



# Revue Éducation & Formation

**Insertion professionnelle des enseignants débutants  
en francophonie**

N° e-299

Juin 2013

Editeurs : De Lièvre, Bruno – Braun, Alain – Lahaye, Willy

Coordinateur du numéro :  
De Stercke, Joachim

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS  
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique.  
Service général du pilotage du système éducatif  
Publication de l'UMons



## Table des matières

- Editorial – Former les enseignants.... Et les garder ?.....5  
De Lièvre, Bruno  
*Université de Mons - Belgique*
- Introduction.....9  
De Stercke, Joachim  
*Université de Mons - Belgique*
- Les programmes d’insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs.....13  
Mukamurera, Joséphine\* ; Martineau, Stéphane\*\* ;  
Bouthiette, Martin\* ; Ndoreraho, Jean Paul\*  
*Université de Sherbrooke – Québec\**  
*Université de Québec à Trois-Rivières – Québec\*\**
- Le mentorat : Comment ce dispositif est-il perçu par les enseignants débutants Et expérimentés.....36  
Devos, Christelle ; Mouton, Marine ; Marigliano, Stéphanie  
*Université catholique de Louvain – Belgique*
- Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l’essai auprès d’enseignants débutants.....51  
Dufour, France ; Chouinard, Roch  
*Université de Québec à Montréal – Québec*
- Collaborer pour s’insérer ?.....66  
Rey, Jeanne ; Gremaud, Jacqueline  
*Haute Ecole pédagogique – Fribourg – Suisse*
- Une typologie des professeurs entrants.....77  
De Stercke, Joachim ; Temperman, Gaëtan ; De Lièvre, Bruno  
*Université de Mons – Belgique*
- Le diplôme...Et après ?.....90  
Vifquin, Jean-Marc ; Watthez, Christian  
*Haute Ecole Louvain en Hainaut – Leuze-en-Hainaut – Belgique*
- Premiers mois en classe du primaire.....96  
Labeu, Marc  
*Université catholique de Louvain (FOPA) – Belgique*
- Le dispositif d’encadrement des nouveaux enseignants HELMO.....106  
Oger, Laurence ; Falla, Marie ; Guiot, Julie ;  
Khamidoullina, Izida ; Caré, Laurence  
*Haute Ecole Libre Mosane – Liège – Belgique*



# Editorial

## Former les enseignants... et les garder ?

Bruno De Lièvre  
Université de Mons

---

« L'eau prend toujours la forme du vase. »

*Proverbe Japonais*

La pénurie des enseignants dans différentes disciplines (langues, mathématiques, etc.) conduit nos institutions à confier une mission d'enseignement à des individus dont ce n'est pas la vocation initiale. Si ceux-ci deviennent enseignants par intérêt, s'y passionnent même pour beaucoup, il arrive que certains fassent ce choix par défaut. D'autres font ce choix de vouloir devenir enseignant et suivent les chemins qui y mènent. Hélas, l'entrée en carrière n'est pas toujours bien vécue. Les décrochages sont importants (autour des 40 % selon différentes recherches) alors que l'entrée dans le métier ne fait que commencer.

Ce numéro e-299 met en avant une série de recherches qui analysent cet état de fait, pour le comprendre, pour proposer des ébauches de réponses à ce phénomène de désaffectation et aussi le relativiser. En effet, des actions sont menées à divers échelons pour accompagner les enseignants débutants, pour les encourager, les entourer. Et puis, tous ne quittent pas toujours leur classe parce qu'ils ne s'y sentent pas bien mais parfois aussi parce qu'ils poursuivent d'autres formations, approfondissent leur connaissance du métier ou prennent d'autres responsabilités au sein de leur école.

Joachim De Stercke (Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs de l'Université de Mons), dont la thèse en cours porte sur une manière de catégoriser les enseignants en début de carrière, a coordonné ce numéro dans lequel interviennent :

- Des spécialistes du décrochage des enseignants comme Joséphine Mukamurera (Université de Sherbrooke) et Stéphane Martineau (Université du Québec à Trois-Rivières) qui font le point sur les dispositifs d'induction au Québec.
- Christelle Devos (Université catholique de Louvain) qui traite du mentorat et de ses perceptions par les enseignants qu'ils soient ou non débutants.
- France Dufour (Université du Québec à Montréal) et Roch Chouinard (Université de Montréal) qui mettent en évidence une alternative au mentorat, un dispositif de renforcement de compétences qui s'adresse directement aux enseignants en début de carrière.
- Des collègues suisses (Jeanne Rey et Jacqueline Gremaud) qui explicitent comment le temps partiel peut devenir une manière d'assurer un travail collaboratif conduisant les jeunes enseignants à persister.
- Sandrine Biémar et coll. (Haute-Ecole Libre Mosane) qui décrivent comment un dispositif d'encadrement peut s'adresser aussi aux enseignants du supérieur et pas seulement à ceux du fondamental ou du secondaire.
- Enfin, des formateurs d'enseignants nous font part de la manière dont, pendant leurs premières années, un dispositif de soutien peut être mis en place (Jean-Marc Vifquin et Christian Wathez de la Haute-Ecole Louvain-en-Hainaut) et de quelle manière ces nouveaux enseignants le vivent (Marc Labeau – Haute-Ecole Galilée).

Ces multiples points de vue sur la thématique de la formation et l'accompagnement des enseignants montre bien combien celle-ci est cruciale. D'une part, pour les enseignants, qu'ils soient ou non débutants, ils se sentiront soutenus, valorisés et reconnus si l'offre de formation leur permet de développer les compétences que la société exige qu'ils exercent. D'autre part, pour les élèves et les étudiants qui bénéficient de leurs services, si nous souhaitons former des apprenants de haut-niveau qui deviendront des hommes et des femmes responsables, ils doivent être formés par des enseignants de qualité qui sont à la hauteur des enjeux personnels, humains et sociétaux d'aujourd'hui. Les adultes de demain seront le reflet de la qualité de la formation qu'ils reçoivent aujourd'hui. A nous de leur offrir un tremplin plutôt qu'une bouée de sauvetage.

Bel été à tous,

Pour la Revue Education & Formation,

Bruno De Lièvre



Jun 2013



**e-299 - Numéro thématique :**

**Insertion professionnelle des enseignants débutants en  
francophonie**



---

# Introduction

## De l'insertion professionnelle des enseignants débutants en francophonie : actualités de la recherche et dispositifs d'induction

**Joachim De Stercke**

*Université de Mons  
Place du Parc, 18  
7000 Mons  
joachim.destercke@umons.ac.be*

---

La preuve n'est plus à apporter, l'insertion professionnelle des enseignants débutants représente une problématique complexe et internationale. De nombreuses recherches ont été conduites autour de cette thématique depuis plus de 40 ans, et chaque année des programmes d'induction plus ou moins formels et structurés voient le jour pour soutenir l'entrée en carrière des nouveaux professionnels de l'éducation. Toutefois, malgré une mobilisation qui semble croissante, des zones d'ombre subsistent dans ce domaine, encourageant la poursuite d'investigations tant par le milieu universitaire que par le corps professoral.

Ce numéro e-299 de la revue *Éducation & Formation* invite le lecteur à la découverte de quelques unes des plus récentes recherches et initiatives de terrain menées en lien avec l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Le public visé par ces entreprises dignes d'intérêt fréquente autant l'enseignement obligatoire que l'enseignement supérieur, les objets d'analyses sélectionnés par les auteurs ne manquant quant à eux pas de diversité. Cette diversité appelle incontestablement à adopter des regards et des approches variés mais complémentaires sur l'insertion professionnelle.

L'article qui ouvrira ce n° e-299 d'E&F a été rédigé par Joséphine Mukamurera, Martin Bouthiette et Jean Claude Ndorero de l'Université de Sherbrooke en collaboration avec Stéphane Martineau de l'Université de Québec à Trois-Rivières. Les auteurs y présentent les résultats d'une enquête en cours sur les dispositifs d'induction existant au Québec, sur leurs réalités, mais également sur la manière dont ils sont perçus par les acteurs qui les animent. Dans le monde francophone, le Québec possède l'un des systèmes éducatifs les plus préoccupés par l'entrée en carrière des enseignants, très probablement grâce aux nombreux chercheurs et acteurs éducatifs impliqués dans cette province au niveau de l'accompagnement des enseignants débutants. À travers le financement du Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) et sous l'impulsion du Laboratoire d'Analyse du Développement et de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (LADIPE), les recherches fleurissent au Québec et de plus en plus de programmes d'induction y sont développés. Ces programmes sont placés sous la responsabilité des commissions scolaires et reposent sur de divers dispositifs de soutien (Martineau & Mukamurera, 2012). Toutefois, des efforts peuvent encore être fournis pour améliorer les conditions d'entrée en carrière des enseignants débutants québécois, comme nous l'expliquent les auteurs contribuant à ce numéro thématique.

Parmi les nombreux dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle, le mentorat reste à l'heure actuelle la plus répandue et la plus étudiée de par le monde (Eurydice, 2002 ; Smith & Ingersoll, 2004). Cependant, le mentorat ne constitue pas la panacée universelle comme nous le rappelle Christelle Devos, Marine Mouton et Stéphanie Marigliano de l'Université Catholique de Louvain dans le deuxième article de ce numéro. Interpellée par les représentations des enseignants débutants et expérimentés impliqués dans une relation mentorale, les auteures mettent en avant les bénéfices et inconvénients perçus par ces acteurs en se reposant sur une recherche conduite en Fédération Wallonie-Bruxelles. Si les retombées positives du mentorat pour les enseignants débutants, leurs

mentors, et les systèmes éducatifs sont avérées, il n'en reste pas moins que les conditions de son efficacité sont nombreuses et parfois difficiles à garantir (Bergevin & Martineau, 2007 ; De Stercke, 2011).

Le troisième article de ce numéro e-299 d'Éducation & Formation, rédigé par France Dufour (Université de Québec à Montréal) et Roch Chouinard (Université de Montréal), se présente comme la parfaite illustration d'une alternative au traditionnel mentorat. En effet, il décrit et analyse un dispositif de renforcement des compétences et du Sentiment d'Efficacité Personnelle des enseignants débutants en matière de gestion de la classe et de la discipline. Bien qu'elle soit loin d'être la seule, la gestion de la classe constitue l'une des principales difficultés rencontrées par le nouveau personnel enseignant (Veenman, 1984 ; Fijalkow & Nault, 2002), ce qui justifie indubitablement que l'on prête attention aux démarches et outils qui seraient propices à sa réduction.

À côté des programmes d'induction, des dispositifs et mesures de soutien développés pour faciliter l'insertion des professeurs entrants, la recherche nous apprend que des actions plus informelles, moins structurées et souvent locales, participent également à l'atteinte de cet objectif. En raison de leurs caractéristiques intrinsèques, ces actions sont modelées par les contingences de leur environnement. Jeanne Rey et Jacqueline Gremaud de la Haute École pédagogique de Fribourg (Suisse) nous enseignent cependant que certaines contraintes peuvent parfois être considérées comme des opportunités. Ainsi, le travail à temps partiel qui caractérise souvent les débuts dans l'enseignement fait naître la nécessité d'un travail collaboratif en duo pédagogique qui, lui-même, représente un levier pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants débutants et leur arrimage immédiat à la démarche de perfectionnement professionnel continu. Les auteures nous exposent la recherche qu'elles ont menée à ce sujet dans le quatrième article de ce numéro thématique, et plus principalement sur les objets, les enjeux, les conditions et les effets de cette collaboration.

Le cinquième article de la revue, rédigé par une équipe de recherche de l'Université de Mons, se consacre à la présentation d'un essai de typologie des professeurs entrants à partir d'une classification hiérarchique. Cet article de Joachim De Stercke, Gaëtan Temperman et Bruno De Lièvre questionnera l'intérêt de cette démarche sur fond d'orientation et d'accompagnement du nouveau personnel enseignant.

Jean-Marc Vifquin et Christian Watthez de la Haute Ecole Louvain-en-Hainaut (Belgique) apporteront ensuite un regard plus pratique sur la problématique de l'accompagnement des enseignants débutants en nous détaillant le dispositif de soutien qu'ils ont mis en place dans leur institution de formation de maître voici quelques années. Sans faux détours, ils mettent en lumière les atouts et limites de ce projet des plus intéressants qui sera prochainement généralisé à d'autres implantations de la Haute Ecole.

Lui aussi formateur, à la Haute Ecole Gallilée (Belgique), Marc Labeau nous exposera quant à lui les résultats de la réflexion qu'il a menée sur le vécu d'insertion d'enseignants débutants de l'enseignement primaire Belge. Plus précisément, il cherchera au moyen d'une approche interprétative supportée par des entretiens à dégager les axes de tension de leur construction identitaire en tant qu'enseignant, pour ensuite présenter quelques recommandations pour l'accompagnement des enseignants débutants.

Enfin, si le soutien à l'entrée en carrière est généralement envisagé au niveau des professeurs exerçant dans l'enseignement fondamental ou secondaire, il existe des exceptions à cette règle. L'équipe de recherche dirigée par Sandrine Biémar (Haute École Libre-Mosane, Belgique) clôturera ainsi ce numéro en nous proposant de découvrir un dispositif d'encadrement qui s'adresse aux professeurs débutants dans l'enseignement supérieur non universitaire. Ce sixième article nous donnera l'occasion d'appréhender les besoins et attentes particuliers de ces professionnels ainsi que la démarche d'implantation et les outils au service de ce dispositif structuré d'induction.

Loin de circonscrire le champ théorique et les possibles de l'induction en enseignement, gageons que ce numéro thématique d'Éducation & Formation apportera au lecteur des éléments de réponse à certaines questions portant sur l'entrée en carrière autant qu'il fera émerger de nouvelles interrogations chez lui. Ce chassé-croisé francophone aura également permis la rencontre d'auteurs géographiquement et institutionnellement contrastés, mais tous préoccupés par une même fin : améliorer le bien-être des enseignants débutants en vue d'assurer, en bout de course, de meilleures expériences d'apprentissage aux apprenants de tout âge.

**Bibliographie :**

Bergevin, C. & Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Université du Québec à Trois-Rivières. (En ligne : [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/spip.php?article126](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article126)). Consulté le 12 septembre 2012.

De Stercke, J., Temperman, G. & De Lièvre, B. (2011). *Le mentorat en enseignement : quels mentors pour les enseignants débutants du secondaire ?* Editions Universitaires Européennes : Saarbrücken.

Eurydice (2002). *La profession enseignante en Europe : Profil, Métier et enjeux. Rapport I : Formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3*. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.

Fijalkow, J. & Nault, T. (2002). *La gestion de classe*. Bruxelles : de Boeck Université.

Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers' turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Revue of Educational Research*, 54(2), 143-178.



---

## Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs.

**Joséphine Mukamurera\***, **Stéphane Martineau\*\***, **Martin Bouthiette\***, **Jean Paul Ndoreraho\***

*\*Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke  
2500 Boulevard de l'Université  
Sherbrooke (Québec), Canada, J1L 2C5  
Josephine.Mukamurera@USherbrooke.ca  
Martin.Bouthiette@USherbrooke.ca  
Jean-Paul.Ndoreraho@USherbrooke.ca*

*\*\* Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)  
C.P. 500 Trois-Rivières, Québec, Canada, G9A 5H7  
[stephane.martineau@uqtr.ca](mailto:stephane.martineau@uqtr.ca)*

---

*RÉSUMÉ : La phase d'insertion professionnelle en enseignement demeure un moment névralgique de la carrière, où se côtoient enthousiasme, désillusion, sentiment de survie voire d'incompétence pédagogique. La situation se complique davantage avec les conditions de précarité d'emploi et les tâches peu adéquates qui sont souvent assignées aux enseignants débutants. Les milieux de la pratique et de la recherche s'inquiètent désormais des conséquences sur la qualité de l'enseignement et sur la persévérance dans la profession, puisqu'un bon nombre de nouveaux enseignants abandonnent la profession durant les premières années de carrière. Pour faire face à cette situation, quelques commissions scolaires au Québec ont mis en place des programmes d'insertion professionnelle pour soutenir leurs nouvelles recrues. Nous menons présentement une vaste recherche sur l'offre de soutien aux enseignants débutants au Québec. Les résultats présentés dans cet article proviennent d'une enquête par questionnaire à laquelle ont participé vingt-neuf commissions scolaires. Ces résultats témoignent d'un intérêt marqué pour l'offre de soutien à l'insertion, d'un développement prometteur particulièrement en ce qui concerne la diversité, la pertinence et l'accessibilité des mesures offertes. Bien que des défis de gestion se posent et que des améliorations soient nécessaires, les répondants identifient des retombées à la fois d'ordres individuel et institutionnel.*

*MOTS-CLÉS : Insertion professionnelle, enseignants débutants, nouveaux enseignants, enseignants novices, programmes d'insertion professionnelle, soutien à l'insertion, mesures d'insertion, dispositifs d'insertion.*

---

## 1. Introduction

La problématique de l'insertion professionnelle des enseignants est certes loin d'être récente, mais elle demeure d'une brûlante actualité à travers le monde, notamment en raison des conditions difficiles d'entrée en carrière, du taux d'abandon élevé parmi les enseignants débutants et de l'intérêt grandissant des organismes scolaires à attirer, soutenir et retenir la relève enseignante de qualité (COFPE, 2002, Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008 ; De Stercke, De Lièvre, Temperman, Cambier, Renson, Beckers, Leemans et Marechal, 2010a ; Karsenti, Collins, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008 ; Gold, 1996 ; Corbell, 2009 ; Gold, 1996 ; Ingersoll et Smith, 2003 ; OCDE, 2005). Au Québec, bien qu'une politique nationale d'insertion en enseignement se fasse toujours attendre, certaines commissions scolaires voire même certaines écoles offrent déjà des programmes d'insertion professionnelle à leurs nouveaux enseignants. Grâce à un financement obtenu du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH), nous avons amorcé une recherche portant sur les besoins des enseignants débutants et les pratiques de soutien à l'insertion professionnelle dans les commissions scolaires au Québec. Nous avons d'abord procédé à une analyse documentaire des programmes d'insertion professionnelle en enseignement, disponibles en ligne sur le site web du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Ensuite nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des porteurs de dossiers d'insertion professionnelle dans plusieurs commissions scolaires et enfin une enquête auprès des enseignants débutants sera complétée sous peu. Les résultats issus de l'analyse documentaire ont déjà fait l'objet d'une récente publication (Martineau et Mukamurera, 2012). Notre texte présente ici les résultats issus du questionnaire complété par les répondants des commissions scolaires. Après la présentation de la problématique, des assises théoriques et des éléments méthodologiques, nous aborderons les résultats de la recherche selon la trame suivante : le portrait de l'offre de soutien à l'insertion, les visées des PIPE, les difficultés rencontrées, la satisfaction à leur égard, les retombées, les améliorations souhaitées.

## 2. Problématique de la recherche

Malgré la professionnalisation et les réformes successives de la formation des enseignants (Gouvernement du Québec, 2001, Tardif, Lessard et Gauthier, 1998 ; Biron, Cividini et Desbiens, 2005), les débuts dans la profession demeurent souvent problématiques et parfois même éprouvants. Plusieurs enseignants débutants vivent ce qu'on appelle communément le choc de la réalité fait de déstabilisations, de désillusions, des remises en question, caractérisé aussi par le sentiment d'être en survie, de ressentir de l'incompétence pédagogique, voire de l'impuissance et de la vulnérabilité, et de devoir s'adapter constamment à un environnement complexe et changeant (Boutin, 1999 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Huberman, 1989 ; Martineau et Corriveau, 2000 ; Mukamurera, 2005, 2011a). D'une part, au terme de leur formation initiale, les nouveaux enseignants doivent subitement passer d'un statut d'étudiant à celui plus engageant de professionnel de l'enseignement (Huberman, 1989 ; Mukamurera, 2005). Malgré qu'ils ne soient pas encore des professionnels « achevés » (Feiman-Nemser, 2003), ils assument seules les mêmes responsabilités que leurs collègues expérimentés (Duchesne et Kane, 2010 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll et Gonzalez, 2012), souvent sans soutien ni collaboration de l'équipe-école (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008 ; De Stercke, De Lièvre, Temperman, Cambier, Renson, Beckers, Leemans et Marechal, 2010a). D'autre part, la prise de fonction se fait souvent dans des conditions périlleuses, notamment en ce qui concerne l'embauche de dernière minute, l'embauche en cours d'année scolaire et se caractérise en général par la précarité d'emploi, les tâches résiduelles, les matières ne correspondant pas toujours à leur qualification, l'instabilité professionnelle, la discontinuité pédagogique et la lourdeur de la tâche (Baillauques et Breuse, 1993 ; De Stercke et al., 2010a ; Durfour et Jurado, 2004 ; Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008 ; Mukamurera et Martineau, 2009 ; Mukamurera, 2005, 2011b, OCDE, 2005).

Comme le montrent clairement De Stercke et al. (2010b), les difficultés et défis auxquels les nouveaux enseignants peuvent être confrontés sont variés et touchent aussi bien les aspects pédagogiques/didactiques qu'administratifs/organisationnels/matériels ou encore relationnels. Les problèmes rencontrés en début de carrière peuvent entraîner des conséquences importantes sur la vie personnelle et professionnelle des enseignants débutants, mais aussi sur la qualité de l'enseignement et la persévérance dans la profession. D'ailleurs, le taux élevé et croissant d'abandon durant les cinq premières années d'enseignement est aujourd'hui considéré comme une crise mondiale (Karsenti, Collins, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008 ; Xaba, 2003) qui interpelle les responsables scolaires que les chercheurs. Ce taux peut varier, selon les années, les pays et les régions, de 5 % à 50 % d'abandons durant les cinq premières années d'enseignement (Karsenti et al., 2008). Au Québec, on estime que c'est entre 15 % et 20 % d'enseignants qui quittent la profession durant les cinq premières années d'exercice (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008) tandis que la moyenne canadienne serait de près de 30 % (FCE, 2004, cité par Karsenti et al., 2008). Mais la situation semble encore plus critique aux États-Unis (Burke, 2010 ;

Corbell, 2009 ; Gold, 1996 ; Ingersoll et Smith, 2003 ; Karsenti et al., 2008 ; Kersaint, Lewis, Potter et Meisels, 2007), au Royaume-Uni (Karsenti et al., 2008) et en Belgique (De Stercke et al., 2010b) où on relève entre 40 % et 50 % d'abandons de la profession au cours des cinq premières années de carrière.

Bien que la mise en place de programmes ou dispositifs d'insertion en enseignement ne soit pas la seule stratégie pour réduire l'abandon en début de carrière, elle est néanmoins considérée comme une avenue très prometteuse. Les programmes et les dispositifs permettraient non seulement d'encourager la persévérance et de réduire le taux d'abandon et de roulement ("turnover") élevé du personnel enseignant, mais aussi ils amélioreraient la satisfaction au travail et préviendraient l'épuisement professionnel tout en soutenant le développement professionnel. Par ailleurs, ils permettraient d'accroître la performance et l'efficacité au travail et, ultimement, ils concourraient à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Corbell, 2009 ; Darling-Hammond, 2003 ; Flynt et Morton, 2009 ; Gold, 1996 ; Ingersoll et Smith, 2003 ; Salinitri, Howitt et Donohoo, n.d ; Smith et Ingersoll, 2004). Ce n'est que depuis le milieu des années 1980 que, dans certains pays comme l'Angleterre, l'Écosse, l'Australie, la Chine, le Japon, les États-Unis et la Nouvelle-Zélande, différents dispositifs d'insertion ont été mis en place, allant de mesures d'accueil à l'accompagnement, en passant par la tâche réduite, l'affectation à des classes moins problématiques, les activités de formation et les réseaux d'entraide (Corbell, 2009 ; Gold, 1996 ; Nault G., 2003).

Au Québec, le développement des programmes d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant est encore plus récent (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008). En fait, c'est depuis 1999 et surtout depuis le début des années 2000 que quelques commissions scolaires avant-gardistes ont initié des programmes d'insertion professionnelle du personnel enseignant, souvent offerts de façon ponctuelle ou sous forme de projet-pilote (COFPE, 2002, Demarais, Lamouroux, Brousseau, Deschamps, Loslier et Nault G., 2003 ; Lusignan, 2003). Ces programmes se sont consolidés au fil des ans et surtout, d'autres organismes scolaires ont emboîté le pas ou souhaiteraient le faire dans un avenir plus ou moins rapproché. Cependant, les programmes en cours restent peu connus tant au plan de leur nature, de leur composante qu'au plan de leur accessibilité, de leur pertinence et de leurs retombées. La Fédération des Syndicats de l'Enseignement a d'ailleurs noté que le réseau scolaire québécois se compare à une vaste mosaïque et que des mesures d'insertion mises en place dans un milieu sont souvent inconnues des établissements voisins (FSE, 2008). Notre recherche vise donc documenter les pratiques et les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec.

### 3. Assises théoriques

Trois concepts-clés sont au cœur de notre recherche : insertion professionnelle (IP), soutien à l'insertion et programme d'insertion professionnelle (PIP). Nous les présentons brièvement dans les paragraphes qui suivent.

#### 3.1. *Le concept d'insertion professionnelle*

L'insertion professionnelle demeure un concept polysémique et surtout, il renvoie à des univers et à des critères variés selon que l'on adopte une perspective économique, sociologique, psychologique, managériale ou autre. Or, à la suite de plusieurs mutations du marché du travail et de transformations survenues dans le monde des professions, l'étude de l'insertion requiert plus que jamais une dynamique appuyée sur différentes approches. D'ailleurs, comme le souligne Perret (2007, p.10), « *la diversité des situations rencontrées par les jeunes rend difficile la définition d'un critère synthétique* ». De plus, il y a un consensus à l'effet que l'insertion professionnelle n'est pas un événement instantané (Dupaquier et al., 1986 ; Mukamurera, 1998) ni une simple transition d'un rôle à un autre (Gold, 1996) mais plutôt un processus graduel et, à bien des égards, multidimensionnel (Dupaquier et al., 1986 ; Mukamurera, 1998 ; Mukamurera, 2011 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008), qui peut s'étendre sur plus ou moins les sept premières années de service (Ballauquès et Breuse, 1993 ; Huberman, 1989, Vonk et Schras, 1987).

Le caractère multidimensionnel de ce processus se comprend de plusieurs façons. Par exemple, Levesque et Gervais (2000) soulignent qu'en matière d'insertion professionnelle, le débutant doit traverser trois frontières : la frontière inclusive qui concerne l'acquisition de la culture professionnelle et l'appartenance au groupe ; la frontière fonctionnelle qui vise l'acquisition de l'efficacité dans le travail et enfin, la frontière hiérarchique qui concerne la reconnaissance professionnelle et sociale. Quant à Mukamurera (2011a, p. 19-20), elle soutient que l'insertion professionnelle comporte quatre dimensions interdépendantes et complémentaires que nous reprenons ici et auxquelles nous ajoutons une cinquième dimension.

La première dimension correspond à l'intégration en emploi et renvoie aux conditions d'accès et aux caractéristiques des emplois occupés. C'est la dimension économique de l'insertion et à cet égard, les aspects tels

que le délai d'attente de l'emploi, le statut, la durée et la stabilité d'emploi ainsi que le salaire sont pris en compte. L'accès à l'emploi est en quelque sorte le point de départ de toute insertion professionnelle.

La deuxième dimension concerne l'affectation spécifique et les conditions de la tâche, notamment en ce qui concerne la nature, les composantes et l'organisation de la tâche, le lien entre la tâche spécifique et le champ particulier de formation, la stabilité de tâche et de milieu, la charge de travail, etc. En fait, il ne suffit pas d'avoir un emploi, encore faut-il considérer les tâches assignées et les conditions de travail dans lesquelles les recrues exercent leur fonction.

La troisième dimension réfère à la socialisation organisationnelle, ce que Feiman-Nemser (2003) appelle un processus d'enculturation. Suivant cette auteure, il ne suffit pas de considérer la prise de fonction, il faut aussi s'interroger sur le type d'organisation et de culture dans lesquels le nouvel enseignant est appelé à travailler et à s'intégrer. En effet, l'enseignant novice n'est pas nouveau seulement dans la profession, il est nouveau aussi dans une organisation scolaire en particulier, qui a ses caractéristiques, sa culture, ses valeurs, ses règles de fonctionnement, ses attentes, etc. (Feiman-Nemser, 2003 ; Lacaze et Fabre, 2005). Il doit donc s'intégrer à son nouveau milieu de travail, s'adapter au système existant et acquérir les connaissances sociales et procédurales essentielles lui permettant de se faire accepter au sein de l'organisation, d'y assumer un rôle et d'y participer en tant que membre (Benge, 1993 ; Haueter, Macan et Winter, 2003 ; Lacaze et Fabre, 2005 ; Van Mannen, 1978). Mais la transition n'est pas si simple que ça, car entrer dans la carrière est aussi un processus éminemment social (Gold, 1996) qui implique des interactions complexes entre les nouveaux enseignants et les autres membres de l'organisation scolaire d'accueil. À cet égard, le milieu joue un rôle crucial dans le vécu de cette transition et dans l'acquisition du sentiment d'accomplissement et de compétence, ce que Van Mannen (1978) souligne en ces termes : « *Any person crossing organizational boundaries is looking for clues on how to proceed. Thus colleagues, superiors, subordinates, clients, and other work associates can and most often do support, guide, hinder, confuse, or push the individual who is learning a new role. Indeed, they can help him interpret (or misinterpret) the events he experiences so that he can take appropriate (or inappropriate) action in his altered situation. Ultimately, they will provide him with a sense of accomplishment and competence or failure and incompetence.* » (p. 20)

Bref, suivant la perspective de la socialisation organisationnelle, l'adhésion de l'enseignant débutant à la culture organisationnelle de son nouveau milieu d'accueil, la familiarisation avec ce milieu, à la fois sur le plan physique et organisationnel, sur le plan social, et sur le plan philosophique et politique, constituent un enjeu majeur de l'insertion professionnelle.

La quatrième dimension renvoie à la professionnalité, c'est-à-dire à l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier. Il s'agit ici, dans le cas des enseignants, du savoir « faire la classe », de devenir compétent et efficace dans les diverses facettes du travail. Il s'agit, en d'autres termes, d'un processus d'apprentissage du métier, de développement professionnel où le débutant devient peu à peu compétent, efficace et à l'aise dans son métier. L'acquisition des compétences pédagogiques et didactiques sont donc au cœur du processus d'insertion professionnelle. On reconnaît donc ici la dimension fonctionnelle de l'insertion professionnelle dont parlent Levesque et Gervais (2000).

La cinquième dimension, qui est d'ailleurs appuyée par les résultats empiriques présentés par Mukamurera (2011a), renvoie à la dimension personnelle et psychologique. D'emblée, il faut reconnaître que l'insertion professionnelle n'implique pas seulement un apprentissage au plan cognitif. C'est aussi une expérience humaine et émotionnelle qui peut être plus ou moins stressante et à cet égard, la manière dont la nouvelle recrue fait face émotionnellement à sa nouvelle situation et interprète les événements qu'il vit devient déterminante (Van Mannen, 1978). La dimension personnelle et psychologique réfère donc aux aspects émotionnels et affectifs de l'insertion mais aussi à ce que Boutin (1999, p. 44) appelle « *l'édification du soi personnel* ». Plus concrètement, l'insertion professionnelle comporte des enjeux de gestion émotionnelle (choc de la réalité, craintes diverses, désillusion, stress), d'accomplissement personnel, de développement de soi, notamment en lien avec la confiance en soi, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, ses représentations du métier et son engagement professionnel (motivations, persévérance, implications). Il semble même que c'est au niveau personnel que plusieurs enseignants débutants éprouvent dès le départ un plus grand besoin de soutien pour faire face à la pression psychologique des premières années de carrière (Gold, 1996, p. 585). D'autres chercheurs mentionnent aussi que les attentes ou les idéaux personnels associés à l'enseignement sont souvent en rupture avec la réalité du métier et des écoles (Boutin, 1999, p. 46 ; Mukamurera, 2011a) et que cela est à l'origine de frustrations et de remises en question pouvant conduire à l'abandon de la profession (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008).

Une telle approche multifacette de l'insertion que nous venons de présenter offre un cadre plus global d'élaboration et d'analyse des programmes d'insertion professionnelle des enseignants. La pertinence d'un tel cadre est d'ailleurs appuyée par la diversité des besoins et préoccupations des enseignants débutants évoqués dans plusieurs écrits (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Feinman-Nemser, 2003 ; Gold, 1996).

### 3.2. *Le concept de soutien*

Dans le domaine de l'insertion en enseignement, Gold (1996) a largement documenté le concept de soutien. Selon cette auteure, la finalité première de tout programme d'insertion est de fournir l'assistance dont les enseignants débutants ont besoin. Or, les besoins des enseignants novices sont variés (Glod, 1996 ; Wang et Odell, 2002 ; Feinman, 2001) et interreliés, de telle sorte que pour être efficace, le soutien doit être multidimensionnel, incluant entre autres les aspects pédagogiques, curriculaires, interculturels, psychologiques, logistiques et la gestion de classe. (Glod, 1996, p. 548). Plusieurs auteurs montrent que les besoins des enseignants débutants se situent à différents niveaux (Feinman-Nemser-2003 ; Gold, 1996 ; Wang et Odell, 2002). Même si les termes utilisés et le niveau du détail diffèrent parfois, on constate que les besoins se manifestent généralement au niveau personnel et au niveau professionnel. Pour leur part, Wang et Odell (2002) ont établi une classification des besoins des nouveaux enseignants selon trois perspectives : humaniste (besoins personnels), apprentissage (besoins professionnels) et perspectives critiques (réflexions sur les injustices sociales). Cette diversité de besoins des nouveaux enseignants montre encore une fois la pertinence d'un soutien multidimensionnel.

Pour revenir à Gold (1996), celle-ci distingue deux principales catégories de soutien : soutien à l'enseignement ("instructional support") et soutien psychologique. Le soutien à l'enseignement concerne l'assistance à l'acquisition des connaissances, des habiletés et des stratégies nécessaires pour réussir en classe et au sein de l'école. Ce soutien peut consister en une aide instrumentale, informationnelle (conseils, informations) et évaluative (rétroaction). Le soutien psychologique, qui relève d'une perspective humaniste, vise à répondre aux besoins personnels qu'éprouvent les débutants. Il comprend à la fois le soutien émotionnel (écoute empathique, encouragement, confiance), le soutien évaluatif (besoin d'être rassuré et confirmé) et le soutien au développement identitaire — "sense of self" — (confiance en soi, sentiment d'efficacité, estime de soi positif et gestion du stress inhérent à la période de transition). Le soutien psychologique peut aussi viser à aider les enseignants débutants à développer la résilience face aux conditions difficiles d'entrée en carrière (précarité, insécurité, lourdeur de la tâche, groupes-classes difficiles, etc.), à développer une image positive de soi comme enseignant et à maintenir un rapport positif à la profession.

Par ailleurs, selon la modalité du soutien, on peut distinguer le soutien individuel et le soutien du groupe ("group support"). Gold (1996, p. 564) définit le soutien individuel comme une assistance personnalisée, dans une relation de un-à-un. Ce soutien peut provenir d'un professionnel, d'un collègue ou même d'un ami. Le mentorat par un enseignant d'expérience et les autres formes d'accompagnement individualisé (coaching, parrainage, tutorat, jumelage, personne-ressource) (Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau, 2011) relèvent de ce type de soutien. En dépit des bénéfices reconnus de l'assistance individualisée, Gold (1996, p. 564) établit que le soutien du groupe peut tout de même constituer un complément essentiel. Pour nous, le soutien du groupe réfère à un groupement d'enseignants ayant pour but de faciliter les débuts dans la carrière enseignante par les activités qui favorisent l'entraide collective, la collaboration et le co-développement professionnel. Les dispositifs d'insertion ou concepts tels que le groupe de discussion, le groupe de co-développement professionnel, le groupe d'analyse des pratiques, la communauté de pratique (Martineau et al., 2011), correspondent à cette forme de soutien.

Bien entendu, la classification que nous venons de brosser ne rend pas nécessairement compte de l'ensemble des types de dispositifs d'insertion possibles. En effet, il existe également des mesures d'accueil et d'orientation ainsi que des mesures de formation (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Duchesne et Kane, 2010 ; Martineau et al., 2011) qui ont aussi leur importance pour une transition harmonieuse et une insertion réussie. De même, avec la présence grandissante des TIC et d'internet, le soutien individuel et/ou collectif par l'entremise des moyens des réseaux d'entraide virtuels — "Computer Networks" — constitue une opportunité intéressante permettant entre autres de faire face aux contraintes de temps et d'horaire, de briser l'isolement et de préserver l'anonymat et la confidentialité (Gold, 1996, p. 564-565 ; Martineau et al. 2011). À titre d'exemple, mentionnons les portails d'informations, le courrier électronique et les réseaux d'entraide virtuels tels que les forums de discussion entre pairs et le cyber-mentorat. Martineau et al. (2011, p.73-78) offrent une présentation éclairante de ces dispositifs.

Enfin, mentionnons que le soutien à l'insertion peut relever des initiatives personnelles, ponctuelles et informelles, mais qu'il peut aussi s'insérer dans le cadre d'un programme d'insertion professionnelle formel

établi par un organisme scolaire. C'est ce que nous appelons ci-dessous des programmes d'insertion professionnelle.

### **3.3. Programmes d'insertion professionnelle (PIP)**

Dans les textes portant sur le soutien à l'insertion professionnelle, on utilise souvent indifféremment les termes programmes et dispositifs d'insertion professionnelle. Pour notre part, les deux concepts sont différents, bien qu'ayant des liens très étroits. Nous adoptons à cet égard la définition de Brock et Chatlain (2008) selon laquelle un PIP est un ensemble de procédures institutionnelles établies dans le but d'accueillir ou d'intégrer les nouvelles recrues. Quant au concept de dispositif d'insertion, il réfère plutôt à une mesure ou un outil plus spécifique dans un programme de soutien à l'insertion, tel que le mentorat, le groupe de discussion, le groupe de soutien en ligne, etc. (Boivin et Lamoureux, 2011 ; Martineau et Mukamurera, 2012). Dans ce sens, un PIP peut comprendre un ou plusieurs dispositifs de soutien.

Selon Bickmore et Bickmore (2010, p. 1006), un PIP efficace est un processus systématique de soutien offert dans un climat organisationnel sain et qui touche à la fois aux besoins personnels et professionnels des nouveaux enseignants. Les besoins professionnels correspondent ici aux savoirs, compétences et stratégies pédagogiques, à la pratique réflexive et à la création de liens avec les collègues. D'autres critères peuvent être utilisés pour concevoir, implanter, évaluer, comparer ou analyser les PIP. Nous appuyant sur Boivin et Lamoureux (2011), California Commission on Teacher Credentialing (1997), De Stercke et al. (2010a), Dawson (2010), Corbell (2009), Gold (1996) et Smith et Ingersoll (2004), nous relevons les conditions suivantes qui nous apparaissent incontournables :

- 1) raisons d'être et objectifs explicites et clairs, s'appuyant sur la recherche et les pratiques d'enseignement efficaces ;
- 2) ne pas impliquer exclusivement des enseignants débutants mais aussi les enseignants d'expérience ;
- 3) inclure l'assistance et le soutien individuels, comme le mentorat ou une autre forme d'accompagnement individuel ;
- 4) sélectionner les administrateurs du PIP et les intervenants selon des critères clairement définis et liés aux responsabilités de chacun ;
- 5) inclure la formation ou le perfectionnement des administrateurs et intervenants ;
- 6) poursuivre des objectifs correspondant aux besoins des enseignants débutants voire déterminés par eux-mêmes ;
- 7) prendre en compte les conditions de travail des enseignants débutants ;
- 8) programme complet et polyvalent, offrant une diversité de mesures complémentaires de soutien ;
- 9) mettre à la disposition du programme un budget spécifique et des ressources humaines appropriées ;
- 10) assigner un responsable au programme et mettre en place un comité de coordination ;
- 11) favoriser la communication et la rétroaction entre les différentes instances ou intervenants ;
- 12) inclure un système d'évaluation formative du débutant et de rétroaction régulière ;
- 13) inclure un système de suivi et d'évaluation de l'efficacité du programme ou du dispositif de soutien lui-même.

Il apparaît donc clairement que les PIP efficaces reposent sur une diversité de conditions gagnantes, en particulier lorsqu'on prend en considération l'ensemble des critères qui constitue les standards californiens de qualité et d'efficacité pour les programmes d'insertion (California Commission on Teacher Credentialing, 1997). Les résultats présentés dans cet article n'épuisent sans doute pas tous les aspects évoqués. Néanmoins, à la lumière de telles exigences, on comprend que la mise en place des PIP nécessite une forte volonté institutionnelle et des partenaires convaincus.

## **4. Éléments méthodologiques**

Les résultats présentés ci-après proviennent d'une enquête par questionnaire (questions fermées et questions ouvertes) à laquelle les 69 commissions scolaires francophones (60) et anglophones (neuf) du Québec ont été

conviées. Vingt-neuf commissions scolaires réparties dans 13 régions administratives de la province ont répondu à l'enquête, soit un taux de réponse de 42 %. Les répondants étaient généralement des « porteurs de dossier insertion professionnelle » et des membres de comités d'insertion dans leur commission scolaire. La plupart d'entre eux sont des conseillers pédagogiques et des agents au service des ressources humaines ou au service des ressources éducatives. On note aussi la présence de trois enseignants et d'une direction d'école. Il faut toutefois souligner que 88 % de ces répondants ont exercé la fonction d'enseignant auparavant. Les répondants sont majoritairement de sexe féminin, soit 76 %, pendant que 24 % sont des hommes. Quant à l'âge, il y a une forte majorité des 40-49 ans (54 %), suivi des 30-39 ans (25 %) et des 50-59 ans (18 %). Les tranches d'âge des moins de 30 ans et des 60 ans et plus représentent chacune seulement 4 %. Le questionnaire comportait des questions fermées, mais aussi des questions ouvertes qui permettaient aux répondants de s'exprimer largement sur les programmes d'insertion professionnelle de leurs commissions scolaires. Les questions couvraient dix thèmes suivants : l'existence de pratiques d'aide à l'insertion professionnelle (IP) au sein de sa commission scolaire (CS), l'origine des programmes d'insertion professionnelle des enseignants, les dimensions de l'IP couvertes, les mesures spécifiques mises en place, les intervenants impliqués, les catégories d'enseignants à qui s'adresse le PIP, les points forts et faibles du PIP, les contraintes pour la mise en place et la gestion du PIP, les retombées du PIP et la pertinence perçue d'un éventuel programme national d'insertion en enseignement. Comme nous l'avons déjà mentionné ci-haut dans l'introduction, le présent texte ne traite que d'une partie des données recueillies.

## 5. Résultats et discussion

### 5.1. *Les types de pratiques de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires (CS)*

L'analyse des données permet de faire ressortir trois principales catégories de pratiques de soutien à l'insertion professionnelle (IP) au sein des CS. Premièrement, la première catégorie renvoie aux programmes mis en place à l'échelle d'une commission scolaire entière. Dans 73 % des CS qui ont participé à notre recherche, il existe en effet des programmes d'insertion professionnelle (PIP) formels institutionnels. Deuxièmement, il y a des PIP formels que nous pourrions qualifier de « maison » en ce sens qu'ils sont érigés à la seule initiative d'une école. Cette situation se retrouve dans 28 % des CS participantes et, selon le cas, cela peut concerner une à quatre écoles. Troisièmement, on observe des pratiques de soutien plutôt informelles. Le soutien aux débutants ne saurait se réduire aux seuls programmes formels. En effet, dans presque la totalité des commissions scolaires participantes (93 %), on reconnaît l'existence de pratiques informelles de soutien à l'insertion professionnelle au sein de leurs écoles, à raison de 4 à 16 écoles selon la commission scolaire. En quoi consistent donc ces pratiques informelles de soutien ? L'analyse des informations qualitatives fournies par les répondants permet d'en savoir plus sur la nature du soutien fourni. Il s'agit d'abord et surtout d'activités ponctuelles à caractère informatif et social telles que les rencontres d'accueil et d'information (accueil lors de la première journée avec visite de l'école, présentation du personnel, fonctionnement et valeurs de l'école, ressources matérielles, rentrée des élèves, récréation, etc.) assurées par la direction d'école, un enseignant ou la secrétaire, ainsi que l'aide technique pour le fonctionnement d'équipements (photocopieur et autres). Ensuite il y a l'entraide professionnelle dans le cadre des structures de travail existantes. On note ici le soutien offert par les collègues dans le cadre du travail en équipe-cycle, ainsi que l'intégration de nouveaux enseignants lors de périodes de planification (journées pédagogiques). Enfin dans huit commissions scolaires, on rapporte l'offre de soutien plus particulier au sein de quelques écoles, sous forme d'accompagnement informel s'apparentant au mentorat, parrainage, jumelage ou coaching.

Comme on peut le constater, à défaut d'un PIP accessible à tous, plusieurs commissions scolaires et écoles du Québec peuvent compter sur le soutien informel dispensé aux nouveaux enseignants. Cela constitue d'ailleurs un des facteurs essentiels à la mise en place et au maintien d'un climat sain dans une école qui, selon Bickmore et Bickmore (2010), est d'ailleurs un préalable à l'efficacité des PIP. Cependant, les pratiques informelles de soutien ne sauraient suffire à elles seules pour assurer une insertion harmonieuse du plus grand nombre de nouveaux enseignants. D'une part, comme le souligne (Feiman-Nemser, 2003), les enseignants novices ont des besoins qui vont au-delà du simple soutien à caractère informatif, social et technique : « *New teachers long for opportunities to learn from their experienced colleagues and want more than social support and instructions for using the copying machine. New teachers want to discuss curriculum implementation, get ideas about how to address specific students' needs, and gain insight from colleagues with experience in their subject areas.* » (Feiman-Nemser, 2003, p.28)

D'autre part, bien que les dispositifs informels d'insertion (activités non structurées) comportent des avantages quant à la contextualisation, l'authenticité de la relation d'aide et la flexibilité, ils comporteraient tout de même des limites d'être peu accessibles à un plus grand nombre (ça dépend du bon vouloir) et de ne pas offrir

un soutien structuré, régulier voire même, dans certains cas, équitable. Ce sont plutôt les programmes formels et institutionnalisés qui seraient généralement plus efficaces dans la mesure où ils sont davantage structurés, encadrés, financés, reconnus et assurent donc une meilleure équité quant à la prise en charge des recrues (Beckers, 2007, cité par De Stercke et al., 2010a ; Weva, 1999). C'est dans ce sens qu'on peut se réjouir de l'intérêt croissant des commissions scolaires du Québec pour la mise en place de programmes d'insertion plus formels et accessibles, surtout si elles peuvent compter sur la complémentarité de l'entraide spontanée entre pairs et le climat sain des établissements d'accueil.

## 5.2. Les visées (objectifs) poursuivies par les programmes d'insertion professionnelle (PIP) au Québec

Les aspects abordés par les PIP sont synthétisés dans le tableau 1. Il ressort de ce tableau ainsi que de l'analyse documentaire que les PIP poursuivent des visées variées, qui touchent à la fois aux compétences pédagogiques, aux compétences personnelles et émotionnelles, à l'orientation et l'intégration au milieu de travail, à l'identité professionnelle ainsi qu'à la coopération avec les partenaires. Certains aspects semblent être plus populaires que d'autres. Ainsi, la gestion de classe (77 %), la gestion du stress et des émotions (68 %), l'information administrative et syndicale (68 %), l'intégration dans l'équipe-école (68 %) et les méthodes d'enseignement (68 %) sont les cinq aspects qui viennent en tête de liste. Suivent de près le développement du sentiment d'appartenance à la profession (64 %), la différenciation pédagogique (64 %) et la persévérance dans la profession (64 %). On retrouve en queue de peloton le développement personnel (59 %), l'évaluation des apprentissages (59 %), la collaboration école-famille-communauté (41 %) et l'évaluation de l'enseignant débutant (36 %). Dans l'ensemble, le contenu des PIP rejoint clairement les deux principaux domaines des besoins des enseignants débutants qu'on retrouve dans les écrits, soit les besoins personnels et les besoins professionnels ou d'apprentissage (Gold, 1996 ; Wang et Odell, 2002 cités par Bickmore et Bickmore, 2010). Il semble toutefois que les besoins d'ordre de la réflexion sur les enjeux sociaux tels que les injustices sociales (Wang et Odell, 2002) ne figurent pas parmi les visées directes des PIP ou du moins n'y paraissent pas de manière explicite.

Aspects (visées) abordés par les PIP	Nombre de répondants (n=22)	%
Intégration dans l'équipe-école et à la culture de l'établissement	15	68 %
Méthodes d'enseignement	15	68 %
Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession	14	64 %
Différenciation pédagogique	14	64 %
Persévérance dans la profession enseignante	14	64 %
Développement personnel (connaissance de soi comme enseignant, développement d'une image positive de soi)	13	59 %
Évaluation des apprentissages des élèves	13	59 %
Collaboration école-famille-communauté	9	41 %
Évaluation des compétences et/ou du rendement de l'enseignant débutant	8	36 %
Autre	8	36 %

**Tableau 1.** Visées des PIP des commissions scolaires au Québec

Dans l'ensemble, on peut dire que les visées des PIP analysés correspondent, mais de façon inégale, à plusieurs des besoins et difficultés ressentis par les enseignants débutants. Par exemple, la gestion de classe apparaît dans les écrits comme l'une des principales difficultés des enseignants et plus particulièrement des enseignants novices (De Stecke et al., 2010 ; Dufour, 2009, Mukamutara, 2012 ; Jensen et al., 2012). De même, l'alourdissement croissant du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999 ; Lantheaume et Hérou, 2008), la détresse psychologique liée au travail parmi les enseignants (Gendron, 2007 ; Houltfort et Sauvé, 2010 ; Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008 ; Mukamurera, Bourque et Ntebutse, 2010) ainsi que les pressions psychologiques liées au manque d'expérience (Weva, 1999) et aux conditions d'insertion pénibles (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008) justifient pleinement l'importance qu'occupe le support et la gestion des affects (gestion émotionnelle, développement personnel) dans les PIP que nous avons analysés. À cet égard, Weva (1999) souligne que les PIP devraient effectivement « *préparer les débutants au choc de la réalité et alléger l'isolement, l'anxiété et le manque de confiance en soi vécus généralement par les professionnels débutants.* » (p. 194).

Par ailleurs, les résultats d'une recherche sur les significations et indicateurs d'une insertion réussie (Mukamurera, 2011a) semblent légitimer l'importance accordée, dans les PIP, aux aspects pédagogiques et à l'intégration socioprofessionnelle. En effet, cette recherche établit que la maîtrise du travail, l'intégration à l'équipe-école et la reconnaissance dans le milieu de travail constituent, pour les enseignants, le pilier d'une insertion réussie. Néanmoins, on peut questionner la faible place réservée à la différenciation pédagogique et à l'évaluation des apprentissages puisque ces deux aspects sont au cœur du *Programme de formation de l'école québécoise* (Kirouac, 2010 ; Gouvernement du Québec, 2006) et qu'ils correspondent aux compétences professionnelles mal maîtrisées en fin de formation initiale à l'enseignement (Bidjang Gladys et al., 2005 ; De Stercke et al., 2010a ; Mukamutara, 2012). D'ailleurs, ces aspects suscitent un sentiment d'inconfort même chez des enseignants d'expérience (Bergeron, 2006 ; Bernard, 2009 ; Table de pilotage du renouveau pédagogique, 2006).

Il en est de même de la collaboration école-famille-communauté qui est abordée dans seulement 41 % des PIP alors que la faible maîtrise de cet aspect chez les finissants (Bidjang Gladys et al., 2005) et la prépondérance des expériences négatives vécues à cet égard par les novices (Mukamutara, 2012) semblent indiquer que c'est un défi qui mérite une attention particulière. Parmi les partenaires, il y a bien entendu les parents, que plusieurs systèmes éducatifs et recherches considèrent comme des partenaires essentiels à la réussite scolaire et éducative des élèves (CSE, 2009 ; Larivée, Kalubi et Terrisse ; 2006 ; Deslandes et Lafortune, 2001 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Or, ces vingt dernières années, on note une difficile collaboration entre les parents et le personnel scolaire (CSE, 1993), voire une crise de confiance entre l'École et les familles (Meirieu, 2000) ainsi que des attentes parfois contradictoires (CSE, 1993). Bref, dans un contexte de changement social et de mutations de l'école (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000), il semble que les collaborations entre l'école et la famille ne vont plus de soi (CSE, 1993) et qu'en conséquence la mise en place de dispositifs de soutien à cet égard serait bénéfique pour les enseignants et en particulier les novices.

D'un autre côté, toujours en lien avec les visées des PIP analysés, il est intéressant de constater que les commissions scolaires semblent avoir conscience de l'importance de contrer le décrochage professionnel en début de carrière, phénomène qui, selon les écrits, demeure d'actualité et comporte d'importants coûts à la fois quantitatifs et qualitatifs tels que le coût financier, l'augmentation du roulement du personnel, la pénurie d'enseignants, l'atteinte à la qualité de l'enseignement ainsi qu'à la cohésion et à la performance des équipes-écoles (Brock et Chatlain, 2008 ; Clark et Antonelli, 2009, Corbell, 2009 ; Karsenti et al., 2008 ; Xaba, 2003). En effet, il apparaît dans le tableau 1 que 60 % des PIP visent aussi le développement d'un sentiment d'appartenance à la profession et la persévérance dans la carrière enseignante. Nous ne pouvons pas prétendre ici que les dispositifs mis en place par les commissions scolaires dans le cadre de leurs PIP constituent des choix optimaux pour assurer la rétention des enseignants débutants, loin de là. Mais comme nous le verrons plus loin, la rétention du nouveau personnel et la fidélisation à l'établissement scolaire d'accueil sont parmi les retombées identifiées par certains répondants des commissions scolaires.

En outre, on constate que les PIP initiés sont rarement associés à une visée évaluative, ce qui est un point positif à certains égards. En effet, certaines recherches soulignent l'incompatibilité, voire les limites et l'inefficacité d'une double visée d'évaluation sommative et certificatrice du novice et celle d'aide et de support (De Stercke et al., 2010a ; Klug et Salzman, 1991 ; Rosenholtz, 1985 et Schlechty, 1985, cités par Weva, 1999). Il semble que la pression de l'évaluation (autre que formative pour les besoins d'amélioration de la pratique) ne permet pas de répondre aux divers besoins des novices, qu'elle nuit aux liens de confiance et d'ouverture nécessaires à toute demande de soutien, à l'autocritique ainsi qu'aux échanges authentiques et constructifs propices au développement professionnel. C'est d'ailleurs en partie pour cela que le système de probation en début de carrière en vue de l'obtention de l'autorisation permanente d'enseigner (brevet d'enseignement) a été aboli au Québec au début des années 1990. Mais faudrait-il tout de même s'assurer de combler les besoins de confirmation et de rétroaction généralement ressentis par les novices (Gold, 1996 ; Mukamutara, 2012) et s'assurer d'avoir régulièrement des informations nécessaires à la création et à la révision périodique du plan d'insertion individualisé. À cet égard, les programmes axés sur l'évaluation formative avec rétroaction régulière (par le mentor ou toute autre personne qui aide et qui soutient le débutant) sont plus prometteurs, sachant que même si l'évaluation formelle ou sommative devenait nécessaire, celle-ci devrait être laissée à une tierce personne non directement impliquée dans l'accompagnement du novice (Barlett et al., 2005 ; California Commission on Teacher Credentialing, 1997 ; Howe, 2006 ; McNay et Cole, 1989, cité par Weva, 1999).

Nous allons maintenant présenter les mesures que les commissions scolaires québécoises utilisent pour répondre aux objectifs visés.

### 5.3. Les mesures utilisées dans les programmes d'insertion professionnelle

Comme on peut le voir dans le tableau 2, les commissions scolaires offrent, dans le cadre de leur PIP, des mesures variées dont les plus populaires sont respectivement les ateliers de formation (95 %), le mentorat ou jumelage (91 %), la trousse d'informations (86 %) et l'assignation d'une personne-ressource (86 %). L'examen des mesures utilisées permet aussi de voir que la plupart des PIP combinent le soutien individuel, comme le mentorat/jumelage, et le groupe de soutien, comme le groupe de discussion et le groupe de développement professionnel. Il importe toutefois de souligner que certaines mesures, pourtant considérées dans les écrits comme étant aussi bénéfiques aux novices, ne sont offertes que dans moins de la moitié des PIP considérés, voire pas du tout. C'est le cas de l'observation en classe (45 %), du soutien administratif (41 %) et de la réduction de la tâche (0 %). En outre, même si certains auteurs voient dans les TIC et le web un potentiel intéressant pour une assistance plus continue (Gold, 1996), une aide plus accessible et sur mesure – grande mobilité de plusieurs enseignants débutants, enseignants en régions éloignées, horaire flexible (De Stercke et al., 2010a ; Martineau et al., 2011) – ainsi que pour le développement d'une pratique collaborative (De Stercke et al., 2010a) et réflexive (Martineau et al., 2011 ; Nault, G. 2008), il apparaît clairement que les dispositifs en ligne, tels que le groupe de soutien en ligne (23 %) et le cybermentorat (9 %) demeurent peu mis à contribution, comme l'avaient aussi montré l'étude de Lamontagne, Arsenault et Marzouk (2008) à propos de l'utilisation du courriel et d'internet. Enfin, il apparaît que les PIP bénéficient peu de l'apport potentiel des professeurs universitaires (9 %) tant au plan de l'assistance directe aux novices qu'au plan de l'aide au milieu scolaire pour le développement et l'implantation des PIP. Le partenariat avec les facultés de formation des enseignants, comme celui rapporté par Greenlee et Dedeugd (2002) aux États-Unis, est à notre avis un créneau qui devrait être davantage exploité, d'une part pour tirer profit des savoirs de la recherche et, d'autre part, pour assurer une réelle continuité et une meilleure articulation entre la formation initiale et la pratique de l'enseignement. Néanmoins, tout cela doit se faire sans sacrifier les mesures qui répondent aux besoins concrets quotidiens des novices en quête d'informations, de ressources et de pratiques efficaces pour survivre à leurs premières expériences d'enseignement en responsabilité totale.

Mesures d'insertion déclarées	Nombre de répondants (n=22)	%
Ateliers de formation	21	95 %
Mentorat, jumelage	20	91 %
Trousse d'accueil, documentation offerte	19	86 %
Personnes-ressources	19	86 %
Observations en classe	10	45 %
Soutien administratif	9	41 %
Conférences, séminaires	9	41 %
Groupe de discussion	9	41 %
Groupe de développement professionnel	8	36 %
Autre	5	23 %
Groupe de soutien en ligne (web)	5	23 %
Création d'un portfolio	4	18 %
Assistance de professeurs universitaires	2	9 %
Cybermentorat	2	9 %
Réduction de la tâche	0	0 %
<i>Possibilité de cocher plusieurs choix</i>		

**Tableau 2.** Mesures d'insertion utilisées dans le cadre des PIP des commissions scolaires

Eu égard à la diversité des mesures d'insertion offertes, à l'offre presque généralisée du mentorat (ou des formes similaires) et auquel se conjugue des dispositifs collectifs d'entraide, d'échange et de développement professionnel, on peut dire que certains PIP sont propices à avoir une grande influence positive sur l'insertion des nouveaux enseignants qui en bénéficient. En effet, des recherches ont montré qu'un programme d'insertion complet et polyvalent, et donc combinant plusieurs mesures d'insertion complémentaires regroupant différentes facettes, permet de rejoindre plus efficacement tous les enseignants (Bickmore et Bickmore, 2010) et ont un impact positif plus significatif sur leur insertion professionnelle (Corbell, 2009 ; Darling-Hammond, 1998, cités par Bickmore et Bickmore, 2010 ; Greenlee et Dedeugd, 2002 ; Main, 2007 ; Ingersoll et Smith, 2003 ; Smith et Ingersoll, 2004). Néanmoins, la quantité à elle seule ne saurait garantir le succès. Il nous apparaît important de veiller à l'intégration harmonieuse des différentes mesures d'insertion proposées (arrimage, cohérence entre elles, etc.) et éviter leur empilement, ce qui ne pourrait que nuire aux enseignants débutants ; lesquels, d'ailleurs, se sentent souvent dépassés par la charge de travail durant leur première année d'enseignement (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). À cet égard, une étude réalisée en Ontario par Duchesne et Kane (2010) indique que

certains participants à un dispositif d'insertion « *se sont sentis bousculés par la quantité et la fréquence des activités proposées et ont eu l'impression que celles-ci interféraient avec le bon fonctionnement de leur classe.* » (p. 69).

Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné plus haut, certaines mesures sont peu utilisées alors qu'elles pourraient répondre à certains besoins des enseignants débutants. Par exemple, aux États-Unis, Andrews, Gilbert et Martin (2007) et Dawson (2010) montrent que l'observation a été considérée par les enseignants débutants comme l'une des mesures les plus utiles, à côté des rencontres mentales, de la co-planification et de l'assignation de plus petits groupes-classes. De même, Bickmore et Bickmore (2010) ont constaté que le soutien de la direction d'école est tout aussi important que celui du mentor quant aux besoins personnels des novices, car il permet entre autres de renforcer le sentiment de compétence et d'autonomie. En Communauté francophone de Belgique, les conseillers pédagogiques, les formateurs et les délégués syndicaux ayant participé à une enquête sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants ont également insisté sur le rôle central des directeurs d'établissements dans le soutien aux débutants, considérant qu'ils sont les mieux placés de par la légitimité de leur pouvoir et l'étendue de leur champ d'action (De Stercke et al., 2010a). Kersaint et al. (2007) ont également établi que le soutien de l'administration est un facteur important pour la rétention des enseignants. Quant à la mesure consistant à offrir une tâche réduite (pourcentage de tâche inférieur à une tâche normale, dégagement de tâches extracurriculaires et autres formes d'allègement de la tâche des novices), observée entre autres en Écosse, au Japon et en Nouvelle-Zélande (Duchesne et Kane, 2010 ; Howe, 2006, Nault G., 2003), en Californie (Howe, 2006), en Caroline du Nord (Martineau et Mukamurera, 2010) et dans certains États du Nord-Ouest des États-Unis – Idaho, Montana, Alaska et Washington – (Burke, 2010), elle n'est pas pour le moment le point de mire des commissions scolaires en raison, sans doute, des contraintes budgétaires et des règles d'affectation conventionnées (priorité d'ancienneté dans le choix des tâches). Or, suivant les standards californiens de qualité et d'efficacité des programmes d'insertion, la facilitation des conditions de travail (un nombre réduit d'élèves, pas de niveaux multiples, un nombre limité de préparations de classe, etc.) ou, à la rigueur, le fait d'offrir davantage de soutien en cas de conditions plus difficiles, constitue l'une des conditions gagnantes (California Commission on Teacher Credentialing, 1997). À notre avis, il serait temps que le ministère de l'Éducation du Québec, les commissions scolaires, les syndicats des enseignants et les équipes-écoles, engagent une réflexion collective sur la charge de travail et la complexité des tâches données aux nouveaux enseignants, s'ils veulent réellement favoriser les effets positifs et durables des PIP. Comme l'affirme d'ailleurs si bien Feiman-Nemser (2003, p.29), « *To take new teachers seriously as learners, we must not give them the same responsibilities as veteran teachers or assign them the most difficult classes.* » Évidemment, il faut mentionner ici que 46 % des PIP des commissions scolaires répondantes datent de moins de cinq ans, que la plupart sont probablement encore en « processus de rodage » et que les défis à relever sont donc encore importants. Dans les deux sections qui suivent, nous examinerons les difficultés rencontrées dans l'implantation et la gestion des PIP mis en place ainsi que le degré de satisfaction à l'égard de ces programmes.

#### **5.4. Les difficultés rencontrées dans l'implantation et la gestion des PIP**

Dans leur volonté d'offrir des programmes d'insertion pour soutenir les enseignants débutants, les commissions scolaires rencontrent certaines contraintes que nous présentons dans le tableau 3. Les difficultés majeures semblent être surtout la gestion du temps et les problèmes budgétaires, évoqués respectivement par 65 % et 55 % des répondants. Le manque de temps, la difficulté à concilier les disponibilités des personnes impliquées ainsi que le financement insuffisant des programmes expliquent cette situation. Aussi, même si c'est dans une moindre proportion, il est surprenant de voir que certaines directions d'écoles ainsi que des enseignants débutants eux-mêmes seraient peu interpellés par ces initiatives de prise en charge des novices. En effet, comme le montre le tableau 3, près d'un quart des répondants mentionnent comme problème la faible mobilisation des directions d'écoles et des enseignants débutants. Quant aux enseignants d'expérience et les équipes-écoles, il ne semble pas y avoir de problème majeur puisque ce sont seulement moins de 10 % des répondants qui évoquent le problème de faible mobilisation à ce niveau.

Difficultés pour l'implantation et la gestion des PIP (n=22)	Nombre de répondants (n=22)	%
Problèmes quant à la gestion du temps (manque de temps, difficulté à trouver un horaire compatible pour tous, etc.)	14	64 %
Problèmes budgétaires	13	59 %
Faible mobilisation des directions d'écoles	5	23 %
Faible mobilisation des enseignants débutants	5	23 %
Faible mobilisation des enseignants d'expérience	2	9 %
Autres	2	9 %
Faible mobilisation des équipes-écoles	1	5 %
Manque de ressources matérielles (outils technologiques, matériel spécifique lié à la réalisation de certains projets, etc.)	0	0 %
Difficulté de recrutement des intervenants externes	0	0 %
<i>Possibilité de cocher plusieurs choix</i>		

**Tableau 3.** *Contraintes rencontrées dans l'implantation et la gestion des PIP*

Il est clair que les contraintes administratives et financières constituent les principaux obstacles à l'offre et à l'organisation du soutien au profit des nouveaux enseignants. Des moments de libération de tâche ou du temps payé que certaines commissions scolaires accordent aux enseignants novices et aux mentors pour participer à quelques rencontres et mesures d'insertion (Martineau et Mukamurera, 2012) constituent sans doute une des avenues pertinentes en réponse à ce problème. La renommée internationale du programme d'insertion de la Nouvelle-Zélande repose d'ailleurs sur l'octroi, aux nouveaux enseignants et aux mentors, de 20 % du temps de libération pour participer aux activités de soutien (Howe, 2006). Cela requiert, bien entendu, un financement adéquat spécifique aux programmes d'insertion en enseignement. Par exemple en Californie, où l'allocation des ressources suffisantes apparaît en tête de liste des standards de qualité et d'efficacité des programmes d'insertion des enseignants débutants (California Commission on Teacher Credentialing (1997), un montant de 5100,00\$ est alloué pour financer le temps de disponibilité et l'allègement de la tâche de chacun des enseignants débutants (Howe, 2006).

Quant au problème de faible mobilisation des acteurs (directions d'écoles, enseignants débutants, enseignants d'expérience, équipe-école), il est possible aussi qu'un travail d'information et de promotion de ces programmes reste encore à faire pour mieux en faire connaître l'existence, la pertinence, les enjeux et les modalités de déploiement des dispositifs retenus. Par exemple, une étude menée dans le Midwest des États-Unis par Barlett et al. (2005) relève que de 30 % à 35 % des novices ne participent pas au programme d'insertion parce qu'ils ne sont pas informés dès leur embauche des exigences et des opportunités. Aussi, une meilleure reconnaissance de l'implication voire une compensation du temps de ces acteurs serait également un incitatif non négligeable.

Dans le cas plus spécifique des enseignants débutants, il faut également prendre en considération que certains d'entre eux pourraient éprouver de la méfiance envers le soutien offert par crainte d'être jugés ou évalués. Ce phénomène a d'ailleurs été relevé par 54 % des conseillers pédagogiques ayant participé à une enquête réalisée en communauté française de Belgique (De Stercke et al., 2010a). En outre, il est possible que certains d'entre eux, déjà accaparés par leur charge de travail souvent difficile en début de carrière (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008), manquent objectivement ou subjectivement le temps pour participer aux activités d'insertion qui représentent à leurs yeux davantage une surcharge de travail qu'une aide concrète immédiate. Bickmore et Bickmore (2010) ont soulevé le même problème et invitent à y prêter attention pour ne pas nuire au développement professionnel des nouveaux enseignants : « *Programs at all levels need to be examined to reduce conflicts between time and professional development of new teachers.* » (p. 1013)

### 5.5. *La satisfaction à l'égard des pratiques de soutien à l'insertion professionnelle*

Notre questionnaire invitait chaque répondant à indiquer son niveau de satisfaction à l'égard des pratiques de soutien à l'insertion professionnelle (informelles et formelles, sans distinction) dans sa commission scolaire, selon l'échelle à cinq niveaux : totalement satisfait, assez satisfait, assez insatisfait, totalement insatisfait et je ne sais pas. Six aspects étaient évalués, soit la diversité, l'accessibilité, la pertinence et la gestion des mesures, leurs retombées et, enfin, la qualité de l'offre. Les résultats montrent que les répondants sont plutôt satisfaits puisque, selon les aspects considérés, seulement entre deux tiers et trois quarts d'entre eux semblent assez satisfaits ou totalement satisfaits (voir le tableau 4). Dans tous les cas, très peu d'entre eux (un tiers et moins) disent être

totalelement satisfaits, particulièrement en ce qui concerne la qualité de l'offre des mesures, la gestion des mesures et les retombées perçues, puisque respectivement seulement 21 %, 14 % et 17 % des répondants en sont totalement satisfaits. Fait intéressant à souligner, la satisfaction est plus grande chez les répondants des commissions scolaires (CS) qui disposent d'un programme d'insertion professionnelle (PIP) des enseignants. En effet, comme le montre le tableau 5, de 86 % à 96 % des répondants provenant des CS avec PIP sont assez ou totalement satisfaits à l'égard des différents aspects considérés. Néanmoins, nous observons encore une fois que la proportion des répondants qui disent être totalement satisfaits est généralement inférieure à celle qui affirme être seulement assez satisfaite, particulièrement en ce qui concerne la qualité de l'offre des mesures (29 %), la gestion des mesures (19 %) et les retombées de celles-ci (24 %). Il ressort par ailleurs du tableau 5, contrairement à ce que révèle le tableau 4, qu'il n'y a plus ni de répondants totalement insatisfaits ni de répondants incapables de se positionner par manque d'information (sauf en regard des retombées), ce qui explique sans doute la supériorité des programmes formels par une meilleure connaissance du dossier chez les répondants qui sont en fait des porteurs de dossiers ou des membres de comités d'insertion dans leur institution.

Satisfaction à l'égard des pratiques de soutien pour l'ensemble des répondants (n=29)					
Satisfaction à l'égard de six dimensions	Totalement satisfait	Assez satisfait	Assez insatisfait	Totalement insatisfait	Je ne sais pas
Diversité des mesures	28 %	45 %	24 %	3 %	0 %
Accessibilité des mesures	31 %	45 %	17 %	3 %	3 %
Pertinence des mesures	34 %	41 %	14 %	0 %	10 %
Qualité de l'offre des mesures	21 %	55 %	14 %	3 %	7 %
Gestion des mesures	14 %	55 %	14 %	10 %	7 %
Retombées ou apports des mesures	17 %	52 %	17 %	3 %	10 %

**Tableau 4.** Satisfaction de l'ensemble des répondants à l'égard des pratiques de soutien

Satisfaction à l'égard des pratiques de soutien dans les commissions scolaires ayant un PIP (n=21)					
Satisfaction à l'égard de six dimensions (n=21)	Totalement satisfait	Assez satisfait	Assez insatisfait	Totalement insatisfait	Je ne sais pas
Diversité des mesures	38 %	52 %	10 %	0 %	0 %
Accessibilité des mesures	43 %	48 %	10 %	0 %	0 %
Pertinence des mesures	48 %	43 %	10 %	0 %	0 %
Qualité de l'offre des mesures	29 %	67 %	5 %	0 %	0 %
Gestion des mesures	19 %	71 %	10 %	0 %	0 %
Retombées ou apports des mesures	24 %	62 %	10 %	0 %	5 %

**Tableau 5.** Satisfaction à l'égard des pratiques de soutien chez les répondants des CS ayant un PIP

Pour les commissions scolaires ayant des PIP, il a été demandé aux porteurs de dossiers d'indiquer, au moyen d'une réponse ouverte, les aspects qu'ils croient être les plus appréciés de leur programme ou mesure d'aide à l'insertion professionnelle. Nous avons fait une analyse de contenu de ces réponses et les résultats sont présentés dans le tableau 6. Ce sont les ateliers de formation ciblés (73 %) et le mentorat (50 %) qui viennent en tête de liste eu égard à l'appréciation. Les formations/ateliers sont appréciés relativement au fait qu'ils traitent des sujets en lien avec les besoins des novices, qu'ils réunissent enseignants novices et impliquent des enseignants expérimentés, donnant ainsi la possibilité de partage d'expériences et de réseautage. Quant au mentorat, il est apprécié surtout en lien avec l'accompagnement individualisé par un enseignant d'expérience par ailleurs « neutre ». Viennent ensuite en 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> lieu la souplesse des mesures (23 %) et les conditions facilitantes (14 %) et finalement, quatre autres aspects évoqués par moins de 10 % des répondants (accueil, formations offertes aux mentors, complémentarité des activités, mesures pour les suppléants). Eu égard à l'appréciation de la souplesse des mesures ou interventions, il est souligné la possibilité de personnaliser le soutien (type, fréquence, etc.) selon les besoins du novice, le fait de pouvoir avoir une aide ponctuelle selon les besoins ainsi que le caractère facultatif de la participation aux ateliers et formations. En liens avec les conditions facilitantes, on mentionne le fait de disposer d'un budget adéquat pour libérer les enseignants participants aux activités de soutien à l'insertion et le fait de pouvoir compter sur le soutien d'un coordonnateur du programme d'insertion présent sur terrain. Voici quelques extraits qui illustrent certains propos des répondants relativement aux aspects les plus appréciés de leur programme d'insertion :

*Les rencontres sont basées sur les attentes et les besoins des nouveaux enseignants. Le contenu peut changer lorsqu'un enseignant exprime une situation à laquelle il souhaite des pistes. La formule est souple et s'adapte continuellement aux participants où une grande place est laissée aux échanges. Les ressources sont des personnes qui travaillent également dans les écoles alors, il y a création de liens. Des blocs de deux journées*

*consécutives de rencontre pendant 3 années : cette formule permet d'approfondir un sujet et de laisser de la place à l'expression. Un climat de confiance et de connivence entre les participants.*

*Ateliers liés aux besoins exprimés par les novices. Des enseignants expérimentés co-animent les ateliers.*

*La prise en compte des besoins particuliers des nouveaux enseignants (service d'accompagnement professionnel). La possibilité d'obtenir de l'aide de façon ponctuelle (service-conseil ou service de dépannage).*

*Les enseignants débutants apprécient beaucoup la journée d'accueil qui leur permet de mieux connaître l'offre de service des C.P., le "qui fait quoi", certains aspects administratifs, le programme d'insertion professionnelle, etc.*

*L'accompagnement confidentiel de la part d'une personne "neutre".*

<b>Aspects les plus appréciés des programmes d'IP (n=22)</b>		
	<b>Nb de répondants</b>	<b>%</b>
Formations et ateliers offerts aux novices <i>liés aux besoins des novices, présence d'enseignants expérimentés, gestion de classe, analyse réflexive des pratiques, partage d'expérience, réseaux professionnels</i>	16	73 %
Mentorat <i>accompagnement professionnel et confidentiel, choix du mentor, mentorat volontaire, jumelage avec un enseignant senior, accompagnement personnalisé</i>	11	50 %
Souplesse des mesures / interventions <i>service personnalisé, aide ponctuelle, flexibilité des interventions, participation facultative aux formations</i>	5	23 %
Conditions facilitantes <i>budget adéquat pour libérer les enseignants, personne-ressource qui coordonne sur terrain</i>	3	14 %
Accueil <i>journée d'accueil, rencontre de la direction générale</i>	2	9 %
Formations offertes aux mentors	2	9 %
Complémentarité des activités	1	5 %
Mesures pour les suppléants <i>possibilité d'être soutenu dès l'entrée</i>	1	5 %

**Tableau 6.** *Les aspects les plus appréciés des programmes d'insertion professionnelle*

Les résultats présentés ci-haut sur les aspects les plus appréciés sont révélateurs de quelques forces des programmes d'insertion auxquels se réfèrent les répondants. En effet, les aspects évoqués correspondent à certaines conditions gagnantes qui, selon plusieurs écrits, ont fait leur preuve et favoriseraient la qualité et l'efficacité des programmes d'insertion (lorsqu'elles sont bien exploitées). Il s'agit, entre autres, des formations ciblées permettant aux enseignants débutants de développer des compétences professionnelles dans des domaines précis qui les préoccupent (Duchesne et Kane, 2010), l'accompagnement personnalisé surtout sous forme de mentorat (Appolloni, 2009 ; Bickmore et Bickmore, 2010 ; Mulding, 2002, Ingersoll et Smith, 2003 ; Smith et Ingersoll, 2004 ; Salinitri, 2005), le financement adéquat (Andrews, Gilbert et al., 2007 ; California Commission on Teacher Credentialing, 1997 ; Howe, 2006), les séances d'accueil et d'orientation en début d'année scolaire (Duchesne et Kane, 2010) et surtout la combinaison de mesures (Corbell, 2009 ; Kersaint et al., 2007 ; Smith et Ingersoll, 2004)). Mais les résultats sont aussi à interpréter avec prudence, car les chiffres qui apparaissent dans le tableau sont sans doute aussi le reflet de la plus ou moins grande disponibilité des mesures ou moyens correspondant aux aspects appréciés. Par exemple, si seulement 14 % des répondants mentionnent le financement et la libération de tâche des enseignants comme un des aspects les plus appréciés de leur PIP, c'est aussi parce que, comme nous l'avons vu précédemment, les problèmes budgétaires touchent la plupart des PIP dont il est question. Aussi, le fait que peu de PIP prévoient la formation des mentors et que lorsqu'elle est donnée, elle apparaît plutôt rudimentaire (Martineau et Mukamurera, 2012), expliquerait pourquoi seulement 9 % des répondants évoquent la formation des mentors comme aspect plus apprécié des PIP.

### **5.6. Les retombées perçues des programmes d'insertion**

Au moyen d'une question ouverte, les répondants des CS ayant un PIP ont été invités à exprimer, selon leurs observations, les principales retombées des dispositifs ou pratiques d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants. L'analyse de contenu de leurs réponses permet de voir que les retombées concernent à la fois les bénéficiaires (enseignants débutants), les intervenants, l'école et la commission scolaire d'appartenance et enfin, la profession enseignante en général. Comme on peut le voir dans le tableau 7, le développement professionnel de l'enseignant débutant, la socialisation organisationnelle, la croissance personnelle et la gestion du personnel constitue les quatre principales retombées perçues des PIP, avec respectivement 73 %, 64 %, 41 % et 27 % de

répondants les ayant identifiées. Viennent ensuite les retombées au plan du sentiment de reconnaissance chez les mentors et sur le plan de la valorisation de la profession (5 %). Enfin, 10 % des répondants ont la difficulté à identifier les retombées, étant donné la nouveauté de leur programme mais aussi, dans certains cas, le manque de contacts directs avec les novices. On peut ici faire l'hypothèse que plusieurs programmes n'ont pas encore été évalués à l'interne et que les retombées, tout comme les forces et les faiblesses de ceux-ci, ne sont pas encore documentées.

<b>Principales retombées des PIP (n=22)</b>		
	<b>Nb de répondants</b>	<b>%</b>
Développement professionnel <i>gestion de classe, prise en charge du développement professionnel et engagement dans la formation continue, efficacité rapide, partage d'expérience, présence importante aux ateliers</i>	16	73 %
Socialisation organisationnelle <i>insertion dans l'équipe-école, sentiment d'appartenance, adhésion aux valeurs, réseautage, connaissances des ressources, réseau de soutien, davantage de liens avec la direction et les autres professionnels tout en faisant appel à l'équipe</i>	14	64 %
Croissance personnelle <i>la confiance, ouverture d'esprit, sentiment de bien-être au travail, sentiment de sécurité ; gestion plus efficace du stress et des émotions, se sentir épaulés, réconfort mutuel</i>	9	41 %
Gestion du personnel <i>attraction et rétention du personnel à la CS, fidélité à l'école d'accueil</i>	2	9 %
Valorisation/reconnaissance <i>valorisation des mentors qui se sentent reconnus, reconnaissance de la confiance démontrée envers l'employé</i>	3	14 %
Rapport à la profession <i>valorisation de la profession</i>	1	5 %
Retombées inconnues ou difficiles à identifier <i>nouveauté du programme, manque de contacts avec les novices</i>	2	9 %

**Tableau 7.** Les retombées perçues des PIP

Revenons un peu sur les quatre principales retombées mises en relief dans cette recherche. Elles rejoignent globalement celles établies par d'autres recherches, particulièrement en ce qui concerne le développement des compétences professionnelles sur des aspects précis comme la gestion de classe (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Duchesne et Kane, 2010 ; Mulding, 2002) ; la familiarisation avec les valeurs et ressources de l'école ainsi que le sentiment d'appartenance (Bickmore et Bickmore, 2010), le développement de la confiance en soi et la réduction de la détresse professionnelle (Bickmore et Bickmore, 2010), ainsi que la rétention du personnel (Darling-Hammond, 2003 ; Ingersoll et Smith, 2003 ; Kersaint et al., 2007 ; Smith et Ingersoll, 2004). Même si les résultats vont globalement dans le même sens que les autres recherches, quelques aspects semblent néanmoins nouveaux ou ressortir davantage dans notre recherche. C'est le fait que les PIP favorisent une prise en charge du développement professionnel chez le débutant, ce qui répond à la compétence 11 du référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement au Québec (Gouvernement du Québec, 2001). C'est aussi le fait que les PIP permettent de créer davantage de liens avec la direction et les autres professionnels, tout en faisant appel à l'équipe. Cet élément nous semble très pertinent pour améliorer le climat organisationnel de l'école, pour contrer l'isolement professionnel des débutants et pour rompre, petit à petit, avec la tradition d'individualisme qui a longtemps caractérisé le métier d'enseignant (Lessard et Tardif, 1996). Enfin, selon les observations de nos répondants (bien que peu nombreux), les PIP font plus que favoriser la rétention du personnel dans la commission scolaire et dans la profession. En amont, ils favoriseraient l'attrait de la relève pour leur commission scolaire ainsi que, par la suite, la fidélisation à l'école d'accueil.

Pour finir sur ce point, rappelons que c'est la combinaison de mesures d'insertion complémentaires qui donne des effets positifs plus significatifs sur l'insertion des nouveaux enseignants et que dans ce sens, comme le soutiennent Corbell (2009) et Smith et Ingersoll (2004), un programme d'insertion plus complet est bien meilleur qu'un programme basé sur un seul dispositif. Pour ces auteurs, la combinaison des moyens suivants est avantageuse, pour l'insertion en général et en particulier pour la rétention des enseignants : mentorat et de préférence par un enseignant du même champ, soutien de la direction (administrateurs), collaboration entre les novices et d'autres enseignants, réseaux d'entraide (*teacher network*), séminaires des enseignants débutants, réduction du nombre de préparations et avoir un auxiliaire à l'enseignement. De plus, un climat d'école sain et un leadership positif de la direction d'école semblent être des pré-requis pour l'efficacité de tout programme d'insertion (Bickmore et Bickmore, 2010, Mulding, 2002). Dans le même sens, Boe, Cook et Sunderland (2008, cités par Dawson, 2010) soulignent que le potentiel des politiques demeure limité quant à la réduction de

l'attrition chez les enseignants et qu'il faut plus qu'uniquement des programmes d'insertion et de mentorat pour régler ce problème.

### 5.7. *Les améliorations souhaitées aux programmes d'insertion*

Il va de soi que les mesures et les programmes existants ne sont pas sans lacunes ou sans présenter certaines insuffisances. À cet égard, nos répondants nous ont fourni des informations sur les améliorations qu'ils souhaiteraient voir apportées à ce qui se fait déjà. Leurs réponses sont regroupées dans le tableau 8 (plus bas). On y découvre que les mesures administratives, liées à la gestion des programmes et de nature logistique sont les plus souvent soulignées comme nécessaires. Ce genre de mesures peut prendre la forme, notamment, de jours de libération, de la présence d'enseignants-accompagnateurs dans chaque école, de l'allongement de la durée du soutien/mentorat, de l'augmentation du nombre de mentors, ainsi qu'un partage du fardeau financier avec les syndicats. Il est sous-entendu ici aussi des questions financières déjà évoquées plus haut dans le point traitant des contraintes. Or comme le soulignent le California Commission on Teacher Credentialing (1997), le financement est effectivement un élément nécessaire pour assurer la qualité et la durabilité des programmes.

En deuxième place, nous retrouvons les mesures de soutien direct aux nouveaux enseignants. On parle, entre autres, de la mise en place de groupes de pratique réflexive, d'un accompagnement individualisé et réflexif du novice, d'une intensification de l'accompagnement, d'une certaine standardisation des pratiques de soutien, d'une hausse de la rigueur de la démarche, de l'imposition d'un seuil minimum de participation au PIP. À ce sujet, il faut mentionner que le caractère facultatif de certaines formations a pour conséquence la difficulté de mobiliser les enseignants débutants déjà en surcharge de travail. Plus encore, les formateurs constatent même que ce ne sont pas toujours les enseignants qui en ont le plus besoin qui ont recours aux formations. (De Stercke et al., 2010).

En troisième, mais loin derrière les deux précédentes suggestions, viennent les formations données aux mentors et aux autres intervenants. En effet, on sait que dans de nombreux cas, les mentors et les divers intervenants impliqués dans un programme reçoivent peu ou pas du tout de formation. Or, les compétences à soutenir un débutant ne sont pas chose innée et à cet égard, il s'avère important de bien former ceux qui s'y impliquent. Enfin, tout au bas de la liste des suggestions d'améliorations, nous rencontrons les éléments qui renvoient aux ressources externes (partenariat avec le milieu universitaire, ajout de personnes ressources externes afin de bonifier et diversifier l'accompagnement offert) ainsi qu'à la prise en charge de l'intégration des stagiaires (en formation initiale à l'enseignement) et la formation des enseignants-associés (enseignants qui reçoivent les stagiaires dans leur classe et qui sont actuellement formés par le milieu universitaire).

On le constate donc, les améliorations souhaitées sont variées et couvrent la plupart des aspects propres à un programme de soutien à l'insertion professionnelle. Soulignons que la prégnance des dimensions administratives, de gestion et de logistique (86 %) n'est probablement pas étrangère au fait que nos répondants sont des « porteurs de dossiers », donc des administrateurs de programmes et des responsables de dispositifs.

<b>Principales améliorations des PIP (n=22)</b>		
	<b>Nb de répondants (n=22)</b>	<b>%</b>
Mesures administratives / gestion des PIP / logistique <i>jours de libération, coordination du programme et suivi entre les différents intervenants, enseignants-accompagnateurs présents dans chaque école, allonger la durée du soutien/mentorat, augmenter le nombre de mentors, partenariat financier plus équitable avec les syndicats</i>	19	86 %
Soutien aux débutants <i>groupes de pratique réflexive, accompagnement individuel, accompagnement réflexif, rétroactions, intensifier l'accompagnement, mentorat officiel par un enseignant d'expérience, standardiser les pratiques, rigueur de la démarche, obliger un minimum de participation au PIP</i>	12	55 %
Formation des mentors et autres intervenants <i>formation à l'accompagnement mentorat, perfectionnement des intervenants</i>	6	27 %
Ressources externes <i>maillage avec le milieu universitaire, personnes ressources externes pour bonifier, diversifier notre accompagnement des nouveaux enseignants</i>	2	9 %
Prendre en charge l'intégration des stagiaires et la formation des enseignants-associés	1	5 %

**Tableau 8.** *Les améliorations souhaitées aux programmes d'insertion*

## 6. Conclusion

Rappelons tout d'abord que nous n'avons présenté ici qu'une partie des résultats de notre recherche, laquelle est d'ailleurs toujours en cours. Nos conclusions sont donc, en partie à tout le moins, partielles car elles ne reflètent que la vision d'une partie des acteurs concernés, soit les porteurs de dossiers d'insertion professionnelle. Néanmoins, à la lumière de nos données, il est possible de faire un constat à savoir qu'en matière d'insertion professionnelle (IP), le milieu scolaire québécois est de plus en plus actif quant à l'offre de soutien aux débutants. En témoignent les récentes initiatives de quelques commissions scolaires pour mettre en place des programmes d'insertion et des mesures de soutien variées. Mais si, à l'évidence, il y a eu amélioration de la situation comparativement à il y a une décennie, nous sommes encore loin d'une situation idéale et le dossier d'insertion professionnelle doit continuer à faire valoir sa dimension prioritaire auprès du milieu scolaire. Cela est d'autant nécessaire puisqu'on constate une grande variabilité dans les pratiques et programmes d'insertion offerts d'une commission scolaire à l'autre et qu'il n'existe pas encore au Québec des standards de qualité formels pour baliser les actions du milieu scolaire.

Toujours en lien avec les programmes d'insertion existants actuellement au Québec, nos résultats laissent voir qu'ils poursuivent différentes visées, certaines étant plus répandues que d'autres, telles la gestion de classe, la gestion du stress et des émotions, l'information administrative et syndicales, l'intégration dans l'équipe-école et à la culture de l'établissement, la formation aux méthodes d'enseignement, pour ne nommer que celles-là. Par ailleurs, nous avons pu voir que les programmes en vigueur offrent une assez grande variété de choix en matière de mesures de soutien. On pense notamment aux ateliers de formation, au mentorat, aux trousseaux d'accueil-documentation et aux personnes-ressources. On peut toutefois déplorer le fait que les programmes n'incluent pas de réduction de la tâche (avec plein salaire) pour les novices et le peu de préoccupations spécifiques en rapport avec l'insertion en emploi et la qualité des tâches assignées aux enseignants débutants dont font preuve les acteurs du milieu scolaire. Cependant, au regard du référentiel de compétences professionnelles en enseignement du Québec (composé de douze compétences), les PIP couvrent un éventail assez large de compétences (7 sur 12) et en ce sens, ils paraissent sensiblement complémentaires à la formation initiale.

En somme, la mise en place de PIP et la présence de mesures de soutien semblent à l'évidence avoir des retombées positives sur l'insertion professionnelle des débutants en enseignement, ce qui est bénéfique à la fois pour le milieu scolaire et pour la profession enseignante en général. Cette constatation devrait retenir l'attention des responsables éducatifs et les amener à soutenir la réalisation des améliorations que certains de nos répondants considèrent comme étant nécessaires pour accroître le potentiel des PIP. Du côté du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), comme l'atteste notamment la mise en place du Carrefour national de l'insertion professionnelle enseignement (CNIPE : [www.insertion.qc.ca](http://www.insertion.qc.ca)), on semble prendre la question de plus en plus au sérieux et vouloir agir afin de soutenir les initiatives des commissions scolaires. Ainsi, on peut se risquer à dire que le dossier de l'insertion professionnelle des enseignants québécois est appelé à connaître de nouveaux développements dans un proche avenir. Les données provenant des enseignants débutants eux-mêmes apporteront sans doute des éclairages et des pistes de réflexion complémentaires en vue de l'amélioration des pratiques de soutien et des programmes d'insertion professionnelle. Évidemment, il ne faudra pas perdre de vue que les programmes d'insertion et de mentorat propices à avoir des retombées significatives sont ceux qui sont bien conçus et bien soutenus (Darling-Hammond, 2003) et qui se déroulent dans un climat d'école sain (Bickmore et Bickmore, 2010).

## 7. Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSHC) pour le financement accordé pour mener cette recherche. Ils tiennent également à remercier les quelques commissions scolaires et répondants qui ont accepté de répondre à notre questionnaire d'enquête. Cette collaboration est nécessaire pour faire connaître et éclairer les initiatives et les défis en matière de soutien à l'insertion professionnelle.

## 8. Bibliographie

Appolloni, S. (2009). NSDC's Standards to the Rescue : Focus on Context, Process, and Content Provides a Strong Foothold for Mentor Program, *Journal of Staff development*, 30(5), 36-42.

Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993). *La première classe, ou, Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Barlett, L., Johnson, L., Lopez, D., Sugarman, E., & Wilson, M. (2005). *Teacher induction in the Midwest : Illinois, Wisconsin, and Ohio*. Santa Cruz : New Teacher Center at University of California, Santa Cruz. Document téléaccessible à <<http://www.policyarchive.org/handle/10207/bitstreams/96348.pdf>>.

Bengle, N. (1993), *L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services*. Les cahiers du Labraps. Sainte-Foy : Université Laval.

Bergeron, R. (2006). Différencier pour simplement faire apprendre. *Québec français*, 142, 73-75.

Bernard, M. (2009). Évaluation des apprentissages - Un cafouillis énergivore. *Le Devoir*, no du 4 juin 2009. Document téléaccessible à <<http://www.ledevoir.com/non-classe/253281/evaluation-des-apprentissages-un-cafouillis-energivore>>

Bickmore, D. L., et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1006-1014.

Bidjang Gladys, S., Gauthier, C., Mellouki, M. et Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents ? Une enquête québécoise*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Biron, D., Cividini, M. et Desbiens, J.-F. (2005). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Boivin, M. et Lamoureux, L. (2011). Un programme pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 89-104). Montréal : Éditions CEC.

Brock, B.L. et Chatlain, G. (2008). *The status of teacher induction in Catholic schools : perspectives from the United States and Canada*. Document téléaccessible à <[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_6936/is\\_3\\_11/ai\\_n28544227/](http://findarticles.com/p/articles/mi_6936/is_3_11/ai_n28544227/)>.

Burke, A. (2010). How well prepared and supported are new teachers ? Results for the Northwest Region from the 2003/04 Schools and Staffing Survey, *Issues & Answers Report*, REL2010- No. 097, Washington, DC : U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northwest. Document téléaccessible à <[http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northwest/pdf/REL\\_2010097.pdf](http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northwest/pdf/REL_2010097.pdf)>.

California Commission on Teacher Credentialing (1997). *Standards of Quality and Effectiveness for Beginning Teacher Support and Assessment Programs : A Description of Professional Induction for Beginning Teachers*. California Department of Education, Sacramento, California. Document téléaccessible à <<http://www.btsa.ca.gov/ba/pubs/pdf/btsaprogstds.pdf>>.

Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *Insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.87-103). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Céré, R. (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Le point de vue ... des gestionnaires. *Vie pédagogique*, 128, 26-31.

Chaubet, A. (2005). Accueillir : oui, mais comment ? *Éducateur*, 5, 39-40.

Clark, R. et Antonelli, F. (2009). *Why Teachers Leave : Results of an Ontario Survey 2006-08*. Document téléaccessible à <[http://www.otffeo.on.ca/english/media\\_room/briefs/why\\_teachers\\_leave.pdf](http://www.otffeo.on.ca/english/media_room/briefs/why_teachers_leave.pdf)>.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation (1993). *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*. Avis au Ministère de l'éducation. Québec : CSE.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'éducation*. Québec : CSE.

Conseil Supérieur de l'Éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport. Québec : CSE.

Corbell, K.A. (2009). Strategies That Can Reduce New Teacher Attrition in North Carolina. *Friday Institute White Paper Series*, no 3, 1-14. Document téléaccessible à <[http://www.fi.ncsu.edu/assets/podcast\\_episodes/white-paper-series/strategies-that-can-reduce-new-teacher-attrition-in-north-carolina.pdf](http://www.fi.ncsu.edu/assets/podcast_episodes/white-paper-series/strategies-that-can-reduce-new-teacher-attrition-in-north-carolina.pdf)>.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers : why it matters, what leaders can do. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M., Marechal, C. (2010a). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de recherche*. Bruxelles : Ministère de l'enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique. Document téléaccessible à <[http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id\\_fiche=5451&dummy=26336](http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5451&dummy=26336)>.

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. et Marechal, C. (2010b). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation et Formation*, e-294, 138-148.

Deslandes, R. et Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 649-669.

Desmarais, B., Lamoureux, L., Brousseau Deschamps, M., Loslier, C. et Nault, G. (2003). L'Histoire de la mise en place d'un programme d'insertion professionnelle. *Vie pédagogique*, 128,50-52.

Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de l'Université McGill*, 45(1), 63-79.

Dufour, F. (2009). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.

Dufour, M. et Jurado, M. (2004). L'entrée dans le métier de professeur de français en France : accompagnement et regard sur les pratiques des néotitulaires en région parisienne. *Lettre de l'AIRDF*, no 34, 18-22.

Dupaquier, M., Fourcade, B., Gadrey, N., Paul, J.-J. et Rose, J. (1986). L'insertion professionnelle. In L. Tanguy (dir.), *L'introuvable relation formation-emploi : un état de recherche en France* (p. 35-88). Paris : La documentation Française.

Eurydice (2004). *Key topics in education in Europe. Vol 3 The teaching profession in Europe : profile, trends and concerns. Report IV : Keeping teaching attractive for the 21st century*. Belgium : Eurydice European Unit.

Fédération des syndicats de l'enseignement (2008). *Insertion professionnelle. Bilan final*. Document téléaccessible à <[http://www.fse.qc.net/fileadmin/user\\_upload/documents/PE/INSERProf-Bilan\\_final\\_01.pdf](http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/PE/INSERProf-Bilan_final_01.pdf)>.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teacher Need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.

Flynt, S.W. & Morton, R.C. (2009). The Teacher Shortage in America : Pressing Concerns. *National Forum of Teacher Education Journal*, 19(3), 1-5. Document téléaccessible à <<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Flynt.%20Samuel%20Teacher%20Shortage%20in%20America.pdf>>.

Gendron, B. (2007). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*. Article soumis pour le congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation, Strasbourg. Document téléaccessible à <[http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Benedicte\\_GENDRON\\_143.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Benedicte_GENDRON_143.pdf)>.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. In, Sikula, J., Buttery, T. J. & Guyton, E. (editors), *Handbook of Research on teacher Education* (p. 548-594). Second Edition. New York : Macmillan Library.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec : Ministère de l'éducation.

Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'éducation.

Greenlee, B.J. et Dedeugd, I. S. (2002). From hope to despair : the need for beginning teacher advocacy. *Teacher development*, 6(1), 63-74.

Guibert, P., Lazuech, G., Rimbert, F. (2008). *Enseignants débutants. Faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Haueter, J. A., Hoff Macan, T. et Winter, J. (2003). Measurement of newcomer socialization : construct validation of multidimensional scale. *Journal of vocational behavior*, 63, 20-39.

Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement. Rapport de recherche*. Montréal, Québec : École nationale d'administration publique. Document téléaccessible à <<https://depot.erudit.org/id/003212dd>>.

Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction : An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.

Huberman, M. (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants. In M. Huberman, M. Grounauer et J. Marti (1989). *La vie des enseignants : Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé S.A.

Ingersoll, R. et Smith, T.M. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.

Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S. & Gonzalez, E.J. (2012). *The Experience of New Teachers : Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. Document téléaccessible à <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>>.

Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008). *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession ? Results of a Canada-wide survey*. Ottawa, ON : Canadian Association of Immersion Teachers. Document téléaccessible à <<http://www.thierrykarsenti.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-38-2008.pdf>>.

Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R. et Meisels, G. (2007). Why teachers leave : Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23, 775-794.

Kirouac, M.-J. (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.

Lacaze, D. et Fabre, D. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. In N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze et K. Mignonac (dir.), *Comportement organisationnel. Volume I. Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle* (273 à 302). Bruxelles : De Boeck.

Lamontagne, M., Arsenault, C. et Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinées aux enseignants débutants. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 187-203). Québec : Presses de l'Université Laval.

Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 525-543.

Lantheaume, F., et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structure, système*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Lévesque, M. et Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.

Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des sommets. *Vie pédagogique*, 128, 45-47.

Main, S. (2007). Toward a pedagogical framework : New Zealand induction. *Journal of In-service education*, 33(2), 237-240.

Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera (2008). Insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 1-8). Québec : Presses de l'Université Laval.

Martineau, S. et Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6(3), 5-8.

Martineau, S. et Mukamurera, J. (2010). Bref regard sur la situation du soutien aux nouveaux enseignants aux États-Unis. *Formation et profession*, 17(1), 54-56.

Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.

Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61-88). Montréal : Éditions CEC.

Meirieu, Ph. (dir.) (2000). *L'école et les parents. La grande explication*. Paris : Plon.

Molgat, M. et Vultur, M. (2009). L'insertion professionnelle des jeunes québécois diplômés et non diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille ? *Recherches sociographiques*, 50(1), 41-66.

Mukamurera J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16 (2), 54-56.

Mukamurera, J. (2005), « La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier », In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336), Sherbrooke : Éditions du CRP.

Mukamurera, J. (2011a). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changakoti (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p. 17-38). Bienne : Éditions BEJEUNE.

Mukamurera, J. (2011b). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). Montréal : Éditions CEC.

Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au niveau secondaire. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. (p. 207-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec : Portrait et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. pour les jeunes générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.

Mukamurera, J., Bourque, J. et Ntebutse, J.G. (2010). La situation d'insertion professionnelle chez les enseignants du primaire au Québec. *Vivre le primaire*, 23(2), 36-39.

Mukamutara, I. (2012). *Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Maulding, C., W., (2002). *Mississippi teacher induction program : an investigation of effective strategies*, Thèse de doctorat en éducation, Mississippi State University, Mississippi.

Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, 128, 23-25.

Organisation de coopération et de développement économiques/OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.

Perret, C. (2007). Note de Recherche Typologie de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur dans les régions françaises au regard des mobilités géographiques. *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, 2, 293-308.

Perrot, S. (2005). *L'individu et l'organisation : une approche par le concept de socialisation*. Actes du Congrès de l'AGRH, Paris. Document téléaccessible à [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/36/04/66/PDF/Article\\_Perrot.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/36/04/66/PDF/Article_Perrot.pdf).

Salinitri, G. (2005). The effects of formal mentoring on the retention rates for first-year achieving students. *Canadian journal of education*, 28(4), 853-873.

Salinitri, G., Howitt, C. & Donohoo, J. ( n.d). *The New Teacher Induction Program : A Case Study on the Its Effect on New Teachers and their Mentors*. Document téléaccessible à [http://www.isatt.org/ISATT-papers/ISATT-papers/Salinitri\\_NTIP.pdf](http://www.isatt.org/ISATT-papers/ISATT-papers/Salinitri_NTIP.pdf).

Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover ? *American Educationnal Research Journal*, 41(3), 681-714.

Table de pilotage du renouveau pédagogique (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise — Enseignement primaire. Rapport final*. Québec : MELS.

Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.

Van Mannen, J. (1978). Pepeople processing : strategies of organizational socialization. *Organizational dynamics*, Summer 1978, 19-36.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 291-311.

Vonk, J. H. C. et Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher : a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of teacher Education*, 10(1).

Wang, J. et Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards based reform : a critical review. *Review of educational research*, 72(3), 481-546.

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

Xaba, M. I. (2003). Managing teacher turnover. *South African Journal of Education*, 23(4), 287-291.

---

## Perception du mentorat

**Le mentorat : Comment ce dispositif est-il perçu par les enseignants débutants et expérimentés ?**

**Christelle Devos\*, Marine Mouton\*\*, Stéphanie Marigliano\*\*\***

*\* Docteur en Sciences psychologiques et de l'éducation*

*Université catholique de Louvain (UCL)*

*10, place Cardinal Mercier*

*1348 Louvain-la-Neuve*

*christelle.devos@uclouvain.be*

*\*\* Master en Sciences psychologiques et de l'éducation à l'UCL*

*\*\*\* Master en Sciences de l'éducation (FOPA) à l'UCL*

---

*RÉSUMÉ. Le mentorat est le dispositif d'accompagnement qui reçoit le plus d'attention, tant sur le terrain que dans la recherche scientifique. Cependant, peu de place a jusqu'ici été donnée aux acteurs de ce processus et à leurs représentations envers celui-ci. L'objectif de cet article est donc d'analyser la manière dont les enseignants débutants et expérimentés perçoivent ce dispositif, les bénéfices qu'ils anticipent et les inconvénients qu'ils appréhendent. A cette fin, une enquête quantitative a été menée auprès de 216 enseignants expérimentés et de 144 enseignants débutants. De manière générale, les résultats suggèrent que les participants sont favorables au mentorat et perçoivent clairement son utilité. Néanmoins, au sein de cette tendance globalement positive, on observe que les enseignants expérimentés anticipent davantage d'effets positifs sur le bien-être des débutants que ceux-ci (p.ex. confiance en soi, stress, implication au travail) et que les enseignants débutants craignent davantage certaines conséquences négatives (p.ex. risque de conformité aux pratiques du mentor). Ces résultats soulignent l'importance de la prise en considération des représentations des acteurs lors de l'implémentation d'un tel dispositif.*

*MOTS-CLÉS : Enseignants débutants, Enseignants expérimentés, Mentorat, Représentations.*

---

## 1. Introduction

Au sein de la carrière enseignante, l'entrée dans la profession constitue un véritable « passage » (Baillauquès, 1999). Les novices doivent en effet passer d'une « rive à l'autre » : de l'institut de formation au plein exercice, de l'enseigné à l'enseignant, d'un poste à un autre, et des certitudes aux doutes. Par ailleurs, étant donné certaines caractéristiques inhérentes à la profession d'enseignant, ce processus est parfois particulièrement difficile pour les débutants. En effet, contrairement à d'autres professions où l'apprentissage et les responsabilités croissent de manière progressive, l'enseignant novice doit d'emblée assumer les mêmes responsabilités qu'un enseignant expérimenté tout en élaborant ses cours pour la première fois. En outre, son engagement est généralement temporaire et se fait parfois très rapidement, lui laissant peu de temps de préparation. Enfin, le débutant se voit parfois attribuer les classes et les écoles les plus difficiles, auxquelles les travailleurs expérimentés renoncent. Enfin, étant encore en phase d'apprentissage du métier, le jeune enseignant est susceptible de rencontrer certaines difficultés dans la réalisation de celui-ci, par exemple en termes de gestion de classe, d'évaluation des élèves, de prise en compte des différences entre les élèves, etc. (Britt, 1997; Ganser, 1999; Melnick & Meister, 2008; Veenman, 1984).

Des structures d'accompagnement spécifiques pour les enseignants débutants sont susceptibles de permettre, ou tout au moins de faciliter, ce « passage » et d'aider les débutants à surmonter leurs difficultés. Plus précisément, un mentorat adapté devrait offrir aux enseignants débutants l'opportunité de traverser ces frontières avec davantage de soutien, de confiance et de sérénité.

### 1.1. Le mentorat

Le mentorat trouve son origine dans la mythologie grecque, et plus précisément dans l'Odyssée d'Homère. L'histoire raconte qu'avant de partir pour la guerre de Troie, Ulysse a confié l'éducation de son fils Télémaque à son fidèle ami Mentor. A la fois guide, expert, sage et conseiller, Mentor a pris soin de Télémaque, il a joué auprès de lui un rôle de soutien et il s'est efforcé à l'accompagner au mieux en partageant son expérience. Mentor, sans le savoir, a donné vie au mentorat... (Paul, 2004).

Le mentorat peut se définir, très généralement, comme un « *soutien professionnel au débutant (novice) de la part d'un collègue expérimenté (mentor)* » quel que soit le domaine professionnel d'application (Dumoulin, 2004). Dans le cas qui nous occupe, il s'agit donc d'une alliance conclue entre un enseignant expérimenté et un novice dans le but d'aider le débutant dans son processus d'insertion professionnelle. D'autres auteurs ont complété cette vision en donnant au mentorat une définition plus détaillée. Ainsi, selon Cuerrier (2004, cité par Bergeron, 2006), le mentorat est « *une forme d'aide volontaire, favorisant le développement et le transfert d'apprentissage ; il est basé sur une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges dans laquelle une personne d'expérience investit la sagesse et l'expertise qu'il a acquises afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre* ». Cuerrier insiste donc sur l'aspect volontaire d'une pratique mentorale, ainsi que sur la primauté de compétences et/ou d'apprentissages à développer. Il s'agit de mettre à profit son savoir et de transférer son expérience. Lusignan (2003, cité par Bergevin & Martineau, 2007), quant à lui, définit le mentorat comme « *une forme d'accompagnement par laquelle une personne expérimentée soutient une personne novice, à travers une relation de coopération, dans une transition vers une nouvelle réalité et dans ses apprentissages vers le développement de son potentiel personnel et professionnel* ». Lusignan souligne donc l'aspect relationnel et coopératif du processus à la construction de l'identité professionnelle du novice. Enfin, Paul (2004) propose, elle aussi, une définition du mentorat qui met davantage l'accent, outre les aspects déjà rencontrés, sur la relation intergénérationnelle suscitée par le mentorat. Ainsi, elle affirme que « *la relation mentorale se définit donc, sur une base de réciprocité et de solidarité intergénérationnelle, comme une relation d'aide et d'apprentissage, entre une personne d'expérience [...] avec une personne moins expérimentée [...]. S'établissant à l'occasion d'une transition personnelle ou professionnelle, elle rétablit la fonction des aînés* » (Paul, 2004, p. 43).

### 1.2. Ses objectifs

Les dispositifs de mentorat peuvent viser plusieurs objectifs et leur mise en application est susceptible de varier selon les problématiques à contrer, les institutions organisationnelles et les acteurs engagés dans le processus. Bergevin et Martineau (2007) observent que les dispositifs de mentorat peuvent poursuivre des objectifs très divers. Dans certains cas, le développement d'un sentiment de compétence ou des compétences professionnelles ; parfois, les programmes cherchent simplement à éviter le décrochage professionnel des jeunes enseignants ; parfois aussi, l'accompagnement cherche à soutenir le novice, à lui proposer des pistes concrètes et

de nouvelles idées, à partager avec lui des informations techniques et pratiques... Néanmoins, parmi ces multiples objectifs, se dégagent trois visées majeures : la socialisation professionnelle, le développement de compétences professionnelles et le développement de l'identité professionnelle (Hétu, Lavoie, & Baillauquès, 1999). Ces trois composantes seront par ailleurs susceptibles d'influencer à leur tour le bien-être du débutant (c'est-à-dire sa confiance en lui, son bien-être émotionnel, etc.) ainsi que son envie de rester dans la profession.

En effet, d'abord, le mentorat vise à aider le novice à trouver sa place au sein de l'organisation et de l'équipe éducative. Il permet l'appropriation des normes institutionnelles qui devraient favoriser son intégration et accélérer son sentiment d'appartenance au milieu professionnel. Comme le souligne Gervais (1999, p. 14) « *la socialisation se caractérisant par un sentiment d'appartenance à son groupe professionnel, les rapports du nouvel enseignant avec les enseignants expérimentés auront des conséquences très importantes sur tout le processus, tant sur l'initiation à la culture du milieu que sur la conversion identitaire* ». Ce premier objectif spécifique s'apparente dès lors à un véritable « processus de socialisation ». Deuxièmement, l'accompagnement des novices poursuit un deuxième objectif spécifique : le développement des compétences professionnelles. Le mentorat est en effet la voie « la plus propice à conduire l'enseignant ou l'enseignant débutant vers la maîtrise du métier » (Martineau & Vallerand, 2006). Ce dispositif permet une appropriation plus rapide des techniques d'enseignement, il favorise le développement du sentiment d'efficacité et il aide le jeune enseignant à se décentrer de ses actions pour en analyser la pertinence. Cet objectif, véritable « processus de professionnalisation » vise donc aussi l'essor de la pratique réflexive. Troisièmement, outre la socialisation professionnelle et le développement des compétences professionnelles, le mentorat poursuit un troisième objectif, celui de favoriser le développement de l'identité professionnelle des jeunes enseignants. La pratique mentorale amène en effet les novices à s'interroger sur leurs propres normes et valeurs et à déterminer et consolider leur identité tant professionnelle que personnelle. Entrer dans le métier ne se fait pas sans mal, et parfois, cette insertion professionnelle provoque une prise de conscience de soi, voire une remise en question totale. Ce « processus de transformation » nécessitera de la part du mentor une réelle aptitude à l'empathie. Enfin, ces différents processus sont susceptibles d'avoir un impact sur le bien-être du débutant, c'est-à-dire la manière dont il se sent au quotidien dans son travail (p.ex. confiance en soi, bien-être émotionnel), son envie de rester dans la profession, et sa rétention effective au sein de celle-ci.

### **1.3. Apports et effets positifs du dispositif**

Le mentorat est le dispositif d'accompagnement des débutants qui a le plus fréquemment été analysé dans la littérature scientifique et de nombreuses études s'accordent pour souligner ses bénéfices (cf. Bergevin & Martineau, 2007; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009).

D'une part, le mentorat est susceptible d'avoir de nombreuses conséquences positives pour les débutants. Il peut contribuer à développer leurs compétences (p.ex. gestion de classe, gestion du temps, planification, communication) (Lindgren, 2005; Malderez, Hobson, Tracey & Kerr, 2007; Moor, Halsey, Jones, Martin, Stott, Brown, & Harland, 2005) ; leur bien-être (satisfaction au travail, confiance en soi, stress, anxiété, frustration) et leur rétention dans la profession (Angelle, 2002 ; Bullough, 2005; Feiman-Nemser, 2001 ; Johnson, Berg, & Donaldson, 2005; Lindgren, 2005; Marable & Raimondi, 2007 ; Molner, 2004) ; la construction de leur identité (Gervais, 1999 ; Lusignan, 2003) ; et leur intégration sociale au sein de l'établissement, notamment via l'acquisition d'informations sur la culture et le fonctionnement de l'école (Beckers et al., 2003 ; Lavoie et al., 1995).

D'autre part, le mentorat est également susceptible d'avoir des retombées positives pour les mentors. En effet, le mentorat peut favoriser la valorisation et la reconnaissance de l'expertise des enseignants expérimentés de la part de la communauté professionnelle (Bodoczky & Malderez, 1997; Latour, 1994 ; Wright & Bottery, 1997) ; leur apprentissage personnel (p.ex. nouvelles stratégies d'apprentissage, nouvelles technologies, capacités de communication) (Hagger & McIntyre, 2006; Lopez-Real & Kwan, 2005 ; Moor et al., 2005) ; ainsi que leur confiance en leur propre enseignement, leur enthousiasme à enseigner et leur sentiment d'appartenance à l'établissement (Bodoczky & Malderez, 1997; Davies et al., 1999 ; Moor et al., 2005).

### **1.4. Limites et inconvénients possibles du dispositif**

Cependant, les études analysant l'effet de dispositifs de mentorat sur différentes variables de sorties (p.ex. bien-être, rétention dans la profession) n'observent pas toujours d'effet particulièrement significatifs de ceux-ci. En effet, plusieurs études basées sur de très larges échantillons n'observent que de faibles effets de ce dispositif (p.ex. Glazerman et al., 2010 ; Ingersoll, 1997 ; Kapadia, Coca, & Easton, 2007; Kardos, 2005 ; Smith & Ingersoll, 2004).

Par ailleurs, certains auteurs pointent également les limites et les conséquences négatives que peut avoir le mentorat, tant sur les novices que sur les mentors (Hobson et al., 2009). En effet, il peut y avoir des craintes et des résistances face à ce dispositif, susceptibles de compromettre la mise en place et le bon fonctionnement de celui-ci. Par ailleurs, le mentorat peut représenter un certain coût pour les acteurs et l'organisation, et un accompagnement maladroit ou inadapté peut engendrer des conséquences négatives pour les participants.

D'une part, du côté des novices, il peut y avoir une crainte de l'évaluation qui pourrait découler de l'accompagnement mentorat. En effet, les enseignants débutants peuvent être réticents au mentorat car ils craignent un jugement, une évaluation, voire un contrôle piloté par la direction de l'établissement. Cette perception est renforcée par le fait que les novices connaissent une situation professionnelle très instable, puisqu'ils ne sont pas encore prioritaires ; le mentorat peut donc être interprété comme un moyen de vérifier les aptitudes et les compétences du novice en vue d'un engagement définitif. Par ailleurs, une autre limite du mentorat souvent pointée du doigt est le risque de conformisme du novice à son mentor. Boutin (1999) souligne à ce propos le risque pour le novice de se soumettre aux us et coutumes du milieu scolaire ambiant, de se couler dans le moule, à suivre le modèle, plutôt que de développer son style propre au fur et à mesure qu'il acquiert de l'expérience. Plusieurs recherches identifient en effet que le mentorat peut favoriser le conformisme et renforcer une pratique individualiste de l'enseignement (Garant et al., 1999 ; Gervais, 1999). Dans ces circonstances, le mentorat constituerait même un obstacle au développement de la pratique réflexive (Bergevin & Martineau, 2007), à l'innovation (Gervais, 1999) et à l'émancipation personnelle (Garant et al., 1999).

D'autre part, du côté des enseignants expérimentés, il peut y avoir des réticences à l'idée de laisser les novices entrer dans leur classe pour les observer. L'enseignement étant souvent un métier réalisé en autonomie, il n'est pas toujours facile d'ouvrir sa pratique à un autre enseignant. De plus, certains mentors expriment des difficultés à passer du stade de disponibilité 'passive' afin d'être proactif et structurant pour le jeune enseignant, difficulté bien compréhensible étant donné que la pratique du mentorat suppose qu'un enseignant expérimenté devienne, instantanément formateur de jeunes adultes ! Par ailleurs, Hobson et al. (2009) soulignent trois principaux problèmes qui pourraient rendre le mentorat défavorable voire nuisible aux mentors. Premièrement, de nombreuses études rapportent une surcharge accrue de travail dans le chef du mentor, qui se doit d'assumer ce rôle en plus de ses fonctions normales d'enseignant (Lee & Feng, 2007; Robinson & Robinson, 1999; Simpson et al., 2007). Cela peut entraîner des difficultés pour les mentors à rencontrer tous les besoins de leurs mentorés (Maynard, 2000), et cela peut avoir un impact sur l'équilibre entre le travail et la vie privée des mentors, et provoquer chez eux du stress. En second lieu, des recherches suggèrent que l'observation en classe des mentors par les mentorés engendre parfois des sentiments d'insécurité, de nervosité, de menace et d'inadéquation chez le mentor (Bullough, 2005; Hart & Murphy, 1990; Orland, 2001). Enfin, certaines études ont suggéré que les mentors se sentaient isolés dans leur rôle (Bullough, 2005; Graham, 1997). En effet, selon Boutin (1999), leur expertise se situe au niveau de la classe, et voilà qu'on leur demande d'éduquer un jeune adulte, le plus souvent sans formation spécifique.

Enfin, un accompagnement mentorat maladroit ou inadéquat peut engendrer un vécu négatif du dispositif. En effet, il a souvent été suggéré que le mentorat gagne à être le résultat d'une participation volontaire des deux parties. Les accompagnateurs risquent de ne s'engager que superficiellement et à contrecoeur dans cette activité s'ils la considèrent comme une obligation. De plus, un mauvais jumelage du mentor et du mentoré peut être un obstacle au bon fonctionnement du mentorat. Le mentor peut, dans ces conditions, rejeter le mentoré qui ne correspond pas au modèle attendu (Gervais, 1999). Par ailleurs, le mentorat gagne à répondre aux besoins des jeunes enseignants. Si ce dispositif ne prend pas en réelle considération les aspirations des novices, leurs difficultés et leurs besoins, nul doute que la meilleure pratique mentorale n'aura pas de réel impact sur la professionnalisation de ces enseignants. Enfin, Hobson et al. (2009) pointent trois problèmes principaux dans la littérature qui aborde les expériences d'échec du mentorat. Premièrement, certains mentors ne parviennent pas à fournir suffisamment de soutien émotionnel, psychologique et social. D'autres études observent que les mentors semblent être assez durs avec les mentorés, en leur donnant une charge de travail lourde et en générant chez eux de l'anxiété (Beck & Kosnick, 2000). Maguire (2001) a trouvé que beaucoup de mentorés étaient intimidés par leur mentor. Deuxièmement, on retrouve le fait que les mentors ne donnent pas suffisamment la liberté d'innover, ne permettent pas facilement la prise de responsabilités et la possibilité au mentoré de prendre son autonomie par rapport à l'enseignement du mentor (Beck & Kosnick, 2000 ; Collison & Edwards, 1994; Dunne & Bennett, 1997 ; Edwards, 1998 ; Malderez et al., 2007). Enfin, de nombreuses études ont montré qu'il est difficile pour les mentors de se détacher des questions pratiques (Lee & Feng, 2007; Sundli, 2007) afin de garder du temps pour les questions pédagogiques et la pratique réflexive (Feiman-Nemser, 2001; Franke & Dahlgren, 1996; Lindgren, 2005).

## 2. Objectifs de cet article

Le mentorat est aujourd'hui la pratique d'accompagnement qui est la plus abordée dans la recherche, et la plus souvent envisagée sur le terrain. Or, comme nous l'avons vu, bien que ce dispositif présente d'importants bénéfices potentiels, il ne produit pas toujours les effets escomptés et présente un certain nombre de risques et de limites. Cette absence d'effet et ces effets négatifs potentiels attirent notre attention sur l'enjeu que représente le processus d'implémentation du dispositif dans l'établissement. Décider de mettre en place un système de mentorat dans une école est une chose intéressante. Cependant, ce n'est que le point de départ d'une série de questionnements nécessaires. Quelles vont être les caractéristiques du programme mis en place, comment va-t-il être communiqué aux enseignants ?... Et surtout, quelles sont les représentations des acteurs par rapport à ce dispositif ? Ont-ils déjà entendu parler du mentorat et en ont-ils eu des échos positifs ; y sont-ils favorables ; quelles sont leurs craintes par rapport à ce dispositif ?

Alors que le mentorat repose sur un processus de collaboration entre un débutant et un enseignant expérimenté, peu d'attention a jusqu'ici été donnée aux acteurs susceptibles de prendre part à ce dispositif. Que pensent les enseignants, débutants ou expérimentés, du mentorat ? Seraient-ils favorables ou défavorables à l'implémentation d'une telle pratique ? Les représentations qu'ont les acteurs de ce dispositif va influencer la réussite ou l'échec de sa mise en place au sein d'un établissement. Il importe donc de donner la parole aux acteurs principaux de ce processus, afin de comprendre quel est leur point de vue à ce sujet. Cela sera l'objectif principal de cet article.

Dans cet article, nous tenterons essentiellement de dégager les *perceptions qu'ont les enseignants, débutants et expérimentés, à l'égard du mentorat*. D'une part, nous analyserons s'ils sont plutôt *favorables ou défavorables* à ce dispositif, et d'autre part, nous nous attacherons à comparer *l'avis du groupe des « enseignants débutants » à celui du groupe des « enseignants expérimentés »* de notre échantillon. Notre recherche se centrera sur les perceptions de l'utilité globale du mentorat, de ses apports potentiels et effets positifs anticipés, ainsi que de ses inconvénients pour le débutant et pour l'expérimenté. Existe-t-il de grandes différences d'opinion entre ces deux groupes à propos des thématiques précédemment citées, ou sont-ils relativement d'accord ?

## 3. Méthode

Cette section présente la méthode qui a été utilisée dans cette étude. Il s'agit d'une étude quantitative basée sur un questionnaire, complété par des enseignants débutants d'une part et des enseignants expérimentés d'autre part.

### 3.1. Echantillon

L'échantillon de convenance est composé de 216 enseignants débutants (c'est-à-dire ayant 3 ans d'expérience ou moins) et de 144 enseignants expérimentés (c'est-à-dire ayant 7 ans d'expérience ou plus), avec un total de 360 participants. Parmi ces participants, 74.2% sont des femmes et 25.8% sont des hommes. La moyenne d'âge des enseignants débutants est de 25.11 ans ( $DS^1 = 4.31$ ), tandis que la moyenne d'âge des enseignants expérimentés est de 45.77 ans ( $DS = 8.52$ )<sup>2</sup>. Les enseignants débutants sont en majorité diplômés d'une Haute Ecole (60%), 35.2% ont l'agrégation et 4.8% le C.A.P.<sup>3</sup>. Les enseignants expérimentés sont plus souvent licenciés (59.2%), 38.7% proviennent de Haute Ecole et 2.1% ont un C.A.P. Les enseignants débutants travaillent en moyenne depuis 12.33 mois ( $DS = 8.73$ ), c'est-à-dire environ depuis un an. Les enseignants expérimentés travaillent en moyenne depuis 266.25 mois ( $DS = 112.92$ ), ce qui équivaut environ à 22 ans. Tous les enseignants de l'échantillon exercent dans l'enseignement secondaire. 75% des enseignants (débutants et expérimentés) travaillent dans le réseau libre confessionnel contre 1.7% dans le libre non-confessionnel, 17.4% dans le réseau de la Communauté française et 5.6% dans le réseau communal ou provincial.

<sup>1</sup> DS = Déviation standard (ou Ecart-type).

<sup>2</sup> Les caractéristiques d'âge et de sexe de notre échantillon correspondent à celles généralement observées dans les études sur les enseignants débutants (ex. Corbell et al., 2008; Glazerman et al., 2010; Hagger & Malmberg, 2011; Hoy & Spero, 2005; Smith & Ingersoll, 2004; Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

<sup>3</sup> Certificat d'Aptitudes Pédagogiques.

### 3.2. Instrument de mesure et variables étudiées

Cette section présente les variables mesurées et les items utilisés à cette fin. D'une part nous avons mesuré la perception des conséquences que le mentorat pouvait avoir pour les enseignants débutants (c'est-à-dire l'utilité de ce dispositif pour les débutants, ce qu'il pourrait leur apporter, l'effet qu'il pourrait avoir sur leur bien-être, et ses inconvénients potentiels). Ces items ont été complétés à la fois par les enseignants débutants et les enseignants expérimentés. D'autre part, nous avons investigué la perception des conséquences que le mentorat pouvait avoir pour les enseignants expérimentés (c'est-à-dire ce qu'il pourrait leur apporter et l'effet qu'il pourrait avoir sur leur bien-être, ainsi que ses inconvénients potentiels). Ces items ont été complétés uniquement par les enseignants expérimentés. Pour chaque item, les participants ont dû indiquer leur accord avec celui-ci sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord).

Pour chaque variable, nous présentons une définition, des exemples d'items, ainsi que les analyses de cohérence interne (analyses factorielles et alphas de Cronbach). L'ensemble des items sont présentés dans le Tableau 1. Il est à noter que la formulation des items variait selon qu'ils fassent partie du questionnaire destiné aux enseignants débutants ou expérimentés (p.ex. « Selon vous, cette pratique permettrait-elle au débutant d'avoir plus confiance en lui » versus « vous permettrait-elle d'avoir plus confiance en vous »). Dans cette section, nous utiliserons la version des items présentés aux enseignants expérimentés.

#### 3.2.1. Présence du mentorat

Dans un premier temps, il était demandé aux participants quelques informations sur leur expérience du mentorat, c'est-à-dire s'ils avaient déjà entendu parler de ce dispositif, s'ils y avaient déjà pris part, et s'ils participaient actuellement à un tel dispositif.

#### 3.2.2. Conséquences pour le débutant

##### — Perception d'utilité globale pour le débutant

Cette variable évalue dans quelle mesure les participants pensent que le mentorat serait utile et rentable pour les novices. Elle est composée de 4 items, par exemple, « Pensez-vous que cette pratique serait utile aux jeunes enseignants ? », « Pensez-vous que cette pratique serait une perte de temps ? » (item inversé). Lorsqu'un facteur est extrait de l'analyse en composantes principales, il explique 68.72% de la variance et les items ont des saturations allant de .71 à .90 sur ce facteur. La cohérence interne de l'échelle (alpha de Cronbach<sup>4</sup>) est de  $\alpha = .84$ .

##### — Apports pour le débutant

Cette échelle demande aux participants d'évaluer dans quelle mesure les différents bénéfices mentionnés pourraient résulter d'un accompagnement mentorat (p.ex. l'intégration, les échanges, etc.). Elle est composée de 6 items, par exemple, « Selon vous, cette pratique permettrait-elle... une réduction de l'isolement professionnel du débutant ? » ; « ... des échanges intéressants sur les stratégies pédagogiques ? ». Le facteur extrait de l'analyse en composantes principales explique 59.38% de la variance et les items ont des saturations allant de .71 à .85. L'alpha de Cronbach est de  $\alpha = .86$ .

##### — Effets sur le bien-être du débutant

Cette variable comprend 4 items et évalue le degré auquel le mentorat pourrait avoir un effet positif sur les différentes dimensions du bien-être du débutant (p.ex. confiance en soi, intention de rester dans le métier). Des exemples d'items sont : « Selon vous, cette pratique permettrait-elle de favoriser l'envie de rester dans le métier du débutant ? », « ... que le débutant se sente moins stressé ou découragé ? ». Quand on extrait un facteur d'une analyse en composantes principales, il explique 68.34% de la variance et la saturation des items sur ce facteur va de .79 à .86. L'alpha de Cronbach est de  $\alpha = .84$ .

---

<sup>4</sup> L'alpha de Cronbach est une mesure de fiabilité qui permet de déterminer si les différents items d'une variable mesurent bien la même dimension. On considère que la valeur de l'alpha doit être supérieure à .70. Cela signifie alors que les alphas sont satisfaisants pour que l'on puisse calculer un score correspondant à l'ensemble de l'échelle, comme par exemple la moyenne des items.

— Inconvénients pour le débutant

Au-delà des aspects positifs du mentorat, nous avons également souhaité mesurer la mesure dans laquelle les participants estiment que ce dispositif pourrait avoir des conséquences négatives pour le développement professionnel du débutant. Cette variable comporte 4 items, par exemple, « Dans quelle mesure craindriez-vous que cette pratique pousse le débutant à se conformer aux pratiques de son accompagnateur/mentor ? » ; « ... entraîne une perte d'autonomie dans le travail du débutant ? ». Le facteur extrait de l'analyse en composantes principales explique 61.74% de la variance et les indices de saturation des items vont de .70 à .84. L'alpha de Cronbach est de  $\alpha = .79$ .

### 3.2.3. Conséquences pour l'enseignant expérimenté

— Apports pour et effets sur le bien-être de l'enseignant expérimenté

Cette échelle comporte 8 items et vise à évaluer les perceptions des enseignants expérimentés à propos de ce que le mentorat pourrait leur apporter comme bénéfices (apports pour leur développement professionnel et effets positifs sur leur bien-être). Des exemples d'items sont : « Selon vous, cette pratique vous permettrait-elle d'apprendre de nouvelles choses grâce aux échanges avec le débutant (p.ex. nouvelles pratiques pédagogiques) ? » ; « ... d'obtenir une certaine reconnaissance de la part de la communauté professionnelle ? ». 54.78% de la variance est expliquée par le facteur issu de l'analyse en composantes principales, et les items ont des saturations allant de .63 à .84 sur ce facteur. L'alpha de Cronbach est de  $\alpha = .88$ .

— Inconvénients pour l'enseignant expérimenté

Enfin, cette échelle (7 items) aborde les craintes des enseignants expérimentés à propos du mentorat. Il est demandé à ces enseignants dans quelle mesure ils estiment que le mentorat pourrait représenter un coût important et engendrer des conséquences indésirables pour eux. Des exemples d'items sont : « Dans quelle mesure craindriez-vous que le rôle de mentor vous soit imposé par la direction ? » ; « ... cette fonction vous fasse perdre du temps ? ». Quand on extrait un facteur d'une analyse en composantes principales, il explique 46.91% de la variance. Les items ont des saturations allant de .64 à .75 sur ce facteur. L'alpha de Cronbach est de  $\alpha = .81$ .

## 4. Résultats

### 4.1. Présence du mentorat

Les résultats de cette enquête suggèrent que plus de trois quarts des participants ont déjà entendu parler du mentorat. Plus précisément, 76.3% des débutants ont répondu positivement et 23.7% négativement à cet item, contre respectivement 86.1% et 13.9% chez les enseignants expérimentés. Les participants ayant déjà entendu parler du mentorat devaient ensuite indiquer si les échos qu'ils avaient eus du mentorat étaient plutôt négatifs ou positifs. Les enseignants débutants ont jugé en moyenne les échos comme positifs : 4.01 (DS 0.86) tandis que les enseignants expérimentés ont un score moyen de 3.79 (DS = 1.00). Les échos que les participants ont reçus du mentorat sont donc globalement positifs, et légèrement plus positifs chez les débutants que chez les enseignants expérimentés.



	Moyenne (DS) chez les enseignants débutants	Moyenne (DS) chez les enseignants expérimentés	Différence entre les moyennes (déb. – exp.)	t-test (p-valeur)
Perception d'utilité globale pour le débutant	4.16 (.73)	4.21 (.89)	-.05	$t = -.56$ ( $p = .57$ )
Pensez-vous que...				
<i>Cette pratique serait utile aux jeunes enseignants.</i>	4.16 (.83)	4.20 (1.04)	-.04	
<i>Cette pratique aiderait les jeunes enseignants à faire face aux difficultés au'ils rencontrent.</i>	4.16 (.82)	4.06 (1.05)	.10	
<i>Cette pratique serait une perte de temps.</i>	1.71 (.97)	1.61 (.98)	-.10	
<i>Les effets négatifs potentiels de cette pratique sont plus importants que ses effets positifs potentiels.</i>	1.96 (1.02)	1.86 (1.17)	-.10	
Apports pour le débutant	3.82 (.74)	3.97 (.85)	-.15	$t = -1.67$ ( $p = .09$ )
Selon vous, cette pratique permettrait-elle...				
<i>Une réduction de l'isolement professionnel.</i>	3.60 (1.09)	4.13 (1.03)	-.53	
<i>Une meilleure insertion au sein de l'école.</i>	3.80 (1.03)	4.02 (.98)	-.22	
<i>Une meilleure collaboration avec vos collègues.</i>	3.94 (.96)	4.00 (.97)	-.06	
<i>Des échanges intéressants sur les stratégies pédagogiques.</i>	4.08 (.89)	3.99 (1.06)	.09	
<i>Un soutien émotionnel bénéfique.</i>	3.78 (.95)	3.92 (1.08)	-.14	
<i>Une meilleure transition entre le statut d'étudiant et le milieu professionnel.</i>	3.75 (1.10)	3.74 (1.07)	.01	
Effets sur le bien-être du débutant	3.29 (.93)	3.62 (.91)	-.33	$t = -3.24$ ( $p = .00$ )
Selon vous, cette pratique permettrait-elle...				
<i>D'avoir plus confiance en vous.</i>	3.44 (1.05)	3.72 (1.03)	-.28	
<i>De vous sentir moins stressé ou découragé.</i>	3.52 (1.08)	3.90 (1.02)	-.38	
<i>D'être plus impliqué dans votre travail.</i>	3.02 (1.19)	3.36 (1.18)	-.34	
<i>De favoriser votre envie de rester dans le métier.</i>	3.19 (1.22)	3.49 (1.13)	-.30	
Inconvénients pour le débutant	2.69 (.87)	2.44 (.83)	.25	$t = 2.65$ ( $p = .00$ )
Dans quelle mesure craindriez-vous que...				
<i>Cette pratique vous pousse à vous conformer aux pratiques de votre mentor.</i>	3.20 (1.13)	3.05 (1.02)	.15	
<i>Cette pratique vous empêche de proposer de nouvelles idées.</i>	2.64 (1.14)	2.26 (1.10)	.38	
<i>Cette pratique soit une atteinte au professionnel que vous êtes.</i>	2.20 (1.09)	2.13 (1.09)	.07	
<i>Cette pratique entraîne une perte d'autonomie dans votre travail.</i>	2.70 (1.09)	2.35 (1.05)	.35	

**Tableau 1.** Conséquences perçues pour les enseignants débutants

	Moyenne (DS)
<b>Apports pour et effets sur le bien-être de l'enseignant expérimenté</b>	<b>3.16 (.86)</b>
Selon vous, cette pratique serait-elle susceptible de ...	
<i>Avoir un impact positif sur votre développement professionnel.</i>	3.32 (1.14)
<i>Avoir un impact positif sur votre développement personnel (p.ex. connaissance, satisfaction).</i>	3.13 (1.18)
<i>Apprendre de nouvelles choses grâce aux échanges avec le débutant (p.ex. nouvelles pratiques pédagogiques).</i>	3.82 (1.20)
<i>Vous sentir plus proches de vos collègues.</i>	3.14 (1.25)
<i>Renforcer positivement les relations entre professeurs (p.ex. solidarité, soutien).</i>	3.65 (1.09)
<i>Augmenter votre confiance en votre propre enseignement.</i>	2.67 (1.17)
<i>En retirer une certaine reconnaissance de la part de la communauté professionnelle.</i>	2.37 (1.25)
<i>Etre susceptible de renforcer votre enthousiasme à enseigner.</i>	2.85 (1.20)
<b>Inconvénients pour l'enseignant expérimenté</b>	<b>2.77 (.89)</b>
Dans quelle mesure craindriez-vous que...	
<i>Le rôle de mentor vous soit imposé par la direction.</i>	3.09 (1.41)
<i>Cette fonction vous apporte une charge de travail supplémentaire trop importante.</i>	3.26 (1.30)
<i>Le rôle de mentor génère chez vous un stress important.</i>	2.34 (1.18)
<i>Le rôle de mentor ne soit pas fait pour vous.</i>	2.35 (1.25)
<i>D'avoir des difficultés à trouver votre place entre le rôle d'évaluateur et le rôle d'accompagnateur du débutant.</i>	2.79 (1.31)
<i>La direction vous impose de parler des difficultés potentielles que pourrait rencontrer votre « mentoré ».</i>	3.01 (1.34)
<i>Cette fonction vous fasse perdre du temps.</i>	2.73 (1.26)

**Tableau 2.** Conséquences perçues pour les enseignants expérimentés

Il était ensuite demandé aux débutants s'ils avaient déjà bénéficié d'un accompagnement par un collègue expérimenté. Sur les 216 sujets interrogés, 127 (58.3%) ont répondu positivement, 87 (40.7%) ont répondu négativement et 2 participants se sont abstenus de répondre. Similairement, il était demandé aux enseignants expérimentés s'ils avaient déjà participé à un programme de mentorat en tant qu'accompagnateur : sur les 144 sujets interrogés, 30 (20.8%) ont répondu positivement et 114 participants (79.2%) ont répondu négativement. On observe donc une tendance des premiers à répondre plus favorablement à cette question que les seconds. Cela pourrait refléter le fait que ce sont souvent les mêmes enseignants expérimentés qui sont amenés à accompagner les débutants. Il pourrait également avoir une inclinaison à répondre différemment à cette question selon qu'on est débutant ou expérimenté ; les premiers sont susceptibles de répondre assez rapidement qu'ils ont bénéficié d'un accompagnement car ils ont le souvenir et le sentiment d'avoir été aidé et accompagné, alors que les expérimentés ne considèrent pas ça comme de l'accompagnement -ils estiment peut-être simplement avoir répondu à des questions qui leur étaient posées- et répondent donc moins favorablement à la question. On retrouve par ailleurs cette tendance lorsqu'il est demandé aux participants s'ils sont actuellement mentors ou mentorés au moment de l'enquête ; 25.5% des débutants répondent que oui, contre 13.2% des expérimentés. Les mêmes processus sont donc probablement en jeu dans la réponse à cet item.

## 4.2. Conséquences pour le débutant

### 4.2.1. Perception d'utilité globale pour le débutant

De manière générale, il semble que les participants ont une perception assez favorable du mentorat. Ils jugent que cette pratique serait utile pour les enseignants débutants ( $M = 4.16$  pour les enseignants débutants et  $M = 4.20$  pour les enseignants expérimentés) et que cela les aiderait à faire face à leurs difficultés éventuelles ( $M = 4.16$  pour les enseignants débutants et  $M = 4.06$  pour les enseignants expérimentés). Les participants ne pensent pas que cette pratique serait une perte de temps ( $M = 1.71$  pour les enseignants débutants et  $M = 1.61$  pour les enseignants expérimentés) ni qu'elle engendrerait plus d'effets négatifs que d'effets positifs ( $M = 1.96$  pour les enseignants débutants et  $M = 1.86$  pour les enseignants expérimentés).

Les scores entre les enseignants débutants et expérimentés sont par ailleurs très similaires et il n'y a pas de différence statistiquement significative entre leurs réponses; ces deux groupes semblent donc d'accord sur l'utilité du mentorat.

#### 4.2.2. *Apports pour le débutant*

De manière générale, les participants marquent leur accord avec les différents apports que le mentorat peut représenter ( $M = 3.82$  pour les enseignants débutants et  $M = 3.97$  pour les enseignants expérimentés). Par exemple, les participants adhèrent à l'idée que le mentorat permettrait une meilleure collaboration entre collègues ( $M = 3.94$  pour les enseignants débutants et  $M = 4.00$  pour les enseignants expérimentés) et des échanges intéressants sur les stratégies pédagogiques ( $M = 4.08$  pour les enseignants débutants et  $M = 3.99$  pour les enseignants expérimentés).

Cependant, on observe une différence entre les débutants et les expérimentés en ce qui concerne l'insertion au sein de l'école et l'isolement professionnel. Ces derniers estiment davantage que les débutants que le mentorat est susceptible favoriser l'intégration sociale des débutants avec leurs collègues, c'est-à-dire une réduction de leur isolement professionnel ( $M = 3.60$  pour les enseignants débutants contre  $M = 4.13$  pour les enseignants expérimentés) et une meilleure insertion au sein de l'école ( $M = 3.80$  pour les enseignants débutants et  $M = 4.02$  pour les enseignants expérimentés). Le mentorat permettrait donc peut-être aux enseignants expérimentés d'établir un contact avec les nouveaux, de faire connaissance avec eux, et de les considérer comme des membres de l'équipe. Les débutants sont peut-être plus exigeants envers ce qu'ils considèrent être une bonne insertion, ou considèrent peut-être davantage le mentorat comme une relation avec un seul enseignant et non comme une insertion dans l'équipe entière.

#### 4.2.3. *Effets sur le bien-être du débutant*

De manière intéressante, nous observons une différence significative entre les débutants et les expérimentés en ce qui concerne l'effet escompté du mentorat sur le bien-être des débutants ( $M = 3.29$  pour les enseignants débutants et  $M = 3.62$  pour les enseignants expérimentés,  $t = -3.24$ ,  $p < .001$ ). Les enseignants expérimentés sont significativement plus enclins à penser que le mentorat est susceptible d'avoir un effet positif sur la confiance en eux, le niveau de stress, l'implication dans le travail et l'envie de rester dans la profession des débutants que ceux-ci par rapport aux effets sur leur propre bien-être. Cette perception plus positive du mentorat par les expérimentés confirme la tendance observée dans la variable précédente. Les enseignants débutants sont peut-être plus modérés étant donné qu'ils pensent à leur propre bien-être en répondant, et considère qu'une pratique mentorale ne peut que modérément influencer la manière dont ils se sentent. Les expérimentés, eux, répondent par rapport au bien-être du débutant, et donc s'attendent à un effet plus important du mentorat sur celui-ci.

#### 4.2.4. *Inconvénients pour le débutant*

En ce qui concerne les inconvénients possibles du mentorat sur les novices, on observe des scores proches de la moyenne (environ  $M = 2.5$ ). L'item qui obtient le score le plus élevé est celui relatif à la crainte que le mentorat ne pousse le novice à se conformer aux pratiques du mentor ( $M = 3.20$  pour les enseignants débutants et  $M = 3.05$  pour les enseignants expérimentés).

Par ailleurs, on observe une différence significative entre les réponses des débutants et des expérimentés dans le sens où les premiers perçoivent ces inconvénients de manière plus marquée que les seconds. Leurs scores sont en effet plus élevés sur l'ensemble des items. Cette différence se marque particulièrement pour les items relatifs à la crainte que le mentorat les empêche de proposer de nouvelles idées ou entraîne une perte d'autonomie dans leur travail. Les débutants semblent donc être légèrement plus conscients de ces risques que les enseignants expérimentés.

### 4.3. *Conséquences pour l'enseignant expérimenté*

#### 4.3.1. *Apports pour -et effets sur- le bien-être de l'enseignant expérimenté*

Cette variable a un score moyen de 3.16 ( $DS = .86$ ), ce qui indique que les enseignants expérimentés sont relativement d'accord avec les items proposés à propos des avantages potentiels du mentorat pour le mentor.

Les enseignants expérimentés ont particulièrement marqué leur accord avec les items suggérant que le mentorat permettrait au mentor d'apprendre de nouvelles choses grâce aux échanges avec le mentoré (moyenne = 3.82), permettrait de renforcer positivement les relations du mentor avec les autres professeurs (moyenne =

3.65), et aurait un impact positif sur le développement professionnel de l'enseignant expérimenté (moyenne = 3.32). Les enseignants semblent donc sensibles au rôle que pourrait jouer leur responsabilité de mentor dans leur développement professionnel.

Par ailleurs, les items qui obtiennent les scores les plus faibles sont ceux qui suggèrent que le mentorat permettrait de retirer une certaine reconnaissance de la part de la communauté professionnelle (item 36 ; moyenne = 2.37), qu'il permettrait d'augmenter la confiance en leur propre enseignement ( $M = 2.67$ ) et qu'il permettrait de renforcer leur enthousiasme à enseigner ( $M = 2.85$ ). Les résultats des deux derniers items suggèrent que les bénéficiaires perçus du mentorat ont davantage trait au développement professionnel global du mentor qu'à son rapport direct à la tâche d'enseignement. Par ailleurs, le peu de reconnaissance anticipée par rapport au rôle de mentor est interpelant lorsqu'on sait l'importance de cette dimension pour la motivation et la satisfaction des enseignants.

#### 4.3.2. Inconvénients pour l'enseignant expérimenté

Cette variable obtient un score moyen de 2.77 ( $DS = .89$ ), ce qui signifie que les enseignants expérimentés sont moyennement d'accord avec les items relatifs aux inconvénients que peut entraîner le mentorat pour le mentor.

Les enseignants expérimentés craignent surtout que le mentorat représente une charge de travail supplémentaire importante ( $M = 3.26$ ), que le rôle de mentor soit imposé par la direction à l'enseignant expérimenté ( $M = 3.09$ ), et que la direction impose au mentor de parler des difficultés que pourrait rencontrer le mentoré ( $M = 3.01$ ).

Les enseignants expérimentés sont moins d'accord pour dire que le mentorat pourrait générer un stress important chez le mentor ( $M = 2.34$ ), que le rôle de mentor ne soit pas fait pour eux ( $M = 2.35$ ) et que cette fonction soit une perte de temps ( $M = 2.73$ ). Il apparaît donc que les enseignants ont plutôt confiance en leur capacité à endosser le rôle de mentor et qu'ils perçoivent l'utilité de celui-ci (ce qui rejoint les résultats relatifs à l'utilité perçue de ce dispositif).

## 5. Conclusion et discussion

Le mentorat peut être porteur de nombreux bénéfices, à la fois pour l'enseignant débutant qui en bénéficie, pour l'enseignant expérimenté qui l'accompagne, et pour l'institution scolaire qui les entoure. Cependant, il peut également ne pas avoir d'effet, et même entraîner des conséquences négatives pour les acteurs qui prennent part à ce dispositif. Un moment clé dans ce processus est l'implémentation du dispositif. En effet, selon les représentations détenues par les différents acteurs concernés -principalement les mentors et les mentorés- le dispositif sera accueilli favorablement, ignoré, boycotté ou mené de manière inappropriée, entraînant des effets négatifs pour les participants. Or, bien que de nombreuses recherches aient été menées sur le mentorat, peu se sont intéressées aux représentations qu'en avaient les acteurs concernés. Cette étude a souhaité contribuer à pallier ce manque dans la littérature en interrogeant un échantillon d'enseignants débutants et expérimentés de la Fédération Wallonie-Bruxelles sur leur perception de ce dispositif particulier.

De manière générale, les participants interrogés sont favorables au dispositif de mentorat. Les enseignants débutants comme les enseignants expérimentés considèrent que ce dispositif serait particulièrement utile aux novices et entraînerait une série de conséquences positives pour ces derniers. Par exemple, les participants rapportent que le mentorat apporterait un soutien émotionnel bénéfique aux novices, les aiderait à faire face aux difficultés, permettrait une meilleure collaboration entre les novices et leurs collègues, et des échanges intéressants sur les pratiques pédagogiques. Les participants ne pensent pas que cette pratique serait une perte de temps ou que les effets négatifs potentiels seraient plus importants que les effets positifs potentiels. Cependant, au sein de cette tendance globalement très positive, on observe que les enseignants expérimentés sont plus favorables au mentorat que les débutants concernant les effets qu'il peut avoir sur le bien-être de ces derniers (c'est-à-dire leur confiance en eux, leur niveau de stress, leur implication au travail et leur envie de rester dans le métier) et que, inversement, les débutants craignent davantage certaines conséquences négatives que les enseignants expérimentés (p.ex. que cette pratique les pousse à se conformer aux pratiques de leur mentor). Bien que l'ensemble des participants perçoivent donc le mentorat de manière positive, les enseignants expérimentés sont encore plus favorables à celui-ci que les débutants.

Cette étude apporte donc une vision complémentaire aux études existantes sur le mentorat, en donnant la parole aux participants à ce dispositif. Les résultats sont cependant à interpréter avec prudence étant donné qu'il

s'agit d'une étude réalisée sur un échantillon de convenance de taille limitée. Des études ultérieures sont donc nécessaires pour confirmer ces résultats au sein d'échantillons plus larges et basés sur des méthodes d'échantillonnage offrant davantage de garanties de représentativité de la population (ex. échantillonnage aléatoire ou stratifié).

Le questionnaire développé dans cette étude souligne donc l'importance de prendre en considération les représentations des acteurs concernés lors de la mise en place d'un dispositif de mentorat. Ce type de dispositif est délicat à implémenter. Le lancer sans réflexion préalable sur les caractéristiques qui vont contribuer à son succès ou les obstacles qui risquent de s'opposer à celui-ci risque de conduire à un échec, soit parce que le dispositif ne « prendra » pas et sera vite abandonné, soit parce qu'il sera mené de manière inappropriée, entraînant des conséquences potentiellement nuisibles pour les acteurs concernés. Par contre, prendre le temps d'implémenter le dispositif, de sonder les perceptions des enseignants à son égard, de discuter de ces espoirs et de ces craintes, d'impliquer, de former et d'informer les personnes concernées, et de développer le dispositif sur cette base met tout les chances de son côté pour assurer le succès de l'accompagnement mentorat.

## 6. Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier Simon Demorsy et Florence Boone pour leur aide dans la récolte des données.

## 7. Bibliographie

Angelle, P. S. (2002, February). *Beginning teachers take flight: A qualitative study of socialization*. Présentation réalisée au Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, Texas. Document ERIC n° 465 746.

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie, S. Baillauquès (Eds.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 21-41). Bruxelles : De Boeck.

Beck, C., & Kosnick, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224.

Beckers, J, Jardon, D, Jaspar, S, & Mathieu, C. (2003). Insert'Prof: pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Recherche commanditée par Mme la Ministre Dupuis en charge de l'Enseignement supérieur. Bruxelles : Communauté française de Belgique.

Bergeron, D. (2006). Le mentorat, un mode d'accompagnement parmi d'autres. *Indirect*, 4, 57-70.

Bergevin, C., & Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE), Québec: Université du Québec à Trois-Rivières. Disponible en ligne: [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/spip.php?article126&var\\_recherche=Bergevin%2C%20C.%2C%20%26%20Martineau%2C%20S.%20%282007%29.%20Le%20mentorat](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article126&var_recherche=Bergevin%2C%20C.%2C%20%26%20Martineau%2C%20S.%20%282007%29.%20Le%20mentorat).

Bodoczky, C., & Malderez, A. (1997). The INSET impact of a mentoring course. In D. Hayes (Ed.). *In-service teacher development: International perspectives*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie, S. Baillauquès (Eds.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles: De Boeck.

Britt, P. M. (1997, November). *Perceptions of beginning teachers: Novice teachers reflect upon their beginning experiences*. Présentation réalisée au Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN. ERIC Document Reproductive Service No. ED 415 218.

Bullough, R. V., Jr. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education, 21*, 143–155.

Collison, J., & Edwards, A. (1994). How teachers support student learning. In I. Reid, H. Constable, & R. Griffiths (Eds.), *Teacher education reform: The research evidence*. London: Paul Chapman.

Corbell, K. A., Reiman, A. J., & Nietfeld, J. L. (2008). The perceptions of success inventory for beginning teachers: Measuring its psychometric properties. *Teaching and Teacher Education, 24*(6), 1551-1563.

Davies, M. A., Brady, M., Rodger, E., & Wall, P. (1999). Mentors and school-based partnership: Ingredients for professional growth. *Action in Teacher Education, 21*(1), 85–96.

Dumoulin, M.-J. (2004). Construire son expérience en situations indéterminées : Préoccupations méthodologiques. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE, 10*(2), 21-24.

Dunne, E., & Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school-based training. *British Educational Research Journal, 23*, 225–238.

Edwards, A. (1998). Mentoring student teachers in primary schools: Assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education, 21*(1), 47–62.

Feiman Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education, 52*(1), 17–30.

Franke, A., & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education, 12*(6), 627–641.

Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H., & Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement: invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? Dans J.-C. Héту, M. Lavoie, S. Baillauquès (Eds.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles: De Boeck.

Ganser, T. (1999, April). *Reconsidering the relevance of Veenman's (1984) meta-analysis of the perceived problems of beginning teachers*. Présentation réalisée au Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec. ERIC Document Reproductive Service No. ED 429 964

Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique, 111*, 12-17.

Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfen, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., et al. (2010). *Impacts of comprehensive teacher induction. Final results from a randomized controlled study* (NCEE 2010-4027). Washington, DC: U.S. Department of Education. Disponible en ligne: <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027>

Graham, P. (1997). Tensions in the mentor teacher-student teacher relationship: Creating productive sites for learning within a high school English teacher education program'. *Teaching and Teacher Education, 13*(5), 513–527.

Hagger, H., & Malmberg, L.-E. (2011). Pre-service teachers' goals and future-time extension, concerns, and well-being. *Teaching and Teacher Education, 27*(3), 598-608.

Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education. Maidenhead: Open University Press.

Hart, A. W., & Murphy, M. J. (1990). New teachers react to redesigned teacher work. *American Journal of Education, 98*(3), 224–250.

Héту, J.-C., Lavoie, M., & Baillauquès, S. (1999). Jeunes enseignants et insertion professionnelle: Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ? Bruxelles: De Boeck.

Hobson, A.J.; Ashby, P.; Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(2009), 207-216.

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.

Ingersoll, R. W. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Disponible en ligne: <http://nces.ed.gov/pubs/97069.pdf>.

Johnson, S., Berg, J., & Donaldson, M. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. The Project on the Next Generation of Teachers: Harvard Graduate School of Education.

Kapadia, K., Coca, V., & Easton, J. Q. (2007). *Keeping new teachers: A first look at the influences of induction in the Chicago public schools*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago. Disponible en ligne: [http://ccsr.uchicago.edu/content/publications.php?pub\\_id=113](http://ccsr.uchicago.edu/content/publications.php?pub_id=113).

Kardos, S. M. (2005 April). *The importance of professional culture in new teachers' job satisfaction*. Présentation réalisée au Annual meeting of the American Education Research Association, Montreal, Canada.

Latour, N.-A. (1994). *Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli*. Rapport de recherche comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec.

Lavoie, M., Garant, C., Monfette, R., Martin, A., Houle, A.-M., & Hébert, C. (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle. Dans C. Garant, F. Lacourse, & M. Scholer (Eds.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*. Éditions du CRP: Sherbrooke.

Lee, J. C., & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 243–263.

Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251–263.

Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15–24.

Lusignan, G. (2003a). Les nouveaux enseignants: un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, (128), 45-47.

Lusignan, G. (2003b). Innover pour assurer l'avenir, *Vie pédagogique* (128), 47-50.

Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225–248.

Marable, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37.

Martineau, S., & Vallerand, A.-C. (2006). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Laboratoire d'analyse en insertion professionnelle en enseignement (LADIPE). Disponible en ligne: [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/IMG/pdf/Martineau\\_dispositifs.pdf](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/Martineau_dispositifs.pdf), consulté le 1 novembre 2010.

Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 8(1), 17–30.

- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly, 31*(3), 39-56.
- Molner, K. L. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education, 55* (5), 438-448.
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., & Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education, 17*, 75-88.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. Paris: L'Harmattan.
- Robinson, I., & Robinson, J. (1999). Learning to live with inconsistency in student entitlement and partnership provision. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 7*, 223-239.
- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). "I knew that she was watching me": The professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*(5), 481-498.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers' turnover? *American Educational Research Journal, 41*(3), 681-714.
- Sundli, L. (2007). Mentoring – a new mantra for education? *Teaching and Teacher Education, 23*, 201-214.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944-956.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-178.
- Wright, N., & Bottery, M. (1997). Perceptions of professionalism by the mentors of student teachers. *Journal of Education for Teaching, 23*(3), 235-252.

## Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l'essai auprès d'enseignants débutants

France Dufour\*, Roch Chouinard\*\*

*\*Département d'éducation et formation spécialisées*

*Université du Québec à Montréal*

*C. P. 8888, Succursale Centre-ville*

*Montréal, Québec*

*H3C 3P8 Canada*

[dufour.france@uqam.ca](mailto:dufour.france@uqam.ca)

*\*\*Département de psychopédagogie et d'andragogie*

*Université de Montréal*

*C. P. 6128, Succursale Centre-ville*

*Montréal, Québec*

*H3C 3J7 Canada*

[roch.chouinard@umontreal.ca](mailto:roch.chouinard@umontreal.ca)

---

*RÉSUMÉ. L'étude rapportée dans ce texte consistait à évaluer l'efficacité d'un dispositif de soutien en gestion disciplinaire de la classe à l'intention d'enseignants débutants. Une trentaine d'enseignants du primaire, œuvrant en milieu défavorisé à Montréal, ont participé à l'application du dispositif pendant toute une année scolaire. Les perceptions des enseignants du groupe expérimental (n = 27) ont été comparées à celles d'un groupe témoin (n = 44), à l'aide d'un questionnaire à items auto rapportés, sur la base de variables liées à ces trois dimensions : l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline en classe, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la motivation professionnelle. Les participants ont rempli le questionnaire au cours du deuxième et du huitième mois de l'année scolaire. Les analyses multivariées et univariées montrent pour les deux groupes une augmentation de la plupart des huit variables au temps 2. Par ailleurs, certaines variables concernent le groupe expérimental seulement comme l'implantation des règles de classe, le sentiment d'efficacité à gérer les situations d'apprentissage de même que la motivation professionnelle. Ces résultats sont encourageants compte tenu que les enseignants du groupe expérimental rapportaient au début de l'étude des scores inférieurs à ceux du groupe témoin sur la majorité des variables.*

*MOTS-CLÉS : enseignants débutants, dispositif de soutien, gestion de classe, insertion professionnelle, milieu défavorisé, sentiment d'efficacité personnelle.*

*new entrant teachers, support tool, classroom management, occupational integration, disadvantaged neighborhood, self-efficacy*

---

## 8. Introduction

L'insertion dans la profession enseignante est un moment marquant, voire décisif, du développement identitaire et professionnel. Le nouvel enseignant poursuit son apprentissage de l'enseignement et consolide les compétences développées au terme des quatre années de la formation universitaire. Toutefois, certains contextes imposent aux nouveaux enseignants des défis de taille à relever. Alors, ces premières expériences menacent non seulement la qualité des pratiques professionnelles pour les années à venir, mais aussi, la poursuite de la carrière. D'où l'importance d'instaurer des mesures d'insertion professionnelle pour faire le pont entre la formation initiale et la formation continue. Malheureusement, à ce jour, cette pratique n'est pas encore établie dans notre système d'enseignement. De plus, peu de recherches ont documenté l'efficacité des programmes mis en place. Généralement, le principal critère d'appréciation repose sur la satisfaction des participants (Lamontagne, 2006 ; Matineau, 2006). Encore plus rares sont celles qui ont étudié l'efficacité de mesures en gestion de classe (Chouinard, 1999). Partant de ces constats, la présente recherche a vu le jour.

La compétence à gérer la classe est au cœur de cette étude réalisée auprès d'enseignants débutants parce qu'elle est considérée comme *le pivot du métier*, notamment à cause de son influence sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves (Desbiens, 2006). En effet, la gestion de classe a fait l'objet de nombreuses recherches et méta-analyses au cours des dernières décennies. Les écrits mettent en évidence qu'elle est l'une des plus importantes compétences de la profession enseignante, elle est même « *au cœur de l'effet enseignant* » (Martineau, Gauthier & Desbiens, 1999). Le niveau d'efficacité de cette compétence a été mis en relation avec la réussite, les attitudes, le comportement des élèves ainsi que la santé mentale, la satisfaction au travail et l'efficacité des enseignants, spécialement des débutants (Duke, 1979). Plusieurs chercheurs sont venus corroborer son importance sur la réussite éducative et scolaire dont la méta-analyse de Wang, Haertel et Walberg (1994) couvrant 50 années d'écrits scientifiques. Elle est également au centre des interactions entre l'enseignant et ses élèves et du fonctionnement socioémotif de la classe (Pianta, 2006). Gérer les différences et l'hétérogénéité est la dimension cruciale de la gestion de classe, car c'est au-delà de la conduite moyenne d'une classe (Perrenoud, 1999). Plus les tâches sont complexes, plus la compétence à gérer la classe doit être de haut niveau. On recommande de soutenir son développement dès les premiers pas dans la profession puisqu'elle conditionnerait la réussite de la carrière en enseignement par l'établissement de la confiance en soi et de l'identité professionnelle (Lacourse & Nault, 2008).

Dans le prochain paragraphe l'objectif de recherche sera présenté. L'insertion professionnelle sera ensuite située dans le contexte québécois en commençant par un bref portrait de l'instauration des programmes d'insertion professionnelle. Puis, il sera question d'obstacles fréquemment rencontrés par les enseignants débutants : la complexité des tâches et la gestion disciplinaire. Une autre section traitera du sentiment d'efficacité personnelle en lien avec la gestion disciplinaire. Par la suite, les composantes du dispositif de soutien en gestion de classe seront décrites : le modèle théorique, le calendrier et les types de rencontres. La méthodologie sera expliquée en présentant les participants, l'instrument et la procédure de collectes des données. Les résultats seront décrits et commentés dans la discussion. Enfin, les limites et les prospectives de cette recherche seront proposées ainsi que des recommandations.

## 9. L'objectif de la recherche

La présente étude visait à évaluer l'efficacité d'un dispositif de soutien en gestion de classe auprès d'enseignants débutants. Le dispositif mis à l'épreuve était une formule originale alliant des rencontres de formation et de suivi pour soutenir spécifiquement la compétence à gérer la classe. Une trentaine d'enseignants œuvrant au primaire dans des écoles en milieu défavorisé à Montréal ont pris part à son application échelonnée sur huit mois. Leurs perceptions ont été collectées par questionnaire et comparées à celles d'un groupe témoin sur la base de l'établissement et du maintien de l'ordre et de la discipline en classe, du sentiment d'efficacité personnelle ainsi que de la motivation professionnelle.

## 10. L'insertion professionnelle en contexte québécois

Avant de présenter la recherche, voici des éléments pour situer le contexte québécois. Dans une perspective de professionnalisation, la réforme de 1992, place l'insertion professionnelle au centre du continuum de la formation à l'enseignement. Elle est définie comme un processus d'apprentissage dynamique et continu de la profession qui « *n'est jamais terminé* » (MEQ, 2004, p. 18). L'insertion professionnelle s'insère entre la formation initiale (FI), passée de trois à quatre années d'études universitaires incluant 700 heures de stage en milieu scolaire, et la formation continue (FC), selon laquelle l'enseignant veille à son développement

professionnel tout au long de la carrière. L'adoption de mesure d'insertion professionnelle est une exigence de cette réforme et relève des commissions scolaires. Le but est d'assurer le développement continu des compétences professionnelles, dès l'entrée en fonction des nouveaux enseignants. Qu'en est-il en réalité ?

### **1.1 Les programmes d'insertion professionnelle**

Selon une récente recension, on constate au Québec une augmentation de la mise en œuvre des programmes d'insertion professionnelle. En effet, on comptait moins d'une dizaine de programmes en 2005 alors que présentement, 19 des 72 commissions scolaires ont rendu leur programme disponible sur le site Web du Carrefour nationale de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Une analyse de ceux-ci révèle qu'ils visent tous le soutien aux pratiques pédagogiques. Le mentorat est la modalité la plus répandue (89 %) suivie par les ateliers de formation (63 %), dont la gestion de classe est le thème le plus commun, le temps de libération (58 %), les trousseaux d'accueil (53 %), les groupes de discussion (37 %) et les groupes de soutien en ligne (37 %), pour ne nommer que les principaux (Mukamurera & Martineau, 2012).

Force est de constater que la mise en place de mécanismes d'insertion professionnelle n'est pas encore une pratique généralisée dans le système scolaire québécois (Martineau & al., 2011). Bien que certaines initiatives locales existent, trop de jeunes enseignants ne sont pas appuyés adéquatement en début de carrière. Les besoins relatifs à leur développement professionnel sont peu considérés. Pourtant, de nombreuses études confirment que les débutants ne se sentent pas assez préparés à la *réalité du terrain* notamment face aux comportements difficiles des élèves (Gervais, 2011). Il est vrai qu'on peut questionner la formation initiale quant à cette préparation. Mais qu'en est-il des conditions de travail dans lesquelles les nouveaux enseignants sont accueillis dans la profession ?

### **1.2 Les tâches offertes aux nouveaux enseignants**

D'entrée de jeu, on peut dire que le statut de novice n'est pas pris en compte au moment de l'entrée dans la profession. Les attentes sont les mêmes envers tous les enseignants. Aucune appropriation progressive de la tâche n'est prévue pour les débutants. Au contraire, le mode d'attribution des tâches se déroule sur la base de l'ancienneté. Les nouveaux venus prennent alors ce qui reste. Résultat : ils sont souvent engagés à la dernière minute, à tout moment de l'année scolaire, pour une durée plus ou moins longue et pas toujours dans leur domaine de formation. Ils se retrouvent dans des environnements dits *difficiles*, les milieux défavorisés, les classes avec des élèves en difficulté et, de surcroît, avec peu de soutien (Gervais, 2011 ; Mukamurera, 2011). Les enseignants rencontrent alors des élèves « imposés », indifférents, moins réceptifs à l'apprentissage et qui peuvent réagir avec agressivité envers eux. En conséquence, ceux-ci se sentent personnellement rejetés et deviennent rapidement découragés par ces comportements peu collaborateurs. En effet, certaines problématiques plus particulières aux milieux urbains, comme la multiethnicité, la pauvreté et la violence rendent encore plus laborieuse la gestion disciplinaire de la classe (Archambault & Chouinard, 2009).

### **1.3 La gestion disciplinaire de la classe**

L'aspect disciplinaire est souvent la pierre d'achoppement des nouveaux enseignants. Ces derniers demandent d'ailleurs qu'on leur vienne en aide au regard de la gestion de classe, des problèmes de comportement et des élèves ayant des besoins particuliers (Gervais, 2011 ; Lamontagne, 2006). De nombreux écrits scientifiques au cours des dernières décennies ont mis en évidence la gestion disciplinaire comme l'une des principales difficultés des enseignants expérimentés, mais surtout des enseignants débutants, au point d'être l'un des motifs d'abandon (Duke, 1979 ; Fijalkow & Nault, 2002 ; Gervais, 2011 ; Martineau & al., 2011, Nault & Lacourse, 2008 ; Veenman, 1984, 1987).

Effectivement, le contrôle des comportements constitue une grande source de stress. Il faut dire que l'enseignement est un travail émotif. Le processus relationnel entre l'enseignant et les élèves est au cœur de la gestion de classe. Les attentes réciproques quant à la discipline, l'enseignement et l'apprentissage sont socialement reliées ainsi que les émotions, les comportements et les croyances, y compris le sentiment d'efficacité des enseignants (Pianta, 2006). Quand les enseignants débutants manquent de contrôle disciplinaire, leur leadership baisse. Devant des élèves peu motivés, apathiques, qui n'écoutent pas, dérangent ou ne répondent pas à ses attentes, l'enseignant ne se sent ni satisfait ni efficace. Les sentiments négatifs qu'il ressent alors vont transparaître à la fois dans son attitude, la qualité de la relation avec les élèves ainsi que ses façons de gérer la classe. En outre, le sentiment d'incompétence, voir d'échec, peut mener le nouvel enseignant à l'épuisement professionnel, ou encore, à l'abandon de la profession (Friedman, 2006).

Le taux de désengagement en enseignement est parmi les plus élevés et les mauvaises conditions de travail n'y sont pas étrangères (Mukamurera, 2011). Au Québec, autour de 17 % du personnel enseignant du primaire et du secondaire abandonne durant les cinq premières années d'exercice (Martel, 2009 dans Gervais, 2011).

Lorsqu'ils ne démissionnent pas, certains enseignants ont tendance à se conformer, à être peu portés vers l'innovation pédagogique. Ils adoptent des pratiques de survie, plus conservatrices, qui seront difficiles à modifier (Lessard, 2011). À moins qu'un événement majeur les pousse à changer, ces enseignants évolueront peu professionnellement. Les trois premières années d'expérience seraient les plus propices pour opérer des changements de pratique (Riopel, 2006). C'est donc avec tout le sérieux nécessaire qu'il faut considérer l'insertion professionnelle, étape cruciale pour favoriser le développement professionnel.

## 2. Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'incompétence souvent ressenti par les enseignants débutants est le contraire du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou *sentiment d'auto-efficacité*, concept de la psychologie sociocognitive développé par Bandura (1997, 2003, 2007). Celui-ci s'explique par la croyance en sa capacité à réaliser une tâche avec succès. Le *SEP* repose sur le jugement de l'individu en rapport avec ses croyances et les pensées qu'il entretient envers ce qu'il a à accomplir et non pas sur ses aptitudes ou habiletés réelles. Le sentiment d'efficacité personnelle guide l'existence en agissant sur l'engagement et les performances des apprenants. Il influence les aspirations, les choix, la vulnérabilité face au stress et la dépression ainsi que le niveau d'effort et de persévérance. On lui accorde la valeur de prédire les comportements puisqu'il détermine la réussite d'une action. Les personnes qui doutent de leurs capacités et qui se découragent plus facilement ne réussiront pas comme celles qui persistent et intensifient leurs efforts suite à un échec, et ce, peu importe leur niveau de connaissance ou de compétence.

Comme plusieurs études le rapportent, les enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé sont mieux outillés pour faire face aux défis du milieu scolaire. Entre autres, ils ont de meilleures habiletés à gérer la classe, mettent plus d'efforts et persistent à résoudre les problèmes, adoptent des pratiques plus innovantes et ils sont plus ouverts aux élèves présentant des difficultés. Ils sont plus portés à demander de l'aide, plus satisfaits au travail et moins à risque d'épuisement professionnel (Gaudreau, Royer, Beaumont & Frenette, 2012 ; Ozder, 2011).

C'est donc dire que plus l'enseignant réussit à prévenir les difficultés relatives à l'indiscipline, moins il devrait se sentir stressé, plus efficace et plus motivé. De notre point de vue, une mesure de soutien devrait fortifier le sentiment d'efficacité personnelle chez les jeunes enseignants dans leurs efforts de consolidation de la profession, car c'est en début de carrière que ce sentiment est le plus vulnérable. D'autant plus, le développement identitaire s'actualise par le sentiment d'efficacité personnelle (Lacourse & Moldoveanu, 2011).

## 3. Le dispositif de soutien en gestion de classe

Pour la présente étude, un dispositif de soutien a été conçu en vue de soutenir l'adoption de meilleures pratiques en gestion disciplinaire de la classe chez les enseignants débutants participants. Quatre éléments ont servi de toile de fond à toutes les rencontres : des activités de formation à partir d'un modèle théorique en gestion de classe, l'engagement des participants dans leur développement professionnel, l'accompagnement et le suivi sur une année scolaire ainsi que la composante réflexive.

L'appropriation d'un contenu théorique constitue l'essence du dispositif parce que le manque de connaissances procédurales est souvent à la source des nombreuses difficultés rencontrées en gestion de classe par les enseignants débutants ainsi que des représentations inadéquates qu'ils entretiennent envers les élèves et l'enseignement (Chouinard, 1999 ; Lamarre, 2004). Il faut défaire certaines croyances comme celle réduisant la gestion de classe à une question de « gros bon sens », que quelques conseils et un peu d'expérience suffisent à prévenir les situations problématiques. Ou encore, un bon cours, bien planifié, réussira à évacuer l'apparition des problèmes. Le dispositif visait l'engagement professionnel des enseignants débutants en sollicitant leur participation aux activités proposées à chacune des sept rencontres. En dehors de celles-ci, ils appliquaient des procédures de gestion de classe avec leurs élèves. L'accompagnement et le suivi étaient assurés par les pairs et des experts. La composante réflexive prenait forme, entre autres, par les échanges qui permettaient de tisser les liens entre le contenu présenté et le vécu en classe. La réflexion ainsi articulée dans un aller-retour du contenu présenté aux mises à l'essai en classe visait à renforcer la pertinence de la formation. La pratique réflexive est une avenue prometteuse à la construction de la compétence à gérer la classe (Fijalkow & Nault, 2002). D'ailleurs de nombreux modèles en gestion de classe, dont ceux d'Archambault et Chouinard (2009) ainsi que Nault et Lacourse (2008) y font référence.

### 3.1 Le modèle théorique de la gestion de classe

L'élaboration des activités du dispositif de soutien s'appuie sur le modèle théorique de gestion éducative de la classe d'Archambault et Chouinard (2003). Ils définissent la gestion de classe comme étant « *l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles l'enseignant a recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves* » (p. 14). Le modèle s'articule dans une démarche en trois temps qui a été reprise dans le dispositif par l'élaboration de trois cycles de formation dont les thèmes sont : installer des conditions propices aux apprentissages, maintenir ces conditions par le soutien à la motivation scolaire ainsi que rétablir les conditions propices aux apprentissages. Un suivi longitudinal a été offert sur huit mois à travers une série de sept rencontres de formation et de soutien tel qu'illustré au Tableau 1.

Cycles de formation selon les phases du modèle en gestion de classe (Archambault et Chouinard, 2003)		3 journées de formation et d'appropriation (JFA) →	Mise à l'essai en classe →	3 rencontres de suivi (RS) →	Mise à l'essai en classe →
<b>Cycle 1</b>	Installer les conditions propices aux apprentissages	<b>JFA 1</b> août (avant la rentrée)	Septembre	<b>RS 1</b> septembre	Octobre
<b>Cycle 2</b>	Maintenir les conditions propices aux apprentissages et soutenir la motivation des élèves	<b>JFA 2</b> octobre <b><u>TEST 1</u></b>	octobre- novembre	<b>RS 2</b> novembre	novembre- décembre- janvier
<b>Cycle 3</b>	Rétablir les conditions propices aux apprentissages	<b>JFA 3</b> janvier	janvier-février	<b>RS 3</b> février	février-mars- avril
<b>1 Rencontre finale : Le bilan</b>		avril <b><u>TEST 2</u></b>			

**Tableau 1.** Calendrier des rencontres du dispositif de soutien en gestion de classe

### 3.2 La particularité : une rencontre avant la rentrée scolaire

L'aspect le plus novateur du dispositif est d'avoir tenu la première rencontre la semaine précédant le début du calendrier scolaire. L'objectif de cette première journée de formation et d'appropriation (JFA 1), intitulée « *Partir l'année du bon pied en gestion de classe!* », était de planifier un système de gestion disciplinaire efficace en vue de l'instaurer dès l'arrivée des élèves. La planification d'un tel système constitue la pierre d'assise d'une gestion de classe préventive (Archambault & Chouinard, 2009 ; Nault & Lacourse, 2008).

Les enseignants ont participé, en sous-groupe, à un atelier d'appropriation portant sur la démarche d'enseignement des règles et des procédures en cinq étapes : 1- la présentation orale et écrite, 2- le lien avec les connaissances antérieures, 3- la démonstration, 4- la pratique guidée dégressive, et 5- le retour sur les apprentissages. Une attention particulière portait sur la planification afin de contrer la tendance des nouveaux enseignants à ne pas planifier la gestion de classe (Chouinard, 1999). L'accent a été aussi mis sur la création d'un climat de classe favorable à l'apprentissage en apprenant, entre autres, à prendre le temps de connaître les élèves. À cet effet, les caractéristiques des élèves en milieu défavorisé ont été présentées. Les enseignants guidés par l'animateur ont commencé la planification des premières journées de classe en réfléchissant à certaines questions comme celles-ci : Comment accueillir les élèves ? Comment se présenter à eux ? Quelles sont les attentes ? Quelles activités leur faire vivre ? Quelles conséquences logiques appliquer ?

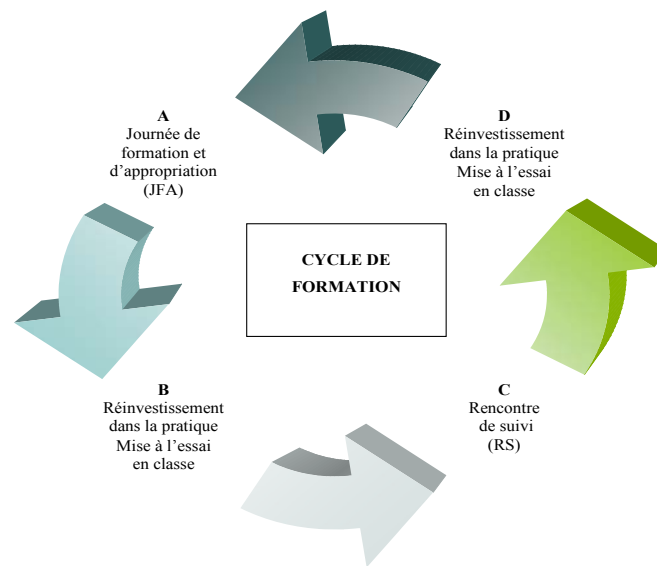
Selon Doyle (1980), le fondement de l'efficacité en gestion de classe repose sur quatre processus. Pour créer un climat de classe dans lequel règne la coopération entre les élèves, il faut préparer soigneusement le début de

l'année scolaire, choisir et organiser des activités d'apprentissage stimulantes, veiller à la bonne conduite de ces activités et savoir intervenir aux comportements déviants. L'indiscipline est souvent la résultante d'un système de gestion de classe déficient. À l'instar de Nault (1999), nous croyons qu'élaborer un plan de gestion de classe pour l'appliquer avec les élèves durant les premiers jours de l'année constitue une approche proactive d'insertion professionnelle. D'ailleurs, on rapporte que les premières semaines, les premiers jours, voire les premiers moments passés avec le groupe d'élèves donnent le ton pour l'année (Nault & Lacourse, 2008). Les rencontres subséquentes ont suivi les thématiques rapportées au Tableau 1.

### 3.3 Les types de rencontres

Un cycle de formation correspondait à une journée de formation et d'appropriation (JFA) et une rencontre de suivi (RS) entrecoupées d'un temps d'expérimentation en salle de classe, comme le montre la Figure 1. Le premier type de rencontre était dédié à la formation (JFA) et se déroulait selon deux modalités. La première partie de la journée servait à la présentation d'un contenu thématique sous la forme de conférence par un expert. Ces présentations se déroulaient en grand groupe réunissant la trentaine d'enseignants. Comme soutien à la conférence, chaque participant recevait un document d'appui sur lequel il pouvait suivre le contenu de la conférence et prendre des notes. L'avant-midi se terminait par une période d'échanges collectifs et de questions.

Dans la seconde partie, l'après-midi, des ateliers de travail permettaient l'appropriation des contenus. Ces ateliers, tout comme les rencontres de suivi (RS), se vivaient en *sous-groupe de base*, c'est-à-dire avec la même équipe d'une dizaine d'enseignants accompagnés par le même animateur, un conseiller pédagogique, pour toute la durée du dispositif. Travailler avec les mêmes personnes visait à créer un climat de confiance, d'ouverture et d'entraide. Ces rencontres comportaient des activités collectives et individuelles. Par exemple, un temps était dévolu à la planification de ce qui allait être soumis à l'essai en salle de classe par chacun des participants, comme l'enseignement des règles de classe. Des temps d'échanges entre pairs guidés par l'animateur laissaient aussi place à des moments pour la réflexion écrite individuelle.



**Figure 1.** Les composantes d'un cycle de formation

Les rencontres de suivi (RS), d'une durée de deux heures après l'école, avaient pour fonction d'objectiver la pratique, en partageant notamment les expériences positives vécues en classe, toujours en lien avec les notions de gestion de classe. À la fin de chaque rencontre, un moment était toujours dévolu à l'appréciation de la rencontre ainsi qu'à la réflexion personnelle en lien avec l'atteinte d'un objectif professionnel, défini par écrit à la rencontre précédente. Cette exigence visait à inciter les enseignants à réinvestir leur formation. Aussi, les participants repartaient avec des outils de travail complémentaires, comme des textes, pour susciter la réflexion et la discussion à la rencontre suivante. Cette composante du dispositif a des similarités avec le réseau d'entraide. Entre pairs, ils s'accompagnaient dans leur réflexion sur l'action, partageaient leur expertise et recherchaient ensemble des solutions aux situations problématiques rencontrées. Ces moments de discussion sur le vécu, où ils étaient accompagnés par un animateur ayant un point de vue externe, permettaient de rendre leurs expériences plus significatives. Ils pouvaient aussi comparer la source de leurs réussites ou de leurs difficultés.

## 4. La méthodologie

L'évaluation de l'intervention, soit la mise en œuvre du dispositif de soutien en gestion de classe, a été réalisée par une étude quasi-expérimentale comportant deux collectes de données avec un groupe témoin.

### 4.1 Les participants

L'échantillon est composé de 71 enseignants débutants répartis entre le groupe expérimental ( $n = 27$ ) et le groupe témoin ( $n = 44$ ). Tous avaient une tâche à temps plein dans une école primaire francophone faisant partie des 130 écoles en milieu défavorisé ciblées par le Programme de soutien à l'école Montréalaise du Ministère de l'éducation du Québec. Les enseignants du groupe expérimental ont participé à des activités de formation et de suivi en gestion disciplinaire dans le cadre des sept rencontres du dispositif réparties sur une année scolaire. Les enseignants du groupe témoin n'ont bénéficié d'aucune mesure de soutien particulière et ont poursuivi le cursus d'enseignement régulier. Les enseignants des deux groupes proviennent d'écoles différentes afin d'éviter toute contamination potentielle.

Les enseignants de l'échantillon ont en moyenne 29 ans et 3 années d'expérience. L'âge varie de 23 à 56 ans. Ils sont des enseignants débutants ayant peu d'années d'expérience. La comparaison des groupes expérimental et témoin montre cependant une variation. Le groupe expérimental a en moyenne 4 ans d'expérience et une moyenne d'âge de 31 ans. Le groupe témoin possède en moyenne 2 ans d'expérience et 25 ans d'âge moyen. Mentionnons que la presque totalité des participants sont des femmes, ce qui n'est pas étonnant puisqu'elles enseignent en majorité à cet ordre d'enseignement.

### 4.2 L'instrument de collecte de données

Pour collecter les données, les deux groupes ont rempli le « *Questionnaire sur les attitudes, les croyances et les pratiques relatives à la gestion de classe* » qui évalue les dimensions suivantes : l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la motivation professionnelle. Le Tableau 2 montre les sous-échelles pour chacune de ces trois dimensions, un exemple d'items ainsi que l'indice de consistance interne, le coefficient de l'alpha de Cronbach de l'échantillon.

La première dimension, l'établissement et maintien de l'ordre et de la discipline en classe, est conçue à partir du « *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif* » (QES) version de travail destinée pour le primaire (Janosz, Bowen, Chouinard & Desbiens, 2001). Elle est constituée de ces trois sous-échelles : l'implantation des règles de classe, l'application des règles et la gestion des comportements. Ces items sont en lien avec le modèle de gestion de classe d'Archambault et Chouinard sur lequel repose la conception du dispositif de soutien.

La dimension 2, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), provient du questionnaire « *Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline* » conçu par Emmer et Hickman (1991). Ce questionnaire est une version modifiée de l'original, le « *Teacher efficacy* » (Gibson & Dembo, 1984) dont la traduction française est l'échelle d'autoefficacité des enseignants (Dussault, Villeneuve & Deaudelin, 2001). Celui-ci repose sur la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1977). À cet outil original, les auteurs ont ajouté une échelle en gestion de classe et discipline composée d'items développés à partir des écrits de Doyle (1986). Cette dimension comporte quatre sous-échelles : sentiment d'efficacité pour faire apprendre, sentiment d'efficacité pour faire face aux problèmes de comportement, sentiment d'efficacité à avoir un impact sur le comportement des élèves et sentiment d'efficacité à gérer les situations d'apprentissage.

La motivation professionnelle constitue la 4<sup>e</sup> sous-échelle ou la dimension 3. Comme les items de la première dimension, elle est construite de deux items puisés dans le « *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif* » (QES). Pour chacun des items de ces trois dimensions, les répondants devaient indiquer leur degré d'accord ou de désaccord sur une échelle de type Lickert comportant six entrées. Le Tableau 2 présente les trois dimensions réparties en huit sous-échelles.

### 4.3 Procédure

Les enseignants débutants du groupe expérimental ont rempli les questionnaires au cours de deux journées de formation, la première en octobre et la seconde en avril. Les enseignants débutants du groupe témoin ont rempli les questionnaires au moment de leur choix durant les mêmes semaines. La participation était volontaire et la confidentialité était assurée aux participants.

Sous-échelle (nombre d'items)	Dimension « exemple d'items »	Alpha de Cronbach
<b>Dimension 1 : Établissement et maintien de l'ordre et de la discipline</b>		
Implantation des règles de classe (6)	« Dès le début de l'année scolaire, j'ai montré et j'ai fait pratiquer les comportements à avoir dans ma classe. »	,85
Application des règles (3)	« J'interviens dès que je me rends compte qu'un de mes élèves ne respecte pas les règles. »	,62
Gestion des comportements (2)	* « Je passe plus de temps à discipliner mes élèves qu'à leur enseigner. »	,73
<b>Dimension 2 : Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)</b>		
SEP pour faire apprendre (7)	« Lorsque les résultats d'un élève s'améliorent, c'est généralement parce que j'ai trouvé un moyen plus efficace de lui enseigner. »	,71
SEP à faire face aux problèmes de comportement (5)	« Si un élève devient agité et bruyant, je sais que je connais les techniques appropriées pour vite corriger son comportement. »	,70
SEP à avoir un impact sur le comportement des élèves (4)	« Il y a des élèves qui, quoi que je fasse, ne se comportent pas comme il le faut. »	,72
SEP à gérer les situations d'apprentissage (8)	« Je connais les routines nécessaires pour que les activités se déroulent de façon efficace. »	,82
<b>Dimension 3 : Motivation professionnelle</b>		
Motivation professionnelle (2)	« Mon travail à l'école me satisfait. »	,58

\*Item inversé

**Tableau 2.** Les informations relatives au Questionnaire sur les attitudes, les croyances et les pratiques relatives à la gestion de classe

Pour répondre à notre objectif de recherche, les perceptions des deux groupes d'enseignants ont été comparées. Les données recueillies par les questionnaires ont été codées et compilées à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), en vue d'être traitées statistiquement. Les données recueillies ont fait l'objet d'analyses multivariées (MANOVA) à mesures répétées selon un modèle 2 (Groupes expérimental et témoin) X 2 (Temps de mesure). Des analyses distinctes ont été menées sur les variables des dimensions établissement et maintien de l'ordre et de la discipline, sentiment d'efficacité personnelle et motivation professionnelle. Des analyses de variance univariées (ANOVA) ont ensuite été menées afin de préciser les effets simples et les effets d'interaction. L'Età carré partiel a servi à évaluer les tailles d'effet des variables indépendantes.

## 5. Résultats

Les résultats aux analyses statistiques seront présentés selon les trois dimensions à l'étude : l'établissement et maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la motivation professionnelle.

### 5.1 L'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline

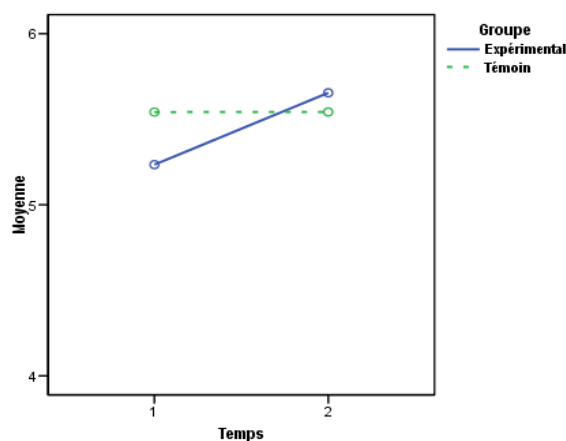
Pour la première dimension, l'établissement et le maintien de la discipline, les résultats aux tests multivariés ne présentent aucun effet relié au groupe,  $F_{(3,66)} = ,91, p = ,44$ , mais indiquent un effet simple significatif relié au temps de mesure,  $F_{(3,66)} = 7,49, p < ,001$ . De plus, on observe un effet d'interaction Groupe X Temps significatif  $F_{(3,66)} = 3,46, p = ,02, p < ,05$ .

Les analyses univariées subséquentes, rapportées au Tableau 3, montrent que les participants des deux groupes rapportent une amélioration de leurs habiletés à gérer les comportements entre les deux collectes de données. Les analyses montrent aussi que l'effet d'interaction Groupe X Temps affecte la variable implantation des règles. Des analyses de variance à un facteur ont permis de détailler cet effet d'interaction. Les résultats indiquent que la hausse dans le temps de l'habileté à implanter les règles n'affecte que le groupe expérimental, et ce, avec un effet de grande taille (Cohen, 1988),  $F_{(1,26)} = 7,15, p = ,01, \eta^2_{(p)} = ,22$ . Quant au groupe témoin, l'effet est non significatif,  $F_{(1,41)} = ,00$ . De plus, les analyses nous apprennent que le groupe expérimental rapporte un score significativement inférieur à celui du groupe témoin au premier temps de mesure  $F_{(1,85)} = 9,36, p = ,003$ . Cependant, à la fin du dispositif, cet écart disparaît comme le montrent les résultats au temps de mesure 2 :  $F_{(1,71)} = 1,04, p = ,31$ .

Variable	Groupe Expérimental		Groupe Témoin		Valeur de F		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Signification et taille d'effet $\eta^2(p)$		
					Groupe	Temps	Groupe x Temps
Implantation des règles	5,24 (,74)	5,65 (,40)	5,54 (,45)	5,54 (,47)	0,90 ,01	8,57** ,11	8,51** ,11
Application des règles	4,83 (,91)	4,74 (,71)	5,08 (,89)	4,94 (,91)	1,35 ,02	1,68 ,02	0,07 ,001
Gestion des comportements	4,00 (,90)	4,38 (,78)	4,43 (,88)	4,57 (,92)	2,51 ,04	8,60** ,11	1,78 ,03
SEP pour faire apprendre	4,22 (,50)	4,41 (,53)	4,01 (,53)	4,14 (,58)	4,04* ,06	8,11* ,11	,25 ,004
SEP à faire face aux problèmes de comportement	3,97 (,58)	4,59 (,60)	3,85 (,39)	4,71 (,66)	0,00 ,00	50,99*** ,43	1,29 ,02
SEP à avoir un impact sur le comportement des élèves	3,30 (,81)	3,45 (1,07)	3,68 (,91)	3,53 (1,02)	1,14 ,02	,00 ,00	2,12 ,03
SEP à gérer les situations d'apprentissage	4,58 (,52)	4,98 (,39)	4,87 (,54)	5,00 (,58)	1,79 ,03	22,61*** ,25	5,82* ,08
Motivation professionnelle de l'enseignant	4,76 (,84)	5,13 (,75)	5,32 (,79)	5,24 (,87)	3,39 ,05	2,98 ,04	7,13** ,09

\*  $p < ,05$  \*\*  $p < ,01$  \*\*\*  $p < ,001$

**Tableau 3.** Les moyennes, (écarts-types), valeur de F, signification et taille d'effet des variables selon le groupe et le temps de mesure



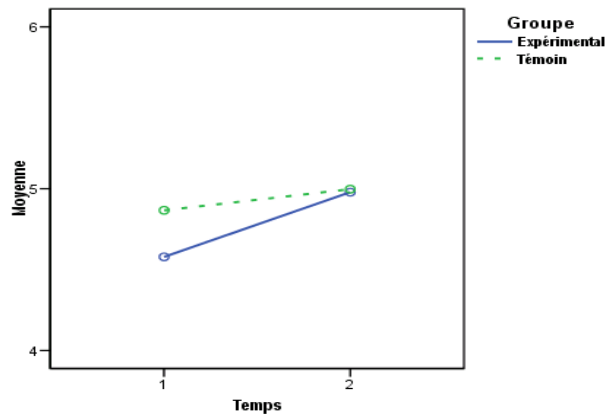
**Figure 2.** L'interaction Groupe X Temps de la perception de l'implantation des règles de classe

## 5.2 Le sentiment d'efficacité personnelle

Pour la deuxième dimension, le sentiment d'efficacité personnelle, les résultats aux tests multivariés indiquent des effets simples significatifs reliés au groupe  $F_{(4,66)} = 3,40, p < ,05$  ainsi qu'au temps de mesure  $F_{(4,66)} = 14,36, p < ,001$ . De plus, on observe un effet d'interaction Groupe X Temps significatif  $F_{(4,66)} = 2,68, p < ,05$ .

Comme illustrées au Tableau 3, les analyses univariées ont permis de raffiner ces résultats. On remarque d'abord un effet simple lié au groupe pour la variable du sentiment d'efficacité personnelle pour faire apprendre qui se rapporte aux enseignants débutants du groupe expérimental. Ceux-ci se distinguent par des scores plus élevés que ceux du groupe témoin aux deux temps de mesure. On observe aussi un effet simple lié au temps pour

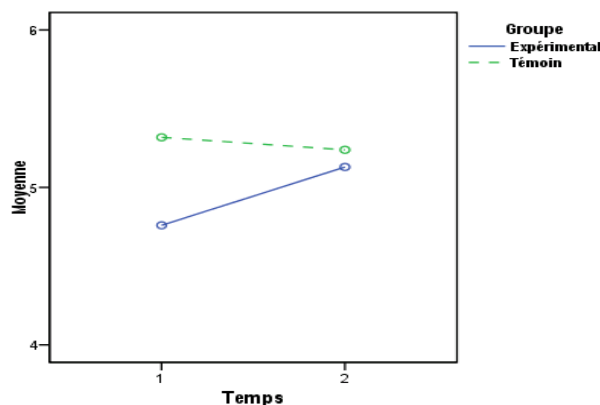
la variable du sentiment d'efficacité personnelle à faire face aux problèmes de comportement. Ainsi, les enseignants débutants des deux groupes rapportent une amélioration pour cette variable entre les deux collectes de données. Le Tableau 3 dévoile également un effet d'interaction Groupe X Temps pour la variable du sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage. Des analyses de variance à un facteur ont permis de détailler cet effet d'interaction. Les résultats indiquent que la hausse dans le temps du sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage n'affecte que le groupe expérimental, et ce, avec un effet de taille grande (Cohen, 1988),  $F_{(1,26)} = 13,51, p = ,001, \eta^2_{(p)} = ,34$ . De plus, les analyses nous apprennent que le groupe expérimental rapporte un score significativement inférieur à celui du groupe témoin au premier temps de mesure  $F_{(1,86)} = 7,60, p = ,007, \eta^2_{(p)} = ,08$ . Cependant, au temps 2, cet écart disparaît :  $F_{(1,71)} = ,2, p = ,90, \eta^2_{(p)} = ,00$ .



**Figure 3.** L'interaction Groupe X Temps du sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage

### 5.3 La motivation professionnelle

Pour la variable de la motivation professionnelle, les résultats aux tests multivariés indiquent aucune différence significative entre les temps de mesure ni entre les groupes. On note cependant un effet d'interaction Groupe X Temps significatif,  $F_{(1,69)} = 2,98, p = ,09$ . Des analyses de variance à un facteur ont permis de détailler l'effet d'interaction. Les résultats montrent une différence significative entre les groupes au temps 1, à l'avantage du groupe témoin  $F_{(1,86)} = 11,78, p = ,001, \eta^2_{(p)} = ,12$ , alors que cette différence n'est plus significative au temps 2,  $F_{(1,71)} = ,65, p = ,42, \eta^2_{(p)} = ,009$ . Les résultats confirment que l'augmentation dans le temps de la motivation professionnelle est liée au groupe expérimental, et ce, avec un effet de taille grande (Cohen, 1988),  $F_{(1,26)} = 5,41, p = ,03, \eta^2_{(p)} = ,17$ . Quant au groupe témoin, les résultats ne sont pas significatifs  $F_{(1,43)} = ,80, p = ,38, \eta^2_{(p)} = ,02$ .



**Figure 4.** L'interaction Groupe X Temps de la perception de la motivation professionnelle

Les résultats aux analyses de variance univariées mettent en évidence trois effets d'interaction Groupe X Temps. Ceux-ci nous intéressent particulièrement puisqu'ils permettent de conclure sur l'hypothèse statistique. Comme des différences significatives ont été détectées par trois effets d'interaction, nous adoptons l'hypothèse alternative selon laquelle le dispositif a eu une incidence positive sur les variables concernées, soit l'implantation

des règles de classe, le sentiment d'efficacité à gérer les situations d'apprentissage et la motivation professionnelle.

## 6. Discussion

La découverte de trois effets d'interaction va dans le sens de l'hypothèse d'un impact positif du dispositif de formation sur les habiletés en gestion disciplinaire de la classe. Premièrement, les participants ont perçu une amélioration de leur capacité à établir et à maintenir l'ordre, plus précisément, à implanter les règles de leur classe. Deuxièmement, leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage s'est renforcé au terme de l'intervention. Troisièmement, leur niveau de motivation professionnelle s'est intensifié au fil de l'année scolaire. Ces résultats signalent que les enseignants impliqués dans le dispositif de soutien ont perçu des changements positifs significatifs à la suite de cette expérience. Les améliorations perçues ne concernent pas toutes les variables. Par contre, aucun effet négatif n'a été signalé pour aucune variable. En somme, les résultats de cette recherche sont encourageants. Nous proposons maintenant quelques pistes d'explication à ces résultats.

Premièrement, à la fin de l'année, les enseignants du groupe expérimental se sont jugés plus favorablement pour implanter les règles de leur classe que les autres enseignants, alors qu'en début d'année, leur perception était inférieure. Quant aux enseignants débutants n'ayant pas participé aux activités de développement professionnel du dispositif, leur perception est demeurée stable. On peut se demander pourquoi les enseignants du dispositif se jugeaient moins favorablement que ceux du groupe témoin alors qu'ils avaient suivi la formation au moment de la collecte de données. Nous émettons l'hypothèse qu'ils ont peut-être pris conscience que l'installation des règles peut prendre beaucoup de temps surtout en milieu plus défavorisé, car cette démarche ne se résume pas à afficher les règles en classe. Ils avaient une vision plus juste de la complexité de ce processus. On suppose qu'ils ont pris plus de temps pour installer les règles selon la démarche enseignée à la première journée de formation (JFA 1). Ainsi, à la fin du dispositif, ils se sentaient plus convaincus d'avoir présenté, expliqué, montré et fait pratiquer les règles de classe. Ils avaient une plus grande conviction que leurs élèves connaissaient bien les règles ainsi que les conséquences qui les accompagnaient.

Ce résultat est réjouissant puisqu'il appuie la pertinence de la première journée de formation du dispositif (JFA 1) qui portait sur l'installation des conditions propices aux apprentissages notamment par la démarche d'enseignement des règles et des procédures. Diverses recherches ont montré l'importance de la planification des premiers jours de classe pour son influence sur le reste de l'année de scolaire. Une bonne gestion de classe concourt à la prévention des difficultés liées à l'indiscipline et serait la clé du succès des enseignants. D'ailleurs, c'est ce qui distingue les bons des moins bons enseignants (Archambault & Chouinard, 2009). Des appréciations écrites des participants au regard de ce qu'ils ont retiré de la première journée (JFA 1) appuient l'hypothèse qu'ils ont mis en pratique des éléments de cette première formation : « *Enseigner les règles pas seulement les présenter* », « *Ajuster ma façon de mettre en place mes règles de vie* » ou encore : « *La première journée m'a été d'une grande aide.* » Aussi, à la rencontre bilan, d'autres commentaires émis allaient dans le même sens. Ils avaient appris : « *à prendre du temps pour implanter les routines* », « *à réfléchir et instaurer les règles* », « *ce qui est acceptable et pas* ».

Deuxièmement, les résultats ont montré une amélioration significative du sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage des enseignants débutants qui ont pris part au dispositif. En début d'année, ces enseignants se rapportaient beaucoup moins confiants que ceux du groupe témoin. À la fin, ils sont devenus aussi confiants. Comme ce groupe d'enseignants avait une moyenne d'expérience en avance de deux ans sur l'autre groupe, on peut supposer que des événements antérieurs vécus négativement seraient à l'origine du sentiment d'efficacité plus faible, ou encore, le manque de soutien ou de formation en gestion de classe. Ce qui concorde notamment avec les travaux de Hoy & Spero (2005), et ce expliquerait la motivation de ces enseignants à s'inscrire au dispositif. Ainsi, selon les résultats obtenus à la suite des activités du dispositif, ils étaient plus convaincus de leur capacité à clarifier leurs attentes, à faire apprendre aux élèves à bien se comporter en début d'année, à installer des routines qui facilitent le déroulement des activités et à recourir à des stratégies qui rendent les élèves attentifs et engagés à la tâche. Finalement, ils se sentaient plus en mesure d'éviter que certains élèves perturbent le déroulement des activités et ils considéraient que leurs façons de gérer la classe étaient très efficaces. Or, plusieurs de ces éléments, dont la mise en place de routines, la clarification des attentes comme les stratégies pour maintenir l'ordre, ont aussi fait partie de la première rencontre (JFA 1). Plusieurs commentaires écrits par les participants à la fin de l'intervention soutiennent l'apport positif du dispositif sur le plan professionnel dont certains se rapprochent aux croyances d'efficacité : « *de l'assurance face à moi, à mes capacités, face aux situations problèmes* », « *de la confiance* », « *des confirmations* » ou encore : « *Je me sens plus sûre de moi lors de mes interventions* », « *le dispositif m'a permis d'intervenir plus efficacement auprès de certains élèves* », « *avantage confiance en moi pour gérer mon groupe en début d'année.* »

Troisièmement, selon les résultats, les enseignants en début de carrière qui ont pris part aux activités du dispositif se sentaient plus motivés professionnellement vers la fin de l'année. Ils s'estimaient plus satisfaits de leur travail à l'école et ressentaient moins souvent l'envie de ne pas aller travailler. Ce gain de motivation est intéressant parce qu'en début d'année, ces mêmes enseignants se rapportaient moins motivés que les autres. À la fin, ils rejoignent le niveau des enseignants du groupe témoin pour qui la motivation professionnelle a tendance à diminuer.

Nous croyons que le suivi régulier combinant formation et soutien ont été des leviers à la motivation professionnelle. La répartition de sept rencontres durant l'année scolaire a permis de briser un certain isolement professionnel, décrit comme étant l'un des principaux stressors chez les enseignants (Martineau & al., 2011). Aussi, se retrouver sur une base régulière avec les mêmes personnes a fort probablement favorisé le développement professionnel. Pour appuyer cette interprétation, voici quelques témoignages écrits : « *J'ai appris que je ne suis pas la seule à me questionner sur tout* », « *J'ai appris à prendre un temps d'arrêt pour regarder ce que j'ai fait de bien et ce que j'ai amélioré* », « *moins de stress, plus dynamique et mieux préparée* », « *des idées, de la motivation, le goût d'expérimenter des choses* ». D'ailleurs, 96 % des enseignants ont affirmé que les échanges entre pairs les ont rendus satisfaits ou très satisfaits de leur participation au dispositif.

La participation exclusive des enseignants débutants au dispositif a contribué à une forme de reconnaissance professionnelle. En plus, la collaboration entre pairs, mettait à contribution leur compétence. Ce qui devrait avoir servi au renforcement de la motivation professionnelle. On a vu que l'engagement, la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle étaient inter-reliés. On le constate dans cette étude également, car les enseignants débutants ont investi beaucoup d'efforts et de temps. Rappelons qu'une certaine proportion des rencontres se déroulaient en dehors des heures de classe et nécessitaient, dans certains cas, de longs déplacements à l'heure de pointe. Un tel engagement, comparativement à assister à un perfectionnement d'une journée, témoigne d'une certaine détermination à améliorer sa pratique.

Par ailleurs, une seule distinction significative inter-groupes sur le plan statistique a été découverte. Les enseignants débutants du groupe expérimental rapportaient être plus confiants en leur capacité à faire apprendre les élèves, par un sentiment d'efficacité personnelle pour faire apprendre plus élevé, que ce soit au début ou à la fin de l'année. Ces enseignants avaient une plus grande conviction d'être capables d'avoir une influence positive sur l'apprentissage des élèves, d'adapter leur enseignement aux besoins de ceux-ci, de développer des stratégies d'enseignement efficaces et de pouvoir soutenir leur attention. On peut attribuer cette distinction au fait que les enseignants du dispositif devaient savoir au moment de l'inscription, au printemps précédant l'expérimentation, qu'ils allaient avoir une classe à la rentrée scolaire. Or, ce n'était peut-être pas la première année qu'ils enseignaient au même niveau scolaire. Dans ce cas, ils devaient être plus à l'aise avec l'enseignement du programme de formation. Selon une étude réalisée auprès d'enseignantes du primaire, après la première année d'expérience, elles disent avoir une meilleure connaissance d'elles-mêmes et des tâches, ainsi qu'une représentation plus claire de la matière à enseigner (Lamarre, 2004). Aussi, les enseignants du dispositif étaient peut-être plus orientés vers le contenu, la matière à enseigner. Ils percevaient cette force qui compensait en quelque sorte leur perception de se sentir « *moins efficaces* » à gérer la classe, perception qui les aurait d'ailleurs incités à s'inscrire au dispositif. On imagine, par exemple, qu'ils consacraient beaucoup de temps à planifier les situations d'apprentissage et très peu, ou pas, à des aspects relatifs à l'établissement de la discipline.

Un effet simple dans le temps est associé au sentiment d'efficacité personnelle à faire face aux problèmes de comportement et à la gestion des comportements. Selon notre expérience, nous avançons l'hypothèse, qu'en fin d'année, la gestion des comportements est moins lourde. L'enseignant a tendance à moins intervenir parce que les élèves savent ce qu'il attend d'eux. Ceux-ci connaissent les attentes, les règles et les conséquences. Par ailleurs, il est difficile de se prononcer avec exactitude, car nous ne possédons pas de données sur les caractéristiques comportementales des élèves des classes des participants. La troisième journée de formation (JFA 3), portant sur le rétablissement des conditions propices aux apprentissages, touchait davantage les stratégies en lien avec la gestion des difficultés comportementales. Le contenu des deux premières rencontres ont semblé aider davantage les participants. On peut se demander si les résultats auraient été différents si la 3<sup>e</sup> rencontre avait eu lieu avant les fêtes plutôt qu'en janvier ou si le dispositif était étalé sur deux ans.

Il s'avère audacieux d'attribuer les résultats significatifs à la participation au dispositif puisque nous ne contrôlions pas toutes les variables. Il semble aussi délicat d'affirmer avec précision lequel des éléments du dispositif a eu le plus d'influence positive. Selon les fiches d'appréciation, 100 % des enseignants se sont dits très satisfaits des présentations de contenu, suivi par les échanges entre pairs où 96 % d'entre eux sont très satisfaits et satisfaits. Néanmoins, pour expliquer les effets d'interaction, nous pensons qu'un certain nombre de connaissances procédurales en gestion disciplinaire présentées dans les formations a sûrement été mis en pratique en classe avec succès. Ces réussites auraient contribué en retour au renforcement du sentiment d'efficacité des enseignants débutants du dispositif. Selon Bandura (2007), les expériences antérieures de maîtrise représentent l'une des quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle. De plus, le partage des

expériences (expériences vicariantes) et les encouragements (persuasion verbale) entre pairs et l'animateur constituaient d'autres sources pour le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007 ; Gaudreau, & al., 2012).

En outre, les enseignants débutants du dispositif se distinguaient de ceux du groupe témoin par un sentiment d'efficacité personnelle pour faire apprendre plus fort. Cette force perçue devait les rendre plus disposés à expérimenter de nouvelles stratégies, car un sentiment d'efficacité personnelle élevé favorise l'adoption de nouvelles pratiques. Ce faisant, ils ont probablement vécu des réussites dans les mises à l'essai en classe, les motivant en retour à persévérer dans leur réinvestissement, comme en témoignent ces appréciations écrites au regard des apports du dispositif : « *le goût d'expérimenter, de faire des essais en classe* », ou « *nouvelles idées à expérimenter en classe* » ou encore, « *l'ensemble du dispositif m'a permis d'améliorer en profondeur ma gestion de classe et mon enseignement.* » Nous sommes portés à croire que la première journée (JFA 1) tenue avant le début des classes a joué un rôle clé. D'abord, on imagine que les enseignants ont vécu un bon début d'année avec leurs élèves parce qu'ils ont pris du temps pour le préparer. Ils ont dû mettre en place des stratégies pour prévenir les difficultés et favoriser la création d'un climat de classe plus agréable et propice aux apprentissages. Voici un témoignage écrit en réponse à ce que le dispositif a permis d'accomplir : « *En début d'année, j'ai pris le temps d'expliquer le pourquoi de mes règles de classe aux élèves. Nous avons vécu plusieurs activités en ce sens. Maintenant, je suis certaine que mes élèves comprennent la raison de ce que je leur demande. Cela a amélioré mon climat de classe.* »

Le sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage des enseignants du dispositif a augmenté significativement. Ce résultat est intéressant puisqu'il rejoint les principales fonctions d'une gestion de classe efficace, soit de maintenir l'ordre et de favoriser les apprentissages. Finalement, par un niveau de motivation professionnelle qui a progressé durant l'intervention, on suppose que les enseignants du dispositif ne songeaient pas à abandonner la profession et, selon les recherches, étaient moins à risque de souffrir d'épuisement professionnel.

### **6.1 Limites et prospectives**

L'une des principales limites de cette étude se rapporte à l'échantillon composé d'un nombre restreint de participants et volontaires. Contrairement à un échantillon aléatoire, la généralisation des résultats se trouve difficile à établir. Aussi, la moyenne d'années d'expérience du groupe expérimental était supérieure de deux années. Réalisée en milieu défavorisé, il est délicat de généraliser les résultats pour les milieux favorisés. Par contre, on sait que les défis relatifs à la gestion disciplinaire de la classe sont plus élevés en milieu défavorisé. Dans le contexte de cette étude, il était impossible de contrôler toutes les variables. Par exemple, les enseignants ont-ils bénéficié de soutien additionnel dans leur école ? Cet aspect n'a pas été documenté. Il faut donc interpréter les résultats avec prudence. Par ailleurs, d'autres sources de données auraient pu enrichir la collecte par questionnaire, comme la réalisation d'entrevues auprès d'un petit groupe d'enseignants, ou des entretiens avec les directions d'école.

Malgré les limites de cette étude, elle offre des avenues porteuses d'efficacité quant aux modalités de développement professionnel en enrichissant les façons habituelles d'offrir du perfectionnement et de l'accompagnement aux nouveaux enseignants. Cette étude quantitative contribue à documenter scientifiquement l'évaluation de l'efficacité de mécanismes qui favorisent la compétence à gérer la classe. Sur le plan pratique, cette formule qui allie accompagnement par les pairs et des experts propose une alternative à la traditionnelle dyade mentorale.

La même étude pourrait être reprise auprès d'enseignants en début de carrière à l'ordre d'enseignement secondaire ou en adaptation scolaire. Le dispositif pourrait être bonifié en y ajoutant un volet accompagnement virtuel ou encore un suivi personnalisé par un enseignant expérimenté de la même école pour fournir un soutien sur une base régulière. Un tel dispositif pourrait s'étendre sur deux années afin de mieux étudier le développement de la compétence à gérer les comportements.

### **6.2 Recommandations**

Nous recommandons aux milieux scolaire et universitaire de travailler en collaboration pour trouver les meilleurs mécanismes permettant de consolider non seulement les compétences professionnelles des enseignants débutants, mais aussi porter attention aux modalités qui favorisent le sentiment d'efficacité personnelle. Ce type de recherche offrirait des indications pour améliorer la formation universitaire en ciblant des objets d'apprentissage et assurerait une plus grande cohérence entre la formation initiale et la formation continue (Gervais, 2011) de même qu'un meilleur passage de la formation initiale à l'insertion professionnelle.

Des formules de soutien variées devraient être offertes aux enseignants débutants afin de répondre aux différents besoins professionnels. Le milieu scolaire devrait éviter les formules uniques. D'un autre côté, les nouveaux enseignants devraient bien connaître leurs forces et leurs besoins de formation en sortant de la formation universitaire, en ayant par exemple, un portfolio professionnel à leur entrée dans la profession.

À la suite de la présente recherche, nous suggérons au milieu scolaire d'offrir aux enseignants débutants du soutien dans la préparation de la rentrée scolaire pour assurer l'ordre et la discipline en classe, mais surtout prévenir de nombreuses difficultés tout au long de l'année. Pour la formation initiale, il faudrait insister sur l'importance du rôle de la planification en gestion de classe. Le calendrier des stages devrait permettre aux étudiants de participer, au moins une fois durant leur formation, à la préparation de la rentrée scolaire et d'assister aux tous premiers jours de classe. Aussi, il serait profitable que les étudiants effectuent un stage dans des milieux qualifiés « difficiles ». Ce serait un atout pour mieux se préparer à intervenir dans ces environnements où ils ont de fortes probabilités d'y obtenir un premier contrat d'enseignement.

## 7. Bibliographie

- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. (3<sup>e</sup> édition). Montréal : Gaëtan Morin / Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second Edition. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Desbiens, J.-F. (2006) D'une carrière à l'enseignement à une autre : points de vue sur la gestion de classe. Entrevue avec Chouinard, R. *Formation et profession*. 17, 9-12.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In M.C. Wittrock (Dir.) : *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>e</sup> édition). New York, New York : Macmillan.
- Doyle, W. (1980). *Classroom management*. Kappa Delta Phi, Lafayette, (Document ERIC no ED206567).
- Duke, D. L. (dir.) (1979). *Classroom Management: 78<sup>th</sup> Yearbook of the National Society of Education*, Part II. Chicago: University of Chicago Press.
- Dussault, M. Villeneuve, P. & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 27, (1) pp. 181-194.
- Emmer, E.T. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and psychological measurement*, 51(3), 755-765.
- Fijalkow, J. & Nault, T. (2002). *La gestion de classe*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Dir.) : *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaudreau, N. Royer, É. Beaumont, C. & Frenette É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*. 35 (1) 82-101.
- Gervais, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (Ed), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 61- 88). Anjou : CEC.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76, 569-582.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching : A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, (21), 343-356.
- Janosz, M., Bowen, F., Chouinard, R. & Desbiens, N. (2001). *Le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif*, le QES, version de travail destinée pour le primaire.
- Lacourse, F. & Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (Ed), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 121-138). Anjou : CEC.

- Lamarre, A.-M. (2004). L'étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologique-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Lamontagne, M. (2006). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes. Communication présentée dans le cadre du 74<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec : Association francophone pour le savoir.
- Lessard, C. (2011). Préface. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (Ed), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. VII-VIII). Anjou : CEC.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. Formation et profession*. 12(2), 48-54.
- Martineau, S., Gauthier, C. & Desbiens, J. F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Martineau, S. Vallerand, A.-C. Portelance, L. & Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (Ed), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 61- 88). Anjou : CEC.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2004). La formation à l'enseignement : les orientations. Les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mukamurera, J. & Martineau, S. (2012). Les programmes et les dispositifs de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante : que savons-nous ? Déposé le lundi 26 mars 2012, par [Joséphine Mukamurera](#), [Stéphane Martineau \(Ph.D.\)](#) Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE), Repéré à <http://www.insertion.qc.ca/>.
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (Ed), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 37-58). Anjou : CEC.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Dir.) : *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : Éditions de Boeck université.
- Nault, T. et Lacourse, F. (2008). La gestion de classe. Une compétence à développer. Montréal : CEC.
- Ozder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian journal of teacher education*: Vol. 36: Iss 5, Article 1. Available at: <http://ro.ecu.edu.au/lajte/vol36/iss5/1>.
- Perrenoud, P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 533-570.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: implication for research and practice. In C. M. Everson & C. S. Weinstein (Dir.) : *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Ste Foy : Les presses de l'université de Laval, 206 p.
- Veenman, S. (1987). On becoming a teacher: An analysis of initial training. Paper presented at the conference on education of the world Basque congress, Bilbao Espagne. (ERIC no ED312231).
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wang, M. C., Haertel G. D. & Walberg H. J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership: Synthesis of research*, 51(4) 74-79.

---

# Collaborer pour s'insérer ?

## Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants

**Jeanne Rey\*, Jacqueline Gremaud\*\***

*\* Haute Ecole pédagogique*

*Rte de Morat 36*

*CH-1700 Fribourg*

*Rey-PellissierJ@edufr.ch*

*\*\* Haute Ecole pédagogique*

*Rte de Morat 36*

*CH-1700 Fribourg*

*GremaudJ@edufr.ch*

---

*RÉSUMÉ. En Suisse romande et italienne, la situation de l'emploi amène beaucoup d'enseignants débutants à amorcer leur carrière par un ou plusieurs emplois à temps partiel, ce qui rend la collaboration au sein de duos pédagogiques incontournable. Dès lors, les collaborations que les enseignants débutants établissent au cours de leurs premières années de pratique constituent un enjeu central tant pour leur insertion professionnelle que pour l'exercice futur de leur profession. Cette étude interroge différents aspects des collaborations des enseignants débutants à travers une analyse qualitative d'entretiens conduits auprès d'enseignants débutants primaires (élèves de 6 à 13 ans) de Suisse romande et italienne en lien avec leur développement professionnel. Les principaux résultats sont présentés autour de quatre thèmes : les objets de la collaboration, ses enjeux du point de vue des enseignants débutants, ses conditions et ses effets.*

*MOTS-CLÉS : enseignants débutants, insertion professionnelle, collaboration, développement professionnel, degré primaire.*

---

## 1. Introduction

Face à la complexité croissante du travail des enseignants, de nouveaux dispositifs de formation ont été instaurés dans de nombreux pays avec l'objectif de permettre aux nouvelles générations d'enseignants de développer les compétences nécessaires à l'accomplissement de leur profession. De l'autre côté de la scène, les conditions singulières de l'insertion professionnelle des enseignants débutants influent directement sur la poursuite de leur carrière. Ces conditions varient fortement d'un contexte à un autre, ce qui rend les comparaisons internationales ou interrégionales à la fois pertinentes et complexes (Wentzel, Akkari & Changkakoti, 2008; Wentzel, Akkari, Coen & Changkakoti, 2011). Toutefois, dans de nombreux pays, le constat s'impose d'un abandon précoce de la profession au cours des premières années d'exercice ou avant même l'entrée en fonction (De Stercke et al., 2010; Mukamurera, 2011; Müller Kucera & Stauffer, 2003). En Suisse, selon les cantons et les degrés d'enseignement, on note des taux d'abandon de la profession qui varient entre 20% et 50% au cours des premières années (Swiss Coordination Center for Research in Education, 2011). Ce taux d'abandon soulève des interrogations et souligne la nécessité d'étudier les processus d'insertion professionnelle des enseignants. Il met également en évidence le besoin d'une approche théorique qui dépasse la considération de critères purement objectifs de l'insertion professionnelle (adéquation formation-emploi ; taux d'emploi ; contrat à durée déterminée, etc.). Ceux-ci s'avèrent en effet insuffisants pour rendre compte du phénomène de l'insertion professionnelle (Losego, Amendola & Cusinay, 2011; Mukamurera, 2011) et ne permettent pas d'expliquer la proportion importante d'abandon de la carrière enseignante. Ce constat amène à souligner l'importance des dimensions subjectives de l'entrée en profession et rend nécessaire le recours à une démarche compréhensive du processus d'insertion qui permet d'accéder à des éléments associés au vécu des enseignants et à leur appréhension de leur profession ainsi que des conditions dans lesquelles ils l'exercent.

En Suisse, à l'encontre d'autres contextes européens, la profession enseignante est souvent exercée à temps partiel. Cette situation est notamment due à une féminisation croissante du métier, très forte au niveau primaire où plus de 80% des étudiants se destinant à l'enseignement étaient des femmes en 2007-2008 (Swiss Coordination Center for Research in Education, 2011). La gestion d'une classe en duo pédagogique autorise le travail à temps partiel et facilite la conciliation entre vie professionnelle et vie familiale. Par conséquent, une majorité d'enseignants du degré primaire amorcent leur carrière par un ou plusieurs emplois à temps partiel, ce qui rend la collaboration au sein de duos pédagogiques incontournable (Changkakoti & Donati, 2008; Gremaud & Rey, 2010). Et bien que l'enseignant « seul maître à bord » (Gremaud & Losego, 2008), ayant sous sa responsabilité exclusive la conduite d'une classe, continue de dominer la représentation collective du métier, les évolutions de la pratique tendent à la contredire : de nombreux enseignants débutants devront effectivement partager la responsabilité de leur classe avec un ou une collègue. A cet impératif de collaboration au sein d'un duo pédagogique s'ajoutent les collaborations avec d'autres collègues de l'établissement qui jouent un rôle essentiel dans la socialisation des enseignants, mais aussi dans le développement de leurs pratiques professionnelles. A partir de ce contexte singulier, cet article se propose d'interroger le rôle des pratiques collaboratives dans l'insertion et le développement professionnel des enseignants débutants.

## 2. La collaboration chez les enseignants débutants

Les collaborations<sup>5</sup> que les enseignants débutants établissent au cours de leurs premières années de pratique constituent un enjeu central pour l'exercice futur de leur profession en les amenant à quitter une organisation cellulaire et individualiste de l'enseignement pour adhérer à une dimension sociale et interactive de la profession (Tardif & Lessard, 1999). La participation de l'enseignant débutant à des activités collectives, la réflexion au sein de sa nouvelle communauté professionnelle et le soutien des pairs contribuent à son développement professionnel et à la transformation de ses conceptions au sujet de son travail (Beckers, 2007 ; Grangeat & Gray, 2008 ; Maulini, 2009). Cette collaboration s'avère cruciale pour l'enseignant qui débute puisque ses gestes professionnels sont encore peu stabilisés. Les interactions établies entre un enseignant débutant et ses collègues influencent la manière dont il ajuste ses pratiques en vue d'une adaptation continue aux exigences du terrain ainsi que du maintien d'une cohésion interne au sein du collectif, susceptible de lui conférer une certaine légitimité au sein de sa nouvelle communauté professionnelle (Rouve & Ria, 2008 ; Sembel, Leonard, Teruel & Gesson, 2009). Dans leur quête praxéologique auprès de leurs collègues plus anciens, les enseignants débutants semblent friands de réponses concrètes à leurs problèmes ; la collaboration risque alors de se cantonner à des partages de matériel ou à des conseils didactiques au détriment de confrontations sur les représentations du métier, d'échanges autour des démarches pédagogiques et des valeurs sous-tendant les actions éducatives. Ces

<sup>5</sup> Par collaboration, nous entendons ici toutes formes d'échanges professionnels entre enseignants, ce qui inclut le travail collectif, mais aussi les discussions d'ordre professionnel ou les échanges au sujet des pratiques.

dernières risqueraient en effet de bousculer les conceptions plus intimes, plus impliquantes du métier, voire de dévoiler l'incapacité du débutant à « s'en sortir seul » (Tardif & Lessard, 1999 ; Rayou & van Zanten, 2004).

Si la collaboration est de plus en plus perçue comme une composante à part entière dans la profession enseignante, le travail collectif occupe une part encore largement minoritaire dans les activités professionnelles<sup>6</sup>. Pour les enseignants débutants, le lieu d'apprentissage du métier reste avant tout la classe et le soutien des collègues, jugé important car dépourvu de rapports d'autorité, se réalise essentiellement par des échanges informels, duels et non institutionnalisés (Boutin, 1999; Buhot, 2007) relevant souvent de l'initiative des enseignants débutants (Mukamurera & Tardif, 2004 ; Gremaud & Rey, 2011). Plusieurs études soulignent toutefois, à partir de points d'ancrage différents, qu'une collaboration faible ou absente entre enseignants tend à être perçue négativement par les enseignants débutants. La rareté des échanges au sein des établissements produit un sentiment d'isolement, voire d'abandon chez les enseignants débutants (Guibert & Lazuech, 2011) et la « culture de l'individualisme » ainsi que l'absence de collaboration tendent à accroître leur sentiment d'incompétence (Martineau & Presseau, 2003). A l'inverse, un sentiment de compétence important en matière de collaboration avec les collègues semble contribuer favorablement à l'insertion subjective des enseignants (Losego et al., 2011) qui valorisent particulièrement les échanges et la collaboration entre enseignants dans un rapport non hiérarchique.

A partir de ce contexte théorique, le questionnement que nous souhaitons développer porte sur les objets, les enjeux et les conséquences de la collaboration chez les enseignants débutants : sur quoi portent les collaborations des enseignants débutants avec leurs collègues et d'autres professionnels de l'éducation ? Quels enjeux traversent ces différentes collaborations ? Par quelles contraintes sont-elles régies ? Ces collaborations engendrent-elles des transformations chez les enseignants débutants ? Si oui, à quels niveaux se situent-elles ? Cette étude repose sur une analyse qualitative de 59 entretiens semi-directifs<sup>7</sup> réalisés auprès d'enseignants débutants de Suisse romande et italienne moins de deux ans après l'obtention de leur diplôme d'enseignant. Elle s'inscrit dans une vaste enquête longitudinale quantitative et qualitative conduite auprès d'enseignants débutants de la Suisse romande et italienne, ayant fait leur formation initiale dans les Hautes écoles pédagogiques (HEP). Le guide d'entretien a été construit en 2006 et ajusté en 2007 dans le cadre d'une première campagne d'entretiens exploratoires. Il aborde plusieurs éléments de l'insertion professionnelle, y compris la collaboration avec les collègues de l'établissement. Effectués en 2008 auprès de 10 enseignants primaires (élèves de 5 à 13 ans) de Suisse romande, 8 femmes et 2 hommes, les entretiens semi-directifs analysés dans le cadre de cet article concernent des enseignants débutants travaillant tous en duo pédagogique partageant la responsabilité de la conduite d'une classe avec un collègue chevronné. L'analyse de contenu (Bardin, 2011) repose sur quatre axes prédéfinis, à savoir les objets de la collaboration, ses enjeux du point de vue des enseignants débutants, ses conditions et ses effets. Au sein de ces quatre axes, notre but consiste à esquisser une vue cohérente et nuancée – une théorie émergente selon le sens que Glaser et Strauss (1967) donnent à ce concept – de l'impact produit par les pratiques collaboratives sur leur insertion dans leur communauté professionnelle et leur développement professionnel.

### 3. Objets de la collaboration : de la coordination aux conceptions pédagogiques

Nos analyses nous ont permis de dégager un modèle comportant trois niveaux d'objets sur lesquels porte la collaboration chez les enseignants débutants. Ces trois niveaux n'apparaissent pas de manière chronologique et ne sont pas nécessairement soumis à une prescription institutionnelle. Le modèle constitue un outil heuristique qui met en lumière trois types de collaboration, qui sous-tendent également trois degrés d'implication des acteurs dans la collaboration (figure 1). Alors que le premier niveau de collaboration est relativement peu impliquant d'un point de vue professionnel, car il n'engendre pas de véritable échange sur les pratiques professionnelles elles-mêmes, le troisième niveau engage les représentations professionnelles, le rapport à la pratique – tant d'un point de vue éthique que pédagogique – et une ouverture sur les pratiques elles-mêmes.

1. Le premier niveau situe l'objet sur lequel porte la collaboration dans la *planification* et la *coordination* d'actions communes – d'ordre logistique, organisationnel et administratif – étapes particulièrement cruciales, notamment avant la rentrée scolaire. Les collègues chevronnés constituent alors des interlocuteurs privilégiés pour informer et faire participer les enseignants débutants à l'organisation de

<sup>6</sup> En Belgique par exemple, on notait qu'environ 4% du temps de travail des enseignants est lié au travail collectif (Maroy, 2005).

<sup>7</sup> Ces entretiens ont été conduits avec des enseignants ou acteurs de l'insertion des enseignants en Suisse romande et au Tessin dans le cadre de la recherche INSERCH. Cette étude fut réalisée avec le soutien du Fonds National Suisse de la recherche scientifique (Projet No 13DPD3-118083) en partenariat avec les membres de l'équipe INSERCH (2008).

l'établissement, les tenir informés des spécificités liées au cercle scolaire ou les initier aux démarches administratives.

*« Ce sont [les collègues chevronnées] qui nous ont mis un peu sur les rails pour nous dire : « Eh bien, c'est comme ça que ça se passe dans le cercle scolaire. Il y a un bulletin d'informations pour les parents, il y a ça, ça et ça à mettre dedans. Voilà les informations. » » (Estelle).*

2. Les objets sur lesquels se fonde une collaboration résident à un deuxième niveau lorsqu'il s'agit d'une mise à disposition d'un ensemble de ressources matérielles, didactiques, pratiques, qui constituent les fondements mêmes du dispositif de l'enseignement-apprentissage mis en place par l'enseignant débutant dans sa pratique professionnelle. Il convient de souligner le caractère mutuel de l'échange et l'effet valorisant impactant sur l'estime de soi des enseignants débutants engagés dans cet échange<sup>8</sup>.

*« J'ai fait tout un thème sur l'alimentation puis une collègue beaucoup plus âgée m'a dit : « Mais tu me prêtes ton dossier ? » Je lui fais : « Oui prends. » Donc j'étais flattée que ce ne soit pas moi qui aille toujours chercher chez les anciens mais aussi l'inverse » (Joëlle).*

Les niveaux 1 et 2 de collaboration s'attachent essentiellement à la gestion et à l'organisation de la classe sans questionnement plus approfondi sur l'agir professionnel.

3. L'analyse révèle un troisième niveau de collaboration lorsque l'objet en jeu présente une double dimension stratégique et réflexive. L'enseignant débutant dépasse alors la simple observation de composantes techniques liées à la tâche pour accéder à une analyse des pratiques pédagogiques mises en œuvre pour atteindre les intentions sur lesquelles se fonde son action (a). Une confrontation d'expériences et de savoir-faire inscrits dans un questionnement mutuel affine la perception des mécanismes impliqués dans l'action conduite en classe, apport extrêmement bénéfique lorsqu'il s'agit de résoudre des problématiques atypiques pour lesquelles la formation initiale ne l'a pas forcément préparé (Gremaud & Rey, 2011).

*« On avait beaucoup de contacts, on se téléphonait souvent, on se demandait conseil, on avait une classe difficile à gérer au niveau de la discipline, donc on a pas mal transpiré avec [cette classe], mais on pouvait beaucoup discuter : « Moi j'ai des problèmes avec celui-là, il a fait ça et il a fait ça. Qu'est-ce que tu crois, si j'essaie ça ? » C'était très riche » (Estelle).*

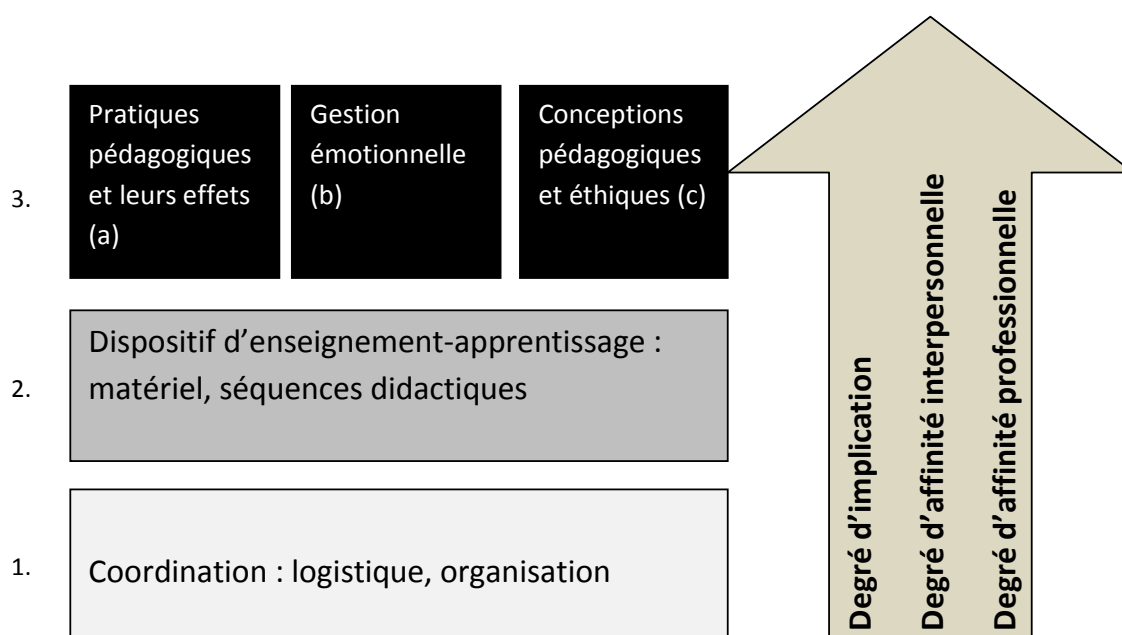
L'échange peut également servir de déclencheur à une nouvelle compréhension du vécu professionnel : lorsqu'une préoccupation émerge, le fait de l'expliquer, de la commenter, de l'interpréter entre collègues autorise une prise de distance avec l'événement et la cohorte d'émotions qui en découlent (b).

*« Au début quand les choses se passent mal, vous vous dites : « Mais qu'est-ce que j'ai fait ? » Après, vous discutez avec des collègues qui vous permettent de relativiser » (Noël).*

Enfin, l'échange porte parfois sur les conceptions pédagogiques, ainsi que sur les questions éthiques qui sous-tendent l'action pédagogique (c).

---

<sup>8</sup> En effet, les enseignants débutants soulignent souvent la réciprocité dans les échanges qui est d'autant plus appréciée qu'elle instaure, par le caractère symétrique de l'échange, une égalité de statut entre l'enseignant débutant et ses collègues chevronnés.



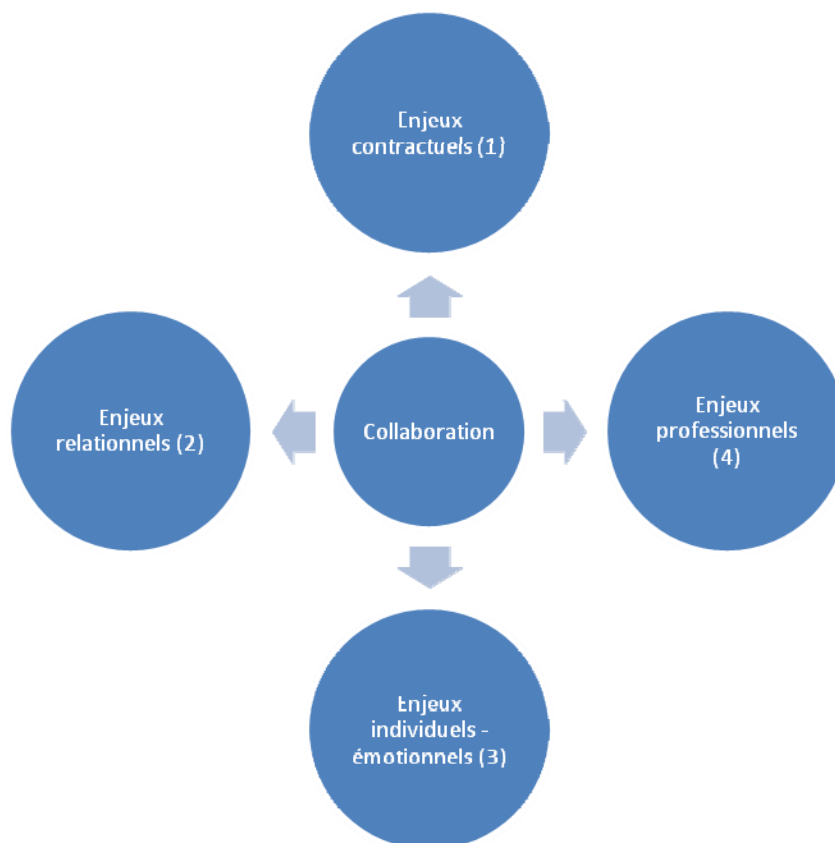
**Figure 1.** Objets de la collaboration chez les enseignants débutants

Notons que ce type de collaboration dépend étroitement des affinités établies entre l'enseignant débutant et ses nouveaux collègues, tant sur le plan personnel que professionnel, ainsi que du degré d'implication dans la collaboration. Notre analyse nous permet d'émettre l'hypothèse selon laquelle les collaborations de niveau 1 (coordination) sont relativement indépendantes des affinités professionnelles et personnelles entre collègues ainsi que du degré d'implication relationnel. Elles peuvent découler d'une prescription institutionnelle. Par contraste, les collaborations de niveau 3 (pratiques et conceptions pédagogiques, gestion émotionnelle) nécessitent des degrés d'implication et d'affinités plus intenses et relèvent d'un choix délibéré de partenaire révélateur du développement d'une relation privilégiée.

#### 4. Enjeux sous-tendant les collaborations

Au travers de leurs pratiques collaboratives, les enseignants débutants laissent entrevoir une variété d'enjeux (figure 2). Certains enjeux sont relatifs aux dimensions contractuelles et à la stabilisation du poste de l'enseignant débutant (1). Celui-ci peut alors saisir l'opportunité d'un travail en collaboration avec un collègue plus ancien dans l'espoir d'obtenir ultérieurement un emploi stable à un taux correspondant à ses souhaits. Les perspectives professionnelles dépendent également de la bonne entente au sein d'une collaboration puisqu'elle constitue l'un des critères susceptibles d'influencer la qualification<sup>9</sup> de l'enseignant débutant au terme de cette année probatoire.

<sup>9</sup> Si les pratiques en matière de stabilisation de l'emploi des enseignants débutants varient fortement d'un canton suisse à un autre, elles impliquent parfois leur qualification par une autorité de contrôle. Cette qualification peut constituer un enjeu des collaborations avec les collègues, notamment dans les configurations où ceux-ci entretiennent des liens privilégiés avec l'autorité hiérarchique.



**Figure 2.** *Enjeux de la collaboration chez les enseignants débutants*

A ces enjeux contractuels se conjuguent des enjeux relationnels (2). Certains d'entre eux sont liés à la légitimité de leur nouveau rôle. Pour un ex-stagiaire, la reconnaissance par l'ensemble du collectif dans lequel il coopère est d'autant plus cruciale que le plus jeune enseignant endosse parfois « *un rôle pas clair pour les enfants* » (Béatrice), ou « *un nom totalement inconnu des parents* » parfois assorti « *d'une impression de nager* » (Charles). Dans cette étape très vulnérable de sa carrière, l'enjeu pour l'enseignant débutant est d'oser s'affirmer tout en tentant de comprendre rapidement les règles implicites des collaborations dans lesquelles il s'engage afin de s'y conformer dans la mesure du possible pour être reconnu au même titre que ses collègues du bâtiment « *sans se mettre tout le monde à dos et en se faisant apprécier* » (Joëlle). Généralement, les enseignants débutants sont soucieux de préserver une cohésion sociale en considérant la différence du partenaire soit comme un atout complémentaire, soit comme un écart infranchissable face auquel il est préférable de faire profil bas pendant la première année de pratique. Il s'agit alors de construire un équilibre et d'essayer de le maintenir afin de garantir la crédibilité du travail collaboratif au regard de l'extérieur, à commencer par les élèves. Cependant, la recherche de cohésion sociale n'est pas nécessairement auto-explicative : ce phénomène renvoie à un faisceau d'enjeux, notamment le désir de prouver son efficacité professionnelle et de renforcer son sentiment d'appartenance au groupe de collègues. Si des conflits ou clivages existent dans un établissement, l'enseignant débutant peut mettre en péril son insertion professionnelle du fait qu'en collaborant avec un réseau restreint de collègues, il signifie clairement son adhésion à un clan plutôt qu'à un autre. Quoiqu'il en soit, en réaction à la présence quotidienne et permanente du groupe d'enfants, l'enseignant débutant éprouve parfois le besoin de sortir de l'isolement de sa classe pour se ressourcer auprès d'autres adultes.

Notre analyse met également en évidence des enjeux d'ordre émotionnel (3) où la collaboration peut servir à épancher les trop pleins d'émotions suscités par les problèmes rencontrés, soit dans le cadre scolaire formel (salle des maîtres, réunions d'établissement), soit à l'extérieur de l'établissement (réunion d'anciens étudiants de la formation initiale, repas entre collègues). A ce regain d'énergie et de motivation issu de la relation avec les collègues, il convient d'ajouter l'enjeu important que constitue le partage des responsabilités pour un enseignant débutant en situation de duo pédagogique. Ce partage permet de « *souffler un peu, de se sentir entourée, coachée* » (Joëlle), d'être « *soulagée dans les choix et les décisions à prendre* » (Manon), « *d'évaluer les apprentissages des élèves* » (Sophie et Lucas) en référence à une norme prescrite, de se répartir les disciplines à enseigner en « *déléguant des branches que l'on n'aime pas forcément* » (Joëlle) et de « *co-conduire en douceur des entretiens avec des parents* » (Mélanie). La collaboration offre en quelque sorte une entrée plus douce dans la prise de responsabilités professionnelles en amortissant certains chocs à l'aide du collègue qui peut faire office de

« parachute » en vertu de son expérience, par exemple lors des premières prises de contact avec les parents d'élèves.

Souvent, les pratiques collaboratives évoquées par les enseignants débutants convergent vers des enjeux professionnels (4). Il s'agit alors de rechercher une efficacité pédagogique ou de se développer professionnellement en bénéficiant de l'appui d'un partenaire sous forme d'apprentissage par étayage ou en sollicitant son avis pour valider ou invalider son action. L'enjeu de la collaboration porte alors sur une amélioration des pratiques ou une meilleure gestion de la situation. Si ces enjeux s'articulent autour de quatre dimensions distinctes (enjeux contractuels, enjeux relationnels, enjeux individuels-émotionnels et enjeux professionnels), ils ne peuvent toutefois être envisagés sans considérer leur caractère interdépendant et multidimensionnel et s'inscrivent toujours dans le milieu professionnel de l'enseignant débutant.

## 5. Les conditions spatiales de la collaboration

Les collaborations nouées par les enseignants débutants sont influencées par les contextes dans lesquels elles se développent. Ces collaborations sont-elles imposées institutionnellement ou naissent-elles des besoins des enseignants ? Tardif et Lessard (1999) mentionnent certains facteurs influençant les collaborations entre enseignants, tels que la taille et la structure de l'école ou la stabilité des équipes, des facteurs liés aux besoins et attentes personnels des enseignants, aux caractéristiques du collectif scolaire, tels que l'esprit d'équipe ou la solidarité vis-à-vis des élèves, ou encore les ressources disponibles, notamment en termes de temps et d'énergie.

Nous développerons un aspect qui, dans notre recherche, est apparu comme une condition majeure de la collaboration entre enseignants : il s'agit d'un aspect lié à l'agencement matériel et spatial. Il existe un espace dans lequel naissent la plupart des collaborations et se déroulent la majorité des échanges entre enseignants : cet espace est la « salle des maîtres ». Lorsque dans une école, la salle des maîtres fait défaut, les enseignants débutants se plaignent d'un manque de collaboration dans l'établissement. Nous émettons donc l'hypothèse que cette salle des maîtres constitue une condition qui peut favoriser l'émergence d'échanges entre collègues.

Dans cet espace, les enseignants débutants entament leurs premières discussions avec leurs collègues de manière informelle autour d'objets qui constituent presque des incitations à l'échange : la machine à café, la photocopieuse, la table sur laquelle est posé le journal. Entrer dans la salle des maîtres, c'est donc se mettre à disposition pour une discussion, un échange, une collaboration possible avec les collègues. Le temps passé dans cet espace constitue souvent un temps de disponibilité et d'ouverture aux autres enseignants. Une caractéristique des échanges au sein de la salle des maîtres relève d'un glissement perpétuel entre les discussions d'ordre professionnel et non professionnel. Dans un premier temps, les échanges sont essentiellement non professionnels et portent sur la vie et les activités des uns et des autres. Mais un glissement vers une discussion professionnelle peut se faire à tout moment, avant de rebasculer vers des sujets non professionnels. C'est par ce mode de communication particulier que l'enseignant débutant va pouvoir échanger au sujet de sa pratique et des problèmes qu'il rencontre.

*« Ce n'est pas du tout formel, c'est dans la salle des maîtres : « Ah, écoute je peux te donner cette idée-là pour ce cours de maths. » « Moi j'ai fait ça, je peux te donner la lettre que j'ai préparée. » C'est plutôt comme ça qu'on collabore. Je n'ai pas l'occasion de collaborer de manière hyper formelle, à part avec la collègue avec laquelle je travaille » (Noël).*

C'est aussi dans cette même salle des maîtres que l'enseignant débutant apprend, souvent de manière inductive, les règles généralement implicites du fonctionnement de l'établissement dans lequel il travaille. Puisque ces règles implicites concernent également la collaboration, la culture d'une école ou d'un établissement a une influence directe sur les possibilités de collaboration des enseignants débutants. Souvent, les collègues attendent du nouveau venu qu'il fasse le premier pas, qu'il ait l'initiative du contact<sup>10</sup>. Certains enseignants débutants se réjouissent ainsi de l'ouverture d'esprit des collègues de leur école. Ce climat favorable est souvent associé à un échange régulier de matériel entre collègues : fiches, feuilles, valises contenant du matériel didactique<sup>11</sup>. Cette circulation de ressources entre enseignants peut être envisagée comme un baromètre du climat de collaboration au sein d'un établissement scolaire.

Notre analyse suggère que l'intensité de la fréquentation de la salle des maîtres constitue également un indicateur du climat de collaboration au sein d'une école. La satisfaction ressentie par les enseignants dans les relations établies dans l'établissement est corrélée à l'intensité de leur pratique collaborative (Lessard, Kamanz

<sup>10</sup> Ce constat est également dressé par d'autres acteurs impliqués dans l'insertion des enseignants débutants (inspecteurs des écoles, enseignants chevronnés...) (Gremaud & Rey, 2010).

<sup>11</sup> L'échange de matériel didactique est également considéré par les enseignants débutants comme une mesure favorisant leur insertion professionnelle (Losego et al., 2011).

& Larochelle, 2009), et ceci à plus forte raison lorsqu'il s'agit de contextes scolaires accueillant un public difficile où les échanges collégiaux intergénérationnels ont en plus une valeur de soutien moral (Rayou & van Zanten, 2004). Dans notre recherche, certains enseignants débutants déplorent un esprit individualiste qui règne dans leur école, où chacun reste dans sa classe. Il arrive que l'enseignant débutant ne partage pas les conceptions pédagogiques dominantes dans une école, ce qui le positionne dans une situation inconfortable : doit-il s'assimiler au détriment de ses conceptions et idéaux pédagogiques ? Ces tensions amènent certains enseignants débutants à ne fréquenter la salle des maîtres qu'avec parcimonie, afin de ne pas compromettre totalement leurs idéaux, ce qui limite nécessairement les possibilités de collaboration avec les collègues. Parfois, des conflits, tensions et clivages entre plusieurs groupes d'enseignants limitent également les collaborations. L'enseignant débutant qui intègre cet univers conflictuel, se trouve amené à devoir « choisir son camp » au détriment d'un autre.

*« Il y a le clan A et le clan B. Mais moi je m'entends très très bien avec celles de B, mais je travaille à A. (...) Je me suis sentie (perdue pendant) un moment : Je fais quoi ? Je vais avec qui ? Je me tiens avec qui ? Je ne parle plus avec qui ? C'était dur ça, je trouve. D'ailleurs je me souviens que les premières semaines, je notais des trucs pour me décharger un petit peu. (...) C'était dur parce que c'était toujours soit avec une équipe, soit avec l'autre » (Charlotte).*

La salle des maîtres est un espace conçu en opposition avec la salle de classe. Certains enseignants débutants évoquent la salle des maîtres comme un espace protégé, comme une « grande famille » où l'on peut se ressourcer loin des contraintes de la conduite d'une classe, « dans une forme de coexistence pacifique » (Gather-Thurler, 2000, p. 80). C'est dans cet espace que se rencontrent les collègues, ces *alter ego* avec ou contre lesquels se construisent et se consolident les pratiques et l'identité professionnelles. Pour l'enseignant débutant, le collègue idéal pour la collaboration est une personne avec laquelle il a développé des affinités personnelles, qui est disponible en cas de besoin, mais sans pour autant les anticiper. Ses compétences sont complémentaires à celles de l'enseignant débutant et il partage, dans les grandes lignes, ses conceptions et orientations pédagogiques<sup>12</sup>. Il sait donner des conseils sans jamais être directif ni intrusif et considère le jeune enseignant comme son égal à qui il demande également de l'aide ou du matériel pédagogique. La salle des maîtres offre les conditions spatiales de cette attitude de « disponibilité sans intrusion » préalable à la collaboration.

## 6. Les effets de la collaboration

La collaboration des enseignants débutants avec leurs collègues chevronnés ont des implications sur le développement professionnel des enseignants. Les collègues constituent des modèles, ou parfois des repoussoirs, à partir desquels l'enseignant débutant adapte sa pratique et se construit professionnellement, ce qui ressort également des travaux de Rayou et van Zanten (2004). Dans les cas les plus favorables (collaboration de niveau 3, figure 1), les échanges des enseignants débutants avec leurs collègues les amènent à « faire leur marché » en sélectionnant les personnes qu'ils jugent crédibles, afin d'envisager des solutions alternatives et d'ajuster non seulement leurs schèmes d'action mais également de perception ; la nouvelle communauté professionnelle joue alors un rôle essentiel dans la construction de schèmes interprétatifs de l'enseignant débutant, d'évaluation de situations ou encore dans l'élaboration de routines qu'il choisit de valider ou d'invalider (Durand, 2008). Ces transformations de schèmes de perception d'une situation et de schèmes d'action interviennent en particulier lorsque la collaboration s'établit autour d'un problème rencontré par l'enseignant débutant ou d'une situation atypique face à laquelle il se trouve démuni ou en manque de repères. Les chevronnés et les spécialistes permettent à l'enseignant débutant de trouver son chemin dans les réseaux de ressources qui sont à sa disposition.

*« Moi, j'ai eu la chance d'avoir un collègue qui m'a beaucoup aidée. Ce collègue était mon enseignant de pratique. Donc, il est déjà une personne intéressée par ces choses, une personne impliquée. Et, lui, il m'a beaucoup aidée. Tout d'abord, il m'a écoutée. Car, plusieurs fois, je me suis demandée si c'était moi le problème, ou bien si c'était l'enfant qui avait des problèmes... car c'était ma première année d'enseignement... car je n'avais pas l'expérience pour affronter aux mieux cette situation. Et donc, je me suis demandée plusieurs fois ce que je faisais faux. Mais, en parlant avec lui, en parlant aussi avec l'inspectrice, en faisant plusieurs activités où les symptômes de l'enfant – si l'on veut les appeler comme ça – ressortaient, j'ai compris que, moi, j'avais sûrement ma part de responsabilité, mais que l'enfant avait besoin d'aide. Et ce collègue m'a aidée, en me donnant des livres, des conseils. » (Béatrice)*

<sup>12</sup> Plusieurs enseignants débutants nous font part d'un clivage générationnel entre la nouvelle génération d'enseignants sortie des Hautes Ecoles pédagogiques, de niveau tertiaire, et une partie des enseignants des générations précédentes issus de l'ancienne Ecole normale, de niveau secondaire. Les enseignants débutants cherchent alors un partenaire qui « parle le même langage » qu'eux, dont certains ont une activité en lien avec la Haute Ecole pédagogique.

Lorsque la collaboration ne se déroule pas sous les meilleurs auspices, les conséquences sur le développement professionnel de l'enseignant débutant sont également manifestes. Citons à titre d'exemple quelques cas de figure issus des entretiens analysés. Dans certaines écoles, la collaboration se limite à une coordination minimale mais nécessaire des activités, sans échange approfondi, selon l'esprit « à chacun sa classe, seul maître à bord ». De plus, l'esprit régnant dans les salles des maîtres de certains établissements est peu favorable aux nouvelles formations tertiaires dispensées pour la formation des enseignants. Ceci peut se manifester par une réticence des enseignants face aux savoirs issus de la recherche en matière d'enseignement. Dans un autre cas de figure, si un enseignant débutant se retrouve en duo pédagogique avec un enseignant de médiocre réputation, il héritera d'emblée du stigmate de partager sa classe avec un enseignant peu estimé par ses collègues. Lorsqu'un profond désaccord émerge entre les pratiques ou conceptions pédagogiques de l'enseignant débutant et celles de ses collègues chevronnés, celui-ci est parfois amené à éviter les collaborations et échanges, ou au contraire, à s'affirmer dans ses propres convictions pédagogiques, quitte à provoquer des tensions, quitte à renoncer à l'environnement protecteur de la salle des maîtres. Dans d'autres situations analysées, c'est l'enseignant débutant qui devient un moteur de l'école dans laquelle il apporte un vent d'ouverture et d'innovation qui peut être accueilli favorablement. Enfin, la qualité de la collaboration a un impact direct sur la satisfaction des enseignants débutants dans leur activité professionnelle, et par conséquent sur la poursuite de leur trajectoire professionnelle. En tous les cas, les collaborations des enseignants débutants s'avèrent centrales dans leurs débuts de carrière et contribuent – ou non – à leur développement professionnel.

## 7. Conclusion

Cette recherche nous a permis de dégager des modèles et des descriptions des pratiques collaboratives entre les enseignants débutants et leurs collègues au cours de leur insertion professionnelle. Il serait souhaitable de développer et d'affiner ces modèles en élargissant notre échantillon. En effet, le nombre d'entretiens analysés ne nous permet pas encore d'atteindre une saturation théorique. Ces modèles doivent donc être envisagés comme une base d'analyse susceptible d'être enrichie par d'autres observations. La pertinence de nos observations et leur transférabilité vers d'autres contextes d'insertion professionnelle devrait également être vérifiée.

Cette analyse souligne que l'un des traits saillants de ces enseignants débutants se traduit par leur aptitude à oser solliciter d'autres collègues, à rechercher des occasions propices aux échanges et à partager leurs préoccupations liées à la pratique, habitudes partiellement développées au cours de la formation initiale, constat d'ailleurs relayé par divers acteurs impliqués dans l'insertion des enseignants débutants (Gremaud & Rey, 2010). Mais la collaboration ne va pas de soi : les enseignants débutants doivent décrypter les règles implicites organisant les relations sur le plan local et institutionnel pour comprendre les rouages du métier. Il en va non seulement de la légitimité et de la reconnaissance de leurs compétences professionnelles, mais également de leur développement professionnel ultérieur. Le travail collaboratif est un puissant levier pour ce développement qui commence bien avant la rentrée scolaire. Par le biais d'échanges factuels, l'enseignant débutant dispose de l'opportunité d'amorcer progressivement une analyse réflexive et critique de sa pratique au fil de ses premières expériences professionnelles, ce qui contribue à accroître son potentiel et à le soutenir dans la construction de son identité professionnelle. Ces collaborations intergénérationnelles nécessitent toutefois une culture commune, tant sur le plan expérientiel qu'au niveau éthique.

Durant ces deux dernières décennies, la recherche et les prescriptions institutionnelles ont encouragé les établissements scolaires suisses à quitter une logique individualiste pour adhérer à une logique axée sur la collaboration professionnelle afin d'accroître la qualité de l'enseignement (Perrenoud, 1999a, 1999b ; Gather-Thurler, 2000 ; Pillonel & Rouiller, 2007). Mais, l'organisation du travail en enseignant « en solo » tend à perdurer dans nos organisations scolaires. Comme Dupriez (2003) le souligne, alors que les prescriptions et les injonctions émises par les autorités scolaires préconisent la collaboration au sein des écoles, force est de constater que, dans les faits, les projets d'enseignants désireux de collaborer ne trouvent pas toujours de place dans les horaires de travail des enseignants, ni dans l'agencement architectural des établissements. L'ensemble des membres de l'institution (institutions de formation, autorités, politiciens, formateurs) doivent œuvrer à la mise en place de conditions propices à la collaboration entre enseignants pour soutenir les débutants dans leur nouvelle fonction, ainsi que dans l'orientation qu'ils donneront à leur cursus professionnel. Si notre étude ne porte pas à proprement parler sur un programme d'introduction à la profession enseignante destinée aux enseignants débutants, les résultats mettent en évidence la nécessité d'envisager les collaborations des enseignants débutants comme d'importants leviers de leur insertion professionnelle. La multiplication des emplois partiels a des effets considérables durant cette phase des débuts de leur carrière. Cette analyse tend à rappeler que l'enrichissement et l'évolution des pratiques des enseignants débutants est notamment redevable des collaborations établies avec les partenaires impliqués dans leur insertion professionnelle. En Suisse, les directions des Hautes Ecoles pédagogiques soutiennent activement l'insertion professionnelle des enseignants débutants (COHEP, 2008). Dans le domaine de l'introduction à la profession, les offres relèvent de chaque

canton, ce qui contribue offrir une diversité typiquement helvétique dans l'éventail des dispositifs d'accompagnement mis en œuvre. Il est essentiel que ces programmes de soutien prennent en compte l'effet produit en parallèle par les pratiques collaboratives au sein des établissements pour élaborer leur offre et orienter leurs activités vers les ressources présentes sur le plan local dans l'établissement de l'enseignant débutant.

## 8. Bibliographie

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu* (3e tirage.). Paris: PUF.

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 43-56). Bruxelles: De Boeck.

Buhot, E. (2007). *Equipes d'école et insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. Consulté le 26 février 2013 dans le site web du Laboratoire CIVIIC, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Rouen : [http://www.univ-rouen.fr/civiic/archives/Eric\\_BUHOT\\_AREF2007\\_496.pdf](http://www.univ-rouen.fr/civiic/archives/Eric_BUHOT_AREF2007_496.pdf).

Changkakoti, N. & Donati, M. (2008). Transition entre la fin des études et l'obtention du premier emploi en tant que nouveau diplômé. In *"Hier étudiants, aujourd'hui enseignants" Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Groupe de recherche suisse sur l'insertion des enseignants (INSERCH). Consulté le 26 février 2013 dans <http://www.inserch.ch/>.

COHEP (Conférence suisse des rectrices et recteurs des Hautes écoles pédagogiques). (2008). Rapport sur la situation de l'introduction à la profession des enseignantes et enseignants de l'école obligatoire. *Revue des HEP et institutions assimilées de la Suisse romande et du Tessin. L'insertion professionnelle des enseignants*, (8), 115-118.

De Stercke, J., Renson, J. M., De Lièvre, B., Beckers, J., Leemans, M., Temperman, G., Maréchal, C. et al. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire (Rapport final)*. Liège, Mons : centre de recherche universitaire, communauté française de Belgique.

Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité de savoirs en formation des enseignants. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Ed.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 33-42). Bruxelles : De Boeck.

GartherThurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Grangeat, M. & Gray, P. (2008). Teaching as a collective work: analysis, current research and implications for teacher education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 34(3), 177-189.

Gremaud, J. & Rey, J. (2011). L'élève "hors cadre", un défi pour l'enseignant débutant. Dans B. Wentzel, J. Akkari, P. Coen, N. Changkakoti (Ed.), *L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale: entre formation et travail* (pp. 89-110). Bienne : HEP-BEJUNE.

Gremaud, J., Rey, J. (2010). *L'insertion des enseignants HEP dans le canton de Fribourg. Regards portés par les acteurs impliqués dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants primaires et enfantines*. Rapport de recherche non publié, Fribourg : Haute Ecole Pédagogique.

Gremaud, J. & Losego, P. (2008). Quelques pratiques et gestes professionnels des néo-titulaires. In *"Hier étudiants, aujourd'hui enseignants" Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Groupe de recherche suisse sur l'insertion des enseignants (INSERCH). Consulté le 26 février 2013 dans <http://www.inserch.ch/>.

Guibert, P. & Lazuech, G. (2011). Les effets de la socialisation intergénérationnelle dans le processus de professionnalisation des enseignants débutants. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (Éd.), *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (pp. 109-124). Bienne : HEP-BEJUNE.

Losego, P., Amendola, C., & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire: collaboration et sentiment de compétence. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 33(3), 479-494.

Maulini, O. (2009). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczek-Capelle (Ed.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 61-78). Presse Universitaire Blaise Pascal: Clermont-Ferrand.

Maroy, C. (2005). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In : *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck.

Martineau, S. & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.

Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d'enseignants. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (Ed.), *L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale: entre formation et travail* (pp. 17-38). Bienne : HEP-BEJUNE.

Mukamurera, J. & Tardif, M. (2004). Rapport aux collègues et collaboration professionnelle entre générations d'enseignants au Québec. *Recherche et Formation*, 45, 55-68.

Müller Kucera, K., & Stauffer, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Etude thématique nationale de l'OCDE. Rapport de base nationale suisse*. Berne: Conférence Suisse de Coordination pour la Recherche en Education.

Perrenoud, P. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF

Perrenoud, P. (1999b). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. (2<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF.

Pillonel, M. & Rouiller, J. (2007). Chapitre 6. La conception de projets pédagogiques favorise-t-elle le développement de compétences professionnelles ? Dans F. Cros (Ed.), *L'agir innovatif* (pp. 91-102). Bruxelles : De Boeck.

Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?*. Paris: Bayard.

Rouve, M.-E. & Ria, L. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas *Travail et formation en éducation* [version électronique], Consulté le 26 février 2013 dans <http://tfe.revues.org/index565.html>.

Sembel, N., Leonard, F., Teruel, B. & Gesson, B. (2009). L'entrée dans la carrière d'une cohorte de professeurs des écoles en Gironde : la construction de l'identité au travail entre adaptation et autonomie. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczek-Capelle (Ed.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 135-147). Presse Universitaire Blaise Pascal: Clermont-Ferrand.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative: techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. (M.-H. Soulet & S. Emery, Trad.). Fribourg Suisse: Academic Press / Saint-Paul. De Stercke, J., Renson, J. M., De Lièvre, B., Beckers, J., Leemans, M., Temperman, G., Maréchal, C., et al. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de recherche*. Bruxelles.

Swiss Coordination Center for Research in Education (2011). *Swiss Education Report 2010*. Aarau.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses Université Laval.

Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.-F. & Changkakoti, N. (2011). L'insertion professionnelle des enseignants : quelques clés de lecture d'un objet de recherche complexe. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (Éd.), *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (pp. 7-15). Bienne : HEP-BEJUNE.

Wentzel, B., Akkari, A & Changkakoti, N. (2008). Introduction: L'insertion professionnelle des enseignants : états des lieux et perspectives de recherche. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin. L'insertion professionnelle des enseignants*, 8, 5-10.

# Une typologie des professeurs entrants

## Essai de profilage par classification hiérarchique

**Joachim De Stercke, Gaëtan Temperman, Bruno De Lièvre**

\* Université de Mons

Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs

Place du parc 18, 7000 Mons – Belgique

joachim.destercke@umons.ac.be

gaetan.temperman@umons.ac.be

bruno.delievre@umons.ac.be

---

*RÉSUMÉ. Malgré la densité qui la caractérise, la littérature existante en matière d'insertion professionnelle des enseignants débutants continue de s'enrichir alors que se répand timidement l'idée d'un indispensable accompagnement du nouveau personnel enseignant. Toutefois, si le processus d'entrée en carrière s'est vu clarifié ces dernières années, nous n'en savons encore que peu sur le profil de la relève appelée à entrer dans le milieu scolaire. Qui sont ces professeurs entrants ? À quel point se sentent-ils à l'aise et efficaces dans l'enseignement ? Dans quelle mesure cette profession correspond-elle à leurs attentes et quel lien cette variable entretient-elle avec leur intention de persister ? Voilà quelques-unes des zones d'ombre que nous cherchons à éclaircir à travers l'analyse de résultats d'enquêtes par questionnaires conduites auprès de diplômés de l'enseignement supérieur non universitaire belge francophone entre 2011 et 2012. Au total, 462 sujets issus de trois filières de formations servent notre identification de profils de professeurs entrants basée sur une analyse par classification hiérarchique. Après comparaison d'une typologie synthétique et d'une typologie plus fine, nous discutons de l'utilité de ce profilage au regard des défis à relever en terme d'orientation, de formation et d'accompagnement des enseignants débutants.*

*MOTS-CLÉS : insertion professionnelle, professeurs entrants, typologie, profils, clusters.*

---

## 1. Introduction

Pour une entreprise, connaître son public cible en vue de développer des produits et des services qui répondent à ses besoins et à ses attentes revêt une importance capitale. Comme dans bien d'autres cas, cette pratique peut inspirer le champ scolaire dans sa quête d'amélioration qualitative. Forts de la connaissance des difficultés qui sont celles des enseignants débutants, ne devrions-nous pas aussi nous interroger sur l'existence de profils multiples parmi les nouveaux professeurs ? Ce faisant, n'aboutirions-nous pas à la conclusion que la mise en place d'un programme d'induction niant leurs spécificités conduirait à mettre en péril son efficacité quant à leur rétention dans la profession.

Devant la vraisemblance de l'hypothèse suggérant l'existence de profils d'enseignants débutants au sein de notre système éducatif, une interrogation semble néanmoins avoir la primeur de par son antériorité chronologique : peut-on identifier, dès le sortir de la formation initiale pédagogique, des profils de *professeurs entrants*<sup>13</sup> marqués par certains traits ou positionnements ? C'est ainsi qu'est formulée la principale question de recherche de l'étude retranscrite dans cet article.

Étant donné que notre échantillon se constitue d'enseignants fraîchement diplômés, nos cadre théorique et schéma directeur mobilisent des variables se rapportant exclusivement aux dimensions « professionnalité » et « personnelle et psychologique » du modèle de Mukamurera (Mukamurera, Martineau, Bouthiette & Ndoreraho, 2013).

## 2. Cadre conceptuel

Approcher la problématique complexe de l'insertion professionnelle en enseignement requiert la prise en compte des nombreuses facettes de ce processus itératif. De la même façon, chercher à déterminer d'éventuels profils parmi la relève enseignante appelle à recourir à une combinaison judicieuse de champs théoriques. D'après nos objectifs d'investigations, la littérature nous a orientés vers les concepts et les éléments repris ci-après afin d'élaborer notre cadre conceptuel.

### — L'intention de persister dans l'enseignement

L'intention de persister des professeurs entrants nous informe sur leur volonté, *a priori*, de s'insérer dans la profession pour s'y maintenir à long terme. Sa dimension à la fois subjective et projective nous enjoint à insister sur sa distinction d'avec leur persévérance effective dans l'enseignement, même s'il est admis que l'intention de quitter ou de rester dans la profession est généralement un prédicteur valide pour apprécier les futures décisions des intéressés (Rots, Aelterman, Devos & Vlerick, 2010).

### — La formation initiale pédagogique

En Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>14</sup>, la formation initiale des enseignants du maternel, du primaire et du secondaire inférieur est organisée, sur trois ans, par les catégories pédagogiques des Hautes Écoles. Les étudiants reçoivent des cours théoriques, mais des conventions entre ces institutions non universitaires et des établissements scolaires les amènent également à réaliser des stages sur le terrain, sous la supervision d'enseignants en exercice.

Comme dans de nombreux autres systèmes éducatifs (Baillauquès & Breuse, 1993 ; Gervais, 1999), les enseignants diplômés en Belgique francophone sont assez critiques vis-à-vis de la formation initiale qui leur a été dispensée (De Stercke et al., 2010) ; généralement en raison de sa distance avec la réalité du terrain (Füller, 1969 ; Huberman, 1989 ; Gervais, 1999 ; Eurydice, 2002 ; Mukamurera, 2004/2008 ; Martineau, Presseau & Portelance, 2005). Cette satisfaction a été évaluée dans le cadre de notre étude, car nous croyons à l'instar de Mukamurera que l'attrait pour l'enseignement peut être encouragé (ou non) par les dispositifs de formation des

<sup>13</sup> Par *professeur entrant*, nous désignons ici des individus accrédités à enseigner mais qui sont toujours en attente de leur première affectation. Ces enseignants ont néanmoins déjà exercé sur le terrain puisqu'ils ont accompli au moins 480h de stages professionnalisants au cours de leur formation initiale. Pour cette raison, et d'autres encore, ils ont déjà entamé leur processus d'insertion.

<sup>14</sup> La Fédération Wallonie-Bruxelles est une institution au service des Belges francophones disposant d'un Parlement, d'un Gouvernement ainsi que des Services Publics.

maîtres étant donné qu'elle « (...) est le lieu ultime, avant l'entrée en service, de socialisation professionnelle et de construction identitaire. » (2011, p. 41).

— Le « Teaching Commitment »

Le « Teaching Commitment », ou degré d'attachement psychologique à la profession enseignante (Coladarci, 1992), se rapporte comme le soulignent Rots et al. (2010) à la « Social learning theory of decision making » de Krumboltz (1979) et de Mitchell & Krumboltz (1996).

Un professeur entrant présentant un haut niveau de « Teaching Commitment » se caractérisera par une importante motivation intrinsèque relative à l'enseignement, par des justifications de choix de carrière positives, par une volonté d'apprendre et de se perfectionner professionnellement, par une passion pour l'exercice pédagogique, ou encore par le sentiment de pouvoir avoir un impact sur la vie des apprenants (Rots et al., 2010). Dans le cadre de cette étude, les variables retenues pour mesurer le « Teaching Commitment » s'articulent autour de la correspondance de la profession aux attentes des sujets, de leur aise<sup>15</sup> et du plaisir qu'ils tirent de son exercice, de l'engagement dans les études y menant et de l'intérêt pour les occasions de mise en pratique de ses compétences socio-professionnelles que sont les stages sur le terrain.

Bien que ce concept soit en lien avec la perception que les professeurs entrants ont des expériences d'enseignement qu'ils ont pu faire au cours de leur formation initiale et avec les valeurs qu'ils ont développées en rapport avec celles-ci, nous avons préféré scinder la dimension « Teaching Commitment » et la dimension liée à la formation initiale présentée ci-avant, étant donné que cette dernière se centre spécifiquement sur l'évaluation du degré de satisfaction globale des sujets vis-à-vis de leur préparation.

— Le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP)

Directement issue des travaux de Bandura (2003), notre définition du concept de Sentiment d'Efficacité Personnelle en enseignement rencontre en tous points celle de Tschannen-Moran & Woolkolk Hoy (2001), qui le qualifient de jugement d'un individu quant à sa capacité à atteindre ses objectifs en terme d'apprentissage et d'engagement des apprenants, y compris en ce qui concerne les élèves présentant des difficultés de comportement ou une faible motivation scolaire.

### 3. Méthodologie

— Echantillon

L'échantillon mobilisé dans le cadre de nos analyses est constitué de 462 professeurs entrants belges ayant suivi une formation initiale pédagogique dans une Haute École de la province de Hainaut. Parmi ces sujets, on retrouve des instituteurs maternels, des instituteurs primaires et des Agrégés de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI), tous diplômés durant l'année académique 2010-2011 ou 2011-2012.

Sans surprise, notre échantillon est constitué en grande partie de femmes (89.80%). Les répondants sont relativement jeunes ; la moyenne d'âge est de 22 ans. La plupart sont célibataires (91.60%), 4.9% sont cohabitants de faits, 2.40% cohabitants légaux et enfin seuls 1.10% sont mariés. Les professeurs entrants interrogés proviennent pour 79.60% de l'enseignement secondaire de transition ; contre 19.70% issus de l'enseignement qualifiant et 0.70% d'un système scolaire étranger.

Nous avons construit cet échantillon sur base de critères géographique (les institutions de formation sont situées dans un même pôle de formation), et académique (seules les filières pédagogiques conduisant à la fonction d'enseignant ont été considérées). La participation était cependant volontaire. Le taux de réponse s'élève à 71%.

---

<sup>15</sup> Entendu comme « (...) un sentiment de compétence pédagogique et de confort psychologique dans le rôle d'enseignant. » (Mukamurera, 2011, p. 42).

Cohorte	Formation	N	%
2011	<i>Instituteur maternel</i>	54	23.00
	<i>Instituteur primaire</i>	82	34.90
	<i>AESI</i>	99	42.10
2012	<i>Instituteur maternel</i>	58	25.60
	<i>Instituteur primaire</i>	82	36.10
	<i>AESI</i>	87	38.30
2011+2012	<i>Instituteur maternel</i>	112	24.20
	<i>Instituteur primaire</i>	164	35.50
	<i>AESI</i>	186	40.30

**Tableau 1.** Description de l'échantillon

— Schéma directeur

Le schéma directeur de notre étude repose, tout naturellement, sur l'opérationnalisation du cadre théorique présenté plus haut. Quatre dimensions constituent ainsi la charpente de notre outil de recueil de données, matérialisé sous la forme d'un questionnaire auto-administré.

Les trois premières dimensions sont mesurées à l'aide d'échelles en onze niveaux (0 à 10) et la quatrième, relative au Sentiment d'Efficacité Personnelle, à l'aide d'une adaptation française de la *Teacher Sense of Efficacy Scale* développée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). Ce questionnaire d'auto-efficacité s'articule autour de trois axes complémentaires (efficacité dans l'Engagement des élèves, efficacité dans les Stratégies d'enseignement et efficacité dans la Gestion de classe), mesurés sur base d'échelles en neuf niveaux (1 à 9). En raison de la coexistence de deux échelles de mesure différentes au sein de notre outil, l'ensemble des scores des sujets aux items ont été transformés en notes centrées réduites lors de nos analyses.

L'instrument global a fait l'objet d'une conception collaborative par une équipe pluridisciplinaire comprenant des chercheurs universitaires et des maîtres-assistants en psychopédagogie de Hautes Écoles, notamment, avant d'être soumis à un échantillon test. Sa fiabilité a été évaluée par consistance interne au moyen d'alpha de Cronbach. Les caractéristiques générales de l'outil sont présentées au tableau 1.

DIMENSIONS	Items	$\alpha$	Moy	Coef. Var.
<b>Intention de persister</b>	5	.84	8.44	.20
<b>« Teaching Commitment »</b>	5	.74	8.62	.14
<i>Profession correspond aux attentes</i>	1		8.61	.18
<i>Aise dans la profession</i>	1		8.75	.15
<i>Engagement dans les études</i>	1		8.65	.17
<i>Temps passe vite en stage (plaisir)</i>	1		8.98	.16
<i>Envie d'aller en stage</i>	1		8.15	.31
<b>Satisfaction quant à la formation</b>	2	.78	7.40	.22
<i>Formation dispensée (cours)</i>	1		7.46	.23
<i>Soutien bénéficié (enseignants)</i>	1		7.37	.25
<b>Sentiment d'Efficacité Personnelle</b>	24	.88	7.27	.11
<i>Dans l'Engagement des élèves</i>	8		7.27	.12
<i>Dans les stratégies d'enseignement</i>	8		7.38	.11
<i>Dans la gestion de classe</i>	8		7.14	.14

**Tableau 2.** Schéma directeur du questionnaire d'enquête (cohortes 2011+2012)

— Récolte et traitement des données

La récolte des données a été réalisée pour chaque cohorte au mois de juin (2011 et 2012), via la diffusion d'exemplaires papier du questionnaire auprès des étudiants finissants de nos Hautes Écoles partenaires. Ont ensuite été exclus des analyses les étudiants n'ayant pas obtenu leur diplôme, même après la session d'examen de septembre.

Les données récoltées par le biais de notre enquête par questionnaires ont été soumises à des analyses descriptives avant d'être intégrées à un modèle d'analyse par classification hiérarchique en clusters. La méthode

utilisée est celle de la *distance de Ward*, méthode reposant sur le principe d'analyse de variance pour évaluer la distance entre les clusters ; et qui s'avère généralement très efficace (Burns & Burns, 2008).

Le propos de cet article étant de présenter un essai de profilage des professeurs entrants, nous nous cantonnerons à cet exercice en passant outre la description des résultats obtenus pour chaque item ainsi que la plupart des analyses corrélationnelles ou comparatives envisageables.

#### 4. Analyse des résultats

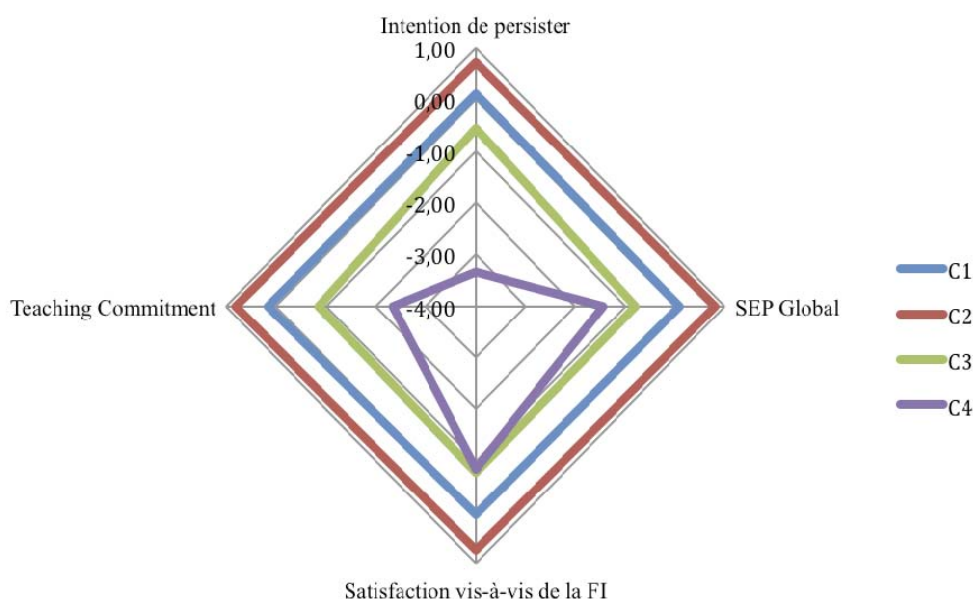
Ne nous le cachons pas, il aurait été présomptueux de notre part de chercher à concevoir une typologie qui intégrerait l'ensemble des informations que nous détenions sur les sujets de notre échantillon de professeurs entrants. Devant cette évidence, notre schéma directeur a de prime abord aidé à poser un cadre, complexe mais réaliste, pour nos analyses. Néanmoins, il restait une question à trancher : devons-nous baser notre « modèle » sur l'ensemble des items de notre schéma directeur considérés individuellement ou plutôt recourir aux dimensions de celui-ci pour envisager nos données d'un point de vue plus global ?

##### — Un « Méta-modèle »

Le premier modèle que nous vous proposons de découvrir s'appuie, dans une volonté de synthèse, sur les quatre dimensions de notre schéma directeur : intention de persister, « Teaching Commitment », Satisfaction vis-à-vis de la formation initiale et enfin Sentiment d'Efficacité Personnelle. L'examen du dendrogramme computed via *SPSS 20* sur la base des scores z moyens obtenus pour chaque dimension par les sujets nous a conduits à privilégier une classification en quatre clusters. En effet, au-delà de six clusters, aucune nouvelle information pertinente n'était apportée par l'analyse, d'autant que la mobilisation d'autant de classes rend particulièrement hasardeuse l'interprétation d'un modèle. A l'opposé, un modèle en trois classes occultait un profil de professeurs entrants méritant d'être présenté. C'est donc dans un va-et-vient entre solutions statistique et conceptuelle jouant sur la granularité de notre typologie qu'a été trouvé le « Méta-modèle » en quatre clusters présenté en figure 1. Les caractéristiques de chacun de ces clusters sont, elles, reprises au tableau 3. L'effectif total est de N = 459.

	C1	C2	C3	C4
Intention de persister	.11	.72	-.56	-3.33
« Teaching Commitment »	.16	.82	-.85	-2.33
Satisfaction vis-à-vis de la formation initiale	.05	.73	-.77	-.83
SEP Global	.09	.79	-.80	-1.46
<b>Effectif du cluster</b>	<b>189</b>	<b>132</b>	<b>123</b>	<b>15</b>
<b>% de sujet de l'échantillon par cluster</b>	<b>41</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>03</b>

**Tableau 3.** Scores z moyens par dimension et par cluster du « Méta-Modèle »



**Figure 1.** « Méta-Modèle » de la typologie des professeurs entrants

En découvrant le tableau 2, on note d'emblée que le cluster C4 présente un effectif relativement faible par rapport aux trois autres. Toutefois, en dépit du fait qu'il ne soit constitué que de 15 individus (environ 3% de l'échantillon), et bien que l'usage recommande la prudence vis-à-vis des classes comprenant moins de 10% de l'effectif total de l'échantillon, l'aspect fondamental de celui-ci conduit le logiciel à maintenir sa création quelle que soit la classification envisagée.

À présent, intéressons-nous de plus près à la figure 1, dont le caractère illustratif facilite la compréhension de notre typologie. Notre interprétation de cette figure se fondera sur la déviation de chaque cluster par rapport au cluster C1, en bleu, puisque le profil qu'il dessine oscille autour de la moyenne pour l'ensemble des dimensions de notre modèle<sup>16</sup>.

C1, est constitué de 189 sujets, soit 41% de l'effectif total de notre échantillon. On peut dire qu'il s'agit du cluster le plus « représentatif » de celui-ci. Nous nommerons ce premier profil de professeurs entrants les « bonnes recrues » étant donné que leurs scores z moyens reflètent un niveau relativement élevé d'intention de persister dans la profession, de « Teaching Commitment », de satisfaction globale vis-à-vis de leur formation initiale ainsi que de sentiment d'efficacité personnelle.

C2, représenté en rouge, rend compte d'un profil fondé sur les réponses de 132 sujets, soit 29% de l'effectif total. Considérant les nœuds de sa courbe, on remarque que les professeurs entrants qui constituent ce profil scorent systématiquement plus haut que leurs collègues, et cela pour chacune des dimensions du modèle. En clair, ils ont davantage l'intention de persister dans la profession que les individus classés dans les autres clusters, s'y sentent plus engagés et plus efficaces et sont, de surcroît, globalement plus satisfaits de leur formation initiale. Vu la dimension extrême de ce profil de professeurs entrants, nous l'appellerons la « relève idéale »<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Pour rappel, le score 0 d'une distribution de notes centrées réduites constitue la moyenne de cette distribution, son écart-type étant de 1.

<sup>17</sup> Derrière cette appellation se cache en réalité un double sens qu'il convient de révéler. Les professeurs entrants classés dans cette catégorie peuvent en premier lieu sembler idéaux du point de vue du système éducatif. Leurs positionnements ne pourraient en effet mieux rencontrer les aspirations des autorités éducatives qui appellent au recrutement de candidats enseignants « *compétents et motivés* » (Gouvernement de la Communauté Française, 2009, p.38). En second lieu, on pourrait soupçonner que les professeurs entrants dont il est ici question soient plus idéalistes que leurs collègues par rapport à la profession. Le principal risque d'une telle idéalisation, si elle venait à être prouvée, serait d'intensifier chez ces novices le « Choc de la réalité » (Füller, 1969 ; Baillauquès, 1999 ; Nault, 1993/1999) qui caractérise l'entrée effective en carrière, et dont l'une des conséquences est une désillusion plus ou moins marquée par rapport à la représentation que les débutants se faisaient de l'enseignement.

C3, représenté en vert, retranscrit le positionnement de 123 sujets de notre échantillon, soit 27% de son effectif total. A l'inverse de C2, sa courbe se situe en dessous de la courbe des scores z moyens matérialisée en C1, à intervalle plus ou moins similaire. Les individus classés dans le cluster 3 obtiennent invariablement des notes inférieures à la moyenne pour chaque dimension du modèle, sans pour autant qu'elles soient alarmantes. Par corollaire, ce profil que l'on pourrait qualifier de plus fragile, porte l'appellation les « hésitants ».

Enfin, C4, représenté en mauve, constitue le cluster le moins « représentatif » de l'ensemble de l'échantillon étudié (15 sujets, soit 3% de l'effectif total). Avec des scores z tous inférieurs à la moyenne, C4 révèle un profil de professeurs entrants marqué par une faible intention de persister dans la profession et un plus faible engagement dans celle-ci. Cependant, ils ne jugent pas beaucoup plus sévèrement que leurs collègues leur sentiment d'efficacité personnelle ou encore leur degré de satisfaction par rapport à leur formation initiale. Trahisant un risque accru de décrochage précoce, ce profil a été intitulé les « fuyants ».

Quel que soit le cluster analysé, on remarquera que le SEP des professeurs entrants reste assez élevé et s'écarte peu de la moyenne globale cristallisée dans le profil des « bonnes recrues ». Bien que ce résultat puisse de prime abord apparaître surprenant, il pourrait selon nous s'expliquer par le fait que le SEP a tendance à croître tout au long de la formation initiale jusqu'à atteindre son point culminant à l'obtention du diplôme (moment auquel nous avons réalisé notre prise de données). Par la suite, en l'absence de la protection qui pourrait lui être apportée par un dispositif de soutien à l'insertion, ce sentiment s'amenuise durant la première année d'exercice, comme l'ont démontré Hoy & Spero (2005) à partir de différentes mesures du SEP.

Avant de nous intéresser à un modèle affiné de notre typologie des professeurs entrants, examinons les liens que peuvent tisser chaque cluster avec certaines variables de contrôle de notre enquête.

Si le tableau 2 met en lumière cette information capitale qu'est le pourcentage de sujets de l'échantillon participant à la création de chaque cluster, il ne nous renseigne pas sur la filière de formation suivie par les professeurs entrants interrogés. Or, notre échantillon comprenant à la fois des instituteurs maternels, des instituteurs primaires et des AESI, on pourrait se demander si l'une ou l'autre filière serait davantage associée à un cluster donné (tableau 4).

		Les bonnes recrues	La relève idéale	Les hésitants	Les fuyants
Instituteurs maternels	%	41.40	45.90	11.70	.90
	N	46	51	13	1
Instituteurs primaires	%	45.10	28.00	24.40	2.40
	N	74	46	40	4
AESI	%	37.50	19.00	38.00	5.40
	N	69	35	70	10
<b>Effectif du cluster</b>		<b>189</b>	<b>132</b>	<b>123</b>	<b>15</b>
<b>% de sujet de l'échantillon par cluster</b>		<b>41</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>03</b>

**Tableau 4.** Clusters et filières de formation initiale (%)

Difficile de nier l'évidence. Les AESI sont statistiquement plus représentés chez les « fuyants » ; quand bien même la corrélation entre les niveaux d'enseignement et les types de profils est assez faible (Coefficient de Contingence = .29 ;  $\alpha = .000$ ). Au vu de ce résultat et de la discrimination constatée en figure 1 au niveau de l'intention de persister et de l'engagement dans la profession entre les quatre profils de professeurs entrants, on pourrait soupçonner que ceux appelés à exercer dans l'enseignement secondaire inférieur belge francophone présentent des moyennes significativement inférieures à celles de leurs collègues du fondamental pour ces deux dimensions. Nos analyses complémentaires permettent de confirmer cette hypothèse (tableau 5). Reste à déterminer si cette tendance se marque pour l'ensemble des sections du régendat (AESI) ou si celle-ci subit l'influence plus particulière des certaines filières telles que les Langues germaniques, les Mathématiques ou les Sciences, d'autre part marquées par le phénomène de pénurie qui sévit dans l'enseignement secondaire de notre pays (Beckers, 2008) ; ce que nous ne pouvons malheureusement réaliser par manque de représentation de certaines de ces catégories au sein de notre échantillon.

INTENTION DE  
PERSISTER

TEACHING  
COMMITMENT

	N	Rang moyen	N	Rang moyen
Instituteurs maternels	112	261.78	112	271.59
Instituteurs primaires	164	236.88	164	236.80
AESI	185	207.15	185	201.29
<b>Khi2</b>		12.30		20.02
<b>ddl</b>		2		2
<b>Significativité</b>		.002		.000

**Tableau 5.** Filières, Intention de persister et Teaching Commitment (Kruskal-Wallis)

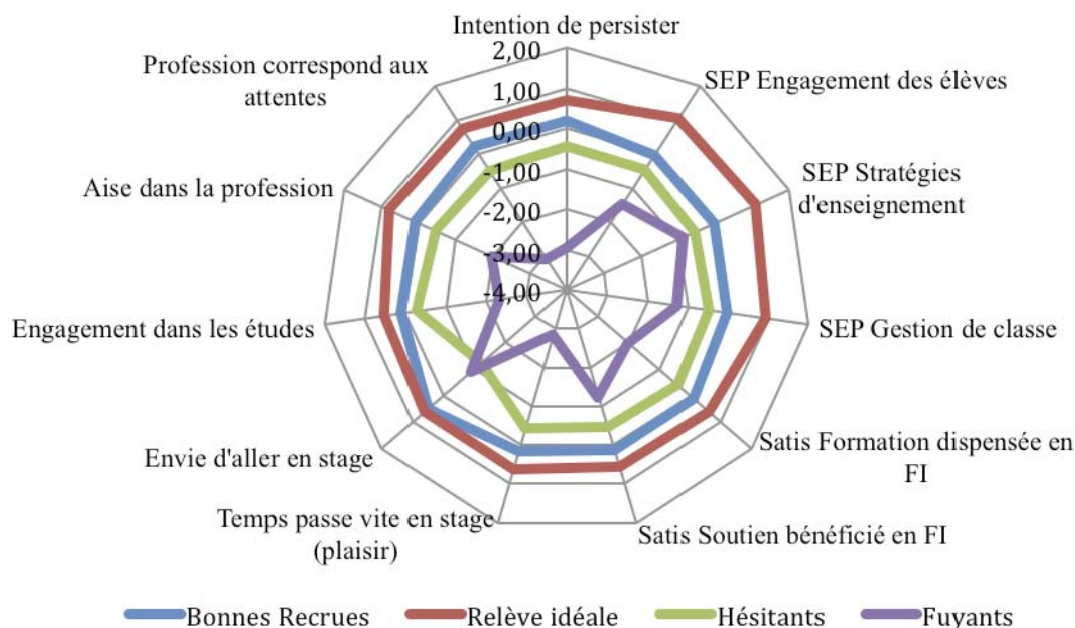
Alors qu'on peut observer un degré d'association entre les clusters et la filière de formation des professeurs entrants, il est d'autres relations qui ne suivent pas cette tendance ; cette constatation n'étant pas moins porteuse de sens. Ainsi, on ne trouvera aucune corrélation particulière entre profil et le grade académique obtenu par les professeurs entrants en fin de formation initiale (C.C. = .16 ;  $\alpha$  = .18), bien qu'on ait pu penser que les « fuyants », caractérisés par un plus faible engagement dans leurs études, performeraient moins que leurs collègues. Le constat est le même lorsqu'on croise les profils et l'année d'obtention du diplôme des sujets (C.C. = .02 ;  $\alpha$  = .98) ; ce qui plaide en faveur de la fidélité de notre typologie. Lorsqu'on tente de mettre en relation les profils avec le fait que les enseignants aient ou non redoublé au moins une fois au cours de leur formation en Haute École, le résultat n'est pas plus concluant (C.C. = .03 ;  $\alpha$  = .91). Enfin, appartenir à une catégorie de profil tel que celui des « fuyant » ne s'associe pas forcément au fait d'avoir choisi des études pédagogiques en Haute École comme « deuxième choix » (C.C. = .11 ;  $\alpha$  = .11), même s'il s'agit du seul profil pour lequel une proportion de sujets supérieure à 50% (53.30%) déclare que ces études n'étaient pas leur premier choix ; contre environ un tiers chez les « bonnes recrues » (30.30%) et les « hésitants » (32.50%), et un quart (24.60%) chez la « relève idéale »<sup>18</sup>.

#### — Un modèle affiné

Un premier éclairage synthétique ayant été apporté concernant les profils des professeurs entrants de notre échantillon, nous pouvons maintenant tenter une approche plus analytique en posant la question suivante : quelles sont les variables propres à chaque dimension de notre schéma directeur qui caractérisent le mieux notre typologie ? S'associe à cette interrogation une finalité paradoxale qui mêle l'affinage des dimensions du « Méta-modèle » – et donc sa complexification – à la relégation au second plan de variables éventuellement moins discriminantes pour la compréhension des spécificités du public observé – dans une démarche de simplification.

Pour atteindre l'objectif fixé, nous avons cette fois injecté l'ensemble des variables individuelles comprises dans chacune des dimensions de notre schéma directeur (cf. supra) dans notre classification hiérarchique par cluster ; exception faite de la dimension « Intention de persister » qui est conservée telle quelle et des axes constitutifs de la dimension « Sentiment d'Efficacité Personnelle », qui comptent chacun huit items. Pour le reste, tout pôle de la figure 2 ne se rapporte qu'à un et un seul item de notre questionnaire ; les quatre profils restant identiques.

<sup>18</sup> Les AESI sont plus représentés parmi les professeurs entrants pour qui l'enseignement n'était pas un premier choix. Ils sont 58.40% dans ce cas, contre 31.40% chez les instituteurs primaires et 10.20% chez les instituteurs maternels. Au cours d'une précédente recherche (De Stercke et al., 2010) spécifiquement centrée sur l'enseignement secondaire inférieur et supérieur, 11.20% des débutants interrogés admettaient avoir fait ce choix suite à des échecs préalables dans d'autres domaines, 13.30% par hasard, 37% du fait de leur propre histoire familiale et jusqu'à 10.40% en raison de pressions de la part de leurs proches !



**Figure 2.** Modèle affiné de la typologie des professeurs entrants (N=453)

De par son côté très visuel, un rapide examen de la figure 2 met un frein à notre entreprise. En effet, mis à part les professeurs entrants « fuyants », les sujets scorent de façon relativement similaire aux items de chaque dimension de notre typologie lorsqu'on les considère en fonction de leur profil. On notera que les variables discriminant le plus les « fuyants » des trois autres profils de professeurs entrants sont l'intention de persister (dimension « Intention de persister »), le jugement de correspondance de la profession à leurs attentes (dimension « Teaching Commitment »), ainsi que le fait de considérer que le temps passe vite en situation de stage (dimension « Teaching Commitment ») ; cette dernière variable étant associée à la notion de plaisir d'enseigner. Comme nous l'avions supposé au regard des conclusions de Hoy & Spero (2005), le SEP n'est pas la facette la plus pertinente pour profiler les professeurs entrants à la sortie de la formation initiale, quelle que soit la dimension du concept observée.

Nous ne serions pas étonnés que nos futures analyses mettent en lumière l'implication d'une ou de plusieurs variables de notre typologie affinée dans l'explication de l'intention de persister des professeurs entrants, voire de leur persévérance effective dans la profession. Le tableau 6 révèle ainsi une forte association entre cette variable et le jugement de correspondance de l'enseignement à leurs attentes des sujets, et une corrélation moyenne entre leur intention de persister et le fait qu'ils considèrent que le temps passe vite en stage. Cette issue rencontre les conclusions de Rots, Aelterman, Vlerick & Vermeulen (2007) quant à la liaison unissant l'entrée des enseignants débutants dans la profession et leur « Teaching Commitment » ; qui ont également démontré l'importance de la formation initiale des enseignants par rapport à cette dernière variable et ses liens avec l'orientation des étudiants vers l'enseignement.

	1	2	3
1. Intention de persister	1	-	-
2. Profession correspond aux attentes	.75	1	-
3. Temps passe vite en stage (plaisir)	.58	.62	1

**Tableau 6.** Matrice de corrélations (r Bravais Pearson ;  $\alpha < .000$ )

Pour conclure, précisons que l'unique différence entre les deux modèles testés (« méta » et « affiné »), plutôt anecdotique, concerne la variable relative à l'envie d'aller en stage des sujets lorsqu'ils étaient étudiants. Pour cette seule variable, les « fuyants » scorent plus haut que les « hésitants », la tendance étant pour le reste inverse.

## 5. Discussion

Composer avec les conséquences d'un phénomène ne peut dispenser de chercher à en prévenir les causes. Ainsi, travailler à la rétention des enseignants débutants sans s'interroger sur leur attachement psychologique à l'enseignement et leur intention d'y persister reviendrait à faire le deuil d'une formation initiale et d'une induction en carrière plus efficaces<sup>19</sup>.

À l'heure actuelle, l'accès à la formation initiale d'enseignant n'est conditionné par aucune forme d'épreuve particulière en Belgique francophone. De cette situation naît une contrainte forte pour les institutions de formation: composer avec un public hétérogène non seulement sur le plan académique, mais également sur le plan motivationnel. Comme nous l'avons montré, des disparités continuent d'exister entre les étudiants arrivés au terme de leur formation initiale quant à leur « Teaching Commitment » (cf. supra). Cette variable étant fortement liée à l'intention d'entrer en carrière (Rots *et al.*, 2007), elle-même prédictrice de l'entrée effective dans l'enseignement (Rots *et al.*, 2010), on conçoit aisément l'intérêt de disposer d'une typologie des professeurs entrants qui les prennent en compte. Plus précisément, apprécier dans quelle mesure l'enseignement rencontre les attentes des professeurs entrants comme nous avons pu le faire apparaît capital lorsqu'on sait qu'au moins 10% des nouveaux enseignants quitteraient la profession dans leurs trois premières années d'exercice parce que celle-ci ne correspond pas à ce qu'ils attendaient (King & Peart, 1992 ; cités par Kabule, 1999).

Partant de là, ne faudrait-il donc pas en complément d'une orientation positive des diplômés du secondaire vers la formation initiale pédagogique, plutôt que d'organiser un examen ou un concours d'entrée, prévoir un entretien réflexif systématique avec les candidats à l'inscription? Il ne s'agirait ni d'en faire un instrument de sélection, ni de refuser certains étudiants encore indécis, mais bien d'attirer leur attention sur ses réalités tout en faisant émerger leur background et leurs motivations (OCDE 2005) ; que l'on sait n'être ni innées, ni d'un seul ordre (Mukamurera, 2011), ni indépendantes de leur attachement psychologique à l'enseignement (Rots *et al.*, 2007). A ce propos, signalons que les résultats de la présente étude mettent une nouvelle fois en exergue que les individus ayant choisi l'enseignement comme premier choix d'étude scorent significativement plus haut à l'échelle de « Teaching Commitment » que leurs collègues pour qui ces études constituaient au mieux un deuxième choix (U Mann-Whitney = 18450 ;  $\alpha = .01$ ). En dépit du fait que 30% des sujets de notre échantillon aient pu s'essayer à d'autres études avant de s'inscrire en Haute Ecole en vue de devenir enseignant, cette carrière pourrait ne pas davantage correspondre aux attentes de certains d'entre eux pour autant. En conséquence, les essais infructueux préalablement réalisés par ceux-là ne seraient pas tant des opportunités d'affinage de leur projet professionnel vectrices d'une orientation positive vers l'enseignement que des stigmates d'échecs relatifs à un plan de carrière idéal déçu, reléguant finalement l'enseignement à une solution de secours, de facilité ou de sécurité<sup>20</sup>. Malheureusement, il est à craindre que des enseignants mal orientés, considérant que l'enseignement ne correspond pas à leurs attentes, ne développent pas une forte intention de persister dans la profession. A travers leur insatisfaction professionnelle, on peut légitimement penser que certains puissent causer *in fine* de regrettables dommages en terme d'apprentissage à leurs élèves ; dans le cas où leur état d'esprit ne viendrait bien entendu pas à changer au contact d'un environnement de travail stimulant.

Enfin, nous avons l'intime conviction que le profilage des professeurs entrants peut également, par l'intermédiaire de la métacognition, porter ses fruits sur le plan individuel. Effectivement, penser les bénéfices potentiels que pourrait en tirer notre système éducatif est une chose, projeter son impact sur les enseignants eux-mêmes en est une autre. En utilisant notre typologie tel un miroir de réflexivité et en présentant leur profil aux étudiants arrivés avec succès au terme de leur formation initiale, pourrait-on envisager de mieux les conseiller dans leur décision de s'insérer ou non dans l'enseignement, de poursuivre des études à caractère pédagogique, ou de trouver une alternative à leur entrée dans le milieu scolaire ? Cette démarche de confrontation laisse entrevoir la perspective d'un travail sur les représentations qui ne pourrait être néfaste au développement professionnel des intéressés, tout en véhiculant la valeur de bien-être au travail qu'on a parfois tendance à oublier dans certaines professions...

<sup>19</sup> En moyenne, on estime le coût de formation d'un étudiant dans l'enseignement supérieur en Union Européenne à 8388€ en unité de référence monétaire SPA (Standard de Pouvoir d'Achat) selon Eurydice (2009).

<sup>20</sup> Il est important de préciser qu'en Belgique francophone, un étudiant devenu légalement non finançable en raison d'échecs répétés dans une même année et cycle d'études supérieures peut se voir refuser une nouvelle inscription. Lorsqu'on adjoint à cela le fait que les études conduisant à l'obtention de l'accréditation à l'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur s'y réalise dans des institutions non universitaires en trois années seulement, on comprend mieux les raisons qui peuvent parfois guider ce « deuxième choix ».

## 6. Conclusion et perspectives

### — Quatre types de professeurs entrants

Tout au long de cet article, nous avons clairement mis en évidence que les professeurs entrants ne peuvent être considérés comme un public parfaitement homogène, et cela quel que soit le regard (modèle) adopté.

Les « bonnes recrues » sont décidées à rechercher un poste dans l'enseignement pour concrétiser une formation initiale qu'elles jugent positivement et dans laquelle elles indiquent s'être investies. L'enseignement correspond à leurs attentes et elles s'y sentent aussi à l'aise qu'efficace. Pour un peu plus de deux tiers des « bonnes recrues », l'enseignement était un premier choix, qu'elles ne remettent visiblement pas en question. Les professeurs entrants associés à cette première classe présentent le profil le plus répandu au sein de notre échantillon.

La « relève idéale » dépasse, comme son nom l'indique, toutes les espérances que pourraient avoir un système éducatif vis-à-vis du nouveau personnel enseignant s'apprêtant à prendre ses fonctions. Outre le fait que les professeurs entrants de cette catégorie aient la ferme intention de s'insérer dans l'enseignement, qui correspond sans nul doute à leurs attentes, leur sentiment d'auto-efficacité et leur sentiment d'être à l'aise dans la profession atteignent des sommets. Plus encore que les « bonnes recrues », ils se déclarent satisfaits de leur formation initiale et s'être très engagés dans celle-ci. Trois quarts d'entre eux ont fait le choix de s'orienter vers l'enseignement avant tout autre, ce qui devrait *a priori* rendre leur trajectoire professionnelle évidente.

Les « hésitants » présentent un profil plus contrasté que les précédents. Un peu moins à l'aise dans l'enseignement, ils ne sont pour autant pas dépourvus d'un minimum de croyance en leur auto-efficacité. Leur profil situé légèrement sous la moyenne pour l'ensemble des variables de notre typologie se conjugue avec une satisfaction plus faible par rapport à leur formation initiale, dans laquelle ils estiment pourtant s'être assez engagés. Tout comme les « bonnes recrues », ils sont deux tiers à avoir choisi l'enseignement comme premier choix d'études, ce qui laisse penser que ces deux profils recouvrent des réalités moins distantes qu'on ne pourrait l'imaginer.

Les « fuyants » sont peu représentés dans notre échantillon. Pourtant, si leur profil est le moins typique de notre typologie, il est le plus intéressant en terme d'interprétations. Là où les « fuyants » se démarquent de leurs collègues, c'est dans le fait que l'enseignement ne correspond pas à leurs attentes et qu'ils n'envisagent pas d'y persister. S'ils ne s'y sentent pas particulièrement à l'aise, on peut émettre l'hypothèse que cela découle de raisons d'ordre principalement psychosocial étant donné que leur sentiment d'auto-efficacité, certes inférieur à celui des autres professeurs entrants, n'est pas au plus bas. Pour nous, ces professeurs entrants qui se sont en moyenne moins investis dans leurs études, qui sont plus nombreux à avoir opté pour celles-ci en « deuxième choix », et qui déprécient leur formation initiale, ne sont pas pour autant tous des décrocheurs potentiels au sens propre du terme. En effet, peut-on par exemple qualifier d'abandon le fait de ne pas rechercher immédiatement de poste dans l'enseignement afin de compléter sa formation pédagogique à travers la réalisation d'une spécialisation en orthopédagogie, en psychomotricité, ou encore d'un Master en Sciences de l'éducation ? Rien ne permet d'affirmer d'ailleurs que poser ce choix s'avère incompatible avec un retour ultérieur à l'enseignement, comme le suggérait déjà la classification de Gibson & Hunt (1965). À côté de ceux-là, comment considérer les professeurs entrants « fuyants » ne rentrant pas dans ce schéma et qui peuvent effectivement avoir choisi leurs études par dépit, par défaut, sous influence, en vue de s'assurer rapidement un parachute professionnel, par crainte d'échouer à l'Université vu leur jeune âge, ou consécutivement à une expérience déstabilisante vécue au cours d'une précédente formation ? Comment les prendre en charge une fois diplômés ? Notre opinion est qu'il serait absurde de les pousser à entrer en carrière et de leur imposer un accompagnement si l'enseignement ne correspond pas à leurs attentes et qu'ils ne trouvent ni sens ni plaisir dans son exercice. Ce faisant, nous passerions à côté des causes de leur possible décrochage précoce de la profession, mais nous nous exposerions aussi à une autre forme de danger, l'abandon « moral » de la fonction, qui touche déjà un certain nombre de nos professeurs, en fin de carrière notamment.

### — Quel modèle choisir ?

Complexifier notre typologie ne remet pas en cause la pertinence d'un modèle plus synthétique, dont le mérite est de rester interprétable. Toutefois, en détricotant chaque dimension du « Méta-modèle », on aboutit assurément à une meilleure compréhension des réalités inhérentes à chaque profil qu'il décrit. Le modèle affiné s'avère donc d'un outil tout aussi précieux.

Peut-être que le choix du recours à un modèle plutôt qu'à l'autre se décidera donc selon la finalité de l'entreprise projetée, ou encore en fonction du l'utilisateur lui-même (chercheur ou formateur, par exemple).

— Des perspectives de recherches

Plusieurs pistes sont exploitées afin de prolonger cette étude.

En premier lieu, des entretiens semi-dirigés viendront compléter les données quantitatives mobilisées dans la constitution de notre typologie. Concrètement, des sujets issus de notre échantillon appartenant à chacun des quatre profils de celle-ci seront identifiés puis interviewés en cours d'insertion professionnelle pour approfondir notre compréhension de leurs positionnements et pour appréhender la dynamique de leur profil ; avec sélection d'après le niveau d'enseignement.

Ensuite, des analyses de régression seront réalisées en vue de tenter d'expliquer l'intention de persister des professeurs entrants, mais également leur présence/absence du système éducatif belge francophone.

Enfin, si nous nous enquérons de l'existence de profils de professeurs entrants, nous imaginons déjà une typologie des *étudiants entrants* correspondante, que l'on pourrait espérer non prédictive de la première.

— Conclusion générale

On peut se réjouir que 70% des professeurs entrants de notre échantillon soient classés comme des « bonnes recrues » ou fassent partie de la « relève idéale », tout comme déplorer le fait que 27% de ceux-ci présentent un profil hésitant et que 3% ne se destinent visiblement pas à enseigner. Là n'est pas la question à vrai dire. Ce qui s'impose au système éducatif, c'est de prévoir des mécanismes adéquats qui permettent à chaque individu diplômé, quel que soit son profil, de réaliser son potentiel ; que cela passe par un accompagnement à l'entrée en carrière ou par une aide à la réorientation professionnelle. En travaillant sur l'attractivité de l'enseignement (Eurydice, 2004 ; OCDE 2005/2011 ; Gouvernement de la Communauté française, 2009) et sur une meilleure guidance des diplômés, gageons que nous pourrions maximaliser les chances de pourvoir les postes disponibles avec des professeurs entrants motivés, psychologiquement attachés à l'enseignement et confiants dans leur auto-efficacité, que nous pourrions de fait mieux accompagner et retenir dans la profession.

## 7. Remerciements

Nous tenons à associer à cette publication nos partenaires du PINPEH, à savoir la Haute Ecole en Hainaut, la Haute Ecole Provinciale du Hainaut Condorcet, ainsi que la Haute Ecole Louvain en Hainaut.

## 8. Bibliographie

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck.

Baillauquès, S. & Breuse, E. (1993). *La première classe*. Paris : ESF.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J. (2008). *Enseignants en Communauté française de Belgique. Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles : De Boeck.

Burns, R.P. & Burns, R. (2008). *Business Research Methods and Statistics Using SPSS*. Sage : London.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.

De Stercke, J., Renson, JM., De Lièvre, B., Beckers, J., Cambier, JB., Leemans, M., Maréchal, C. Radermaecker, G. Temperman, G. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de recherche*. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.

Eurydice (2002). *La profession enseignant en Europe : Profil, Métier, enjeux. Rapport 2 : l'offre et la demande. Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3*. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.

Eurydice (2004). *La profession enseignant en Europe : Profil, Métier, enjeux. Rapport 4 : L'attractivité de la profession enseignante au XXIe siècle. Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3*. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.

Eurydice (2009). *Chiffres clés de l'Education en Europe*. Bruxelles : Agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture.

Füller, F.F. (1969). Concernes of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.

Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 113-137) Bruxelles : De Boeck.

Gibson, R.O. & Hunt, H.C. (1965). *The School Personnel Administrator*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Gouvernement de la Communauté Française (2009). *Projet de Déclaration de politique communautaire 2009-2014. Une énergie partagée pour une société durable, humaine et solidaire*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. [En ligne : <http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=1774>]. Consulté le 23/11/2012.

Hoy AW. & Spero RB. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.

Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career choice. In A. M. Mitchell, G. B. Jones, & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning theory and career decision making* (pp. 19e49). Cranston, RI: Carroll Press.

Martineau, S., Pousseau, A. & Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Texte de la communication prononcée dans le cadre des lundis interdisciplinaires. Québec : Université de Québec à Trois-Rivières.

Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's theory of career choice and counseling. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed.). (pp. 233e280). San Francisco: Jossey-Bass.

Mukamurera, J. (2004). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Contribution longue de la communication N°7282-Atelier 6 « Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain ? » 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, 14-17.

Mukamurera, J. (2008). *Insertion professionnelle en enseignement : une réalité aux multiples facettes*. Communication à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec ? Résultats de recherche et pistes d'action. ». Québec : Université de Sherbrooke.

Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau & T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. (pp. 37-58). Montréal, Québec : Éditions CEC.

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. & Ndoreraho, J.P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education et Formation*, e-299, 13-35.

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.

Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160). Bruxelles : De Boeck.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2011). *Regard sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.

Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher education*, 23, 543-556.

Rots, I., Aelterman, A., Devos, G. & Vlerick, P. (2010). Teaching education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1619-1629.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

## Le diplôme... Et après ?

### Coopération entre conseillers pédagogiques et enseignants de la Haute Ecole en vue de l'insertion des enseignants récemment diplômés

**Jean-Marc Vifquin\***

**Christian Watthez\*\***

*Haute Ecole Louvain en Hainaut*

*9, Tour Saint-Pierre*

*7900 Leuze-en-Hainaut*

*\* jean-marc.vifquin@helha.be*

*\*\* christian.watthez@helha.be*

---

*RÉSUMÉ. Certains enseignants de La Haute Ecole Louvain en Hainaut ont élaboré un dispositif d'aide à l'insertion des jeunes diplômés en coopération avec les services diocésains et leurs conseillers pédagogiques. Ce dispositif vise aussi bien les enseignants du préscolaire, du primaire que du secondaire et a pour objectif principal d'accompagner les jeunes diplômés lors de leurs premiers pas professionnels et, ce faisant, de favoriser leur maintien dans la profession. Ceci passe par la mise en place d'une méthodologie bâtie essentiellement sur l'analyse des besoins des participants, l'intervision<sup>21</sup> mais également sur le développement de la réflexivité afin de répondre à des situations critiques. Les modules organisés permettent également l'intervention d'acteurs tels que des enseignants, des inspecteurs ou des directeurs d'école comme personnes ressources intervenant au service de la professionnalisation des novices. Le projet est à ce jour en voie d'extension dans d'autres implantations de la HELHa et est labellisé par les organismes de formation de manière à libérer les participants de leur charge de cours. Enfin, certaines actions de sensibilisation des directions sont envisagées.*

*MOTS-CLÉS : novices – insertion – coopération*

---

---

<sup>21</sup> L'intervision peut se définir comme une technique d'accompagnement consistant à susciter les interactions entre pairs à propos de problématiques vécues. Une des conditions favorisant l'efficacité de cette technique est la mise en place, de la part des accompagnateurs, d'un climat dans lequel des relations « asymétriques » et les jugements de valeur sont proscrits (Bourgeois & Nizet, 1999)

## 1. Introduction

Depuis plusieurs années, la formation initiale des enseignants met l'accent sur le développement des compétences professionnelles ayant pour finalité l'acquisition des différentes facettes du « praticien réflexif » (Paquay, 2001). Dans cette optique, le curriculum de formation, basé sur le décret Dupuis, comporte treize compétences à développer à travers l'ensemble des cours, ateliers de formation professionnelle et stages en vue de l'obtention du diplôme d'enseignant. En aval de la formation selon cette logique, les moyens fournis aux Hautes Ecoles permettent peu l'implication des enseignants dans le suivi de leurs anciens étudiants vis-à-vis de leur insertion professionnelle et la poursuite du développement de ces compétences. Ceux-ci ne peuvent qu'espérer que ce qui a été « semé » à l'école normale finisse par « germer »... Or, de nombreux contacts lors des visites de stage ou de rencontres informelles ont mis en lumière de réels besoins de ces jeunes enseignants. Ceux-ci peuvent, dans certains cas, vivre leurs débuts dans un isolement tel qu'il peut générer une profonde détresse et l'émergence d'un sentiment d'incompétence. Le découragement n'est pas loin et conduit alors progressivement au renoncement de leur choix professionnel. En outre, certaines études ont mis en exergue un taux d'abandon conséquent des jeunes enseignants diplômés dans les cinq premières années qui suivent l'obtention de leur diplôme. Cette problématique dépend, certes, de nombreux paramètres mais serait notamment due au « choc de la réalité » auquel sont confrontés les jeunes lors de leur entrée dans le métier. Ainsi, comme le souligne Beckers : « (...) l'entrée dans la vie professionnelle (...) constitue toujours une rupture marquée notamment par l'abandon du statut d'étudiant. Les conditions précaires du début de carrière chez les enseignants et l'absence totale de progressivité dans les tâches qui leur sont confiées rendent cette étape identitaire particulièrement pénible dans leur cas. » (Beckers, 2007, p. 216). Ce sont les raisons pour lesquelles, certains enseignants de la formation initiale à l'Ecole Normale de Leuze (une des implantations de la catégorie pédagogique de la Haute Ecole Louvain en Hainaut) ont pris l'initiative de proposer un accompagnement spécifique à leurs anciens étudiants en vue de faciliter, autant que faire se peut, leur insertion socio-professionnelle.

## 2. Dispositif

### 2.1. Acteurs impliqués

Le fonctionnement de ce dispositif repose avant tout sur la disponibilité et la participation des jeunes enseignants du Hainaut Occidental. Il est développé sur base d'une étroite coopération entre différents acteurs issus eux-mêmes de « mondes institutionnels » différents bien que complémentaires. Les acteurs impliqués provenant de la Haute Ecole Louvain en Hainaut sont principalement des psychopédagogues enseignant dans les différentes sections de l'établissement (préscolaire, primaire et secondaire). Les autres partenaires privilégiés associés à la démarche sont les conseillers pédagogiques qui font partie du « monde » de l'accompagnement et de la formation continuée et officient pour le Secrétariat de l'Enseignement Fondamental ou Secondaire.

D'autres acteurs sont également impliqués indirectement tels que : les responsables des services diocésains qui accordent l'opportunité aux conseillers de participer à de telles initiatives, les directions des Hautes Ecoles qui consentent à dégager des attributions pour les enseignants désireux de s'impliquer dans le projet, et, bien-sûr, les directions d'écoles fondamentales ou secondaires qui ont, en plus de leur statut, la mission d'insérer au mieux leurs jeunes collègues « fraîchement » diplômés.

En outre, depuis la naissance du projet il y a plus de deux ans, des inspections du fondamental ont participé à certaines séances d'informations en vue, notamment, de préciser le cadre légal lié à l'exercice de la profession et, particulièrement, en ce qui concerne les documents de préparation de cours et outils de planification susceptibles d'être évalués lors d'une inspection. Enfin, des enseignants possédant une certaine expérience ont eu également l'opportunité de partager leurs pratiques avec les enseignants en début de carrière.

### 2.2. Objectifs généraux

L'intention est de permettre aux enseignants débutants de poursuivre le développement des compétences liées au regard réflexif initiées lors de leur formation initiale. En outre, l'ancrage à l'Ecole Normale a pour objectif de favoriser la participation grâce à un environnement connu et donc, sécurisant. Outre la réflexivité, l'objectif principal est de favoriser l'insertion socio-professionnelle des enseignants en début de carrière. Ceci peut également déboucher sur l'identification de nouveaux besoins et amener les novices à organiser leur formation continuée car « *La prise en charge de leur formation continue par les intéressés est un des plus sûrs indices de professionnalisation d'un métier* » (Perrenoud, 2006, p. 171)

En plus de ces objectifs, les apports du projet enrichissent certaines visées plus implicites : l'une d'elle consiste à interroger la formation initiale quant aux problématiques vécues par les diplômés. En effet, les situations problèmes rencontrées constituent, pour les formateurs des Hautes Ecoles, une source d'inspiration permettant de réinterroger le curriculum actuel en passant par la création de situations perçues par les apprenants comme les plus authentiques possibles (Bédart et al, 2009). La réflexivité des formés constitue, de cette manière, une collecte d'informations au service de celle des formateurs...

### 2.3. *Logique adoptée et objectifs spécifiques*

En suivant cette logique, les formateurs cherchent à faire émerger une cohésion du groupe dans le sens d'une « communauté de praticiens » rencontrant des difficultés similaires. Ceci a pour optique de contribuer à la diminution du sentiment d'isolement que perçoivent une proportion non négligeable d'enseignants en début de carrière et qui peut être lié à « (...) *un manque de soutien face aux difficultés, une absence de partage des pratiques, celles-ci, accentuées par des difficultés d'intégration dans l'équipe éducative* » (De Stercke et al, 2010, p.8). En effet, certains participants peuvent voir ce sentiment renforcé sur base de différents facteurs, notamment celui de devoir s'insérer dans des établissements où règne une ambiance peu propice à l'« épanouissement professionnel », comme le rappelle Zakhartchouk :

« *Dans les établissements où chacun est renvoyé à sa classe, où on se trouve isolé et où les différents personnels connaissent des situations de tension, parfois même d'hostilité, la situation se dégrade avec des effets désastreux* » (Zakhartchouk, 2011, p. 113).

De plus, les apports poursuivent les objectifs particuliers suivants:

- Mener une réflexion sur l'action, quitter la phase d'urgence et de survie (d'après les stades de développement professionnel de l'enseignant de Fuller dans Beckers, 2007) afin de se mettre dans une posture « compréhensive » d'analyse.

- Mettre en évidence les pratiques intéressantes des participants de manière à les transférer aux préoccupations concrètes du terrain et à améliorer leur sentiment de compétence pédagogique, celui-ci représentant « (...) *un élément capital dans l'efficacité de l'enseignant.* » (Martineau et Presseau, 2006).

- Echanger à propos des outils pratiques proposés en séance

- Identifier certaines pistes face aux difficultés rencontrées à la lumière de l'analyse.

- Développer des réseaux d'entraide et d'échanges de pratiques

- Clarifier les attentes de l'institution vis-à-vis des droits et devoirs des enseignants

### 2.4. *Méthodologie*

Au préalable, les participants sont invités par le biais d'un courrier postal et/ou d'un courriel. Le dispositif s'étend sur cinq séances réparties sur l'année. Le choix de ce nombre a été défini sur base des attributions prévues pour chaque partenaire, tandis que les dates (suivant le premier rendez-vous) ont été négociées avec les participants de façon à tenir compte au maximum de leurs impératifs ou desiderata. Ces séances se sont, jusqu'à présent, déroulées le mercredi après-midi. Il est à noter que le nombre de participants n'a pas toujours été stable et a oscillé entre dix et quinze pour le groupe « préscolaire et primaire » et huit à douze pour le groupe « AESI<sup>22</sup> ». Durant la séance d'ouverture, les grands objectifs du module sont présentés puis, différentes techniques sont adoptées afin de recueillir les besoins des participants. L'une d'entre elle consiste à rédiger puis exprimer un « incident critique » pouvant servir de porte d'entrée, débouchant elle-même sur des problématiques rencontrées par la majorité des participants. C'est en fonction de ces problématiques que les contenus des séances suivantes sont élaborés, ce, en négociation constante avec les jeunes enseignants. De nombreux moments d'échanges sont également organisés entre les participants sous forme d'« intervision » (cf. infra).

Les thématiques émergent lors de ces séances sont proches, quelle que soit la section dont sont issus les anciens étudiants ; elles concernent principalement : la conception de l'autorité (Robbes, 2011) de la discipline (Rey, 2009) et la gestion de groupe par le récit de l'incident critique (Galand, 2008), ceci, afin d'aider les participants à

---

<sup>22</sup> Agrégés de l'Enseignement Secondaire Inférieur

sortir progressivement des « préoccupations de survie » (Fuller, 1969 cité par Beckers, 2007). Cette première préoccupation va de pair avec une autre thématique qui n'est autre que la motivation et les interventions possibles sur ses « déterminants » (Viau, 2009). Un troisième sujet abordé – qui a également été souligné par la recherche comme étant une des difficultés majeures rencontrées en début de carrière (De Stercke et al, ibid.) – est l'adaptation aux difficultés des élèves, la gestion de l'hétérogénéité et donc, les différentes techniques de pédagogie différenciée à mettre en œuvre en fonction des ressources et contraintes contextuelles. La planification des activités et la gestion des documents de préparation (journal de classe ...), afin de répondre aux attentes de l'inspection, sont également des problématiques souvent évoquées dans les demandes des enseignants débutants et donc, régulièrement abordées avec eux. Par ailleurs, des moments d'information sont aussi consacrés à la clarification des différents statuts et contrats sous lesquels un jeune enseignant peut être engagé, ce qui contribue à lever une forme d'insécurité administrative. Notons enfin que cette liste n'est pas exhaustive : bien d'autres sujets mériteraient d'être abordés de manière plus spécifique, comme le développement d'une relation à la fois ouverte et assertive avec les parents ou encore l'intégration dans une équipe pédagogique déjà en place.

Ces échanges sont notamment suscités à partir de différents supports : films, citations, outils/documents utilisables en classe, internet... De plus, certaines personnes-ressources sont invitées en fonction des besoins exprimés: inspecteurs, directeurs, conseillers pédagogiques, autres partenaires de l'école tels que des spécialistes des troubles de l'apprentissage ou du « cadre légal » (ancienneté, priorités,...).

## 2.5. Conclusion et perspectives

L'évaluation du module d'accompagnement par les participants ainsi que les formateurs de l'Ecole Normale et les conseillers pédagogiques a permis de faire évoluer progressivement le dispositif. Les bénéfices perçus et exprimés par les participants ont été généralement orientés vers un certain soulagement, lui-même lié au sentiment d'appartenance à une communauté de praticiens rencontrant des problématiques similaires. Ceci leur a ainsi permis de sortir de l'isolement et du sentiment de culpabilité, voire de honte, quant aux difficultés vécues. Parmi les effets positifs dont ont bénéficié les formateurs, nous mettrons en évidence la coopération et l'enrichissement par le contact avec différents acteurs du monde professionnel ou de la formation continuée (conseillers pédagogiques, inspections, directions, etc.). De plus, les feed-back renvoyés par les jeunes diplômés permettent l'évaluation et la remise en question du curriculum de la formation initiale. Ces informations constituent, en effet, des sources d'inspiration précieuses pour la modification de certains contenus de cours. Enfin, ce dispositif a contribué à la confrontation vis-à-vis d'un public moins focalisé sur des buts d'évaluation (Tardif, 1992) que les étudiants puisque les jeunes diplômés ont principalement des motifs centrés sur une meilleure maîtrise de leurs compétences professionnelles plutôt que sur l'obtention d'une note.

Malgré ces éléments positifs, les enseignants débutants, dont on connaît les difficultés en termes de charge de travail, ont été souvent placés devant un choix délicat : celui de consacrer leur temps disponible du mercredi après-midi à la participation aux rencontres prévues, ou d'y renoncer pour gérer l'urgence du quotidien que constituent préparations et corrections. C'est ainsi que le taux de participation a subi de fortes fluctuations en cours d'année, malgré les retours très enthousiastes exprimés par les participants lors des évaluations réalisées à la fin de chaque séance. C'est de ce constat qu'est née l'idée d'inscrire ces rencontres dans le cadre du temps de travail, sous le label de la formation continue. Ainsi, à partir de 2012, les organismes de formation continuée, ont accepté d'intégrer ces dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle dans leur offre de formation (FOCEF<sup>23</sup> et CECAFOC<sup>24</sup>). Ceci a pour conséquence de permettre aux jeunes enseignants d'y participer durant les heures de classe puisque ces moments font, à présent, officiellement partie de la formation continuée. Il reste maintenant à convaincre les directions d'accepter l'idée (et les contraintes organisationnelles liées à celle-ci) que, pour conserver leurs jeunes enseignants ou les aider à s'épanouir dans leur métier, ils se doivent d'amener ceux-ci à poursuivre le développement de leurs compétences professionnelles en les « libérant » de leur charge de cours pour quelques demi-journées par an... Certaines initiatives de sensibilisation ont été entreprises en ce sens lors de réunions de collèges de directions ou encore lors de rencontres spécifiques réunissant les directions d'école dans chaque zone concernée.

Une autre perspective consiste en l'extension du dispositif dans d'autres implantations de la HELHa de manière à élargir la zone d'intervention et de permettre à davantage de jeunes de participer au module. Cette expérience est en cours dans le fondamental puisque les implantations de Gosselies, Braine-le-Comte et Mons ont choisi de se lancer à leur tour dans l'aventure. Pour ce qui est du secondaire, le dispositif reste en place à

<sup>23</sup> Formation continuée pour les enseignants du fondamental

<sup>24</sup> Centre catholique pour la formation en cours de carrière

Leuze mais tente de cibler un public plus large en s'intégrant dans d'autres actions déjà mises en place par les services diocésains et le CECAFOC.

Sans doute serait-il également judicieux de doubler ce dispositif de rencontres en "présentiel" par une forme d'accompagnement à distance, via la participation à un forum de discussion et de partage (Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau cités par Lacourse, Martineau et Nault, 2011). En effet, un réseau d'entraide professionnelle à distance permettrait de pallier la difficulté pour l'enseignant novice de quitter son lieu de travail, même si cela lui est officiellement autorisé : on sait qu'il n'est jamais évident, lorsque l'on vient d'être engagé dans une école, de revendiquer le droit de quitter son poste pour participer aux rencontres prévues par le dispositif d'accompagnement. En outre, il est permis de penser qu'un tel réseau d'entraide serait davantage complémentaire que concurrentiel vis-à-vis des rencontres "présentielles", car il renforcerait le sentiment d'appartenance à une communauté. Il reste cependant à définir les contraintes et les balises pour réguler ce type de dispositif, ainsi qu'à dégager les ressources techniques pour le rendre possible et les ressources humaines pour le gérer.

Enfin, l'extension et la pérennisation du projet passe également par une clarification en ce qui concerne les budgets. En effet, jusqu'à présent, la formation initiale ne dispose pas de budget pour encadrer ses anciens et doit fonctionner soit, sur fonds propres, soit par la demande de financements exceptionnels auprès de la Fédération Wallonie Bruxelles. Certaines pistes pourraient dès lors être envisagées lors d'une réforme de la formation initiale ou par l'obtention de moyens supplémentaires à la labellisation auprès des organismes de formation continuée. Cette option reste un enjeu de taille à l'heure où la complexité des conditions de travail demandent nécessairement une accentuation de moyens pour enrichir les compétences des enseignants (Wentzel cité par Paquay et Van Nieuwenhoven, 2010)

### 3. Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier la Direction de la catégorie pédagogique de la HELHa pour le soutien financier et logistique du projet, les instances des services diocésains ainsi que leurs conseillers pédagogiques pour leur participation précieuse lors de l'élaboration et le vécu de ce dispositif. Ils tiennent également à saluer la volonté des acteurs de ces services et des responsables de comités d'experts FOCEF et CECAFOC, d'encourager la pérennisation de ce projet. Des remerciements doivent également être adressés aux directions qui permettent aux jeunes enseignants de quitter leur classe ainsi qu'aux personnes ressources; inspecteurs, directeurs, enseignants, acceptant venir témoigner de leur expérience lors des séances.

#### 3.1. Bibliographie

Beckers, J., (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, De Boeck Université.

Bédard, D. et Béchard, J-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : éd. Presses Universitaires de France. (Apprendre).

Bourgeois, E., Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France (2ème éd.).

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J-B., Renson, J-M., Beckers, J., Leemans, M., Maréchal, C. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants de l'enseignement secondaire organisé et subventionné par la Communauté française de Belgique*. (Article de synthèse. Ressource 8043), Mons, Liège : Université de Mons, Université de Liège.

Galand, B. (2008). *Réinventer l'autorité à l'école*. Charleroi : éditions Couleur livres.

Lacourse, F., Martineau, S. et Nault, T. (2011). *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Anjou (Québec) : éditions CEC.

Martineau, S., Presseau, A., (2006). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. Repéré à [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/spip.php?article99](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article99)

Paquay, L. & al. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université (3<sup>ème</sup> éd.).

Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (dir.) (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : éd. De Boeck. (Pédagogies en développement).

Perrenoud, P., (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

Perrenoud, P., (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF éditeur (5<sup>e</sup> ed.).

Rey, B., (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant. Eléments de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck (2<sup>e</sup> ed.).

Robbes, B., (2011). *L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (2<sup>e</sup> ed.).

Tardif, J., (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.

Viau, R., (2009). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck Université (2<sup>e</sup> éd.).

Zakhartchouk, J-M., (2011), *Réussir ses premiers cours*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

## Premiers mois en classe du primaire

**Marc Labeeu**

*Université Catholique de Louvain (UCL)  
Ecole d'éducation et de formation - FOPA  
10, place du Cardinal Mercier  
1348 Louvain-la-Neuve (Belgique)  
marc.labeeu@uclouvain.be*

---

*RESUME.* Le passage de la formation initiale à l'entrée dans la profession constitue une étape délicate qui peut conditionner le développement de l'identité professionnelle des enseignants: Nault (1999) parle du passage de la phase de socialisation formelle à l'insertion professionnelle et distingue plus précisément les étapes successives de l'euphorie anticipatrice et du choc de la réalité. L'article comprend deux parties complémentaires: la première présente une recherche récente sur l'insertion professionnelle d'instituteurs primaires en Région bruxelloise; la seconde, prenant appui sur les conclusions de la recherche, propose des pistes pour la formation initiale ainsi que des conditions à prendre en compte pour un accompagnement favorable des débuts et du développement professionnels, il pointe enfin quelques pistes pour la recherche.

*MOTS-CLES:* Identité et développement professionnels, insertion professionnelle, accompagnement

---

## 1. Introduction

La transition entre la formation initiale et l'insertion professionnelle est mentionnée par de nombreux chercheurs comme une étape critique. Ainsi, Nault (1999) parle-t-elle du passage d'une *euphorie anticipatrice* à un *choc de la réalité*.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le problème est connu de longue date : l'enquête fréquemment citée de Vandenberghe (1999) révèle l'abandon d'une proportion importante de jeunes enseignants en début de carrière, alors même que notre système d'enseignement connaît une certaine pénurie, en particulier dans de grandes villes comme Bruxelles. L'article 28 du décret annonçant un *encadrement spécifique du début de carrière* dès le 1<sup>er</sup> septembre 2004 n'a jamais été concrétisé à ce jour. Le Ministre de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles a récemment commandité une recherche au centre d'études sociologiques des Facultés Universitaires Saint-Louis ; le rapport d'évaluation qui en a découlé en février dernier (Degraef, 2012) pointe dans ses chantiers prioritaires des perspectives pour la formation initiale et pour un accompagnement des enseignants débutants.

L'article proposé ici est constitué de deux parties. Dans la première, il présente les résultats d'une recherche menée au cours de l'année académique 2011-2012 autour du vécu de quelques étudiants au sortir de leur formation initiale de bachelier instituteur primaire. Cette recherche montrera les dimensions qui influent sur le développement professionnel au moment de la phase d'insertion (socio-) professionnelle. Dans la seconde partie, en appui sur les résultats de la recherche, il abordera les conditions semblant favorables à un meilleur vécu de cette étape qui tout à la fois constitue et conditionne les débuts professionnels.

## 2. La recherche et ses résultats

### 2.1. Question de recherche

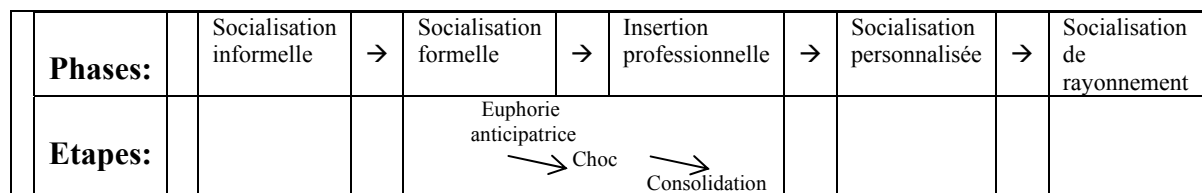
La recherche vise à répondre aux questions suivantes : quelles sont les dimensions qui influent sur la construction identitaire lors de la phase d'insertion professionnelle ? Parmi ces dimensions, lesquelles sont liées au contexte local et lesquelles sont plutôt liées à l'individu ?

Considérant que l'identité professionnelle est dynamique, nous postulons qu'elle se construit de manière contextualisée prenant en compte différentes catégories ; il en est ainsi pour l'identité professionnelle particulière des enseignants.

Nous émettons l'hypothèse que différents leviers peuvent agir sur les différentes catégories.

### 2.2. Brève revue de la littérature

L'identité professionnelle enseignante se développe progressivement au fil d'un continuum démarrant avant l'entrée en formation initiale et évoluant jusqu'à la fin de la carrière, voire au-delà. Nault (1999) distingue cinq phases : la première, la *socialisation informelle* précède l'entrée en formation ; la deuxième, la *socialisation formelle* prend cours durant la formation initiale ; la troisième, *l'insertion professionnelle* occupe les premières années de pratique professionnelle ; la quatrième est celle de *socialisation personnalisée* ; la cinquième est celle de *socialisation de rayonnement*. La recherche s'inscrit au passage de la *socialisation formelle* vers *l'insertion professionnelle*, troisième phase elle-même décrite en trois étapes constitutives et progressives : *l'euphorie anticipatrice*, le *choc de la réalité* et la *consolidation des acquis*. Nous situerions personnellement l'étape de *l'euphorie anticipatrice* à la sortie de la formation initiale, avant l'entrée dans le métier ; l'étape de *choc de la réalité*, en tout début de l'entrée dans le métier ; l'étape de *consolidation des acquis* plus loin dans la *phase d'insertion professionnelle*. Le schéma suivant reprend les cinq phases avec le développement des trois étapes marquant le passage de la *socialisation formelle* vers *l'insertion professionnelle* ; il ne prend toutefois pas en compte les durées relatives de chacune des phases et étapes.



**Figure 1.** Les phases et étapes de développement professionnel (Nault, 1999)

La formation initiale posséderait donc un *avant*, un *pendant* et un *après*. Barbier (1998) distingue *pré-professionnalisation* et *professionnalisation* : en appui sur cet apport, la formation initiale qui se dit professionnalisante, bien qu'elle intègre de la pratique de stage, ne peut pas être apparentée à une pratique authentiquement professionnelle. Le statut et les responsabilités ne sont pas identiques dans ces deux situations. La formation initiale devrait donc faire son deuil : quoiqu'elle fasse, ce n'est qu'après elle que la professionnalisation proprement dite pourra démarrer.

Au sein du continuum de développement (pré-)professionnel, l'étape qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette recherche est donc celle du passage de la formation initiale aux premiers mois de pratique professionnelle, de pratique en tant que professionnel, marquée par la pleine réalité du travail *intégrant responsabilités et négociations* (Blin, 1997). Cette étape cruciale s'avère difficile à cerner. Période difficile à délimiter dans le temps, elle est en outre constituée de processus multidimensionnels : à la fois développement de compétences professionnelles, d'une identité professionnelle et d'une inscription dans une culture d'établissement scolaire (Charlier, 2011). Ces processus sont marqués par des tensions diverses et nombreuses, entre développement d'un genre et/ou d'un style (Saujat, 2002), développement de ses solutions et/ou recours à l'expérience des autres, résolution dans l'urgence et/ou prise de recul réflexif, tendance au conformisme ou à l'innovation (Charlier, 2011).

Pour mieux appréhender les dimensions qui définissent une profession, nous prendrons appui sur l'approche de Neuville, Bourgeois et Frenay (2004) identifiant huit catégories générales d'une profession : lieu de l'exercice professionnel, objet, action et fonction, orientation, public, secteurs d'activités, compétences, qualités personnelles. Nous avons adapté ces catégories à la réalité professionnelle des instituteurs du primaire et avons construit nos guides d'entretien au départ de celles-ci.

Au fil de trois moments, nous dégagerons les dimensions qui influent sur les représentations que se font les débutants de leur profession et participent à leur développement professionnel. Nous chercherons à préciser l'influence des dimensions liées au contexte local d'une part, liées à la personne de l'étudiant-débutant d'autre part.

### 2.3. Cadre méthodologique

La recherche s'apparente à une recherche à visée exploratoire (Van der Maren, 1999).

Nous avons procédé à un recueil de données suscitées via des entretiens semi-directifs à trois reprises : au mois de juin 2011, juste avant l'obtention du diplôme ; au mois d'octobre, soit après deux mois d'exercice professionnel ; au mois de février-mars, soit après un premier trimestre complet, environ six mois d'expérience professionnelle. Le guide d'entretien a été réalisé, comme mentionné plus haut, en appui sur le cadre théorique de Neuville & al. (2004). Les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits intégralement.

L'analyse des données (verbatim) se vaudra *compréhensive* au sens donné par Kaufman (1996), à la recherche de ce que les personnes rencontrées veulent donner à entendre et qui est important pour elles. Ces données seront catégorisées par unité de sens (catégories préexistantes mais aussi catégories émergentes). Chaque catégorie visera à cerner une des dimensions en présence au cours du développement professionnel.

La question de recherche visant à définir les dimensions influant sur la construction identitaire, certaines caractéristiques définissant des profils personnels différents nous ont semblé intéressantes à retenir pour

constituer l'échantillon. Ainsi avons-nous sollicité des étudiants de niveaux divers de réussite en stage en bac3 (niveaux faibles, moyens et supérieurs) ; nous avons également voulu tenir compte des genres (femmes/hommes) et des cursus de formation différents (formation "ordinaire"/formation spécifique pour adultes en reprise d'études). Nous n'avons pas obtenu de réponse favorable d'étudiants masculins. Finalement, neuf étudiantes-débutantes d'une même HEP bruxelloise ont été suivies, recouvrant les trois niveaux de réussite en stage et les deux types de cursus de formation.

#### 2.4. *Résultats de la recherche*

Nous présenterons d'abord, par période, les résultats communs aux étudiantes-débutantes. Ensuite, nous précisons les éléments marquant les différences entre elles.

##### — Résultats collectifs suite aux entretiens de juin

Les étudiantes se disent globalement plutôt bien préparées et donc prêtes à démarrer leur exercice professionnel. Elles sont impatientes de s'essayer, de mettre en pratique "pour du vrai" ce qu'elles ont appris. Elles ont hâte d'avoir leur classe pour une année complète voire plus. Elles aspirent à ce statut d'institutrice différent de celui d'étudiante et de stagiaire.

Par contre, elles ont un grand besoin d'être rassurées au moment de quitter le cadre bien connu de la HEP et de découvrir celui, nouveau, de leur école ; elles veulent prendre rapidement un maximum de repères à la fois physiques (la classe et l'établissement) et humains (la direction et les collègues), elles espèrent avant tout être bien accueillies. Se voir accorder de grandes responsabilités apparaît à la fois gratifiant et stressant : il s'agira de faire face aux nombreuses attentes émanant des différentes personnes (élèves et leurs parents, direction, collègues, ...). Elles expriment également la crainte de devoir faire face à un tout encore fort flou. Elles s'attendent à une période de démarrage intensive et dure à vivre qui exigera d'elles qu'elles tiennent le coup, acceptent que la sphère professionnelle envahisse en partie la sphère privée elle-même en transition après les années d'études.

Si Nault (1999) parlait d'*euphorie anticipatrice*, nous nuancerions et parlerions plutôt d'une ambivalence entre enthousiasme et craintes.

##### — Résultats collectifs suite aux entretiens d'octobre

Huit des neuf étudiantes sont "entrées" dans le métier, six comme titulaires, toutes quasiment à temps plein (une seule totalise 23/24 sur deux écoles différentes). La neuvième ne se sentait pas prête à affronter le métier, voulant d'abord résoudre des difficultés personnelles pour être d'attaque. Elles ont été globalement bien accueillies (voire même très bien) par l'équipe pédagogique (direction et enseignants) et l'équipe éducative (collègues non enseignants: assistante sociale, infirmière, psychologue, logopède, éducateur, ...). Elles trouvent un climat positif de collaboration avec leurs collègues directs (classes parallèles ou du même cycle), équilibrant ouverture, soutien, aide et possibilités de préserver leur liberté pédagogique. Elles sont heureuses d'avoir "leur classe" et de s'investir pour leurs élèves. Elles ont pu prendre leurs repères.

Par contre, elles se sentent totalement débordées par toutes les tâches à gérer de front : elles prennent conscience de l'ensemble des tâches administratives ou liées au quotidien (registres, journaux de classe, surveillances et rangs, organisation de l'activité piscine ou de sorties de classe...) ; elles ont à gérer un grand nombre de relations pas toujours faciles, avec leurs élèves (endosser l'habit du prof, instaurer un cadre de travail...), les parents, la direction et les collègues, les inspecteurs... ; elles doivent gérer enfin les tâches plus strictement pédagogiques, en classe bien sûr mais aussi avant (planifier et préparer) et après. Cet ensemble d'éléments à gérer leur paraît excessif, elles y consacrent leurs journées mais aussi leurs soirées, leurs week-ends et en bonne partie la semaine de congé d'automne. Elles éprouvent une fatigue importante, un stress du temps. Leur sphère privée est envahie par le professionnel causant des frustrations. Pour se protéger, elles tendent à préserver une vie privée à l'abri des intrusions du professionnel : elles prolongent leur présence à l'école pour y laisser leur cartable, leur travail et leurs soucis, le déplacement vers le domicile assurant la coupure.

Nault (1999) parlait de *choc de la réalité*, il est bien là, effectif. Nous dirions des débutantes qu'elles sont "dedans", l'expression voulant traduire qu'elles sont entrées dans une école et dans le métier, mais aussi qu'elles sont immergées, quasi submergées, la tête émergeant à peine de l'eau, au bord de la noyade !

### — Résultats collectifs suite aux entretiens de février-mars

Après six mois d'exercice professionnel, les débutantes expriment avoir atteint un premier palier. Les lieux et les milieux sont plus investis ; elles ont une meilleure vue d'ensemble des éléments à gérer ; elles ont acquis un meilleur rythme de travail à la fois personnel et avec leurs élèves ; elles se sont donné une meilleure organisation de travail et des routines pour le faciliter. Elles s'accordent le droit à plus de prises de recul, à relativiser les pressions du temps et des attentes. Elles identifient de nets progrès: elles ont à présent la classe plus en mains, parviennent à des apprentissages plus effectifs, se décentrent de leurs préparations pour partir ou rebondir des apports de leurs élèves. Elles retrouvent le plaisir de pratiquer comme institutrice. Avec cette meilleure gestion de leur travail et les retours positifs, elles se rendent disponibles à questionner et chercher à faire progresser leur développement professionnel vers plus d'envergure et de créativité. Elles perçoivent un allègement et se donnent plus de temps pour elles-mêmes.

Bien entendu, les projets professionnels ne sont pas pleinement atteints, il reste des écarts avec leurs idéaux mais elles sont plutôt satisfaites d'être parvenues, en six mois, à leur stade actuel. Elles se donnent le droit d'y aller progressivement, vers une satisfaction inscrite dans une plus grande stabilité, une centration passant du groupe vers chacun des élèves, une meilleure prise en compte des difficultés spécifiques de certains élèves (difficultés d'ordre pédagogique –primo-arrivants, problèmes de maîtrise du français, retards et lacunes, troubles instrumentaux, mais aussi difficultés sociales ou psychologiques parfois graves).

Après l'étape du *choc de la réalité*, Nault (1999) parlait d'étape de *consolidation des acquis*. Après six mois, il semblerait qu'un premier soulagement ait pu être atteint. De premiers acquis peuvent être engrangés en effet mais qui sont encore dans une maîtrise instable d'un jour à l'autre ou d'une activité à l'autre. Les débutantes seraient en tout début d'acquis qui pourront progressivement se consolider. Il apparaît clairement en tout cas qu'elles sont en développement.

L'analyse des résultats au fil de ces trois moments a permis de prendre du recul sur le modèle de Nault (1999). D'autres auteurs tels Fuller (1969) ou Katz (1972) évoquent également une perspective progressive avec des stades. Notre recherche semble renforcer l'idée de d'abord se donner confiance dans une centration sur soi avant de pouvoir augmenter la part de décentration sur l'enfant et son travail. Pour autant, nous ne considérons pas qu'il s'agisse d'une trajectoire linéaire. D'un individu à l'autre, en fonction aussi des contextes particuliers, le développement peut s'avérer plus variable, c'est ce que nous aborderons ci-après.

### — Variabilité des résultats individuels

Comme annoncé, après avoir traversé les trois périodes des résultats collectifs, voici à présent les éléments qui constituent une variabilité des résultats au niveau individuel. Nous distinguerons trois catégories d'éléments : des éléments relatifs à la personne et ses caractéristiques tout d'abord ; des éléments relatifs aux caractéristiques attribuées au métier ensuite ; des éléments relatifs aux caractéristiques attribuées au contexte global mais surtout local d'exercice professionnel enfin.

Si les huit débutantes passent par de mêmes étapes, leur vécu reste personnel selon leur profil : leurs traits de caractère et de personnalité plus ou moins favorables à la gestion organisée du travail, à l'établissement des relations... ; leur parcours avant et pendant leur formation initiale les prépare différemment, elles n'en ont pas forcément ressorti le même bagage ; toutes ne disposent pas d'un même ensemble de ressources, en particulier selon leur entourage (comprenant ou non des enseignants expérimentés mais aussi des pairs avec qui partager ses difficultés et se sentir compris) ; enfin, chacune a apporté sa touche de couleur à son propre projet professionnel, l'équilibre variant surtout entre les composantes sociales ou plus strictement pédagogiques.

La définition que se construisent les débutantes varie aussi selon le statut et la fonction qu'elles occupent. Débuter comme titulaire amène à vivre autrement le métier que débiter comme polyvalente qui passe d'un groupe et d'un local à l'autre. Toutes ont à gérer à la fois les dimensions déjà mentionnées (administratif et tâches du quotidien ; relations diverses ; pédagogique) mais leurs compétences ne sont pas strictement les mêmes, elles n'éprouvent pas forcément les mêmes facilités ou difficultés. Plusieurs mentionnent spontanément la pratique réflexive comme favorable à une prise de recul et à la mise en projet de développement professionnel.

Enfin, et ce n'est pas la moindre des dimensions qui influe sur le vécu de l'insertion professionnelle, un contexte professionnel local n'est pas l'autre : les huit débutantes ont bénéficié de conjonctures actuelles

favorables pour choisir leur école (pénurie actuelle en région bruxelloise) mais la culture, les valeurs, les projets pédagogiques (non seulement écrits mais surtout vécus) varient d'une école à l'autre. Le leadership de la direction est particulièrement relevé qui marque le climat ; la taille et le type de public (élèves et parents) jouent également ainsi que les réalités physiques (configuration des bâtiments, de la salle des profs).

Une dernière dimension est à ressortir : la tension entre la sphère professionnelle et la sphère privée. Les débutantes ne sont pas confrontées aux mêmes réalités si elles sont âgées de 21 ou de 30 ans, lorsqu'elles vivent de front le passage de la vie étudiante à celle d'enseignante et celui d'enfant à jeune adulte en prise d'indépendance, en cours d'installation dans une vie de couple ou de famille (une des débutantes a été écartée dès novembre parce que non immunisée pour vivre sa grossesse).

## 2.5. Discussion et conclusions

Le cadre théorique de Nault (1999) a servi de base à notre recherche. Nous pouvons confirmer la présence d'une étape d'anticipation à l'approche du passage de la phase de socialisation formelle à celle de l'insertion professionnelle. Cette anticipation est à nos yeux ambivalente, nourrie autant d'euphorie que de craintes et d'appréhensions. L'étape de choc est quant à elle bien confirmée même si en quelques mois des premiers paliers peuvent être atteints qui amènent à sortir du ressenti le plus critique. Notre recherche s'arrêtant après six mois d'exercice professionnel, il n'est pas surprenant que l'étape de consolidation des acquis n'apparaisse pas encore distinctement : des premières satisfactions, des prises de conscience émergent qui mettent le débutant en recherche de stabilisation et, par la suite, lorsqu'il aura retrouvé un peu d'énergie, peut-être pourra-t-il poursuivre son développement professionnel.

En référence à Beckers (2007), nous avons adopté une perspective interactionniste : au-delà d'une réalité objective, c'est plutôt la perception subjective qui influera sur son développement identitaire à la fois personnel et professionnel. Comment chaque débutant vit ses caractéristiques personnelles, définit son métier et interprète son contexte?

La carte conceptuelle de synthèse présentée ci-dessous permet de visualiser les tensions au sein desquelles le débutant vit son développement professionnel lors de la phase d'insertion professionnelle :

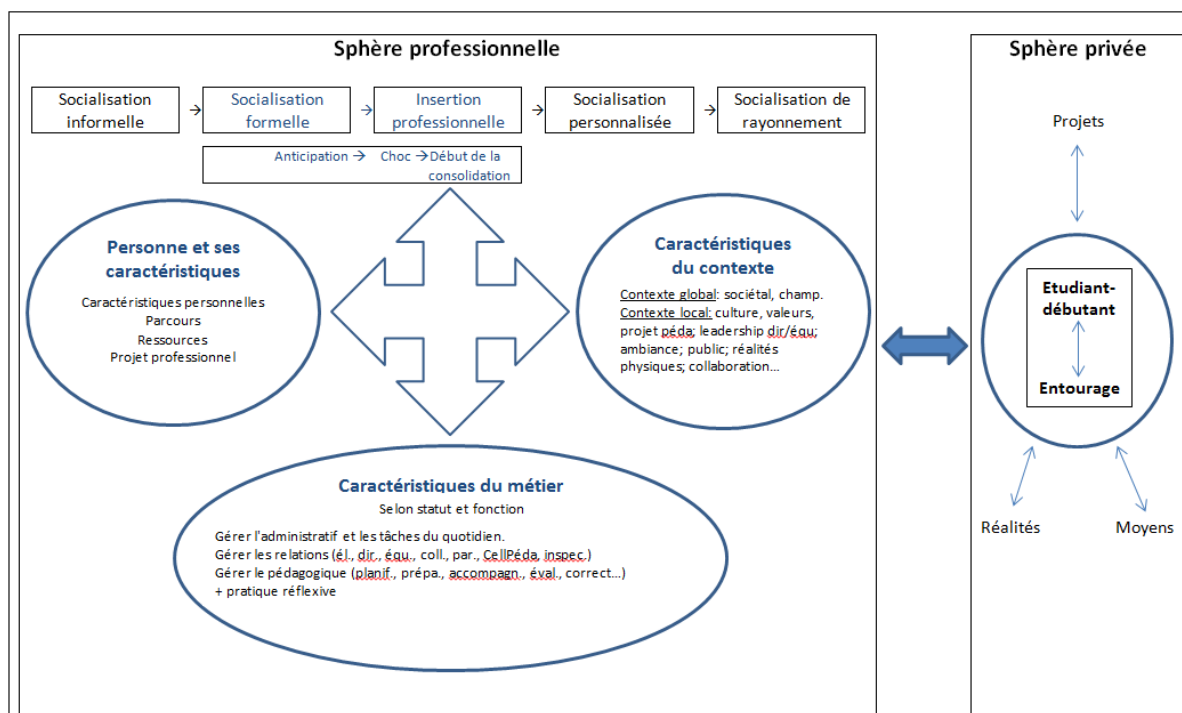


Schéma 2. Carte conceptuelle de synthèse

Revenant à la question de recherche, nous identifions à présent les dimensions qui influent sur le développement identitaire des instituteurs débutants autour de leurs premiers mois d'exercice professionnel : certaines dimensions apparaissent communes (la découverte des caractéristiques du métier dans son plein exercice professionnel), d'autres variables selon l'individu et ses caractéristiques (la personne et ses

caractéristiques), selon son contexte professionnel (statut et fonction, part accordée à la pratique réflexive, contexte local au sein de l'établissement d'enseignement).

Une dimension a émergé de la recherche, qui n'était pas attendue : la tension entre sphère privée et sphère professionnelle. Il nous apparaît impossible d'occulter cet élément pour quiconque veut comprendre ce que vit un enseignant débutant.

L'étape d'insertion professionnelle apparaît donc pour tous comme une étape difficile mais essentielle, qui constitue et conditionne les premières bases du développement professionnel.

Elle consiste pour chacun en l'histoire personnelle d'un individu, marqué par ses caractéristiques propres, qui confronte ses projets personnels et professionnels à l'interprétation qu'il se fait du métier et de son contexte.

## **2.6. Les implications de la recherche pour la formation initiale et pour l'accompagnement**

Après avoir présenté la recherche et ses résultats (Labeau, 2012), nous proposons à présent de creuser les implications de celle-ci d'une part pour la formation initiale, d'autre part pour l'accompagnement de la phase d'insertion professionnelle. Nous terminerons par quelques pistes pour la recherche.

### — Implications pour la formation initiale

Au sortir de la formation initiale, les étudiants s'affirment globalement prêts : ils disposent de ressources théoriques et pratiques grâce aux cours, Ateliers de Formation Pratique et Travail de Fin d'Études, mais aussi et surtout grâce aux stages. Ils identifient leur capacité à planifier à court terme, à préparer des séquences (pédagogies actives), à gérer leur classe... Leur bagage est constitué d'outils et démarches. Ils disent aussi bénéficier d'une formation à adopter un recul critique pour progresser.

Ils identifient néanmoins des lacunes : ils ne se sentent pas capables de planifier sur le long terme, de gérer les évaluations, de gérer la relation en équipe et surtout avec les parents. Ils ont besoin de clarifications sur la gestion de l'administratif et des tâches du quotidien. Ils se sentent dépourvus pour assumer la gestion des enfants aux profils particuliers et de leurs apprentissages. Enfin, caractéristique spécifique au contexte bruxellois peut-être, la maîtrise de la langue ou de la didactique du néerlandais peut bloquer l'accès à certaines places.

En appui sur Barbier (1998), la formation initiale doit sans doute accepter les limites de la préprofessionnalisation. En outre, nous référant aux conclusions de l'Évaluation de la formation initiale (Degraef, 2012), nous optons pour la formation d'un *enseignant prêt à (se) construire* plutôt que *prêt à l'emploi* au sortir d'une HEP assimilée à une *fabrique*.

Ainsi, dans le cadre actuel des trois années de formation, certains manques pourraient sans doute être questionnés en termes d'information et de formation (gérer les relations aux parents ; meilleure information quant aux tâches du quotidien en partenariat avec les maîtres de stage ; repères en termes de planification à plus longue échéance). D'autres nécessiteraient un allongement de la formation initiale (approfondissement des capacités à diagnostiquer et réguler des apprentissages différenciés prenant en compte les troubles instrumentaux de l'apprentissage et l'approche du français langue étrangère. Mais surtout, la formation initiale pourrait annoncer plus explicitement la réalité d'un métier en évolution qui demandera aux professionnels enseignants d'assumer une certaine flexibilité. Un équilibre serait à trouver entre développer des ressources transversales et fournir assez de repères et d'outils pour réduire le flou des tout débuts.

Nous ne développerons pas ici la question polémique de la formation à assumer des cours de néerlandais. Notons juste que les prescrits spécifiques en Région Bruxelloise sont particulièrement peu rencontrés, les maîtres de stage en font régulièrement le constat amer lors de rencontres avec les formateurs en HEP.

## **2.7. Implications pour l'accompagnement de l'insertion professionnelle**

Le sujet est brûlant d'actualité, de nombreuses recherches portent sur l'accompagnement de l'insertion professionnelle dans des formules très variables, plus ou moins formelles, internes ou externes au lieu de pratique professionnelle.

Notre recherche permet d'apporter quelques éclairages sur ces questions, en voici une brève présentation.

— Accompagnement interne et/ou externe à l'établissement ?

A notre connaissance, rares sont les dispositifs plus formalisés d'accueil et surtout d'accompagnement des nouveaux collègues au sein des écoles fondamentales belges francophones. Dans la plupart des cas, l'équipe dans son ensemble semble jouer un rôle de socialisation tel que le nouveau venu se sent assez vite membre à part entière de la communauté locale des enseignants. Il serait intéressant d'approfondir à quel point les instituteurs s'identifient à leur école ! Cette dimension semble favorable à un climat d'entente général, sur le modèle de la *grande famille* selon les mots de Gather-Thurler (1994). Cela pose une double question : qu'en est-il des débutants qui tombent dans des écoles marquées par la *balkanisation* (Gather-Thurler, 1994) qui voit s'opposer des clans ? Comment compenser les risques d'une acculturation poussant trop au conformisme (Charlier, 2011) et restreignant le développement d'un style propre (Saujat, 2002) ? Un rôle important peut être joué au sein des établissements, en complémentarité entre la direction et quelques enseignants pour accueillir et donner les codes qui permettent de trouver ses repères et prendre sa place au sein de l'équipe. Mais cet accompagnement local, répondant à certains besoins immédiats, gagnerait à être enrichi d'un accompagnement externe. En effet, les débutants ont exprimé lors de la recherche l'intérêt de (se) dire à quelqu'un d'extérieur qui pouvait les écouter et les comprendre sans les juger et qui n'aurait pas d'influence locale, ne disposant d'aucun rôle hiérarchique.

— Un compagnonnage réflexif (Donnay et Charlier, 2006) ?

Le fait même de prendre du recul, de situer le moment de l'entretien dans une temporalité avec un avant et un après a été mentionné comme favorable à une pratique réflexive, des mises en projet débouchaient de ces rencontres. Cherchant à rester proche des pistes proposées par les débutantes, nous identifions l'intérêt d'offrir des possibilités (non contraintes ?) de bénéficier de lieux externes à l'établissement. Ces lieux pourraient combiner moments individuels et collectifs. Le suivi individuel permettrait d'offrir une écoute et un accompagnement plus adaptatif à la personne et ses difficultés spécifiques: réponse à un problème en situation critique d'urgence ou mise en perspective de développement. Des suivis collectifs pourraient être envisagés entre pairs débutants d'une part, en intergénérationnel d'autre part : entre pairs débutants pour permettre de dégager une certaine normalité rassurante, se retrouver comme les autres en situation de choc de la réalité ; en intergénérationnel pour inscrire chacun dans une dynamique de questionnement, de partage et de recherche d'un développement professionnel, hors conformisme local, dans l'ouverture aux réalités plurielles des contextes et projets professionnels. Le relais pourrait y être développé avec les organismes de formation continuée.

— Un accompagnement pluridimensionnel

En tout état de cause, pour réussir à répondre aux besoins des débutants, l'accompagnement devra répondre à des enjeux pluridimensionnels : les débuts professionnels en interaction avec d'autres réalités liées aux débuts de la vie active (y compris relatifs à la sphère privée). Selon Tardif et Lessard (1999), le travail enseignant est un travail à la fois investi, émotionnel et moral : le débutant y entre avec ses pieds, mais aussi avec ses bras, avec sa tête et avec son cœur. Un accompagnement réussi visera à préserver cette motivation propice à l'apport d'une belle énergie au sein des équipes constituées, à éviter que les débutants ne repartent éccœurés du métier et souvent atteints dans leur projet professionnel autant que dans leur estime d'eux-mêmes (une débutante rencontrée pour les entretiens était sur le point d'abandonner un rêve professionnel en raison de la non-reconnaissance par sa direction d'un statut de débutant, une direction soumettant la débutante à des pressions et exigences semblables à celles d'enseignants expérimentés).

## 2.8. Des pistes pour la recherche

La recherche présentée a été menée sur un échantillon restreint d'étudiants-débutants issus d'une seule et même HEP, dans une durée très limitée. Il apparaîtrait intéressant de mener une recherche de plus grande envergure qui prendrait en compte d'autres profils d'enseignants débutants et d'autres contextes. Il semblerait riche également de suivre l'échantillon sur une plus longue durée pour analyser la suite du développement de l'identité professionnelle des débutants dans l'étape de *consolidation des acquis* et au moment du passage de la phase d'*insertion professionnelle* à celle de *socialisation personnalisée* (Nault, 1999).

## 3. Conclusions

L'article a permis, dans une première partie, de découvrir de plus près les dimensions qui influent sur développement identitaire de quelques instituteurs au moment de leur insertion professionnelle. Dans une seconde partie, il a relevé une série de retombées possibles pour différents acteurs du système en Fédération

Wallonie-Bruxelles: les formateurs de HEP et les accompagnateurs internes et externes possibles (dont ceux de la formation continuée).

Au-delà d'initiatives locales, le politique a des responsabilités à prendre pour éviter que la trop grande variation des contextes ne rende inéquitables les débuts professionnels. Un accompagnement de qualité nécessite d'alléger la charge de prestations des débutants (Perez-Roux, 2011) et de rendre disponibles des accompagnateurs formés à cette fin. Gageons que les conclusions de l'Évaluation de la formation initiale des enseignants (Degraef, 2012) amèneront prochainement nos décideurs à concrétiser l'article 28 du décret du 12 décembre 2000 qui prévoyait "un encadrement spécifique du début de carrière des nouveaux diplômés" et cela "à partir du 1<sup>er</sup> septembre 2004"! La situation de pénurie actuelle nécessite d'agir à la fois en amont pour attirer des candidats mais aussi en aval pour maintenir les nouveaux diplômés.

#### 4. Bibliographie

Barbier, J.M. (1998). Voies nouvelles de la professionnalisation, Toulouse, Symposium du REF In Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'action humaine. Bruxelles: De Boeck. Pédagogies en développement.

Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'action humaine. Bruxelles: De Boeck. Pédagogies en développement.

Blin, J.-F. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris, Montréal, L'Harmattan, coll. Action et savoir In Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'action humaine. Bruxelles: De Boeck. Pédagogies en développement.

Charlier, E. (2011). Insertion des enseignants novices. Rencontres de l'Écologie politique organisée par le groupe Ecolo du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (B. Trachte), intervention du 26/11/11.

Degraef, V. (2012). Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Étude commanditée par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Bruxelles: AGERS.

Donnay, J. et Charlier, E. (2006). Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif. Namur : Éditions du CRP.

Gather-Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires. In Revue Française de Pédagogie, n°109, oct.-nov.-déc. 1994, 19-39.

Kaufmann, J.-C. (1996). L'entretien compréhensif. Paris : Nathan université.

Labeau, M. (2012). La construction identitaire des instituteurs primaires lors de la phase d'insertion professionnelle. Influence des dimensions liées au contexte et des dimensions liées à l'individu. Mémoire de Master Complémentaire en Pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve : Belgique.

Nault, Th. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In Héту, J.-Cl., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (Eds) (1999). Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus. Paris-Bruxelles: De Boeck Université, Perspectives en éducation.

Neuville, S., Bourgeois, E. et Frenay, M. (2004). Validation d'un instrument de mesure des projets professionnels chez les étudiants en psychologie. Mesure et évaluation en éducation, vol. 27, pp 23-49.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (éds) (1998). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck Université.

Perrez-Roux, Th. (2011). Revisiter l'expérience professionnelle en formation: quels dispositifs pour quels enjeux identitaires? Actes du Colloque du REF. Louvain-la-Neuve : Réseau de recherche en éducation et formation.

Saujat, F. (2002). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Rencontre dans le cadre du Greffe. Louvain-la-Neuve: Groupe de recherche et d'échange pour formateurs en formation d'enseignants. Notes personnelles.

Tardif, M. et Lessard, Cl. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Saint-Nicolas (Q.): Presses de l'Université de Laval.

Van der Maren, J.-M. (1999). La recherche appliquée en pédagogie. Bruxelles: de Boeck.

Vandenberghe, V. (1999). Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: A duration analysis. *Education Economics*, 8(3), 221-239.

## **Le dispositif d'encadrement des nouveaux enseignants HELMo – une reconstruction permanente**

**Laurence Oger\*, Marie Falla\*, Julie Guiot\*, Izida Khamidoullina\*, Laurence Caré, \* Sandrine Biémar\***

*\* Haute Ecole Libre Mosane (HELMo)*

*Mont Saint-Martin, 41*

*4000 Liège (Belgique)*

*l.oger@helmo.be*

*m.falla@helmo.be*

*j.guiot@helmo.be*

*i.khamidoullina@helmo.be*

*l.care@helmo.be*

*s.biémar@helmo.be*

---

*RÉSUMÉ. L'arrivée de nouveaux membres du personnel enseignant au sein de la Haute École Libre Mosane, a poussé différents acteurs institutionnels à penser, à mettre en œuvre, à développer et à réguler un dispositif d'encadrement des enseignants débutants. Cet article, après avoir décrit le contexte institutionnel dans lequel s'insère cet encadrement, relate le cheminement parcouru pour élaborer un dispositif outillé qui tente de répondre à la fois aux besoins des enseignants et aux missions de l'institution. En définitive, la mise en place de ce dispositif semble questionner les types de trajectoires professionnelles des enseignants en Haute École à soutenir, à développer voire à privilégier pour permettre à l'institution de relever les défis qui sont les siens.*

*MOTS-CLÉS : enseignant débutant, enseignement supérieur, Hautes Écoles, insertion professionnelle, développement professionnel, encadrement, collaboration, besoins, attentes, outils,*

---

## 5. Contexte d'émergence du dispositif d'encadrement

La Haute École Libre Mosane (HELMo) située dans le bassin liégeois organise trente-trois formations professionnalisantes de niveau Bachelier et Master qui sont regroupées dans 5 catégories : sociale, pédagogique, économique, technique et paramédicale. Elle accueille 6000 étudiants au sein de treize instituts géographiquement distincts et aux cultures différentes. Six cents maîtres-assistants, maîtres de formation pratique et chargés de cours constituent l'équipe enseignante de la Haute École. Chaque année, une quarantaine de nouveaux enseignants rejoignent cette équipe pour des remplacements ou pour des emplois vacants.

Un des enjeux majeurs de toute Haute-École (HE) consiste à maintenir la qualité de la formation des étudiants. Pour ce faire, il semble important de placer les nouveaux enseignants, qu'ils soient Maîtres-Assistants (MA), Maîtres de Formation Pratique (MFP) et/ou Chargés de cours (CC), dans les meilleures conditions pour leur permettre de mener à bien leurs missions d'enseignement, tout en s'inscrivant dans une trajectoire de développement professionnel<sup>25</sup> propre à un enseignant de l'enseignement supérieur.

A cet égard, le Décret<sup>26</sup> de 2004 définissant les missions des Hautes Ecoles pousse à envisager le développement professionnel de l'enseignant en Haute École selon d'autres axes que celui de l'enseignement. Dans ce sens, il semble que la qualité de la formation initiale passe nécessairement par les expertises disciplinaires et pédagogiques de l'ensemble des enseignants de la Haute École et aussi par celles développées dans les champs de la recherche et de la formation continue. Ces expertises méritent d'être reconnues, soutenues, maintenues et renforcées. Même si chaque enseignant a une responsabilité à cet égard, l'institution peut lui donner des opportunités de se former, d'échanger sur ses pratiques, de donner des formations continues à destination de publics extérieurs à la HE ou encore de participer à des projets de recherche.

A HELMo, de nombreux enseignants, se sont engagés dans des projets de formation continue, de recherche. Ils ont ainsi investi de nouveaux champs de compétences et se construisent une identité professionnelle d'enseignant mais aussi de formateur d'adultes et/ou de chercheur.

Dès lors, dans ce contexte institutionnel, il s'agit d'optimiser l'implication des nouveaux enseignants dans leurs missions au sein de la formation initiale tout en les éveillant aux autres missions liées à la recherche, à la formation continue et au service à la collectivité. Consciente de cet enjeu, la Haute Ecole HELMo, c'est-à-dire son équipe de direction, avec l'appui de ses services transversaux<sup>27</sup>, a décidé de prendre à bras le corps cette question de l'insertion professionnelle de ses nouveaux enseignants. La HE fait également l'hypothèse que si cette population est consciente dès son engagement des missions qui seront les siennes, elle peut constituer un levier pour assurer l'ensemble des défis d'une Haute École dans les années à venir. D'autant plus que la population enseignante risque d'évoluer dans les cinq prochaines années avec les départs à la (pré)pension de nombreux enseignants chevronnés.

Cet article consiste en un partage d'expériences, de pratiques. Il relate les principales demandes et attentes des nouveaux enseignants. Il définit les contours du dispositif institutionnel d'encadrement mené de 2010 à 2012. Il lance ensuite quelques pistes d'action qui envisagent la suite à donner à l'accompagnement de ce processus d'insertion des nouveaux enseignants au regard de leurs missions au sein de HELMo.

## 6. Une enquête pour cerner les besoins

Dans un premier temps, il paraissait primordial de cerner les besoins de la population des enseignants débutants en vue de leur proposer des actions adaptées et pertinentes en regard des perspectives institutionnelles.

Pour ce faire, un questionnaire en ligne a été soumis en juin 2010 (outre des questions concernant les caractéristiques des répondants, il comportait 6 questions ouvertes et des échelles d'intérêt pour des actions d'accompagnement proposées ou potentielles) à l'ensemble des enseignants engagés pour la première fois lors des années académiques 2008-2009 et 2009-2010 (n=107). Trente-deux personnes ont répondu à l'enquête, soit 30% de la population globale des nouveaux enseignants. Le but du questionnaire était de cerner les difficultés et

<sup>25</sup> « un processus d'apprentissage dynamique et continu qui implique la personne et aboutit au développement de compétences professionnelles et à la transformation de l'identité professionnelle du professionnel » (Donnay et Charlier, 2008)

<sup>26</sup> Des missions liées à la formation initiale et continue, à la recherche et au service à la collectivité sont définies pour les Hautes Écoles (Décret, 2004).

<sup>27</sup> A HELMo, les services du Personnel, Qualité, Développement Pédagogique, des Relations Internationales font partie d'une entité appelée « Services Transversaux ». Ils proposent un soutien à l'ensemble des treize instituts de la HE.

les facilités rencontrées par les Enseignants Débutants (ED) lors de leur entrée dans la HE, tout en identifiant des actions concrètes à mettre en place pour faciliter le processus d'insertion. Ainsi, certaines questions fermées invitaient l'enseignant à manifester son intérêt ou/et son appréciation concernant des modalités d'accompagnement mises en œuvre ou souhaitées via une échelle de Likert. D'autres questions, ouvertes, permettaient de recueillir des suggestions, des freins, des difficultés rencontrées, mais également des éléments qui auraient pu favoriser l'insertion professionnelle aux yeux des enseignants inscrits dans ce processus. Le point suivant présente les principaux résultats de l'enquête.

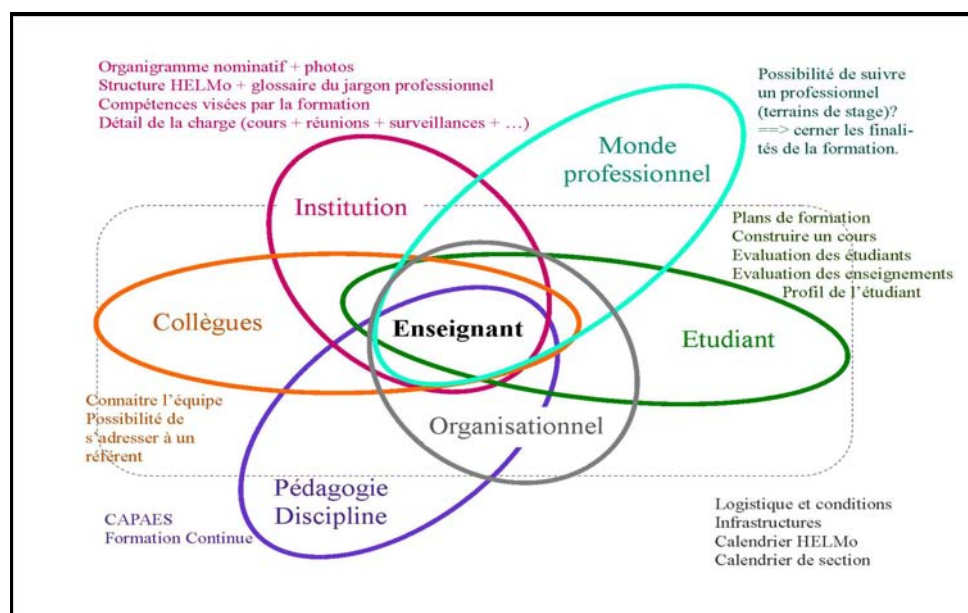
### 6.1. Les demandes et attentes des nouveaux enseignants

Les répercussions de l'enquête sont de plusieurs ordres. Tout d'abord, ses résultats ont permis un partage de bonnes pratiques puisque les réponses relataient des réalités parfois très différentes selon les sections et les instituts.

Une trentaine de répondants ont mis en exergue des pratiques positives (par exemple, un collègue référent à qui s'adresser) et des difficultés rencontrées (par exemple, l'élaboration d'un plan de formation). Ils ont également émis un ensemble de suggestions comme la création d'organigrammes nominatifs et illustrés de photos, l'élaboration d'un glossaire, la possibilité de bénéficier d'un accompagnement pour construire un cours, etc.).

Deux rencontres, organisées en 2010-2011 entre enseignants débutants, ont permis de compléter cette enquête tout en identifiant des actions à mener pour soutenir leur entrée dans le métier et leur implication dans l'organisation.

Vu les besoins et questionnements identifiés, il semblait utile de formaliser la réflexion et les actions menées autour de la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants au sein de la HE. Un groupe de travail composé de quatre membres des Services Transversaux (sur base de leur implication dans le processus d'accueil et d'accompagnement des nouveaux enseignants) et de quatre représentants de la direction (sur base volontaire) a été mis sur pied. Ce groupe a conçu des outils d'accompagnement et est resté le garant du processus de soutien des enseignants débutants au sein de la Haute Ecole. Les demandes et attentes ont fait l'objet d'une analyse thématique qui a permis de les regrouper en six domaines. Elles sont présentées de manière synthétique dans la figure ci-dessous, et *in extenso* dans le texte.



**Figure 1.** Demandes et attentes des nouveaux enseignants répertoriées en six domaines

Dans le domaine institutionnel, les nouveaux enseignants souhaitent disposer d'un organigramme nominatif comprenant les photos des collègues. Ils voudraient également mieux connaître les structures et comprendre le jargon professionnel (institutionnel et/ou pédagogique). Ils suggèrent à ce sujet de construire un glossaire. Ils désirent aussi être mieux informés du détail de la charge, des tâches connexes aux activités en classe et auxquelles ils ne s'attendaient pas en s'engageant dans l'enseignement supérieur. Ils sont également demandeurs

d'informations sur les compétences professionnelles visées par le cursus de formation dans lequel ils prennent place.

Dans le *domaine organisationnel*, les enseignants désirent disposer d'un document d'information sur les aspects logistiques (photocopies, clés, locaux, conditions d'utilisation du matériel, etc.). Ils voudraient également bénéficier d'une visite guidée des infrastructures. Enfin, ils demandent un calendrier de l'année académique précisant les événements qui jalonnent l'année au niveau de la section et au niveau de la Haute École, tant pour les étudiants (périodes d'évaluation, visites, journées événementielles, etc.) que pour le personnel (rentrée académique, réunions diverses, journées pédagogiques, salons des études et professions, journées portes ouvertes, informations et activités dans les écoles secondaires, délibérations, etc.).

Dans le *domaine concernant les étudiants*, donc de l'enseignement proprement dit, les enseignants demandent une aide pour élaborer leur plan de formation et pour construire un cours. Ils se disent perdus face à l'évaluation des apprentissages et voudraient disposer d'exemples d'évaluations des années précédentes afin de savoir vers où ils doivent mener les étudiants. Ils souhaitent également disposer d'outils d'évaluation des enseignements afin de bénéficier d'un retour sur leur travail.

Dans le *domaine pédagogique et disciplinaire*, les nouveaux venus aimeraient disposer d'une offre de formation continue et d'une information sur le CAPAES.

Dans le *domaine des relations avec les collègues*, les enseignants soulignent l'intérêt d'avoir un référent et, si la pratique n'existe pas dans leur institut, ils désireraient bénéficier d'une personne de contact privilégiée. Ils sont par ailleurs demandeurs de connaître l'équipe dans laquelle ils doivent s'insérer (qui est qui ? qui fait quoi ?).

Enfin, ils sont en question sur le domaine professionnel pour lequel ils forment les étudiants. Ils sont demandeurs de contacts avec le terrain afin de bien cerner les finalités de la formation.

En regard de la littérature sur les difficultés rencontrées par les enseignants débutants (Wentzel, 2011 ; Portelance, 2008 ; Cattonar, 2005), nous relevons que :

- ⇒ Les aspects institutionnels et organisationnels sont prégnants. Il s'agit de pouvoir se mouvoir dans un contexte connu. Ces difficultés laissent entrevoir la nécessité de veiller à ce que les enseignants débutants puissent bénéficier d'un cadre institutionnel clarifié qui leur permettrait d'agir, tant au niveau de leur implantation que de leur institution.
- ⇒ Peu de difficultés portent sur des aspects pédagogiques, de type relation avec les élèves, gestion des classes et de l'hétérogénéité, alors que ces difficultés sont souvent évoquées dans la littérature. La gestion de classe revêt sans doute des formes variées dans les différents types d'enseignement. Il semblerait que les difficultés observées dans le secondaire soient moins présentes en Haute École (en raison du public, du fait que l'enseignement n'est plus obligatoire, d'un projet d'études lié à un projet professionnel, etc.). Cependant, la gestion de l'hétérogénéité grandissante liée à la massification de l'enseignement supérieur est une difficulté souvent évoquée dans « les salles des profs » de HELMo.

En outre, les enseignants évoquent peu ce type de difficulté au travers de l'enquête et au cours des rencontres. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que l'enquête a été proposée par les Services Transversaux, organe de l'institution et non par les membres de la section. Cela ne veut pas dire que les enseignants débutants ne rencontrent pas de difficulté d'ordre pédagogique, mais que ce type de difficulté n'est pas prioritairement partagé à des interlocuteurs situés au niveau de l'institution et non, au niveau de la section. Cette observation conforte le choix d'envisager des encadrements à différents niveaux au sein de l'institution.

## 6.2. *Suivi de l'analyse : des choix, des actions*

L'analyse des résultats de l'enquête a permis au collège de direction d'établir un plan d'encadrement institutionnel des nouveaux arrivants, axé sur :

- **la rencontre** entre nouveaux enseignants, entre nouveaux et chevronnés, entre les nouveaux et les services transversaux, entre les nouveaux membres du personnel et les membres de la direction.
- **l'information** sur les aspects institutionnels (organigrammes, fonctionnement, droits et devoirs, activités attendues dans la charge de l'enseignant, etc.) et, par ailleurs, sur les us et coutumes propres à chaque catégorie ou institut, voire à chaque section (cursus).
- **l'échange** via des temps de rencontre programmés entre la direction et les nouveaux membres du personnel, mais également entre les services transversaux aux enseignants et les nouveaux engagés

(échanges portant sur les satisfactions et difficultés rencontrées, sur des pratiques, des pistes d'action à mettre en œuvre et sur les attentes envers la Haute École).

Un premier encadrement alliant ces trois axes a ainsi été proposé aux nouveaux arrivants dans le courant de l'année 2010-2011 sous la forme d'un accueil institutionnel en début d'année et d'un atelier d'échanges organisé en mars.

Au terme de la première année de fonctionnement de ce dispositif, un nouveau bilan des demandes et attentes a été dressé. Le groupe de travail composé de membres de la direction et de membres des services transversaux a pris cet aspect en charge.

En réponse à ces demandes et attentes, quatre chantiers prioritaires ont été définis en 2011-2012 : l'élaboration d'un glossaire des termes professionnels, la rédaction d'un « mémo » comprenant les informations utiles et nécessaires à la gestion du quotidien et à la mise en œuvre de la mission d'enseignement, la construction d'un espace « enseignants » sur le site web de la Haute École et l'offre d'ateliers thématiques de formation en interne. Ces outils ont fait partie intégrante du dispositif d'encadrement des nouveaux enseignants dès la rentrée académique 2012.

## **7. Dispositif d'encadrement des nouveaux enseignants HELMo**

Le dispositif institutionnel d'encadrement des nouveaux enseignants HELMo articulé en trois axes est mis en œuvre au niveau local, celui de la section, et au niveau global, celui de l'institution.

### **7.1. Rencontrer**

Un accueil personnalisé est prévu au sein de l'institut dans lequel l'enseignant effectue sa charge d'enseignement et, dans certains cas, la présentation d'une personne de référence est faite (un collègue de même discipline, si la taille de l'institut le permet).

Chaque enseignant débutant est ensuite convié à une rencontre institutionnelle proposée en octobre au siège social de la Haute École. Ce temps permet de rencontrer les différents acteurs institutionnels, le directeur président et les membres des services transversaux. Il s'agit là aussi d'opportunités pour échanger de manière informelle avec des pairs d'autres sections.

### **7.2. Informer**

Outre la rencontre, cette séance d'accueil institutionnel constitue une occasion pour présenter HELMo, ses structures et la fonction d'un enseignant en Haute École. Le service du personnel réalise et fournit une farde d'informations, le mémento du membre du personnel. Les nouveaux membres du personnel rencontrent plusieurs représentants des services transversaux qu'ils pourront solliciter par la suite (Service juridique et du personnel, Service de Développement pédagogique, Qualité, Relations Internationales). Ils découvrent les actions de ces services par le biais des témoignages vidéos d'enseignants qui ont collaboré avec ces services dans le cadre de projets pédagogique, d'innovation, de recherche, d'échanges, de formation continuée.

L'outil vidéo a été choisi pour plusieurs raisons : il est plus aisé d'obtenir le témoignage des enseignants à un moment qui leur convient que de les faire participer à une réunion qui ne coïncide pas forcément avec leurs disponibilités ; les vidéos peuvent être utilisées dans d'autres contextes par la suite ; elles ne nécessitent pas de solliciter des témoins l'année suivante ; enfin, elles permettent un témoignage condensé et rythmé, ce qui constitue un atout important dans le contexte de cette séance institutionnelle où de nombreuses informations sont communiquées dans un laps de temps assez restreint.

### **7.3. Echanger**

Des rencontres thématiques sont organisées dans le courant du mois de mars par les services transversaux : les ateliers de mars. Dans la première mouture de ce dispositif (2010-2011), l'objectif de ces rencontres consistait en un atelier d'échange de pratiques, de partage de difficultés, d'expression d'attentes, etc. Dans la seconde mouture (2011-2012), les ateliers thématiques ont été construits en fonction des demandes exprimées l'année précédente, en l'occurrence : évaluer son enseignement, rédiger son dossier professionnel CAPAES, construire un cours, partir à l'étranger.

Durant les quelques dernières minutes de chaque atelier, les participants sont invités à compléter une évaluation anonyme composée de 3 questions ouvertes (points forts, points faibles et suggestions). Les participants relèvent notamment le bénéfice des échanges. Les enseignants pointent aussi la nécessité d'une durée plus longue pour certains ateliers, un intérêt pour d'autres thèmes complémentaires et une répartition des

ateliers dans une continuité sur l'année. C'est une perspective envisagée pour l'année prochaine. Une brochure des formations proposées sous la forme d'ateliers ou de séminaires est en cours d'élaboration. Ces temps seront proposés tant aux enseignants débutants que chevronnés.

Au niveau plus local, une rencontre entre l'enseignant et la direction est organisée en milieu d'année académique au sein de l'institut dans lequel l'enseignant effectue sa charge d'enseignement. Il s'agit d'une évaluation de nature formative. Elle offre l'occasion de dresser un premier bilan, (compétences mises en œuvre, satisfactions, difficultés, projets, etc.) et d'envisager quelques pistes d'amélioration le cas échéant. Cette rencontre s'appuie sur une auto-évaluation de l'enseignant débutant réalisée à partir d'un document commun à toute la Haute École. L'enseignant le complète et le remet à sa direction une semaine avant l'entretien. (Ce document est une production interne à HELMo. Il peut être mis à votre disposition sur demande par mail à un des auteurs).

Enfin, en mai, une nouvelle rencontre entre l'enseignant et sa direction, au sein de l'institut dans lequel il effectue sa charge d'enseignement, vise à dresser le bilan définitif de l'année. Cette rencontre peut aboutir à des décisions de reconduction ou non du contrat. Il s'agit donc d'une évaluation de type « certificatif ».

Ces trois axes (rencontrer, informer, échanger) sont soutenus par plusieurs outils, construits à la demande des nouveaux enseignants. Ils sont toujours en cours d'élaboration.

## 8. Des outils en soutien au dispositif

Un glossaire, un mémo, un portail sur le site web et des ateliers thématiques constituent les quatre chantiers entamés au cours de cette année académique pour répondre aux demandes et attentes des nouveaux enseignants.

### 8.1. Glossaire

Comprendre le jargon n'est pas toujours évident. Quel désarroi pour cet assureur, cet avocat ou cette infirmière qui mène depuis quinze ans une carrière professionnelle dans son domaine et qui « atterrit » dans une Haute École pour y donner cours. Dès la première semaine, il se trouve plongé dans un monde où les collègues ne parlent pas la même langue que lui : « *il faudra préciser, lors de notre prochaine réunion de la commission AEI<sup>28</sup>, le dispositif pour les étudiants en crédit résiduel<sup>29</sup> qui ne sont pas inscrits à l'APP<sup>30</sup> et qui sont tuteurs dans les activités du SAR<sup>31</sup>.* »

Il s'agit donc pour le nouvel arrivé de comprendre l'organisation de l'enseignement supérieur ainsi que les pratiques internes à la Haute École ou à la section et de s'approprier les abréviations utilisées s'il veut entrer en dialogue avec ses collègues et s'intégrer dans le système.

L'outil « glossaire », en cours de développement, répertorie à la fois des termes et des abréviations, il redirige vers des documents existants tels que décrets, documents de référence internes, présentation des structures de la Haute École, règlement de travail, etc.

### 8.2. Mémo

Le mémo se veut un outil pragmatique. L'information y est succincte et le lecteur est fréquemment redirigé vers d'autres sources (documents, extranet, site web HELMo), vers des outils et des personnes de contact. Il contient des informations à propos de la gestion logistique du quotidien (photocopies, clés, locaux, matériel, etc.), des aspects organisationnels (académiques, administratifs et financiers), pédagogiques (examens, plans de formation, évaluation des enseignements, etc.) et structurels.

<sup>28</sup> La Commission AEI est la commission qui rédige le rapport d'Auto-Evaluation Interne pour l'Agence d'Evaluation de la Qualité lorsque le cursus est audité.

<sup>29</sup> La charge de travail de l'étudiant de l'enseignement supérieur est comptabilisée en crédits. Une année correspond à 60 crédits. Chaque cours équivaut donc à un nombre de crédits. De manière simplifiée, on peut dire que l'étudiant qui a obtenu 48 crédits peut passer dans l'année supérieure. Les crédits non réussis de 1<sup>ère</sup> année doivent cependant l'être avant que l'étudiant puisse être délibéré pour sa deuxième année. L'étudiant qui se trouve en deuxième année doit donc réussir ses 60 crédits ainsi que les crédits résiduels de première année. Il existe par ailleurs des crédits anticipés pour les étudiants bisseurs qui ont un programme allégé et qui souhaitent s'avancer pour l'année suivante.

<sup>30</sup> APP est l'abréviation de « Apprentissage par problème » ou « Apprentissage par projets »

<sup>31</sup> Depuis le décret du 18 juillet 2008 démocratisant l'enseignement supérieur, les Hautes Ecoles sont tenues de disposer d'un Service d'Aide à la Réussite (SAR) qui organise notamment le tutorat des étudiants par les étudiants.

Des mémos existaient déjà au sein de certains instituts d'HELMo. Le groupe de travail est parti de l'existant. Il a confronté les documents, les a enrichis pour aboutir à une structure commune pour l'ensemble de la Haute Ecole. Quant au contenu du mémo, il sera spécifique à chaque institut. Ce document se veut être un outil qui accompagne l'enseignant débutant au quotidien. En aucun cas, il ne remplacera les échanges entre collègues.

### 8.3. Portail « enseignant » sur le site web

Le site web de la Haute Ecole contient bon nombre d'informations : documents de référence, présentation des instituts, des formations initiales, des formations continues, du centre de recherche, des services transversaux, un agenda événementiel, une newsletter, des reportages vidéo, etc. Il propose également l'accès, grâce à un mot de passe, à l'intranet ou à la plateforme en ligne.

Pourtant, même si l'information existe physiquement sur une page en ligne, l'enseignant – et *a fortiori* le nouvel enseignant – ne la trouve pas toujours aisément ou ne sait pas qu'elle existe. Le travail sur cet outil ne consiste donc pas à produire des pages de contenus, mais plutôt à réaliser un « portail enseignant » qui, d'une part, dirige vers les informations susceptibles d'intéresser ce public (qu'elles se trouvent sur le site web, la plateforme ou l'intranet) et, d'autre part, favorise les interactions entre collègues.

Le portail part donc de différentes sphères d'intérêt (l'enseignement, le monde professionnel, le dossier administratif, l'évaluation, l'institution, la formation continue, etc.). Elles comportent chacune une série de liens vers des pages existantes, des outils en ligne, des ressources internes, etc.

Ce portail est actuellement en cours d'élaboration. Les phases ultérieures permettront de le tester auprès d'une partie des enseignants (anciens et nouveaux) afin de le rendre opérationnel pour la rentrée académique prochaine ([www.helmo.be/enseignant](http://www.helmo.be/enseignant)).

## 9. Perspectives

Soutenir les enseignants débutants pour leur permettre de jouer leur rôle en formation initiale était le premier objectif des actions menées. Au fur et à mesure des recueils de données, des échanges avec les enseignants débutants ainsi qu'avec les acteurs institutionnels impliqués dans le dispositif, il nous semble que cet objectif n'est qu'une partie visible de l'iceberg...

En effet, soutenir les enseignants débutants dans cette mission, c'est aussi :

- Leur permettre de connaître l'institution dans laquelle ils travaillent : ses missions, ses enjeux, son organigramme, ses services, ses acteurs. C'est créer une **identité institutionnelle**.
- Leur donner la possibilité d'identifier les modes de fonctionnement spécifiques de l'institut, la section dans laquelle ils sont amenés à évoluer. L'accueil de la direction de la catégorie et des équipes d'enseignant qui forment la section semble important pour aider l'enseignant débutant à se sentir en confiance dans son contexte d'action. C'est créer une **identité organisationnelle**, au sein de l'implantation où il enseigne.
- Leur donner la possibilité d'échanger sur leurs pratiques, sur leur manière de construire un cours, de penser l'évaluation semble bénéfique. Les ateliers organisés en mars montrent combien ces échanges dynamisent, motivent, mettent en confiance et répondent à un besoin. C'est créer une **identité d'enseignant en HE**, de classes particulières.

Le travail au niveau des différentes dimensions identitaires (Beckers, 2007 ;Donnay, Charlier, 2008) tend à participer à la construction d'une **identité professionnelle spécifique**, sur laquelle l'enseignant pourra prendre appui pour poursuivre sa trajectoire professionnelle. Le dispositif révèle aussi une certaine pertinence via des actions menées aux différents niveaux de l'institution (section, implantation, institution). Envisagées parallèlement, elles permettent d'investir ces 3 champs identitaires.

Le dispositif mis en place soutient également le cheminement professionnel des enseignants en Haute École. Par exemple, les ateliers de mars invitent les enseignants à s'inscrire dès à présent dans une trajectoire de formation continue où les échanges et réflexions sur ses pratiques constituent des points d'appui majeurs. La dynamique de ces ateliers tend nécessairement à développer des compétences de praticien réflexif (Schön, 2004 ; Paquay, 2004).

Ces lieux semblent être porteurs de questionnements, et aussi de mise en projets pour la pratique de classe et plus largement, pour la section. Cette dynamique constitue sans doute un levier à prendre en considération dans le contexte institutionnel des HE.

En effet, les missions des HE dépassent la formation initiale. La recherche, la formation continue et les services à la communauté cadrent désormais le travail de l'enseignant en HE. Le dispositif d'accueil des enseignants débutants, constitue un lieu capital pour permettre aux enseignants de s'affilier progressivement à ces missions par le biais des contacts réguliers avec les services pédagogiques, avec les directions et avec des collègues de différentes implantations.

Finalement, ces enseignants débutants, en faisant part de leurs questionnements, difficultés, n'amènent-ils pas l'institution à se questionner sur les spécificités de la pratique enseignante en Haute Ecole et sur ses enjeux dans le cadre défini par le Décret de 2004 ?

Le travail mené sur le dispositif d'encadrement des enseignants débutants en est à ses prémices. Comme notre enseignement, il est en perpétuelle amélioration. C'est pourquoi la récolte des avis des participants aux ateliers est un élément essentiel pour l'ajustement des actions aux besoins des enseignants. Il n'est pas le seul. Le testing du portail « enseignant » du site web par les enseignants (un groupe restreint, avant la mise en ligne, un groupe plus large, ensuite) contribuera également à ce processus d'ajustement.

En effet, l'articulation des échanges entre membres de la direction, enseignants et membres des services aux enseignants semble soutenir une dynamique de travail qui permet une régulation continue du dispositif. C'est la raison pour laquelle une nouvelle récolte d'informations auprès des bénéficiaires des outils élaborés suivra probablement leur mise en application. Ces informations seront utilisées pour effectuer des ajustements ultérieurs.

Néanmoins, la description du chemin parcouru jusqu'ici permet d'envisager la suite en étant attentif à quelques aspects qui alimenteront les chantiers de demain :

- Quelles sont les spécificités de l'enseignant en Haute École et à HELMo en particulier ?
- Quel type de trajectoire professionnelle soutenir et privilégier ?
- Comment faire de nos enseignants débutants des leviers de changement pour assurer l'ensemble des missions maintenant dévolues aux Haute Écoles ?
- Les dispositifs mis en place pour les enseignants débutants ne questionnent-ils pas le soutien à apporter au développement professionnel de l'ensemble des enseignants de la Haute Ecole, qu'ils soient débutants ou chevronnés ? Tous sont en train de définir les balises des missions de l'enseignant en Haute Ecole, en regard du Décret de 2004 et du Décret Paysage de l'enseignement supérieur, en cours d'élaboration.

En définitive, ces actions ne participent-elles pas à faire de l'institution une organisation apprenante (Senge, 2000) ?

## **Bibliographie**

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. 2ème édition augmentée. Namur : PUN.
- Cattonar, B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire : approche biographique et contextuelle*. Thèse de doctorat. Département des sciences politiques. Université Catholique de Louvain : Louvain-la-Neuve, 588p.
- Paquay, et al (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles: De Boeck.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. & Gervais, C. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- Schön, D-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche des savoirs cachés dans l'agir personnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Senge, P. (2000). *La cinquième discipline : stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*. Paris : First Editions.
- Wentzel, B., Akkari, A., Pierre-François Coen, P-F. et Changkakoti, N. (2011) *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*. HEP, Bègeune.