

Rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle

Anne-Catherine Vallerand

Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation

Stéphane Martineau, Ph.D.

Professeur, département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement

(LADIPE)

Introduction

Dans la littérature portant sur l'insertion professionnelle, plusieurs auteurs soulignent que la direction joue un rôle crucial quant à l'insertion et à la rétention des enseignants débutants. En effet, un sondage effectué auprès de 359 enseignants décrocheurs révèle que la principale raison pour quitter l'enseignement est le manque de soutien pour les enseignants débutants de la part des administrateurs (Eggen, 2002). Même constat dans la recherche de Johnson et Birkeland (2003) où les enseignants débutants interrogés citent l'insatisfaction quant au soutien administratif plus souvent qu'aucun autre facteur comme raison de changer d'école.

Dans le présent texte, nous présentons une synthèse de ce que disent les écrits scientifiques à propos des différents rôles que peut jouer une direction pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants. Nous verrons également ce que la direction ne doit pas faire, c'est-à-dire les gestes, comportements ou attitudes qui peuvent nuire à l'insertion des novices.

Un premier constat en épluchant la littérature spécialisée est que les rôles attribués à la direction en matière d'insertion sont assez similaires d'une recherche à une autre. Ainsi, pratiquement tous les auteurs s'entendent pour dire que la direction a un rôle de soutien, de conseiller ou de guide envers les novices. Par contre, la façon dont se concrétise ce rôle d'aide peut différer sensiblement selon les écrits.

Recruter les nouveaux enseignants

Un des premiers rôles que la direction peut avoir à jouer auprès des novices est le recrutement. En effet, dans plusieurs écoles, c'est à la direction qu'il incombe de recruter les nouveaux enseignants. Comme le souligne Brossard (1999b), la sélection du personnel est très importante si la direction veut s'assurer d'avoir un bon climat au sein de l'école. Pour ceux qui seront sélectionnés, la direction représentera souvent la première personne qu'ils connaîtront dans l'école (Brock et Grady, 1997). Il est donc crucial que ce premier contact entre la direction et le novice se passe bien, afin que par la suite, le débutant se sente à l'aise de demander du soutien à la direction.

Selon une étude de Wood (2005) portant sur le rôle de la direction dans un programme d'insertion, la fonction de recruteur est particulièrement importante. En effet, le fait d'être employé directement par la direction peut avoir une influence sur la rétention des novices et sur leur façon de faire face aux problèmes : « *When faced with challenging classroom dilemmas, these novice teachers often persevered longer in solving their problems than those who had not experienced this direct recruitment by a site administrator.* » (Wood, 2005, p. 53).

Accueillir le débutant et lui fournir l'information nécessaire

Selon Vogel (2004), une fois les novices recrutés, la première tâche de soutien qui incombe à la direction consiste à fournir aux nouveaux enseignants certaines informations quant au fonctionnement et à l'organisation de l'école. Le MEQ (1996) [devenu aujourd'hui le MELS] renchérit en soulignant que la direction doit entre autres informer le novice sur le projet éducatif, les règles de vie et de conduite de l'école, les services disponibles et l'organisation physique de l'école. La direction peut également informer le novice quant aux ressources qui sont à sa disposition et aux mesures de soutien disponibles. Par exemple, si un programme d'insertion est offert dans la commission scolaire ou dans l'école, la direction doit veiller à en aviser le novice.

En plus de son rôle d'information, la direction a un important rôle d'accueil lors de la rentrée scolaire. Baillauquès et Breuse (1993) présentent ce rôle qu'a la direction scolaire en début d'année en ces termes : « *Mettre le nouveau venu à l'aise, lui faciliter le travail, lui apporter l'aide ou le conseil qu'il sollicite, lui faire sentir qu'il n'est pas un intrus mais un collègue à part entière avec lequel il va faire bon travailler, doit être l'objectif premier de l'accueil.* » (p. 157).

Lors d'une table ronde sur l'insertion professionnelle, réalisée avec dix gestionnaires québécois (Céré, 2003), les participants ont souligné la nécessité pour les directions d'établissements scolaires d'offrir un accueil personnalisé aux nouveaux enseignants en début d'année et d'organiser une réunion collective avec tous les enseignants débutants. Une autre mesure d'accueil pouvant être utilisée afin de bien informer les nouveaux enseignants en début d'année est de leur offrir un dossier d'informations contenant divers documents tels que la convention collective, le projet éducatif, le code de vie de l'école, etc.

Enfin, la direction doit également informer le débutant de son horaire, lui faire visiter l'école et le présenter aux autres enseignants ainsi qu'aux autres membres du personnel (MEQ, 1996). Les personnes-ressources auxquelles l'enseignant pourrait avoir affaire en cours d'année lui seront alors signalées.

Offrir du mentorat

Certains auteurs indiquent que la direction peut aider les débutants en favorisant l'instauration d'un système de mentorat (Angelle, 2002 ; Nault, 2003 ; Vogel, 2004, Wood, 2005). Lorsque possible, la direction assignera au débutant un mentor enseignant la même discipline ou le même niveau. En outre, il peut être très intéressant, à la fois pour le novice et pour le mentor, d'avoir du temps de libération d'enseignement ou d'autres tâches pour se rencontrer afin de discuter et de planifier ensemble. La direction doit donc veiller à fournir assez de temps dégagé pour les deux parties. Enfin, elle doit également avoir des contacts réguliers avec les mentors et les novices, afin de s'assurer que le mentorat est efficace.

La direction peut également agir elle-même à titre de mentor en observant les enseignants débutants et en leur offrant rétroaction et conseils (Angelle, 2002 ; Eggen, 2002). Selon une étude qualitative sur la socialisation des enseignants débutants, la qualité du mentorat offert par l'administration est très variable (Angelle, 2002). Ainsi, dans certaines écoles, la direction offre un mentorat de qualité en effectuant des visites régulières en classe et en offrant une rétroaction immédiate aux enseignants. Cette rétroaction doit porter à la fois sur les points positifs et sur les faiblesses du novice et elle peut

s'effectuer soit par écrit ou oralement. En outre, l'observation en classe par la direction peut parfois être annoncée à l'avance au novice et parfois non. Dans d'autres écoles où le monitorat offert est moins efficace, les observations en classe et la rétroaction sont absentes ou ne sont pas assez fréquentes pour assurer un véritable suivi du novice et lui permettre de progresser.

Enfin, pour que l'observation en classe soit bénéfique, il est impératif que les novices ressentent que la direction les observe afin de leur permettre de s'améliorer et non à seule fin de les critiquer. Les débutants doivent donc être informés à l'avance des objectifs de l'observation qui sont le soutien, l'amélioration des performances du novice et l'évaluation formative. Selon Wood (2005), la rétroaction offerte par la direction suite à l'observation est particulièrement importante : *“As instructional leaders, principals need to give regular, systematic feedback to novice teachers on their pedagogical approaches, content knowledge, and classroom management strategies.”* (p. 48) Wood ajoute également que cette rétroaction permet au novice de mieux cerner les attentes de la direction.

Dans les commissions scolaires où une évaluation formelle de l'enseignant par la direction est prévue, l'observation est encore plus essentielle. En effet, comme l'indique le COFPE (2002), l'évaluation de l'enseignant débutant doit être précédée d'une évaluation formative basée sur l'observation et suivie d'une rétroaction par la direction, ainsi que de mesures de soutien et d'activités de formation pour combler les lacunes ou les difficultés observées.

Une autre mesure moins fréquemment rencontrée dans la littérature, mais qui pourrait s'avérer tout aussi intéressante est la modélisation de leçons par la direction (Wood, 2005). La direction vient alors dans la classe du débutant et prend en charge le groupe pendant que le novice observe les stratégies pédagogiques utilisées.

Assurer des conditions de travail adéquates

Les administrateurs scolaires doivent assurer des conditions de travail les plus adéquates possibles et ce autant pour les enseignants d'expérience que pour les novices (Vogel, 2004). En effet, la direction influence directement plusieurs des conditions de travail rencontrées par les enseignants au sein de l'école : ressources disponibles, climat de travail, accès à la formation continue, composition des horaires, etc.

Selon Colley (2002), la direction a un rôle à jouer quant à la construction d'une culture scolaire favorable à l'insertion des débutants. En effet, la direction doit faire en sorte que l'insertion professionnelle soit considérée comme une responsabilité collective, partagée par tous les membres du personnel de l'école. En outre, si un programme d'insertion est en place dans l'école ou dans la commission scolaire, la direction doit considérer ce programme comme étant utile, elle doit s'assurer d'en faire la promotion au sein de l'école et d'en superviser le bon fonctionnement (MEQ, 1996 ; Wood, 2005).

La direction doit également encourager le travail en collégialité et l'esprit de collaboration et d'entraide au sein du personnel enseignant (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Lamarre, 2004), ce qui permettra aux débutants de s'intégrer plus rapidement et plus facilement dans l'équipe-école. De même, une école qui bénéficie d'une culture axée sur la résolution de problèmes et sur le principe de communauté d'apprentissage est particulièrement « aidante » pour les débutants, puisqu'elle leur permet d'envisager des solutions aux difficultés rencontrées (COFPE 2002 ; Feiman-Nemser, 2003). Bref, par sa grande influence sur les valeurs et la philosophie de l'école, la direction a le loisir d'instaurer un climat et une culture scolaire qui soutiennent l'insertion des novices.

Afin de favoriser la rétention des débutants, la direction devrait également s'assurer que les novices n'aient pas une tâche de départ trop lourde (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Eggen, 2002, Lamarre, 2004). Ainsi, dans la mesure du possible, le novice ne devrait pas être assigné aux classes les plus difficiles, c'est-à-dire à celles comprenant un grand nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux

(troubles d'apprentissage, troubles de comportement, etc.). Pour faciliter la tâche des débutants, il faudrait également limiter les tâches supplémentaires : paperasse à remplir, activités parascolaires, participation aux comités, etc. Malheureusement, c'est plutôt le contraire qui se produit actuellement et comme le soulignent plusieurs auteurs, les novices, puisqu'ils choisissent en dernier leur affectation, sont trop souvent ceux qui héritent des tâches les plus difficiles et des horaires les moins intéressants (Martineau, Presseau, Portelance, 2005).

En outre, plusieurs débutants se voient affectés à une tâche qui ne correspond pas à leur formation initiale et doivent alors enseigner à un niveau ou dans une discipline pour lesquels ils n'ont pas été formés. Cette situation rend l'insertion plus difficile pour les novices et c'est pourquoi la direction devrait éviter de donner une tâche d'enseignement en dehors de la certification du débutant. De même, comme le suggère Angelle (2002), la direction peut agir afin de créer un horaire facilitant pour les débutants, notamment en réduisant le nombre de périodes d'enseignement consécutives sans pause et en limitant le nombre de planifications de leçons.

Une autre mesure pouvant être prise par la direction pour faciliter les premières années d'enseignement est d'offrir une tâche réduite et de fournir du temps de libération pour les débutants (Nault, 2003 ; Vogel, 2004). Ce temps pourrait être utilisé pour la planification, pour les rencontres avec un mentor, pour effectuer de l'observation dans la classe d'enseignants expérimentés ou encore tout simplement pour discuter de son vécu professionnel entre novices. L'observation d'enseignants vétérans s'avère particulièrement utile pour les novices car elle leur permet d'observer comment ces enseignants font face aux divers défis et problèmes rencontrés au quotidien et ainsi de s'approprier de nouvelles stratégies pédagogiques (Angelle, 2002).

En outre, la direction doit s'assurer que les enseignants débutants aient toutes les ressources nécessaires pour enseigner. Il faut donc veiller à ce que le matériel soit en bon état et en quantité suffisante et à ce que le novice connaisse le fonctionnement des divers appareils pouvant l'aider dans son travail (photocopieuse, rétroprojecteur, ressources informatiques, etc.).

Assurer le développement professionnel des novices

La direction a également un rôle important quant au développement professionnel et à la formation continue des novices (COFPE, 2002 ; Darling-Hammond, 1999). Elle doit s'assurer d'instaurer une culture de formation continue au sein de l'école et elle doit demander à la commission scolaire de mettre en place des mesures de soutien pour les nouveaux enseignants (Brossard, 1999a). De plus, en informant les débutants sur les formations continues offertes et en les encourageant à participer à de telles formations, elle favorise leur plein épanouissement professionnel, tout en leur permettant d'acquérir de nouveaux outils pour exercer leur métier efficacement.

Notamment, la direction devrait offrir un soutien aux débutants quant à la gestion de classe : formations, groupes d'entraide, soutien individuel, etc. (Céré, 2003). De même, il serait important que la direction joue un rôle de leader pédagogique en engageant les nouveaux enseignants dans des discussions sur la pratique enseignante et sur la pédagogie (Angelle, 2002).

Faire connaître ses attentes

Il est crucial que la direction fasse connaître dès le départ ses attentes envers le débutant. Cela permettra d'établir une communication authentique entre direction et novice. De plus, selon Brock et Grady (1998), qui ont mené une étude sur le rôle de la direction quant à l'insertion des enseignants débutants, les nouveaux enseignants souhaitent répondre aux attentes de la direction et s'ils sentent qu'ils ne peuvent le faire, ils peuvent se sentir frustrés, anxieux ou abandonnés, ce qui nuira à leur bonne insertion professionnelle.

En plus d'être formulées clairement, les attentes de la direction envers les novices doivent donc être réalistes afin que ces derniers puissent y répondre convenablement. Malheureusement, selon une étude menée par Martineau (Martineau et Presseau, 2003), il semblerait que ce ne soit pas toujours le cas et que les attentes de la direction envers les débutants soient souvent particulièrement élevées. En effet, cette étude révèle que la direction attend notamment des novices qu'ils soient capables de bien gérer la classe, qu'ils participent activement à la vie de l'école, qu'ils aient une bonne confiance en eux, qu'ils agissent à titre de modèles pour les élèves, qu'ils maîtrisent différentes méthodes pédagogiques et qu'ils soient capables de travailler en équipe avec leurs collègues. Ces nombreuses attentes peuvent être source de stress chez le novice, qui ne possède pas nécessairement toutes ces compétences et connaissances dès l'entrée dans la profession et doit donc apprendre à les développer progressivement afin de répondre aux exigences de la direction.

Établir une relation positive

De manière plus générale, plusieurs recherches soulignent que l'insertion professionnelle des débutants est facilitée s'ils peuvent entretenir une relation positive avec la direction. Pour les administrateurs scolaires, l'établissement d'une telle relation positive avec les enseignants novices implique notamment une attitude d'ouverture, de respect, de disponibilité et d'écoute. La direction doit démontrer qu'elle comprend que les enseignants novices n'ont pas beaucoup d'expérience et qu'ils peuvent parfois faire des erreurs. Ainsi, les enseignants débutants pourront se sentir à l'aise d'aller consulter la direction ou d'aller lui parler de leurs problèmes.

En outre, le débutant doit être reconnu comme membre à part entière de l'équipe-école, c'est-à-dire qu'il doit être considéré comme égal aux autres enseignants et qu'il doit pouvoir bénéficier des mêmes privilèges (Jobin, 2003). Ainsi, qu'il soit permanent ou non, enseignant suppléant ou régulier, l'enseignant débutant mérite la même considération de la part de la direction qu'un enseignant d'expérience.

Afin de favoriser la communication, il faut également que la direction indique clairement aux débutants qu'elle est disponible pour eux et qu'elle a du temps à leur consacrer. Une direction trop occupée, une porte de bureau trop souvent fermée ou une attitude irrespectueuse ou dictatoriale envers les débutants peuvent décourager ces derniers de faire appel à la direction en cas de besoin.

Le renforcement positif est également important pour favoriser la relation entre la direction et les enseignants débutants et ainsi faciliter l'insertion professionnelle. En effet, les commentaires positifs reçus de la part de la direction peuvent grandement contribuer à augmenter l'estime de soi et le sentiment de compétence du novice. Il s'avère donc important que la direction souligne aux débutants qu'elle est satisfaite de leur travail et qu'elle les apprécie. Toutefois, il est aussi nécessaire que la direction offre, en plus des commentaires positifs, une critique constructive visant à l'amélioration du novice.

Enfin, la direction doit maintenir une communication régulière avec les débutants en les informant des réunions qui auront lieu, des dates limites (par exemple pour la remise des bulletins) et des événements à venir (colloque, activités spéciales dans l'école, ateliers de formation, etc.).

Conclusion

Pour conclure, rappelons encore une fois que quoique complexe et parfois exigeant en terme de temps et de ressources, le rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle est particulièrement important afin de faciliter l'intégration des enseignants novices dans leur nouveau milieu de travail et de favoriser la rétention de ce nouveau personnel enseignant. Il est donc primordial que les directions d'école soient informées de ce rôle et qu'elles prennent les mesures nécessaires afin de bien accueillir, soutenir et encadrer les débutants.

Bibliographie

Angelle, P. S. (2002). *T.O.S.S. It to the New Teacher : The Principal's Role in the Induction Process*, Paper presented to the annual meeting of The Southwest Educational Research Association, February 2002, Austin, Texas.

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

Brock, B.L., & Grady, M.L. (1997). *From first year to first-rate : Principals guiding beginning teachers*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Brossard, L. (1999a). L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer, *Vie pédagogique* (111), 18-23

Brossard, L. (1999b). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : une insertion qui respecte le passé et assure l'avenir, *Vie pédagogique* (111), 37-38.

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

Colley, A. (2002). What can principals do about new teacher attrition ? *PRINCIPAL Magazine* 81(4) 22-24.

Darling-Hammond, L. (1999). Teacher recruitment, selection, and induction : Policy influences on the supply and quality of teachers. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession : Handbook of policy and practice*. San Francisco : Jossey-Bass.

Eggen, B.L. (2002). *Administrative Accountability and the Novice Teacher*, Paper presented at the 54th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New York, February 23-26, 2002.

Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn, *Educational Leadership*, 60 (8), 25-29.

Jobin, M. (2003). Vers la construction et le partage d'un « savoir d'expérience », *Vie pédagogique* (128), 31-36.

Johnson, S.M. et Birkeland, S.E. (2003). The Schools That Teachers Choose, *Educational Leadership*, 60(8), 20-24.

Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.

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*, vol. 12, no. 2, p. 54-67.

Martineau, S., Presseau, A., Portelance, L. (2005). Problématique de l'insertion professionnelle des enseignants : revue et analyse de la littérature. Actes du 5e colloque international Recherche (s) et Formation, *Former des enseignants-professionnels, savoirs & compétences*, IUFM des Pays de la Loire, Nantes, février 2005, CD-Rom.

MEQ (1996). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Un cadre de référence*, Document préparé par les membres du comité de travail sur l'insertion professionnelle de la Table régionale MEQ-Université-Milieu scolaire, Région de la Mauricie-Bois-Francs.

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

Wood, A. L. (2005), The Importance of Principals : Site Administrator's Roles in Novice Teacher Induction, *American Secondary Education*, 33 (2), 39-62.

Vogel, T. L. (2004). *An Analysis of Working Conditions Experimented by Beginning Teachers in an Urban School District*, Thèse de doctorat présentée à l'Université de Memphis, Memphis.