

Recension des écrits sur l'insertion
professionnelle en enseignement

Fiches de lecture

Présenté par :

Anne-Catherine Vallerand
et
Stéphane Martineau

**LABORATOIRE D'ANALYSE DE L'INSERTION
PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT
(LADIPE)**

Université du Québec à Trois-Rivières

Février 2006

Table des matières

Liste des références pour chacune des fiches	5
Introduction	18
Méthode pour fiches de lecture	19
Fiche de lecture 1	20
Fiche de lecture 2	22
Fiche de lecture 3	24
Fiche de lecture 4	39
Fiche de lecture 5	45
Fiche de lecture 6	46
Fiche de lecture 7	60
Fiche de lecture 8	67
Fiche de lecture 9	89
Fiche de lecture 10	91
Fiche de lecture 11	92
Fiche de lecture 12	98
Fiche de lecture 13	103
Fiche de lecture 14	105
Fiche de lecture 15	108
Fiche de lecture 16	109
Fiche de lecture 17	110
Fiche de lecture 18	111
Fiche de lecture 19	112
Fiche de lecture 20	113
Fiche de lecture 21	115
Fiche de lecture 22	116
Fiche de lecture 23	117
Fiche de lecture 24	121
Fiche de lecture 25	122
Fiche de lecture 26	123
Fiche de lecture 27	124
Fiche de lecture 28	126
Fiche de lecture 29	127
Fiche de lecture 30	136
Fiche de lecture 31	147
Fiche de lecture 32	150
Fiche de lecture 33	154
Fiche de lecture 34	155
Fiche de lecture 35	156
Fiche de lecture 36	160
Fiche de lecture 37	161
Fiche de lecture 38	162

Fiche de lecture 39.....	168
Fiche de lecture 40.....	170
Fiche de lecture 41.....	171
Fiche de lecture 42.....	172
Fiche de lecture 43.....	173
Fiche de lecture 44.....	180
Fiche de lecture 45.....	185
Fiche de lecture 46.....	188
Fiche de lecture 47.....	190
Fiche de lecture 48.....	192
Fiche de lecture 49.....	194
Fiche de lecture 50.....	196
Fiche de lecture 51.....	197
Fiche de lecture 52.....	198
Fiche de lecture 53.....	200
Fiche de lecture 54.....	202
Fiche de lecture 55.....	205
Fiche de lecture 56.....	213
Fiche de lecture 57.....	218
Fiche de lecture 58.....	221
Fiche de lecture 59.....	228
Fiche de lecture 60.....	230
Fiche de lecture 61.....	231
Fiche de lecture 62.....	235
Fiche de lecture 63.....	237
Fiche de lecture 64.....	240
Fiche de lecture 65.....	243
Fiche de lecture 66.....	250
Fiche de lecture 67.....	253
Fiche de lecture 68.....	267
Fiche de lecture 69.....	273
Fiche de lecture 70.....	279
Fiche de lecture 71.....	307
Fiche de lecture 72.....	312
Fiche de lecture 73.....	317
Fiche de lecture 74.....	324
Fiche de lecture 75.....	326
Fiche de lecture 76.....	329
Fiche de lecture 77.....	330
Fiche de lecture 78.....	338
Fiche de lecture 79.....	356
Fiche de lecture 80.....	360
Fiche de lecture 81.....	364

Fiche de lecture 82.....	370
Fiche de lecture 83.....	375
Fiche de lecture 84.....	379
Fiche de lecture 85.....	381
Fiche de lecture 86.....	382
Fiche de lecture 87.....	384
Fiche de lecture 88.....	385
Fiche de lecture 89.....	386
Fiche de lecture 90.....	388
Fiche de lecture 91.....	390
Fiche de lecture 92.....	393
Fiche de lecture 93.....	397
Fiche de lecture 94.....	401
Fiche de lecture 95.....	405
Fiche de lecture 96.....	408
Fiche de lecture 97.....	410
Fiche de lecture 98.....	413
Fiche de lecture 99.....	414
Fiche de lecture 100.....	419
Fiche de lecture 101.....	439
Fiche de lecture 102.....	442
Fiche de lecture 103.....	445
Fiche de lecture 104.....	447
Fiche de lecture 105.....	450
Fiche de lecture 106.....	453
Fiche de lecture 107.....	456
Fiche de lecture 108.....	457
Fiche de lecture 109.....	474
Fiche de lecture 110.....	475
Fiche de lecture 111.....	477
Fiche de lecture 112.....	483
Fiche de lecture 113.....	486
Fiche de lecture 114.....	489
Fiche de lecture 115.....	490
Fiche de lecture 116.....	493
Fiche de lecture 117.....	498
Fiche de lecture 118.....	500
Fiche de lecture 119.....	503
Fiche de lecture 120.....	505
Fiche de lecture 121.....	507
Fiche de lecture 122.....	509
Fiche de lecture 123.....	514
Fiche de lecture 124.....	517

Fiche de lecture 125.....	524
Fiche de lecture 126.....	525
Fiche de lecture 127.....	526
Fiche de lecture 128.....	530
Fiche de lecture 129.....	531
Fiche de lecture 130.....	534
Fiche de lecture 131.....	536
Fiche de lecture 132.....	540
Fiche de lecture 133.....	542
Fiche de lecture 134.....	543
Fiche de lecture 135.....	548
Fiche de lecture 136.....	551
Fiche de lecture 137.....	556
Fiche de lecture 138.....	558
Fiche de lecture 139.....	565
Fiche de lecture 140.....	569

Liste des références pour chacune des fiches

Fiche de lecture 1 :

Académie de Grenoble, *Livret de l'enseignant débutant, Insertion du professeur débutant dans l'établissement*, [en ligne], téléaccessible à partir du : <http://www.ac-grenoble.fr/svt/debutant/insertion.html>).

Fiche de lecture 2 :

Akkari, A., & Heer, S. (2003). *Les débuts dans le métier d'enseignant : Le bilan des premières années d'exercice*, Communication présentée au Forum 2003 HEP-BEJUNE, Suisse. (Présentation Power Point)

Fiche de lecture 3 :

Angelle, P. S. (2002). *Beginning Teachers Take Flight : A Qualitative Study of Socialization*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, February 14-15, 2002. (Document ERIC : 465 746)

Fiche de lecture 4 :

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.

Fiche de lecture 5 :

Aubry, M. (1998). Meilleur soutien aux nouveaux enseignants : La commission scolaire La Riveraine veut combattre l'isolement et l'anxiété. *Le Nouvelliste*, édition du lundi 28 septembre 1998, p. 5.

Fiche de lecture 6 :

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

Fiche de lecture 7 :

Barnett, B., Hopkins-Thompson, P. et Hoke, M. (2002). *Assessing and Supporting New Teachers. Lessons from the Southeast. Teaching Quality in the Southeast Policy Brief*. The Southeast Center for Teaching Quality, Chapel Hill, NC. (Document ERIC : ED 474 183).

Fiche de lecture 8 :

Barrette, N. (2000). *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*, Thèse de doctorat, Université de Montréal : Montréal.

Fiche de lecture 9 :

Bateman, D. (2001). Passer le flambeau : élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep. *Pédagogie collégiale*, 14 (3), 16-21.

Fiche de lecture 10 :

Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2004), *Insert'Prof : Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle, bilan et propositions*, Service de didactique générale et formation des enseignants.

Fiche de lecture 11 :

Bédard, Y. (2000). L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring », Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : Rouyn-Noranda.

Fiche de lecture 12 :

Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Fiche de lecture 13 :

Beloff Farrell, J. (2003). *Empowering beginning teachers through action research*, Paper presented at the annual meeting of the american educational research association conference, Chicago, Illinois.

Fiche de lecture 14 :

Bobek, B.L. (2002). Teacher Resiliency : A Key to Career Longevity, *The Clearing House*, 75(4), 202-205.

Fiche de lecture 15 :

Boisvert, G., Robitaille Gagnon, N. & Bissonnette, J. (1995). Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. *Vie Pédagogique*, (92),16-20.

Fiche de lecture 16 :

Bonneton, D. (2003) *Représentations de la première classe et de l'enseignant débutant*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, [en ligne], téléaccessible à partir du site www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Enseignant_debutant.html

Fiche de lecture 17 :

Boucher, M. (2001). Aux âmes bien nées... : portrait de trois jeunes enseignantes. *Vie pédagogique* (118), 9-10.

Fiche de lecture 18 :

Bourbeau, J. (2003). Les jeunes professeurs ont besoin d'aide, La difficile tâche d'enseignant. *Le Devoir*, vendredi 7 novembre, p. A9.

Fiche de lecture 19 :

Bousquet, J.-C. (1990). *Les besoins de recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires de 1989 à 2011*, Québec : MEQ, Direction générale de la recherche et du développement.

Fiche de lecture 20 :

Boutet, M. (2004). *Les défis de la gestion de classe au cœur de la réussite de l'insertion professionnelle en enseignement*. Atelier présenté lors du colloque : « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action ! » (vidéo disponible sur le site web : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=338).

Fiche de lecture 21 :

Breton, B. (1997) Adieu ! On ne vous oubliera jamais, *Le Soleil, Dimanche Magazine*, dimanche 22 juin 1997, p. B1.

Fiche de lecture 22 :

Brossard, L., (1999) Les jeunes profs ou l'entrée dans la profession, Présentation du dossier, *Vie pédagogique* (111), 9.

Fiche de lecture 23 :

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

Fiche de lecture 24 :

Brossard, L., À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : quand un conseiller pédagogique accompagne les jeunes profs, *Vie pédagogique* (111), 33-34.

Fiche de lecture 25 :

Brossard, L. (1999). 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.

Fiche de lecture 26 :

Brossard, L. (2003). Au cœur du quotidien : Un service sur mesure offert aux nouveaux enseignants. *Vie pédagogique*, Supplément électronique du 7 octobre 2003, 1-6.

Fiche de lecture 27 :

Brousseau-Deschamps, M., Desmarais, B., Lamoureux, L., & Nault, G. (2004). *Programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant*, communication présentée lors du Colloque sur l'insertion professionnelle tenu à Laval en mai 2004. [en ligne], téléaccessible à partir du : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=192).

Fiche de lecture 28 :

Brown, T., L. Katz, S. Hargrave, R. Hill (2003). *Promoting quality teachers through a supportive mentoring environment for pre-service and first-year teachers*, Papers presented at the Annual Meeting of the Association for Teachers Educators, Santa Fe, Mexico.

Fiche de lecture 29 :

Bullough R.V. Jr. (1989). *First-Year Teacher : A Case Study*, Teachers College Press : New York.

Fiche de lecture 30 :

Cadieux, L. (1997). *La perception des problèmes de comportement des élèves par des enseignants en début de carrière : Études de cas*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal : Montréal

Fiche de lecture 31 :

Caron, S. (2004). L'entrée dans le métier stratégies d'insertion informelles d'enseignantes débutantes. *Cahier du Cirade*, 3, 99-110.

Fiche de lecture 32 :

Céré, R., (2003) L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue...des gestionnaires, *Vie pédagogique* (128), 26-30.

Fiche de lecture 33 :

Chouinard, M.-A. (2003). Près de 20% des jeunes profs désertent, *Le Devoir*, mercredi 15 octobre 2003, p. A1.

Fiche de lecture 34 :

Chouinard, M.-A. (2003). Le décrochage des profs, *Le Devoir*, samedi 11 octobre 2003, p. B6.

Fiche de lecture 35 :

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe, *Revue des sciences de l'Éducation*, XXV, 497-514.

Fiche de lecture 36 :

Cookson, P. W. (2005), Teaching : Your first year, A community of teachers, Teaching K-8, Avril 2005, en ligne : www.teachingK-8.com.

Fiche de lecture 37 :

Cookson, P. W. (2005), The Challenge of isolation, *Teaching K-8*, Octobre 2005, en ligne : www.teachingk-8.com

Fiche de lecture 38 :

Corneau, S. D. (1998). *Les problèmes vécus par les nouveaux enseignants du secondaire dans leur première année d'enseignement à la commission scolaire Outaouais-Hull ainsi que les supports et ressources qui leur sont offerts*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Hull : Hull.

Fiche de lecture 39 :

Corriveau, G., (1999). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : le petit miracle de Notre-Dame-de-Fatima, *Vie pédagogique* (111), 27-31.

Fiche de lecture 40 :

Corriveau, G., (1999). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : un lieu pour apprendre avec les collègues, *Vie pédagogique* (111), 32-33.

Fiche de lecture 41 :

Corriveau, G., (1999). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : du métier à l'enseignement du métier : une formation appropriée [pour les enseignants de la formation professionnelle], *Vie pédagogique* (111), 34-36.

Fiche de lecture 42 :

Corriveau, G., (1999). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : l'autoroute de la formation : les apports du forum télématique, *Vie pédagogique* (111), 36-37.

Fiche de lecture 43 :

Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*, thèse de doctorat, UQAM en collaboration avec UQTR.

Fiche de lecture 44 :

Costigan, A. (2004). Finding a name for what they want : a study of New York City's Teaching Fellows, *Teaching and Teacher Education*, 20, 129-143.

Fiche de lecture 45 :

Desgagné, S. (1994). *À propos de la discipline de classe : Analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants du secondaire en situation de parrainer des débutants*, Séminaire sur la Représentation, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Université du Québec à Montréal.

Fiche de lecture 46 :

Desgagné, S., (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective In Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir.) *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, (p. 77-89). Éditions du CRP : Sherbrooke.

Fiche de lecture 47 :

Des Lierres, T. et Fortin, T. (2003). *Réfléchir au proche avenir...*, Vie pédagogique (128), 36-38.

Fiche de lecture 48 :

Des Lierres, T. et Fortin, T. (2003). *Accorder la passion...en genre et en nombre*, Vie pédagogique (128), 38-41.

Fiche de lecture 49 :

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

Fiche de lecture 50 :

Desmarais, B. (2004). Une commission scolaire engagée... , *Chronique du milieu scolaire. Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 34-36.

Fiche de lecture 51 :

Dion-Desjardins, C. (2004). *Faciliter l'insertion des nouveaux enseignants*. Communication présentée dans le cadre du Colloque sur l'insertion professionnelle tenu à Laval en mai 2004, [en ligne], téléaccessible à partir du : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=186)

Fiche de lecture 52 :

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

Fiche de lecture 53 :

Dupont, P. (1984). Les débuts professionnels de l'enseignant, *Vie pédagogique*, 33, 8-13.

Fiche de lecture 54 :

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. (Éric : ED 464 050)

Fiche de lecture 55 :

Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R. et Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure : the story of three novice teachers, *Educational Research*, 45(1), 29-48.

Fiche de lecture 56 :

Fédération des établissements d'enseignement privé (F.É.E.P.), DISCAS, *L'intégration des nouveaux enseignants* [en ligne], téléaccessible à partir du : <http://discas.ca/Documents/NouveauxProfs/nouveauxProfs.html>).

Fiche de lecture 57 :

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

Fiche de lecture 58 :

Flores, M. A. et Day, C. (2005). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education*, In press.

Fiche de lecture 59 :

Gagné, M. (1995). Une entrée accompagnée dans la profession : Le projet Passage ou avoir quelqu'un à ses côtés. *Vie pédagogique*(92), 24-26.

Fiche de lecture 60 :

Gauthier, D. et Lalonde, M., (1999). Même métier, deux histoires : Enseigner 35 ans, c'est possible ; «... Non! Je ne regrette rien... » (Édith Piaf), *Vie pédagogique* (111), 39-40.

Fiche de lecture 61 :

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

Fiche de lecture 62 :

Gervais, C. (2004). Entrevue avec Lorraine Lamoureux. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 26-33.

Fiche de lecture 63 :

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

Fiche de lecture 64 :

Gervais, C. et Morency, N. (2004). *La maëlstrom va passer...*, production Zoom, (vidéo disponible sur le site de ST@R à l'adresse suivante : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=371&var_recherche=insertion+professionnelle)

Fiche de lecture 65 :

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

Fiche de lecture 66 :

Graziano, C. (2005). School's out, *Edutopia*, numéro de mars et avril 2005, 38-44. [En ligne], Disponible sur le site : www.edutopia.org/

Fiche de lecture 67 :

Guillemette, F. (2005), *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal : Trois-Rivières.

Fiche de lecture 68 :

Hammerness, K. (2003). Learning to hope, or hoping to learn ? The role of vision in the early professional lives of teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 43-56.

Fiche de lecture 69 :

Hebert, E. & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one ? A case study of success, *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.

Fiche de lecture 70 :

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

Fiche de lecture 71 :

Hodkinson, H. & Hodkinson, P. (1999). Teaching to learn, learning to teach ? School-based non teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme, *Teaching and Teacher Education*, 15, 273-285.

Fiche de lecture 72 :

Huberman, M. (1989), *La vie des enseignants, Évolution et bilan d'une profession*, Collection Actualités pédagogiques et psychologiques, Éditions Delachaux et Niestlé, Paris.

Fiche de lecture 73 :

Inostroza J., E., Dugas, T. G., Legault, J.-P., & Ragusich, J.-P. (1996). *Les enseignants débutants et leur insertion professionnelle*. Rapport de recherche. Hull: Université du Québec à Hull, Département des sciences de l'éducation.

Fiche de lecture 74 :

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

Fiche de lecture 75 :

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

Fiche de lecture 76 :

Katz, L. (2003). *Mentoring early childhood education student*, Papers presented at the Annual Meeting of the Association for Teachers Educators, Santa Fe, Mexico.

Fiche de lecture 77 :

Kelchtermans, G et Ballet, K. (2002), The micropolitics of teacher induction : A narrative biographical study on teacher socialisation, *Teaching and teacher education*, 18 (1), 105-120.

Fiche de lecture 78 :

Lamarre, A.-M. (2003), *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Fiche de lecture 79 :

Lamarre, A.-M. (2004). *L'expérience de la première année d'enseignement au primaire : une étape du développement professionnel et de la formation à l'enseignement*. Atelier présenté lors du colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action ! » [en ligne], téléaccessible à partir du : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=335).

Fiche de lecture 80 :

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.

Fiche de lecture 81 :

Lang, C. (1999). *When does it get any easier : Beginning teachers' experiences during their first year of teaching*, AARE-NZARE conference, Melbourne, November 29 December 2, 1999.

Fiche de lecture 82 :

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.

Fiche de lecture 83 :

Lavoie, M., Garant, C., Monfette, R., Martin, A., Houle, A.-M. et Hébert, C. (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle. In Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, (p. 93-115). Éditions du CRP : Sherbrooke.

Fiche de lecture 84 :

Lavoie, M. & Garant, C. (1995). L'aide aux novices: une occasion de renouvellement et de valorisation de la profession d'enseignant et d'enseignante. *Vie pédagogique*, (92), 28-29.

Fiche de lecture 85 :

Lessard, C. (1997). Une difficile insertion. *Le Devoir*, édition du mardi 30 décembre 1997, p. B1.

Fiche de lecture 86 :

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

Fiche de lecture 87 :

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

Fiche de lecture 88 :

Marchand, C. (2003). L'entrée dans la profession : un moment névralgique dans la carrière, Présentation du dossier, *Vie pédagogique* (128), 20.

Fiche de lecture 89 :

Martel, R., Ouellette, R. & Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, (128), 41-44.

Fiche de lecture 90 :

Martin, M.-C., Nault, T., & Loof, O. (1994). La gestion de classe pour débutants. *Dimensions*, 15(3), 5.

Fiche de lecture 91 :

Martineau, S., & Corriveau, G. (2001). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en insertion professionnelle au secondaire ou survivre au choc de la réalité*. Communication prononcée à l'UQTR dans le cadre des "Lundis Interdis" (ciplinaires) le 9 avril 2001.

Fiche de lecture 92 :

Martineau, S. & Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : Un tour d'horizon des recherches. *ÉCHO du R.É.S.É.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, 5(1), 7-17.

Fiche de lecture 93 :

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.

Fiche de lecture 94 :

Martineau, S., Presseau, A. & Portelance, L., (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*, Texte de la communication présentée dans le cadre des lundis interdisciplinaires le 11 avril 2005, Université du Québec à Trois-Rivières.

Fiche de lecture 95 :

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.

Fiche de lecture 96 :

MEQ. (1995). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Orientation*. Document de travail présenté au Colloque sur l'insertion

professionnelle à Victoriaville, Québec : Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications.

Fiche de lecture 97 :

MEQ. (1995). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante. Des mesures d'application.* Document de travail présenté au Colloque sur l'insertion professionnelle à Victoriaville, Québec : Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications.

Fiche de lecture 98 :

Moench, K. (2002). Assisting the beginning teacher, *ATA News*, 37 (5).

Fiche de lecture 99 :

Molner, K. L. (2004). Why induction matters, *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.

Fiche de lecture 100 :

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire.* Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Fiche de lecture 101 :

Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs du primaire et du secondaire au Québec. *Vie pédagogique*, (111), 24-27.

Fiche de lecture 102 :

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

Fiche de lecture 103 :

Mukamurera, J. & Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu des jeunes enseignants du secondaire. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 14-17.

Fiche de lecture 104 :

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

Fiche de lecture 105 :

Nault, G. (2000). *Exploration d'un dispositif de supervision de stagiaires via Internet*, mémoire de maîtrise en éducation, UQAM.

Fiche de lecture 106 :

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

Fiche de lecture 107 :

Nault, G. (2004). Une expérience de mentorat en ligne : des conseillères pédagogiques accompagnent des enseignants novices. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 18-20.

Fiche de lecture 108 :

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

Fiche de lecture 109 :

Nault, T. (1993). Le stage probatoire : du rêve à la réalité de l'insertion professionnelle. *Dimensions*, 15(2), 8.

Fiche de lecture 110 :

Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement ? *Vie pédagogique* (128), 21-22.

Fiche de lecture 111 :

Norman, J. P. et Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring, *Teaching and Teacher Education* (21), 679-697.

Fiche de lecture 112 :

Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario (2003), *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Grandir dans la profession*, Ontario.

Fiche de lecture 113 :

P. Andrews, S., Martin, E. (2003). *No teacher left behind : mentoring and supporting novice teachers*, Paper presented at the Georgia Association of Colleges for Teacher Education/ Georgia Association of Teacher Educators, St. Simons Island, GA.

Fiche de lecture 114 :

Pelletier, M. & Drouin, M.-È. (2005). Témoignage de deux jeunes enseignantes du primaire sur leur insertion professionnelle. *ÉCHO du R.É.S.É.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, 5(1), 18.

Fiche de lecture 115 :

Pirtle, T.N. et Perez, P. (2003). *Survival counselling skills for new teachers*, Document ÉRIC : ED 479 644.

Fiche de lecture 116 :

Provasnik, S., and Dorfman, S. (2005). *Mobility in the Teacher Workforce : Findings from the Condition of Education 2005* (NCES 2005-114). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Fiche de lecture 117 :

Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan, Collection Logiques sociales.

Fiche de lecture 118 :

Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14 (3), 22-27.

Fiche de lecture 119 :

Renard, L. (2003), Setting new teachers up for failure...or success, *Educational Leadership*, numéro de mai 2003.

Fiche de lecture 120 :

Riel, R. (1999). L'art d'être jeune prof. *Vie pédagogique*, (111), 10-12.

Fiche de lecture 121 :

Royer, N., Loisel, J., Dussault, M., Cossette, F. & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique* (119), 5-8.

Fiche de lecture 122 :

Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis : novice teachers as migrants, *Teaching and teacher Education*, 20, 145-161.

Fiche de lecture 123 :

Saint-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie pédagogique*, (88), 43-45.

Fiche de lecture 124 :

Schmidt, M. & Knowles, J. G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers, *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 429-444.

Fiche de lecture 125 :

Schoeb, F (1996). La relève dans la profession enseignante, *Le Devoir*, édition du mardi 19 novembre 1996, p. B1.

Fiche de lecture 126 :

Simard, A. (2005). L'insertion professionnelle au secondaire : Un défi à relever. *ÉCHO du R.É.S.É.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, 5(1), 19-21.

Fiche de lecture 127 :

Smith, T., Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?, *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681-715.

Fiche de lecture 128 :

Snow, S. (2003). Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement. In Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I. (Eds.), *Devenir enseignant : À la conquête de l'identité professionnelle* (pp. 405-413). Montréal: Éditions Logiques.

Fiche de lecture 129 :

Sumara, D & Luce-Kapler, L. (1996). (Un)Becoming a teacher : negotiating identities while learning to teach. *Canadian Journal of education*, 21(1), 65.

Fiche de lecture 130 :

Valli, L. (1992). Beginning teachers problems : Areas for teacher education improvement. *Action in teacher education*, 14 (1), 18-25.

Fiche de lecture 131 :

Vonk, J.H.C. (1995). Mentoring student and beginning teachers, An essay-review of *Issues on mentoring and Understanding Mentoring, Teaching & Teacher education*, 11(5), 531-537.

Fiche de lecture 132 :

Walbeck, D., R. Menlove, T. Garff, S. Menlove and S. Harris, (2003). *What preservice and first year teachers need to know to survive and thrive*, Proceedings of the Annual Conference of the American Council on Rural Special Education (ACRES), Salt Lake City, Utah.

Fiche de lecture 133 :

Weasmer, J.& Woods, A. M.(2000). Preventing Baptism by Fire : Fostering Growth in New Teachers. *The Clearing House*, 73 (3), 171-173.

Fiche de lecture 134 :

Weber, S. et Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching : studying the images that shape and distort teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 12(3), 303-313.

Fiche de lecture 135 :

Williams, A. (2003). Informal learning in the workplace : a case study of new teachers. *Educational Studies*, 29 (2/3), 207-219.

Fiche de lecture 136 :

Williams, J. L. (2003). *Accelerating the Development of First-Year Teachers in Japan : Ideas for the Induction of Beginning Teachers in American Schools*, Paper presented at the 55th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans, Louisiana, January 24-27, 2003. (Éric : ED 472 685).

Fiche de lecture 137 :

Wong, H.K. (2002). Induction : The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59 (6), 52-54.

Fiche de lecture 138 :

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

Fiche de lecture 139 :

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

Fiche de lecture 140 :

Worthy, J. (2005), It didn't have to be so hard : the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.

Introduction

Ce document est le fruit des travaux du *Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement* (LADIPE) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ce laboratoire, fondé en 2004 poursuit deux grands objectifs :

- 1) Décrire, analyser et comprendre le phénomène de l'insertion professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire du Québec dans toutes ses dimensions.
- 2) Dégager des pistes d'intervention pour favoriser l'entrée dans la carrière enseignante.

Partenaire du *Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement* (CNIPE), le LADIPE est formé de quatre professeurs du département des sciences de l'éducation de l'UQTR :

- Stéphane Martineau
- Annie Presseau
- Liliane Portelance
- Christine Lebel

Ce laboratoire, reconnu et financé par l'Université du Québec à Trois-Rivières, compte aussi en son sein deux étudiants des cycles supérieurs :

- Anne-Catherine Vallerand (étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'UQTR)
(À qui nous devons le présent document)
- Jean-Paul Ndoreraho (étudiant au doctorat en sciences de l'éducation de l'UQTR)

Le LADIPE peut aussi compter sur le travail d'une professionnelle de recherche :

- Christine Bergevin

Dans le cadre des recherches du LADIPE, depuis un peu plus d'une année, Mme Vallerand a recensé un grand nombre de textes portant sur l'insertion professionnelle des enseignants. Nous avons cru que le fruit de son travail pouvait être utile pour quiconque s'intéresse à cette problématique. C'est pourquoi nous avons proposé au CNIPE de rendre public ce document en le mettant à la disposition de tous sur son site web.

Stéphane Martineau

Professeur à l'UQTR

Responsable du LADIPE

Méthode pour fiches de lecture

Les sections :

Référence : Indique la référence complète du texte lu.

Résumé : Résumé qui fait un tour d'horizon du contenu du texte en quelques lignes.

Notes de lecture : Notes prises lors de la lecture du texte : comprend des reformulations (en bleu) et des citations (en orange). Les sous-titres du texte original sont souvent repris (en noir).

Les couleurs :

Ce qui est en rouge : Les citations tirées telles quelles du texte.

Ce qui est en bleu : Les phrases personnelles qui résument les idées du texte. Reformulées dans les mots de la rédactrice des fiches de lectures.

Ce qui est en noir : Les sous-titre du texte, les phrases qui ne sont pas des citations mais qui s'inspirent trop du texte pour être considérées comme des phrases personnelles.

Fiche de lecture 1

Référence :

Académie de Grenoble, *Livret de l'enseignant débutant, Insertion du professeur débutant dans l'établissement*, [en ligne], téléaccessible à partir du : <http://www.ac-grenoble.fr/svt/debutant/insertion.html>).

Résumé (déjà composé, tel quel dans le texte) :

Ce document électronique, destiné aux enseignants de Sciences de la Vie et de la Terre, présente le fonctionnement global des établissements d'enseignement - à savoir les différentes ressources humaines, matérielles et structurelles qui s'y trouvent ; traite de la prise en main et de la gestion des classes – abordant les questions d'aisance dans la classe, de connaissance des élèves, de discipline, des exigences, de la présentation des contenus et des relations à l'intérieur du groupe-classe ; et conseille le débutant dans la conception d'une programmation annuelle, la planification d'une séquence et la mise en œuvre d'une séance d'enseignement.

Mesure d'accueil :

- Document électronique destiné aux enseignants débutants en Science de la Vie et de la Terre qui contient diverses informations qui peuvent être utiles à l'insertion professionnelle : fonctionnement des laboratoires, utilité de la salles des professeurs, nécessité de travailler en concertation, utilité et contenu du centre de documentation, procédures à prendre en cas d'absence, ressources humaines disponibles (bureau de la vie scolaire, bureau de l'administration), ressources matérielles, différents types de réunions, relations avec les parents...
- Le document comporte une section gestion de classe qui fournit des conseils pour les enseignants débutants et cible des erreurs à éviter.

Parmi les conseils donnés, il y a entre autres :

- paraître calme (même si on ne l'est pas)
- se préparer à l'avance
- s'assurer d'avoir tout le matériel dont on a besoin
- apprendre rapidement les noms des élèves
- communiquer dès le départ les règles et les consignes + sanctions (sans toutefois s'éterniser...)
- « Faire comprendre que les règles sont indispensables au bon fonctionnement de la classe et traduisent un respect mutuel. »
- Être clair et constant.
- « Être convaincu et convaincre de l'enseignement que l'on dispense. »

Il y a aussi des conseils sur les relations à l'intérieur du groupe classe, tels que :

- Ne jamais décourager un élève, ni le ridiculiser et l'humilier.
- Importance de respecter l'élève et de s'assurer que les élèves se respectent entre eux.
- Importance d'adapter nos exigences et nos méthodes pédagogiques à la classe.
- Donner des consignes claires.
- Valoriser les élèves.
- « Lorsque l'agitation commence à s'installer, **baissier la voix plutôt que l'élever** ; ne jamais monter dans les aigus ; bien souvent un "chhhut" bien placé (mais sans en abuser car les élèves finiraient par les compter !) suffit à vous faire entendre; **cesser de**

parler constitue aussi un signal pour les bavards dont les apartés ne sont plus couvertes.

Le document indique aussi qu'il est important de discuter de ses problèmes sans craindre d'être jugé (tout le monde a vécu des difficultés un jour ou l'autre).

« Manifestez la plus grande fermeté pendant les premières semaines de classe ; vous aurez la possibilité, ensuite, d'assouplir les relations. »

La dernière section du document, concerne la conduite de l'enseignement : les programmes de formation, des conseils pour la planification annuelle, les objectifs visés, la démarche pédagogique à utiliser et la mise en œuvre d'une séance d'enseignement.

Fiche de lecture 2

Référence : Akkari, A., & Heer, S. (2003). *Les débuts dans le métier d'enseignant : Le bilan des premières années d'exercice*, Communication présentée au Forum 2003 HEP-BEJUNE, Suisse. (Présentation Power Point)

Sujet : Présentation des résultats d'une étude portant sur les enseignants débutants en Suisse.

Objectifs de l'étude : Mettre en lumière les problèmes des débutants dans la vie scolaire quotidienne, mieux comprendre le vécu des premières années d'enseignement et favoriser la création de modalités d'aide.

La littérature scientifique :

Les cycles de la vie professionnelle :

Fuller (1969) identifie trois stades :

- 1) Centration sur soi comme enseignant
- 2) Centration sur la matière à enseigner
- 3) Centration sur les élèves et les processus d'apprentissage

Huberman :

1 à 3 ans : entrée et talonnement

4 à 6 ans : stabilisation, consolidation d'un répertoire pédagogique

L'impréparation et la crainte des premières années : Les débutants sont craintifs face à la responsabilité de l'enseignement. Ils ont peur de ne pas bien maîtriser la classe, de ne pas enseigner efficacement la matière et de ne pas réussir à couvrir l'entièreté du programme.

L'accompagnement de l'entrée dans la profession :

Lavoie, Hensler & Beauchesne (1999) décrivent cet accompagnement comme un «*équilibre délicat entre la socialisation professionnelle et la professionnalisation*».

Définition de l'insertion professionnelle selon Weva (1990) : «*processus formel et planifié visant à introduire, à orienter ou à initier les nouveaux enseignants à leur profession afin de maximiser leur satisfaction, motivation au travail et leur rendement*»

Méthodologie :

Échantillon : 43 enseignants (38 au primaire et 5 au secondaire). 79% ont moins de 30 ans et 72% sont de sexe féminin.

Instrument : Questionnaire adapté d'une enquête de Nadine Esquieu (2001) en France.

Thèmes abordés : l'expérience de la première année, les conditions d'exercice, le choix du métier, la formation initiale et les pratiques pédagogiques.

Principaux résultats :

Expérience de la première année :

- 97,6% des participants sont satisfaits ou très satisfaits de leur expérience professionnelle.
- Les trois principales difficultés rencontrées sont : s'adapter au niveau des élèves (53%), les problèmes de discipline avec les élèves (46%), les difficultés de gestion de son temps (41%).

- Les trois principaux avantages professionnels selon les débutants sont : l'autonomie dans le travail (80%), le contact avec les élèves (68%) et le fait d'exercer une fonction éducative (42%).
- Les trois principaux motifs qui ont influencé le choix de l'enseignement sont : le contact avec les élèves (67%), l'autonomie dans le travail (59%) et le fait d'exercer une fonction éducative (44%).

Pratiques pédagogiques :

- En général, les enseignants ont l'impression que les élèves sont intéressés par leur enseignement (93%), ils trouvent les élèves plutôt actifs (84%), ils constatent que les élèves travaillent plus en petits groupes (63%) et que les élèves sont autonomes dans leur travail (56%). Ils trouvent que le niveau des élèves est hétérogène (56%) et ils hésitent à dire que les élèves savent mesurer leur progression personnelle (36% oui, 33% non et 31% entre les deux).
- Les 3 objectifs les plus difficiles à satisfaire pour les débutants sont : faire travailler les élèves de niveaux hétérogènes (59%), atteindre les objectifs de travail dans la séquence de temps prévue (50%) et intéresser les élèves les moins motivés (49%).

Autres :

- Les débutants ont une opinion positive des stages qu'ils jugent utiles pour leur formation (suivi par la didactique des branches).
- Ils trouvent insuffisante la formation concernant la didactique des branches ainsi que la pratique et la préparation aux problèmes de discipline.

Conclusion :

- Les enseignants débutants sont contents d'exercer leur profession malgré les difficultés rencontrées et ils sont moyennement satisfaits de la formation reçue (manque de pratique).

Fiche de lecture 3

Référence : Angelle, P. S. (2002). *Beginning Teachers Take Flight : A Qualitative Study of Socialization*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, February 14-15, 2002. (Document ERIC : 465 746)

PS : Il manque deux pages dans le document ERIC (p. 23 et p. 45)

Sujet : Étude qualitative qui explore l'expérience de socialisation d'enseignants débutants (middle school) en Louisiane. Ici, la métaphore « aéronautique » est utilisée pour décrire l'école en tant qu'organisation où les nouveaux enseignants prennent leur vol initial vers l'enseignement.

Introduction :

Plusieurs études descriptives de la socialisation enseignante peuvent être trouvées dans la littérature : Fox et Singletary, 1986; Su, 1992; Gratch, 1998a ; Gratch, 1998b ; Wells, 1984 ; Zeichner et Gore, 1990 ; Jordell, 1987 ; Nigris, 1988).

Par contre, peu d'études tentent de comprendre le rôle de l'expérience de socialisation en lien avec le contexte d'un enseignement efficace.

Cadre théorique :

Le cadre théorique se base sur le champ de recherche de l'efficacité scolaire (school effectiveness) : études sur les effets de l'école, sur les écoles efficaces et sur l'amélioration des écoles.

Yee (1990) constate que les enseignants débutants entrent dans la profession avec la même charge de travail et les mêmes responsabilités que les enseignants d'expérience.

La socialisation professionnelle peut influencer l'efficacité enseignante et la longévité dans la carrière. Cette socialisation permet au débutant de s'approprier les mêmes objectifs et missions que l'école.

Le mentorat a été défini de différentes manières dans les écrits :

Shannon (1988), citée dans Peterson et Williams (1998), parle d'un « nurturing process » + « ongoing caring relationship ».

Ziepher et Rieger (1988) indiquent que le mentorat est à la fois un système de support occasionnel et une fonction éducative.

Les recherches démontrent que le mentorat a un effet positif quant à la rétention des enseignants. Odell et Ferraro (1992) ont découvert qu'après l'implantation d'un programme de mentorat, 80% des nouveaux enseignants espéraient être encore en classe dans cinq ans.

Méthodologie :

Échantillon : L'étude examine les écoles les plus efficaces et celles qui le sont moins. L'efficacité des écoles a été déterminée par le *school performance score* (SPS), une mesure calculée chaque année par le département d'éducation de Louisiane. Par la suite, la chercheur

a attribué un *school effectiveness index* (SEI) à chacune des écoles en effectuant une procédure de régression linéaire du SPS selon trois facteurs : le pourcentage d'élèves provenant de familles défavorisées, le pourcentage d'élèves en minorité et le pourcentage d'élèves en éducation spécialisée. En tout, 10 écoles (5 plus efficaces et 5 moins efficaces) paires par groupe de deux ont été sélectionnées.

Collecte de données :

Les questions de recherche de la phase 1 de la collecte de données étaient :

- *Quelles sont les différences dans l'assistance et le monitorat entre les écoles plus efficaces et moins efficaces ?*
- *Quel est le degré de monitorat administratif pour les enseignants débutants dans les écoles plus efficaces et moins efficaces ?*
- *Quelles sont les différences dans les pratiques administratives d'embauche des écoles plus efficaces et moins efficaces ?*
- *Quels sont les types d'assistance donnés aux nouveaux enseignants dans les écoles plus efficaces et moins efficaces ?*
- *Quel est le rôle des mentors d'enseignants débutants dans les écoles plus efficaces et moins efficaces ?*

Lors de la phase 1, des entrevues avec les administrateurs et les mentors ont été réalisées. En outre, lors de la visite de chacune des écoles, une observation informelle de l'organisation scolaire et de la culture de l'école a été effectuée.

Les questions de recherche de la phase 2 de la collecte de données étaient :

- *Quelles sont les différences dans les perceptions des nouveaux enseignants du processus d'entrée dans l'école, dans les écoles plus efficaces et moins efficaces ?*
- *Quelles sont les différences quant à la performance en classe de l'enseignant débutant dans les écoles plus efficaces et moins efficaces ?*
- *Quelles sont les différences dans les perceptions des nouveaux enseignants de l'assistance, du mentorat et du travail en équipe, dans les écoles plus efficaces et moins efficaces ?*
- *Quelles sont les différences quant à l'intention des nouveaux enseignants de demeurer dans le champ de l'éducation, dans les écoles plus efficaces et moins efficaces ?*

Lors de la phase 2, les données ont été collectées par l'observation des enseignants débutants en classe ainsi que par des entrevues avec les débutants.

Résultats :

Deux éléments du processus organisationnel émergent des entrevues réalisées avec les débutants :

- 1) Le concept d'équipe interdisciplinaire dans les middle schools : Désigne des équipes de deux à cinq enseignants représentant un corps de discipline (mathématiques et sciences, études sociales, etc.) et qui partagent le même groupe d'étudiants, ont du temps de planification commun et sont localisés dans la même section du bâtiment scolaire. Les enseignants bénéficient de cette structure d'équipe. En effet, selon Erb (1997), un sentiment de collégialité favorise une vision positive de l'enseignement, permet d'améliorer l'efficacité enseignante et d'apporter une image de soi en tant que professionnel plus positive. Ce ne sont pas toutes les écoles de l'étude qui travaillaient en équipes interdisciplinaires mais lorsque c'était le cas, l'équipe jouait un rôle

substantiel dans l'expérience de socialisation du novice en terme de soutien social et de collégialité.

- 2) Les procédures de la première année par Harry Wong : Harry Wong a écrit un livre *The first day of School*, qui souligne l'importance de la gestion de classe et des procédures. Certains enseignants débutants interrogés ont fait référence aux travaux de Wong en tant que partie de leur formation initiale ou du programme d'insertion de l'école. Les enseignants ayant indiqué avoir lu ce livre et utilisé ses concepts rapportent également plus de succès quant à la gestion de classe.

Paire 1 : Deux écoles à la lisière d'une région urbaine : Barnstorming et Mir

Barnstorming school :

L'auteure utilise ici la métaphore des pilotes acrobatiques nommés « Barnstormers » qui utilisaient leur créativité et le travail d'équipe pour faire face aux nombreux défis rencontrés.

Description du milieu : L'école étudiée « Barnstorming school », est dans la région de Waterside qui est bien connue pour son système d'éducation de qualité. La mission de l'école, affichée sur la porte principale, stipule que chaque membre de la communauté scolaire doit travailler en équipe afin d'assurer un climat de respect qui permettra le développement intellectuel, émotionnel, social, moral et physique des enfants. L'école accueille 558 étudiants, dont 9% (50) sont en éducation spécialisée. Le 1/3 des élèves sont en minorité ethnique et 40,2% proviennent de milieux défavorisés. L'école a eu un résultat élevé quant à la performance.

Dans cette école, le concept d'équipe était particulièrement présent. Les enseignants faisaient partie de deux équipes : « grade level » et équipe d'apprentissage. L'équipe de grade était déterminée par le grade et la discipline enseignée, chacune des équipes enseignant aux mêmes élèves. Tous les enseignants d'une même équipe avaient la même période de planification et devaient se rencontrer 45 minutes à chaque jour. L'équipe d'apprentissage était une équipe d'enseignants ayant les mêmes intérêts (pas nécessairement le même grade ni la même discipline), par exemple : la recherche-action, l'utilisation des technologies, l'utilité des manipulations pour les élèves, etc. Le mercredi matin, les élèves arrivaient une heure plus tard à l'école afin que les équipes d'apprentissage puissent se rencontrer.

Au début de chaque journée de classe, les enseignants font une période appelée CPR « circle of power and respect », qui comprend : 1) L'annonce par les enseignants des nouvelles à propos de l'école, 2) Les félicitations, où les élèves félicitent les autres, 3) Le partage, où les élèves peuvent partager ce qu'ils veulent, 4) Une activité amusante pour débiter la journée.

Enseignants débutants à l'école Barnstorming : 4 enseignants débutants, tous volontaires pour être interviewés. Les 4 indiquent avoir choisi l'école car il y avait un emploi disponible.

Assistance : Une semaine complète d'insertion était prévue avant le début des cours afin de discuter des programmes et du curriculum, de rencontrer les autres enseignants membre de l'équipe du débutant, de rencontrer la direction, de visiter l'école et de présenter l'équipement et le matériel disponible. Pour le choix des candidats, l'entrevue se fait avec la directrice, l'assistant-directeur et un membre de l'équipe enseignante. Les critères de sélection sont la

capacité de travailler en équipe, la possession d'un bon savoir de base et la capacité à gérer une classe du nouveau middle school.

Travail d'équipe : Les enseignants débutants peuvent se tourner vers l'équipe de grade pour obtenir du soutien social ou professionnel. L'équipe d'apprentissage peut être aidante quant à l'information et au savoir. Les enseignants du même département peuvent aider quant aux ressources. Les 4 débutants de l'école rapportent avoir reçu de l'aide, soit provenant de l'équipe d'apprentissage, de l'équipe de grade ou du département.

La culture de l'école et les collègues : La collaboration et les discussions sur l'enseignement étaient fréquentes entre collègues, notamment dans les équipes d'apprentissage. Selon la directrice de l'école, c'est la responsabilité de tous les membres de faire en sorte qu'un nouvel enseignant s'intègre bien. La direction se montre également ouverte à ce que les nouveaux enseignants puissent observer les enseignants d'expérience, mais elle souligne que plusieurs préfèrent ne pas le faire pour ne pas avoir de suppléant et devoir modifier leur planification.

Défis : En tout, sept entrevues ont été réalisées (1 directrice, 4 débutants et 2 mentors). À la question des défis pour le nouvel enseignant, les deux mentors et deux débutants indiquent que la plus grande préoccupation est la gestion de classe. La directrice et les deux autres débutants indiquent que le plus grand défi est d'effectuer des responsabilités en dehors de la classe (par exemple, remplir la paperasse...). Selon la direction, les enseignants débutants ne sont pas conscients du temps requis quand ils entrent dans la profession.

Succès : Deux des enseignantes débutantes soulignent être contentes de la relation établie avec les élèves. Les deux autres enseignantes parlent également des élèves : une indique être fière quand elle voit les élèves qui comprennent et qui réussissent et l'autre est fière quand elle voit ses élèves améliorer leurs habiletés sociales et augmenter leur estime de soi.

Vision de la profession : Les 4 enseignants débutants aiment l'enseignement et se voient comme des professionnels. Quand on leur a demandé ce qui les avait amené vers la profession, les 4 enseignants ont indiqué que leur désir d'enseigner était intrinsèque et qu'ils restaient parce que c'est ce qu'ils avaient choisi comme profession.

Observation de l'école : En entrant dans l'école, il est évident que l'accent est mis sur le travail d'équipe et l'apprentissage. La culture de l'école promeut l'excellence et la réussite, vues comme des souhaits plutôt que comme des buts. L'emphasis est également mise sur le développement professionnel des enseignants.

Conclusion métaphorique : Tous comme les aviateurs acrobatiques « Barnstormers », les enseignants de cette école mettent le travail d'équipe et la créativité en priorité et ils ont compris qu'un bon entraînement permet de surmonter bien des obstacles. Les équipes d'apprentissage et de grade permettent aux nouveaux enseignants d'obtenir les ressources sociales et professionnelles nécessaires pour un plan de vol réussi.

Mir Middle school :

La métaphore utilisée pour cette école est celle de la station spatiale Mir, construite par la Russie en 1986. Les Russes étaient très fiers de cette station, mais elle a rencontré plusieurs problèmes : accidents, collision, plusieurs bris et en 2001, elle fonça vers la Terre et fut détruite.

Description du milieu : Cette école est située dans le district de Riverside, à l'extérieur d'un centre urbain en Louisiane. L'école Mir est située dans une région de classe moyenne faible. L'école compte 715 élèves de 6^e à 8^e année, dont environ 12% en classe spécialisée, 14,7% en minorité ethnique et 37,6% vivant dans la pauvreté. L'école a eu un faible résultat quant à la performance.

Le nombre d'élèves par classe est plus important que dans d'autres écoles du district : de 21 à 26 élèves dans 22% des classes et 27 ou plus dans 71% des classes. Or, selon plusieurs études, des classes de 26 ou 27 étudiants constituent un indicateur négatif quant au succès des élèves (Glass et Smith, 1979 ; Eisner, 1998 ; Rutter, Maugham, Mortimore, Outstonet Smith, 1979).

L'école Mir a également adopté le principe d'équipes interdisciplinaires : les enseignants ont des équipes de grade et chacune des équipes est organisée par discipline. Toutefois, même si la structure d'équipe existe, la philosophie du travail en équipe n'est pas présente.

Enseignants débutants à l'école Mir : Il y avait 4 enseignants débutants à l'école Mir et les 4 étaient volontaires pour être interviewés.

Assistance : L'année précédente à cette étude, le district de Riverside pilotait un nouveau programme d'insertion pour les enseignants débutants. Les nouveaux enseignants étaient libérés de la classe une journée par semestre + ½ journée par mois pour participer à des ateliers de formation. Seulement une des 4 débutantes a participé à ce programme et elle a trouvé qu'il était aidant. Toutefois, le programme a été retiré après un an car le district trouvait que ce n'était pas une bonne idée de retirer les enseignants débutants si souvent de leur classe. Durant la présente année, le programme d'insertion était réduit à une journée d'ateliers. Les débutants indiquent que l'insertion était plutôt informelle. Une des enseignantes, engagée en janvier, n'a pas reçu de soutien à l'insertion.

Support des mentors : Tous les enseignants interrogés indiquent avoir enseigné pendant environ 4 semaines avant d'être assigné à un mentor. Durant ces 4 semaines, ils ont dû se débrouiller seul pour comprendre le système ou demander l'aide d'autres enseignants. Une fois le mentor assigné, le contact avec celui-ci n'était ni fréquent ni régulier. Les enseignants indiquent avoir rencontré leur mentor très peu souvent, ne pas avoir reçu beaucoup d'aide de celui-ci et ne pas avoir été observé souvent. Quant à eux, les mentors interrogés indiquent faire des observations fréquentes et aider les nouveaux enseignants à acquérir les trucs du métier.

Monitorat : L'administration de Mir n'était pas proactive quant à la sélection des nouveaux enseignants. C'est le directeur du personnel dans le district de Riverside qui offre aux débutants une liste d'écoles qui peuvent être intéressées. L'école reçoit un grand nombre d'enseignants non certifiés qui lui sont envoyés par le district, mais qui ne sont pas formés pour enseigner.

Travail d'équipe : 3 des 4 enseignants interrogés soulignent que les mentors informels ont été plus aidants pour leur survie que leur mentor assigné. Les débutants recevaient de l'aide lorsqu'ils la sollicitaient (pas d'aide offerte gratuitement sans avoir demandé).

Culture de l'école et collègues : Les discussions sur la profession se limitaient à la planification des leçons. Les nouveaux enseignants n'avaient pas vraiment la possibilité d'observer les vétérans outre que dans leur période de planification, mais comme tous les enseignants d'un même niveau avaient leur période en même temps, le débutant ne pouvait pas observer un expert du même niveau que lui.

Défis des nouveaux enseignants : Plusieurs problèmes ont été soulevés. Le plus commun est la gestion de classe. 3 enseignantes débutantes soulignent qu'elles ont de la difficulté avec la gestion du temps et qu'elles n'ont pas le temps de faire tout ce qu'elles souhaiteraient. Une enseignante souligne qu'elle manque de temps car elle a 4 préparations de classe différentes à faire. Plusieurs débutants ont également de la difficulté avec les tâches administratives : rapports, dossiers, etc.

Succès : 3 des 4 débutants attribuent leur succès à la vision du succès de leurs élèves. Une enseignante voit le succès en elle-même : perception qu'elle a évolué depuis le début de l'année.

Vision de la profession : Deux des débutants indiquent qu'elles aiment la profession et qu'elles veulent y rester. Une débutante indique qu'elle aime plus son sujet (l'histoire) que l'emploi d'enseignement en tant que tel. Elle ajoute également qu'elle ne pas aimer l'aspect technique de la profession (bulletins, dossiers, etc.). Elle souligne enfin qu'elle serait probablement plus heureuse dans une autre profession. La dernière enseignante indique nettement qu'elle ne souhaite pas demeurer dans le champ de l'éducation.

Raisons de rester : Deux enseignants croient que la clé pour maintenir les enseignants dans la profession est l'argent. Une d'entre elles ajoute qu'elle aurait moins de travail à la maison et qu'elle ferait plus d'argent si elle travaillait en industrie plutôt qu'en éducation. Seulement une enseignante indique que c'est l'amour de la profession qui fait en sorte qu'elle reste.

Mir Middle school :

Observation de l'école : Le niveau de monitorat des nouveaux enseignants par la direction était limité au programme d'évaluation de l'État. Lors des observations, la direction n'a jamais été vue en dehors de son bureau. Durant les changements de cours, peu d'enseignants étaient dans les couloirs pour guider les élèves. La chercheuse a observé 4 cours et dans chaque cas, l'enseignement a été interrompu au moins une fois (élève qui parle à un autre, élève en retard, message à l'intercom, etc.). Les périodes de transition pour chacun des cours étaient longues. Les attentes des enseignants ne semblaient pas très élevées. Peu de travaux d'étudiants étaient affichés sur les murs.

Conclusion métaphorique : Comme s'ils vivaient dans une station spatiale, les enseignants de l'école Mir étaient perdus dans l'espace. L'amour des enfants n'est jamais apparu comme une priorité lors des discussions. « *The welfare of the child seemed secondary to the beginner's self-imposed role of survival.* » (p. 17-18). Les tâches que les enseignants vétérans auraient pu montrer aux novices étaient vues comme devant être acquises par l'expérience. Tout comme la station Mir rencontrait plusieurs problèmes, les enseignants de l'école Mir en avaient aussi.

Comparaison des écoles Barnstorming et Mir

Le concept d'équipes interdisciplinaires faisait partie des deux écoles. Par contre, son implantation était très différente. Le travail d'équipe faisait partie intégrante de la vie de Barnstorming : sélection des enseignants, prises de décisions, support des collègues, méthodes d'enseignement, etc. Les enseignants débutants sentent qu'ils font partie d'une communauté. À Mir, le concept d'équipes interdisciplinaires est davantage structurel et il n'y a pas réellement de culture de collaboration entre les enseignants. Les enseignants débutants n'obtiennent pas vraiment d'aide de leurs collègues. En outre, le mentorat était vécu différemment : à Mir, les mentors jouaient un rôle très effacé et occasionnel, alors qu'à Barnstorming, les mentors offraient du soutien et encourageaient tous les membres de l'équipe à travailler pour le succès de tous.

À Barnstorming, l'enseignement était créatif, efficace et permettait d'améliorer la réussite des élèves. À Mir, l'accent était mis davantage sur l'amusement des élèves plutôt que sur leur réussite. Enfin, les 4 enseignants de Barnstorming souhaitent rester en enseignement alors que seulement deux enseignants sur 4 de l'école Mir souhaitent demeurer dans la profession.

Paire 2 : Deux écoles en banlieue d'une ville de grosseur moyenne : Polar Flight et Blackbird

Polar Flight middle school :

La métaphore utilisée pour cette école réfère à Richard Byrd, pilote ayant réalisé le premier vol vers le Pôle Nord, en 1926. Malgré une navigation difficile, Byrd a réussi à surmonter les défis et à réussir son vol.

Description du milieu : L'école de Polar Flight est située dans la petite ville de Corcoran dans le district de Northside. L'école compte 986 élèves. Malgré la grosseur de l'école, durant les périodes d'enseignement les couloirs sont silencieux et propres. L'école compte 12% d'élèves en éducation spécialisée, 29,8% d'élèves en minorité ethnique et 54,6% des élèves vivant dans la pauvreté. Cette école représente l'école la plus efficace de la paire 2. La grosseur des classes est dans la moyenne (67% des classes ayant 21 à 26 élèves).

La chercheuse a pu observer que l'école était bien gérée et que le personnel à la réception travaillait avec efficacité. Durant les temps de transition, les assistants directeurs allaient dans les couloirs pour guider les élèves.

Enseignants débutants à l'école Polar Flight : 4 enseignants débutants volontaires pour être interrogés. Le mentor des débutants était volontaire pour être interviewés mais à cause de son horaire trop chargé, l'entrevue n'a jamais eu lieu.

Assistance : 3 des 4 débutants indiquent que la seule forme d'insertion formelle qu'ils ont reçue a été un atelier de formation offert par le district avant la première semaine d'école. Tous indiquent que cela n'était pas très utile. Une des débutante a commencé l'année en tant que remplaçante puis a été engagée à temps plein. Elle n'a donc pas assisté à la journée de formation du district. La direction avoue que les mesures d'insertion de l'école et du district sont minimales. Toutefois, le directeur indique qu'il trouve important d'offrir son soutien aux débutants durant les premières semaines d'école et de s'assurer que les nouveaux enseignants comprennent bien les politiques et les pratiques de l'école.

Support des mentors : Les 4 enseignants indiquent avoir reçu peu d'aide de leur mentor hormis les exigences de l'État. Ainsi, le mentor les a aidés à écrire leur planification de leçon pour l'évaluation et à se préparer à répondre aux questions d'entrevue. Le mentor était un enseignant de science, alors qu'aucun des débutants n'enseignait cette discipline. Une débutante en éducation spécialisée souligne que le mentor ne connaissait rien à ce type d'éducation et ne pouvait donc pas lui être très utile. Enfin, il était très occupé car il occupait également le rôle de représentant pour la commission scolaire. Les enseignants débutants se tournaient donc vers d'autres enseignants plutôt que vers leur mentor pour recevoir du soutien social et professionnel.

Monitorat : L'école Polar Flight a la réputation d'être une école ayant une discipline stricte et un bon environnement d'apprentissage. Cette bonne réputation fait en sorte que plusieurs enseignants laissent leur CV à la direction, ce qui facilite le processus de recrutement de nouveaux candidats. Outre les questions habituelles d'entrevue, le directeur demande aux candidats d'écrire un court paragraphe expliquant pourquoi ils voudraient travailler dans cette école. Cela lui permet de vérifier le style d'écriture et la philosophie des candidats. Pour la direction, il est important que les nouveaux enseignants mettent l'accent sur la discipline et la réussite des élèves.

La direction effectue des visites régulières en classe, voire même quotidienne pour les enseignants qui débutent. Les débutants interrogés semblent apprécier ces visites parce que cela démontre que la direction s'intéresse à ce qui se passe en classe.

Travail d'équipe : Les mentors informels ont joué un rôle important durant la première année des débutants à l'école. Tous les débutants s'entendent pour dire que sans l'aide de certains de leurs collègues, ils n'auraient pas survécu à la première année.

[Le texte coupe car il manque une page dans le document ÉRIC \(p. 23\).](#)

Désir de rester : Trois des quatre enseignants attribuent leur désir de rester en enseignement à leur expérience dans l'école Polar Flight.

Observation de l'école : L'accent est mis sur l'apprentissage. Les travaux des élèves sont affichés dans les couloirs et il y a des dessins d'élèves et des photographies sur les portes de classe. La discipline est évidente, en particulier durant les moments de transition où plusieurs enseignants sont présents dans les couloirs. L'auteure a observé 4 périodes de cours et pour chacune les élèves étaient actifs et engagés dans leurs apprentissages. Il y avait également beaucoup de respect entre les élèves et entre élèves et enseignants. Les enseignants ont des attentes élevées envers les élèves et l'observation permet de voir que les élèves travaillent fort pour atteindre ces attentes.

Conclusion métaphorique : Tout comme le commandant Richard Byrd a guidé son équipe vers le pôle nord, la direction de l'école Polar Flight guide ses enseignants et s'assure de leur bien-être et du bien-être des élèves.

École Blackbird :

La métaphore utilisée ici est celle d'un avion de reconnaissance qui vole haut et vite. Afin de survivre à la pression, le pilote de ce type d'avion doit porter une combinaison spéciale. En outre, l'apparence de cet avion est trompeuse (**outward appearance disguise its true nature**).

Description du milieu : L'école Blackbird est situé dans le même district que l'école Polar Flight. L'école Blackbird est la moins efficace de la paire 2. Elle compte 543 étudiants dont 10% sont en éducation spécialisée, 16,7% sont en minorité ethnique et 36,7% vivent dans la pauvreté. 27% des classes ont entre 1 et 20 élèves, 33% entre 21 et 26 élèves et 39% plus de 27 élèves.

Lors de sa première visite à l'école pour rencontrer la direction, la chercheuse a pu observer trois batailles entre élèves, une altercation entre un élève et un conducteur d'autobus et une grande agitation lorsqu'on a découvert qu'une des classes n'avait pas d'enseignant présent.

Enseignants débutants à l'école Blackbird : Trois des quatre débutants ont accepté d'être interrogés. Le quatrième a accepté de répondre à un questionnaire mais n'a pas voulu être interviewé ni observé.

Assistance : Les trois enseignants interrogés indiquent avoir participé à un programme d'insertion d'une journée donné par le district. Les enseignants ont également eu une réunion avant le début des classes pour présenter les règles et politiques de l'école. Une enseignante indique que la direction était là pour l'aider au besoin.

Support des mentors : Le rôle du mentor est limité. Elle donne de l'information sur les programmes et sur les ressources disponibles et apporte un support social en présentant les débutants aux autres membres de la faculté. Les trois enseignants soulignent que le mentorat est plutôt informel et qu'ils n'ont pas rencontré leur mentor plus d'une ou deux fois par semestre, lorsqu'ils rencontraient un problème. Selon les débutants, le principal rôle effectué par le mentor est de les aider quant à la « paperasse ». Aucun des nouveaux enseignants n'indique avoir reçu de l'aide sans sollicitation.

Monitorat : Selon la direction, le processus de sélection des enseignants est un « crap shoot » (coup au hasard ?), dans le sens qu'une entrevue ne permet pas de voir réellement la personnalité et la compétence des candidats.

Les trois enseignants débutants soulignent que la direction effectue à la fois des visites formelles et informelles dans leur classe. Généralement, une rétroaction est seulement donnée lors de l'évaluation formelle. Par contre, la directrice effectue une rétroaction immédiate si quelque chose n'a pas bien fonctionné durant l'observation. La directrice semble voir les visites d'observation comme une obligation plutôt que comme une manière d'améliorer l'enseignement.

Travail d'équipe : Les enseignants débutants se tournent vers les autres membres de l'école afin d'obtenir du support. Une des enseignantes se tourne régulièrement vers la direction pour obtenir du soutien. Une autre a trouvé beaucoup d'aide auprès de la librairie de l'école, afin de trouver des ressources pour son enseignement.

Défis rencontrés : La directrice, le mentor et un des débutants indiquent que le plus grand défi est la quantité de papiers à remplir (bulletins, rapports, etc.). La directrice indique également que la pression pour se conformer aux directives de l'État, du district et de l'école est importante chez les nouveaux enseignants. Les deux autres débutantes croient que le plus grand défi est de survivre. Une d'entre elles souligne qu'elle ne se sentait pas adéquatement

préparée à la réalité de l'enseignement. L'autre ajoute que sa lutte pour la survie lors de la première année lui a amené frustration, anxiété et une réévaluation de son choix de carrière.

Succès rencontrés : Une enseignante indique que son plus grand succès a été le programme pilote de science. Une autre, en éducation spécialisée, souligne qu'elle a réussi à faire en sorte que deux de ses élèves passent en classe normale. Enfin, la dernière débutante n'est pas parvenue à décrire un de ses succès, mais elle souligne que la clé pour réussir en enseignement est la discipline. Selon la direction, la clé de la réussite réside plutôt dans un environnement soutenant provenant de toute la communauté scolaire.

Vision de la profession : Les trois enseignants indiquent aimer l'enseignement et se voir en tant que professionnels. Les trois croient demeurer en enseignement dans cinq ans.

Observation de l'école : Lors des observations, la chercheure a pu remarquer que certains élèves se promenaient dans les couloirs librement durant les heures d'enseignement et parfois même, des groupes d'élèves étaient en dehors des classes. Les membres de l'école n'étaient pas très amicaux avec la chercheure. La direction semblait constamment débordée.

La chercheure a observé deux périodes de sciences. L'enseignante utilisait du matériel déjà préparé provenant d'un projet pilote. Elle avait peu d'interactions avec les élèves. Durant la classe, certains élèves buvaient des boissons gazeuses ou mangeaient des bonbons. La chercheure a également vu certains élèves tricher durant un quiz. D'autres élèves perdaient leur temps.

Les deux enseignantes observées avaient de bonnes relations avec les élèves mais ni l'un ni l'autre n'exigeaient des élèves qu'ils ne participent. Il y avait donc peu d'attentes de la part des enseignants et peu d'enthousiasme de la part des élèves.

Conclusion métaphorique :

Tout comme les avions Blackbird, l'apparence de l'école est trompeuse : elle paraît immense de l'extérieur mais en fait, elle est relativement petite. Le climat trouvé n'est également pas celui auquel on s'attend d'une école ayant un faible taux de pauvreté et un faible taux d'élèves en éducation spécialisée. Tout comme dans les avions Blackbird, la pression est présente : à la fois les membres de l'administration et les enseignants se sentent débordés et en situation de survie. Ainsi, l'objectif de réussite des élèves devient secondaire, passant après l'objectif de survie.

Comparaison de l'école Polar Flight et de l'école Blackbird :

Le leadership est la plus grande différence entre les deux écoles. Le directeur de Polar Flight offre un leadership fort et une solide discipline alors que la directrice de Blackbird se sent débordée. La direction de Polar Flight est souvent présente dans les corridors, mais pas celle de Blackbird. Le directeur de Polar Flight est très impliqué dans la sélection des candidats alors qu'à Blackbird, la sélection est considérée comme un processus sur lequel la direction a peu de contrôle.

En outre, l'école Polar Flight a une routine fonctionnelle, mais pour l'école Blackbird, la routine ne semble pas efficace. Le mentorat était inefficace dans les deux écoles, mais le soutien des collègues était présent.

Analyse qualitative de l'ensemble des écoles :

Le mentorat : Les écoles de Louisiane doivent assigner un mentor formé par l'État aux enseignants débutants. Toutes les écoles de l'échantillon offraient donc un service de mentorat. Par contre, la qualité de ce mentorat variait d'une école à l'autre.

Les mentors des écoles moins efficaces étaient plus passifs et davantage enclins à voir leur rôle comme étant limité aux demandes de l'État (paperasserie et observation). Les deux écoles les moins efficaces de l'échantillon, dans le district Southside, sont également celles qui ont le programme de mentorat le moins efficace (dans un cas, 1 enseignant sur les 5 interviewés avait un mentor officiel et dans l'autre cas, 1 enseignant sur 8).

Des cinq écoles les plus efficaces, quatre avaient un programme de mentorat efficace et proactif. Les mentors des écoles les plus efficaces sont davantage enclins à offrir du soutien moral, des conseils et à rencontrer le débutant fréquemment.

Le monitorat : Les administrateurs doivent également offrir un monitorat aux enseignants débutants. Tout comme pour le mentorat, la qualité du monitorat est variable.

Dans les écoles les moins efficaces, la direction est plus encline à effectuer le minimum d'observations requises par l'État. Les observations sont alors effectuées pour répondre aux demandes de l'État plutôt que dans un but d'amélioration de l'enseignement. Trois des cinq directions des écoles les moins efficaces offrent seulement de la rétroaction positive. Une des directions n'offre aucune rétroaction.

Dans les écoles les plus efficaces, la direction effectue des visites fréquentes et régulières en classe, à la fois formelles et informelles. Elle donne une rétroaction immédiate, portant à la fois sur les points forts et les faiblesses, souvent par écrit et sous forme de réflexion. La direction est également davantage ouverte aux nouvelles idées et aux nouvelles méthodes.

Le travail d'équipe : Dans les écoles les moins efficaces, certains enseignants vont aller chercher du soutien auprès des membres de leur équipe, mais ce soutien est souvent limité.

Les écoles les plus efficaces sont plus enclines à avoir un bon travail en collégialité. Les mentors informels sont alors plus nombreux pour les débutants et offrent à la fois des ressources et du soutien social.

L'efficacité de l'instruction : Les enseignants des écoles les plus efficaces sont davantage enclins à démontrer un enseignement efficace : ils encouragent la participation des élèves, ils enseignent des habiletés de réflexion de haut niveau, ils ont des attentes élevées envers les élèves et ils effectuent des transitions rapides d'une activité à l'autre.

Les enseignants des écoles les moins efficaces démontrent une bonne habileté à communiquer avec leurs élèves, mais ils sont moins enclins à les impliquer et ils ont des attentes moins élevées envers eux.

L'intention de rester : Le soutien social des collègues est une variable prédictive quant à l'intention de rester des nouveaux enseignants. Les nouveaux enseignants des écoles les plus efficaces sont davantage enclins à vouloir rester dans la profession (93, 7%) que les enseignants des écoles les moins efficaces (62,9%).

Le support pour les nouveaux enseignants : Un support global, incluant les collègues, la direction, le mentor, les parents et la communauté est rare dans les dix écoles étudiées. Seulement trois écoles peuvent indiquer avoir un tel support global. Dans six écoles, les enseignants perçoivent certaines formes de support mais pas toutes (par exemple, support des collègues mais pas des parents et de la communauté). Enfin, dans une école, les débutants ne perçoivent aucune forme de support.

Les défis des nouveaux enseignants : Peu importe le contexte scolaire, la gestion de classe est le défi le plus souvent mentionné (48% des enseignants des écoles les moins efficaces et 44% des enseignants des écoles les plus efficaces). Les autres défis mentionnés sont : la paperasse, la survie et l'établissement d'une relation avec les élèves.

Les succès des nouveaux enseignants : Le plus souvent, la vue des succès des élèves est rapportée comme mesure du succès des enseignants (27% des enseignants des écoles moins efficaces et 31% des enseignants des écoles plus efficaces). La relation avec les élèves est également rapportée comme un succès par plusieurs débutants.

Les équipes interdisciplinaires : Cinq écoles sur dix utilisent le concept d'équipes interdisciplinaires (trois des écoles les moins efficaces et deux des écoles les plus efficaces). Dans les écoles les moins efficaces, les équipes interdisciplinaires sont perçues comme un concept structurel, alors que dans les écoles les plus efficaces, ces équipes sont vues comme un moyen de développement professionnel et d'efficacité de l'enseignement.

Le rôle de la direction :

Les directions des écoles les plus efficaces sont centrées sur la mission d'améliorer la réussite des élèves. Elles se promènent régulièrement dans les couloirs et dans les classes en s'assurant que tous les membres de l'école sont également centrés sur cette mission. Durant les périodes de transition, elles sont présentes pour guider les élèves. Elles font des observations fréquentes et offrent une rétroaction immédiate. Elles encouragent les nouvelles méthodes et mettent l'accent sur l'efficacité de l'enseignement. Ainsi, puisque les nouveaux enseignants sont socialisés dans une culture qui prône l'excellence en éducation, ils sont davantage enclins à adopter une telle culture.

Les directions des écoles les moins efficaces sont soit des « floaters », des « frenzied » ou des « fractured ».

Les *floaters* se laissent porter par le courant. Ces directions sont généralement bonasses et amicales. Elles ne s'impliquent pas quant à la sélection des enseignants mais acceptent les candidats envoyés par le district. Elles sont généralement aimées par le personnel mais elles ne sont pas perçues comme des leaders. Ce type de direction peut négliger d'importantes facettes de son rôle quant à la socialisation des débutants : oublier de leur assigner un mentor, effectuer un minimum de visites en classe souvent sans rétroaction par la suite, etc. Bref, le floater se montre sympathique, mais il ne joue pas son rôle de leader pédagogique.

Frenzied : Cette direction est très rigide et constamment en état de bouleversement, de pression et de crise. Lors du processus d'engagement, la direction demeure suspicieuse envers les enseignants et n'est pas certaine s'ils vont poursuivre dans l'emploi une fois engagés. L'insertion des novices est déléguée à un mentor, lui-même surchargé. L'atmosphère de pression et de tâches suffocantes est transférée au débutant.

Fractured : Les écoles dirigées par ce type de direction sont caractérisées par le peu de discipline. Ainsi, le temps pris par la direction pour discipliner des élèves est du temps perdu pour guider les enseignants débutants. Dans ces écoles, les élèves sont souvent peu engagés dans leur tâche et il y a peu d'enseignement réel effectué. Les écoles dirigées par des directions fractured sont les plus fréquentes dans cette étude. Les nouveaux enseignants de ces écoles indiquent recevoir peu de support des collègues ou de la direction. La communication entre direction et enseignant est faible et les enseignants sont souvent mal informés des dates limites ou des événements à venir.

Le rôle du mentor :

Le programme de formation des mentors en Louisiane identifie trois rôles joués par les mentors :

- 1) Entraîneur (coach) : analyse la performance des débutants, effectue des entrevues et des observations avec rétroaction, applique un répertoire de stratégies d'instruction et de gestion.
- 2) Modèle : modélise un enseignement efficace, aide à la gestion des responsabilités professionnelles, offre de l'encouragement et du soutien.
- 3) Spécialiste du développement professionnel : aide le nouvel enseignant à analyser et à résoudre les problèmes, dirige le nouvel enseignant vers les ressources, aide à élaborer un plan de développement professionnel pour le nouvel enseignant et assiste le nouvel enseignant quant à l'analyse des performances des élèves afin de mieux planifier l'enseignement.

Néanmoins, même si le rôle déterminé par l'État est le même pour tous les mentors, il y a une grande différence dans la compréhension de ce rôle par les mentors d'une école à l'autre.

Quatre des cinq écoles les plus efficaces, ont des mentors qui offrent un soutien maximum pour les novices. Trois des cinq écoles les moins efficaces et une des écoles les plus efficaces ont des mentors qui offrent un soutien minimum. Enfin, deux des écoles les moins efficaces ont des mentors qui n'offrent aucun soutien.

En général, les mentors des écoles les plus efficaces adoptent les trois rôles mentionnés ci haut (entraîneur, modèle et spécialiste du développement professionnel) et s'occupent de toutes les dimensions de l'insertion du débutant : enseignement, gestion de classe, ressources, encouragements, etc. Ils ont une approche proactive (aider le novice avant que les problèmes ne surviennent plutôt qu'après) et des contacts fréquents avec les nouveaux enseignants.

Les mentors des écoles les moins efficaces sont plus enclins à limiter leur rôle à celui d'entraîneur (préparation en vue de l'évaluation du débutant). Ce mentorat minimal entraîne les nouveaux enseignants à aller chercher de l'aide auprès de mentors informels (collègues du même degré, enseignants expérimentés, etc.). L'implication minimale du mentor n'est généralement pas vue de manière négative par les débutants.

Le rôle du programme universitaire de formation initiale :

Les entrevues avec la direction, les mentors et les enseignants débutants révèlent une insatisfaction quant aux programmes de formation initiale. Seulement une école exprime sa satisfaction quant au programme de formation.

Trois problèmes quant à la formation initiale ont été soulevés :

- 1) La formation insuffisante quant à la gestion de classe.
- 2) Les stages : Les stagiaires sont souvent placés dans des situations meilleures que celles auxquelles ils auront à faire face en tant que débutants. En outre, lorsqu'un problème de discipline survient, l'enseignant associé est là pour le régler rapidement. Les débutants trouvent donc que leur expérience de stage a été trop contrôlée et pas assez proche de la réalité.
- 3) L'université ne prépare pas adéquatement les étudiants à la réalité de l'enseignement. Il n'y a pas assez de liens entre théorie et pratique. Plusieurs débutants indiquent également qu'ils n'ont pas été préparés au temps que demande la profession (planifications, bulletins, réunions, etc.).

Conclusion :

- A) La formation initiale ne prépare pas adéquatement les enseignants débutants à la réalité des classes d'aujourd'hui.
- B) Les équipes interdisciplinaires, lorsqu'elles sont implantées dans un but de développement professionnel, peuvent aider les nouveaux enseignants durant le processus de socialisation.
- C) Une socialisation enseignante efficace résulte de processus à l'intérieur de l'école, plutôt que composantes individuelles. Ainsi, individuellement, l'assistance, le mentorat, le monitorat et le travail d'équipe sont insuffisants pour assurer une socialisation efficace.
- D) « A positive socialization experience brought about from effective assistance, monitoring and team building in an effective organization will likely increase a novice's desire to remain a teacher. » (p. 42).

Recommandations :

Recommandations pour la recherche :

- Effectuer d'autres recherches au niveau middle school pour confirmer ou infirmer les résultats de cette étude.
- Effectuer d'autres recherches dans des écoles qui appliquent le principe d'équipes interdisciplinaires.
- Effectuer d'autres recherches sur la socialisation au niveau primaire et secondaire.
- Effectuer des recherches additionnelles sur les programmes de formation afin de déterminer quels types d'expériences préparent le mieux les étudiants à devenir enseignants.

Recommandations pour les politiques :

- L'État devrait s'assurer que les programmes d'insertion sont implantés comme ils le devraient, en particulier en ce qui concerne le mentorat.
- L'État devrait diminuer la quantité de « paperwork » (travaux d'écriture...) exigée par les programmes.
- Les districts scolaires devraient s'assurer que les programmes d'insertion sont profitables pour les débutants. Ainsi, il faudrait effectuer des évaluations afin de connaître les besoins des débutants.
- Les programmes d'insertion devraient mettre l'accent sur le développement professionnel et sur les routines quotidiennes d'enseignement plutôt qu'uniquement sur l'évaluation.

- Les districts scolaires devraient implanter des programmes pour les enseignants débutants qui commencent après le début de l'année scolaire.

Recommandations pour la pratique :

- Les directions devraient jouer un rôle actif quant à l'insertion : discussion régulière, monitorat et rétroactions sur la pratique.
- Les directions devraient éviter de reléguer tous les aspects de l'insertion aux mentors.
- Lorsque c'est possible, les directions devraient affecter les mentors à des débutants enseignant le même sujet + offrir du temps pour que mentors et débutants se rencontrent.
- Les directions devraient éviter d'assigner des tâches supplémentaires aux mentors, afin qu'ils puissent consacrer leur temps aux débutants.
- Les mentors devraient offrir de l'assistance à « l'entière personne » du débutant : aide professionnelle, émotionnelle et sociale.
- Les institutions de formation initiale devraient examiner leurs programmes afin de s'assurer que les étudiants reçoivent une préparation adéquate quant à l'enseignement et à la gestion de classe et qu'ils soient suffisamment préparés pour la réalité de l'enseignement.
- Les programmes de formation devraient envisager d'augmenter la formation d'un an, afin de permettre aux étudiants d'expérimenter la réalité de l'enseignement (un an dans une classe).

Références citées dans ce résumé :

(PS : Certaines références ne sont pas présentes car il manque une page de la bibliographie dans le document ÉRIC (p. 45))

Eisner, E.W. (1998). *The Enlithened Eye*, Colombus, Ohio, Merrill.

Erb, T.O. (1997). Meeting the needs of young adolescents on interdisciplinary teams : the growing research base. *Childhood Education*, 73, 309-311.

Glass, G.V. et Smith, M. L. (1979). Meta-analysis of research on class size and achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(1), 2-16.

Gratch, A. (1998a). Growing Teaching Professionals : Leassons Taught by First Year Teachers, Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on Qualitative Research in Education, Athens, Georgia.

Gratch, A. (1998b). Beginning teacher and Mentor Relationships. *Journal of teacher education*, 49(3), 220-227.

Yee, S.M. (1990). *Careers in the classroom : When teaching is more than a job*. New York : Teachers College Press.

Zeichner, K.M. et Gore, J.M. (1990). Teacher Socialization. In W.R. Houston, M. Haberman, and J. Sikula (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*, (329-348). Madison, WI : University of Wisconsin-Madison.

Zimpher, N.L. et Reiger, S.R. (1988). Mentoring Teachers : What are the Issues ?, *Theory into practice*, 27(3), 175-182.

Fiche de lecture 4

Référence : 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.

Sujet : Cette étude qualitative explore l'expérience initiale d'enseignants débutants (middle school) par des entrevues avec la direction, les mentors et les débutants et par l'observation en classe des novices. Plus particulièrement, l'étude met l'accent sur les rôles que peuvent jouer les administrateurs quant au succès de l'insertion professionnelle des débutants. Les résultats soulignent que les administrateurs ont le contrôle sur 4 éléments importants lors de l'insertion (T.O.S.S.) : le temps, l'observation, le sujet (matière) et les horaires (schedules).

Introduction :

« New teachers are particularly vulnerable as they are often assigned to schools known for their tough and stressful conditions, schools that the veteran teachers choose to avoid. » (p. 2)

Plusieurs études ont parlé de l'importance des burnout chez les enseignants (Anderson and Iwanicki, 1984, Berg, 1994 ; Byrne, 1994 ; Gold, Roth, Wright and Michael, 1991 ; Guglielmi and Tatrow, 1998 ; Mc Laughlin, Pfeifer, Swantson-Owens and Yee, 1986 ; Schwab, Jackson and Schuler, 1986).

Il est de la responsabilité du système scolaire de procurer une expérience d'insertion qui va favoriser le développement professionnel des enseignants débutants et contribuer à leur désir de rester dans la profession.

Selon Blair-Larsen (1986), plus les enseignants débutants vont rencontrer de problèmes, plus ils vont être susceptibles de quitter la profession enseignante.

Ainsi, les facteurs qui influencent la décision de demeurer en enseignement apparaissent souvent lors des premières années dans la profession, d'où l'importance d'un programme d'insertion efficace afin de favoriser la rétention des novices.

The needs and challenges of new teachers :

Selon Odell (1986), il existe deux façons d'établir un programme d'insertion : approche théorique dans laquelle des théories permettent d'expliquer ce qui va le mieux permettre d'aider les nouveaux enseignants et approche fonctionnelle dans laquelle ce sont les nouveaux enseignants eux-mêmes qui déterminent leurs besoins en terme d'assistance.

Selon Veenman (1984), les principales difficultés rencontrées par les enseignants sont : la discipline, l'évaluation des élèves, les difficultés avec les parents, le manque de matériel pour l'enseignement, manque de temps de planification et la relation avec les collègues.

Considerations in the preparation of induction programs :

Selon Kagan (1992), les enseignants débutants sont d'abord centrés sur leur image de soi en tant qu'enseignant, puis ils peuvent peu à peu se centrer sur les élèves et leurs apprentissages.

Les facteurs qui influencent ce processus sont l'autonomie laissée au novice par la direction + la relation que le débutant entretient avec son mentor.

Le rôle de la direction : Selon Brock et Grady (1998), qui ont mené une étude sur le rôle de la direction quant à l'insertion des enseignants débutants, les enseignants débutants souhaitent répondre aux attentes de la direction et s'ils sentent qu'ils ne peuvent y répondre, ils peuvent se sentir frustrés, anxieux ou abandonnés. Ainsi, la planification d'un programme d'insertion doit inclure des interactions fréquentes et productives entre la direction et les nouveaux enseignants.

La direction doit jouer un rôle de leader pédagogique en engageant les nouveaux enseignants dans des discussions sur la pratique enseignante et en les assistant dans leur développement professionnel. En outre, la direction peut réduire le sentiment d'isolement des novices en effectuant de fréquentes observations et améliorer leur efficacité en leur offrant une rétroaction régulière et constructive. (Hope, 1999).

La direction doit se montrer accessible et disponible pour les nouveaux enseignants. « Knowing that « the doors is always open » can be a great comfort to the beginner. » (p. 4)

Méthodologie :

Étude de cas : Permet d'avoir une image globale du phénomène à l'étude.

La question de recherche porte sur le rôle de la direction quant à l'insertion dans différentes écoles (middle schools). L'étude vise également à examiner quelles sont les écoles les plus efficaces et celles qui le sont moins (school effectiveness index). ((Les auteurs expliquent longuement la constitution de l'échantillon des écoles et les calculs effectués. Ce n'est pas très clair à mes yeux... Retenons toutefois que l'échantillon final correspond à 10 écoles moyennes (middle school) de différents districts en Louisiane.)).

Collecte de données :

Phase 1 : Entrevues avec les directions d'école et les mentors des enseignants débutants. Ces entrevues visaient à recueillir de l'information sur le rôle de la direction et des mentors quant à l'insertion.

Phase 2 : Entrevues avec les enseignants débutants quant aux défis, besoins et succès rencontrés lors des premières années d'enseignement + quant à leur perception du rôle de la direction dans ce processus.

Résultats :

Monitoring by the principal :

Tout comme les mentors, la direction doit « monitorer » l'enseignement des novices, c'est-à-dire effectuer des observations régulières + fournir de la rétroaction.

Écoles moins efficaces : Les directions des écoles moins efficaces étaient davantage enclines à suivre le minimum d'observations requises par le district ou l'état. Ainsi, les observations des écoles moins efficaces visaient davantage à satisfaire aux normes de l'état qu'à faciliter l'efficacité de l'enseignement. Trois des cinq directions dans les écoles les moins efficaces étaient portées à donner uniquement de la rétroaction positive : encouragements plutôt que regard critique. Une des directions ne donnait aucune rétroaction.

Écoles plus efficaces : Dans les écoles les plus efficaces, le monitorat inclut des visites fréquentes dans la classe de l'enseignant, à la fois formelles et informelles + du feedback immédiat et souvent par écrit. Les directions sont plus susceptibles d'être ouvertes à de nouvelles idées ou de nouvelles méthodes d'enseignement.

The role of the principal :

Écoles les plus efficaces : Les directions des écoles les plus efficaces sont *focused* (centrées) sur l'efficacité de l'enseignement. La direction est rarement derrière son bureau : elle se promène dans les couloirs, va dans les classes et sur la cour d'école. La direction est centrée sur chaque aspect de l'école et elle s'assure que chacun des membres soit centré sur la mission d'améliorer la réussite des élèves et qu'il y ait une vision commune au sein de l'école. Durant les périodes de transition entre les cours, la direction est dans les couloirs pour s'assurer que tout se passe bien. La direction offre un monitorat fréquent (observations annoncées ou non) suivi d'une rétroaction pour le débutant. Les idées créatives sont encouragées, en autant qu'elles visent l'amélioration de la réussite des élèves. « **Beginning teachers understand that they are a valued part of the school community because their input and ideas are accepted and often share with other faculty.** » (p. 10)

Écoles les moins efficaces : Les directions des écoles les moins efficaces se classent en trois catégories *frenziend, fractured or floaters*.

Floater : Un administrateur amical, bonasse, relaxe. Le floater va avec le courant. Il ne se prononce pas quant au recrutement des enseignants et accepte ce que son district lui envoie. Souvent, c'est un mentor ayant plus de pouvoir qui va s'occuper des élèves turbulents. Le floater peut se promener dans l'école en félicitant tout le monde, mais sans vraiment offrir de rétroaction. La majorité du personnel aime le floater, mais peu le perçoivent comme un leader. Ce type de direction peut négliger d'importantes facettes de son rôle quant à la socialisation des débutants : oublier de leur assigner un mentor, effectuer un minimum de visites en classe souvent sans rétroaction par la suite, etc. Bref, le floater se montre sympathique, mais il ne joue pas son rôle de leader pédagogique.

Frenzied : Cette direction est très rigide et constamment en état de bouleversement, de pression et de crise. Lors du processus d'engagement, la direction demeure suspicieuse envers les enseignants et n'est pas certaine s'ils vont poursuivre dans l'emploi une fois engagés. L'insertion des novices est déléguée à un mentor, lui-même surchargé. L'atmosphère de pression et de tâches suffocantes est transférée au débutant.

Fractured : Les écoles dirigées par ce type de direction sont caractérisées par le peu de discipline. Ainsi, le temps pris par la direction pour discipliner des élèves est du temps perdu pour monitorer les enseignants débutants. Dans ces écoles, les élèves sont souvent peu engagés dans leur tâche et il y a peu d'enseignement réel effectué. Les écoles dirigées par des directions fractured sont les plus fréquentes dans cette étude. Les nouveaux enseignants de ces écoles indiquent recevoir peu de support des collègues ou de la direction. La communication entre direction et enseignant est faible et les enseignants sont souvent mal informés des dates limites ou des événements à venir.

Principals and teacher selection :

Selon Brock et Grady (1998), la direction est une composante cruciale de l'expérience initiale des enseignants débutants. La direction joue un rôle important quant à la socialisation, de la sélection des novices jusqu'à la promotion de stratégies pédagogiques efficaces.

Les directions de cette étude qui croyaient à l'éducation de tous les élèves vers leur plein potentiel ont recruté des enseignants ayant la même vision. Toutefois, les directions des écoles moins efficaces étaient souvent en-dehors du processus de sélection et acceptaient les enseignants envoyés par leur district.

Conclusions :

Les résultats de cette étude désignent 4 éléments, qui sont sous le contrôle de la direction et qui peuvent déterminer le succès ou l'échec de l'insertion des nouveaux enseignants (T.O.S.S.) :

1) Time : La direction doit fournir aux nouveaux enseignants du temps structuré avec leurs mentors afin de permettre la pratique réflexive + la planification.

2) Observation : Les enseignants débutants doivent ressentir que la direction les observe afin de leur permettre de s'améliorer et non de les critiquer. Il faut également donner du temps au débutant pour qu'il puisse observer des vétérans. Cela lui permettra de voir comment l'expert fait face aux défis quotidiens et il pourra élargir son répertoire de stratégies éducatives.

3) Subject matter : Donner un tâche d'enseignement en dehors de la certification du débutant contribue à augmenter la lourdeur de sa tâche au détriment de son bien-être physique et mental.

4) Schedules : L'horaire des enseignants débutants peut être facilité : limiter le nombre de planifications de leçons, fournir des périodes pour permettre au débutant de planifier, éviter les longues périodes sans pauses, etc. « **Principals normally construct the school's master schedule and could consider beginning teacher's schedule as part of the administration's role in the induction of the new year.** » (p. 13).

Realities of what an induction program can not do :

Les programmes d'insertion possèdent certaines limites. Tout d'abord, si un des objectifs du programme est d'améliorer la pratique, il ne faut pas perdre de vue que devenir un enseignant efficace est un processus continu et que, tout comme les écoles et les élèves diffèrent, les enseignants débutants aussi. Ainsi, ce ne sont pas tous les débutants qui ont besoin du même degré de soutien et de coaching. **Les programmes doivent donc être flexibles et s'adapter aux besoins des différents novices.** En outre, même si le programme d'insertion est efficace, le contexte de l'école peut influencer la réussite ou l'échec des premières années (nombre de leçons à donner, nombre d'élèves par classe, classe en-dehors de la discipline, climat de l'école, etc.).

L'auteur émet également un avertissement : le support offert doit servir à améliorer la croissance professionnelle de l'enseignant et à l'aider à se socialiser à l'école. Toutefois, il ne doit pas servir à faire en sorte que l'enseignant se sente bien malgré une piètre performance.

Recommandations :

Recommandations pour la recherche :

- Des études additionnelles à l'école moyenne (middle school) sont nécessaires pour confirmer ou infirmer les résultats de cette étude.
- Des études additionnelles sur la socialisation des enseignants à l'école primaire ou secondaire sont nécessaires.

Recommandations pour la pratique :

- La direction doit jouer un rôle actif quant à l'insertion des novices : fréquentes discussions, monitorat et rétroaction concernant la pratique.
- La direction devrait éviter de déléguer tous les aspects de l'insertion des nouveaux enseignants au mentor. « **Principals are a vital part of the socialization experience and should not remove themselves from the process.** » (p. 14)
- Lorsque c'est possible, les directions devraient assigner des mentors ayant les mêmes matières que le débutant + fournir du temps aux mentors et aux débutants pour travailler ensemble.
- La direction devrait éviter d'assigner des tâches extérieures aux mentors, afin que les débutants puissent constituer leur priorité.
- Lors de l'instauration des politiques d'insertion, la direction devrait tenir compte des éléments du T.O.S.S.

Summary and conclusions :

Les objectifs de tout programme d'insertion doivent être :

- Fournir de l'information au nouvel enseignant.
- Fournir du support au nouvel enseignant quant à la socialisation à la profession.
- Fournir des opportunités de croissance et de développement professionnel pour le nouvel enseignant.

Les auteurs soulignent que trop souvent, seulement le premier objectif est effectué.

Références citées dans ce résumé :

Anderson, M. B. G. & Iwanicki, E.F. (1984). Teacher Motivation and its relationship to burnout. *Educational administration quarterly*, 20(2), 109-132.

Berg, B.D. (1994). Educator burnout revisited : voices from the staff room. *The Clearing House*, 67(4), 185-189.

Blair-Larsen, S.M. (1998). Designing a mentoring program, *Education*, 118(4), 602-605.

Brock, B.L., & Grady, M. L. (1998). Beginning teacher induction programs : The role of the principal. *Clearing House*, 71(3), 179-184.

Byrne, B. M. (1994). Burnout : Testing for the validity, replication and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.

Gold, Y., Roth, R.A., Wright, C. R. & Michael, W. B. (1991). The relationship of scores on the educator's survey, A modified version of the Maslach Burnout Inventory to three teaching related variables for a sample of 132 beginning teachers. *Educational and Psychological measurement*, 51, 429-438.

Guglielmi, R.S. & Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout and Health in teachers : A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.

- McLaughlin, M. W., Pfeifer, R.S., Swanson-Owens, D., & Yee, S. (1986). Why teachers won't teach, *Phi Delta Kappan*, 67(6), 420-426.
- Hope, W.C. (1999), Principals/Orientation and induction activities as factors in teacher retention, *Clearing House*, 73(1), 54-57.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*, 62(2), 129-169.
- Odell, S.J. (1986) Induction support of new teachers : A functional approach, *Journal of teacher education*, 35(1), 26-29.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E., & Schuler, R.S. (1986). Educator burnout : sources and consequences. *Educational Resaearch Quarterly*, 10(3), 14-30.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers, *Review of Educational Research*, 54(1), 143-178.

Fiche de lecture 5

Référence :

Aubry, M. (1998). Meilleur soutien aux nouveaux enseignants : La commission scolaire La Riveraine veut combattre l'isolement et l'anxiété. Le Nouvelliste, édition du lundi 28 septembre 1998, p. 5.

Notes de lecture :

Lors de l'entrée dans la profession, l'enseignant débutant peut vivre sentiment d'isolement et d'anxiété. C'est pourquoi la commission scolaire La Riveraine incite chaque école à mettre en place démarche d'accueil afin de renforcer sentiment d'appartenance + soutenir nouveaux enseignants.

Été 1997 : La commission scolaire a produit un document qui propose démarche d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant.

Activité d'accueil pour les nouveaux enseignants où on leur remet un guide d'accueil + signature des contrats + informations sur la convention collective.

Fiche de lecture 6

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

Résumé :

Cet ouvrage porte sur l'entrée dans la profession enseignante. Il tente d'expliquer et de comprendre les problèmes, les inquiétudes et les difficultés vécus par les enseignants débutants et de cerner des pistes de solution pour faciliter l'insertion professionnelle. Les auteurs présentent des modalités d'accompagnement et de formation des enseignants débutants, notamment la recherche-action. Les propos des auteurs s'appuient sur de nombreuses recherches menées en Belgique, en France et aux Etats-Unis.

Notes de lecture :

Introduction :

L'entrée dans une profession constitue un moment important dans la vie de tout individu. Pour plusieurs, ce moment marque l'entrée dans la vie adulte, la prise de fonction dans la société.

L'entrée en enseignement est particulièrement difficile.

« Dans une étude consacrée aux maladies mentales, le docteur Chanoit a établi qu'en France, les troubles névrotiques sont deux fois plus fréquents chez les enseignants que dans d'autres professions en début de carrière, et que cet écart va diminuant à mesure que les années passent. » (p. 16)

En début de carrière, 18% des individus se demandant déjà s'ils ne vont pas quitter l'enseignement (à ce sujet, voir Huberman : *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*).

1^{ère} partie : Tomber dans une classe...Le parachute et le terrain

Chapitre 1 : L'expérience première : des débutants nous parlent

Les auteurs tiennent d'abord à préciser que plusieurs enseignants débutent dans problème. Parfois, les inquiétudes naissent plus tard, au fil des prises de conscience.

Souvent, le sentiment que les débuts se passent bien vient d'une bonne relation avec les élèves (pas de problème de discipline).

« À l'évidence, les débuts qui se passent bien sont des débuts sans problème de discipline. » (p. 27)

« A. Louvet fait remarquer que par rapport aux normaliens, les maîtres débutants non préalablement formés sont plus nombreux à affirmer n'avoir pas été inquiets car ils ne se posaient pas de question sur leur responsabilité. » (p. 27-28) (À ce sujet, voir Baillauquès, S,

LOUVET, A, (1990) *Instituteurs débutants : faciliter l'entrée dans le métier*, Paris, INRP-AIRPE.)

Questionnement des débutants :

« Serais-je à la hauteur ? »

« Quelle attitude prendre avec les élèves : autoritaire ou être soi-même ? »

Chapitre 2 : Le constat de l'épreuve

Plusieurs recherches ont été effectuées sur les débuts dans l'enseignement.

Définition des débuts :

« Dans la plupart des cas, la période considérée comme celle de début s'étend sur la 1^{ère} année d'enseignement, parfois sur la 1^{ère} et la 2^e année. (...) D'autres considèrent comme des débutants les enseignants qui totalisent moins de 3 ans, voire 5 ans d'expérience. » (p.36)

Huberman établit une classification des différentes phases de la vie professionnelle. Selon cette classification, la période d'insertion professionnelle correspondrait à la première phase, dite de tâtonnement ou d'exploration. (À ce sujet, voir Huberman : *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*)

Méthodologie : (Les auteurs répertorient ce qui s'est déjà fait sur l'insertion)

- Échantillon variable
- Degré étudié : profs du primaire, du secondaire, de la formation professionnelle, etc.
- Méthode : questionnaires, interview, recherche-action, groupes de soutien, analyse de journal de bord, etc.

Partout et toujours les mêmes problèmes :

« En tête, ressort la question de la discipline dans la classe : les arrivants dans le métier ne savent pas comment l'installer et la maintenir. » (p. 38)

Plusieurs difficultés : voir tableau (recherche de Veenman, S. : « Perceived problems of beginning teachers », dans *Review of Educational Research*, Vol. 54, 2, 1984) dans la fiche de lecture de Lucie.

Exemples de difficultés : difficulté de motiver les étudiants, de tenir compte des différences individuelles des élèves, d'apprécier (évaluer) leur travail, d'entrer en contact avec les parents, d'organiser le travail dans la classe, de faire face au manque de matériel, de gérer les problèmes personnels des élèves, etc.

Questionnaire de Breuse p. 38 (voir Beuse et all 1984 : L'enseignant débutant)

Problèmes rencontrés par les débutants (par ordre de difficulté) :

1. Les conditions de travail et l'accueil par les collègues.
2. Les problèmes relationnels (et d'abord les problèmes de discipline avec les élèves).
3. La déficience de la formation initiale et le manque de formation continue.
4. La difficulté d'obtenir un emploi ; l'instabilité dans l'emploi.
5. Les problèmes pécuniaires.
6. Le peu de considération sociale.

Vonk : 3 zones à problème p. 41 (voir Vonk, J.H.G., « L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue » Dans *Recherche et formation*, no. 3, 1988, p. 47-60.)

1. Connaissances, attitudes et compétences dans le cadre du fonctionnement de l'enseignant dans la classe.
2. Connaissances, attitudes et compétences par rapport au fonctionnement de l'enseignant dans ses contacts individuels avec les élèves.
3. Connaissances, attitudes et compétences par rapport au fonctionnement de l'enseignant dans l'établissement.

Recherche INRP (Recherche INRP et le *Journal des Instituteurs*, no 1, 1986 : « Le remplaçant »)

4 mauvais tours joués par l'institution aux débutants :

1. Ils sont nommés au dernier moment.
2. Souvent de façon précaire ou partielle
3. Sur un poste difficile « dont personne n'a voulu »
4. Parfois très loin de chez eux.

1) Nommés au dernier moment

« Dans trop de situations, la personne n'est prévenue qu'à la rentrée scolaire : la veille, le jour même ou encore plus tard en cours d'année, et l'enseignant doit conduire une classe sans aucune préparation matérielle ni mentale. » (p. 44)

2) De façon précaire ou partielle

Souvent, les débutants n'ont pas d'emploi stable et doivent constamment s'adapter à de nouvelles classes et de nouvelles écoles (remplacement occasionnel, contrats de courte durée...). Cette mobilité des enseignants débutants est nuisible pour leur engagement et leur investissement puisqu'ils ne peuvent s'approprier une classe.

Les débutants peuvent avoir à rencontrer plusieurs élèves de niveaux différents dans une même semaine, voire une même journée. Cela exige énormément d'adaptation.

En outre, au secondaire, ils doivent souvent enseigner des disciplines pour lesquelles ils n'ont pas été formés.

3) Sur un poste difficile

- Classe à niveaux multiples, multiculturalisme, élèves ayant des difficultés d'apprentissage, etc.

« La difficulté de la tâche dépend aussi en bonne part des motivations et des savoir-faire de ceux qui l'effectuent. » (p. 48)

4) Loin de chez eux :

Postes en régions éloignées : souvent, les conjoints doivent vivre séparément ou encore le débutant doit faire des déplacements nombreux et fréquents.

Les enseignants débutants passent souvent beaucoup de temps à la préparation des cours. Ils ont donc beaucoup de travail après les heures de classe.

À l'épreuve du feu : Discipline et pédagogie

Plusieurs enseignants débutants ont peur de ne pas être à la hauteur.

Une des principales difficultés que relatent les enseignants est le maintien de la discipline : les débutants ont peur de rencontrer des problèmes de discipline, de ne pas savoir « se faire obéir » par leurs élèves.

Préoccupations des enseignants débutants :

- Comment motiver les élèves ? Comment leur présenter des activités qui vont les intéresser ?
- Comment organiser des activités qui vont fonctionner ?
- Comment adapter les contenus et les exigences ? (différenciation pédagogique).
- Comment évaluer ? Quel rôle donner à l'évaluation ?

La solitude imposée, l'entourage relationnel

L'accueil par les collègues :

Certains enseignants débutants font état du manque d'accueil et de soutien reçu par leurs collègues, voire même parfois d'une attitude de mépris ou d'évitement envers eux.

Parfois, le débutant est mal à l'aise, il n'ose pas demander conseil ou poser des questions par peur d'être jugé.

Plusieurs débutants se sentent isolés.

Ce qui facilite l'insertion : bon accueil et bonnes relations avec les collègues.

En général, plus il y a de contacts entre collègues, plus les relations sont satisfaisantes.

Des parents difficiles :

Les enseignants débutants se sentent souvent démunis pour entrer en contact avec les parents.

Ils ont peur d'être jugés par les parents, dû à leur manque d'expérience.

Il est souvent difficile d'établir relation de qualité avec les parents (ils peuvent être méfiants face au manque d'expérience de l'enseignant débutants ou critiques envers les pratiques novatrices).

Les rencontres de parents constituent souvent une grande crainte pour le débutant.

Un « chef d'école » trop absent :

Le directeur a un rôle à jouer auprès des enseignants débutants mais trop souvent, il est débordé, manque de disponibilité.

« Breuse note aussi que ceux qui ont la chance d'avoir des contacts ouverts et directs avec la direction s'en montrent très heureux et considèrent que cette situation les a aidés à 's'adapter et à apprécier leur profession' » (voir Beuse et all 1984 : L'enseignant débutant)

Les auteurs cite Veenman : « On met l'enseignant débutant dans la même situation de difficulté et de complexité que l'enseignant expérimenté. » (p. 70) (recherche de Veenman, S. : « Perceived problems of beginning teachers », dans *Review of Educationnal Resarch*, Vol. 54, 2, 1984)

Huberman qualifie de « survie » cette 1^{ère} étape de la carrière.

Ce qui fait que les enseignants persistent quand même dans le métier : amour de la profession, métier jugé enrichissant, métier qui fait appel à la créativité.

Deuxième partie : Entrer dans le métier, prendre ses fonctions. Le sens des débuts.

1. Des circonstances et des personnes

Les auteurs souhaitent ici repérer des variables qui influent sur l'insertion professionnelle.

Questionnement : Les problèmes rencontrés chez les débutants leur sont-ils particuliers ou constituent-ils seulement un grossissement de ceux reconnus chez les enseignants d'expérience ?

Les nouveaux et les anciens :

Souvent, les problèmes du novice se rencontrent aussi chez l'enseignant expérimenté.

« Le contenu des préoccupations, obstacles ou difficultés rencontrés chez les enseignants débutants ou non, ne semble pas tellement varier. » (p. 76)

« Mais nous notons effectivement une différence assez flagrante dans l'ordre de priorité des problèmes formulés par les maîtres débutants relativement aux expérimentés. » (p. 77)

Les satisfactions chez les débutants (Estève et Vera)

- Les satisfactions liées aux relations avec les élèves.
- Le sentiment d'épanouissement personnel.
- Les relations avec les collègues.
- Avec la direction.
- Les activités extrascolaires.
- La considération sociale.

Les enseignants débutants se préoccupent davantage de la discipline alors que les enseignants expérimentés se centrent beaucoup plus sur les conditions de travail.

Des niveaux et des matières :

Les difficultés liées à la discipline sont différentes selon que l'on est avec de jeunes élèves ou avec des grands.

Certaines matières sont plus motivantes pour les élèves ou jugées plus utiles.

Le lieu d'exercice : Plus facile dans milieu où il y a un climat d'entraide.

Ce qui favorise insertion :

« Au cœur des situations plus ou moins problématiques, l'existence d'une équipe pédagogique mobilisée dans un projet qui donne sens au métier, aide le débutant à se positionner, à relativiser ses difficultés, à s'affirmer créativement. » (p.89)

Le sexe et l'âge du débutant :

Selon Stone (1964) : Au secondaire, moins de problème pour les hommes que pour les femmes.

Difficile d'indiquer si sexe et âge ont une influence.

Plus de femmes relatent des situations difficiles mais les hommes sont peut-être plus réservés.

La satisfaction envers le métier est plus grande chez les femmes.

« Veenman fait remarquer que le nouveau professeur qui arrive avec des convictions « progressistes » est davantage en difficulté à l'entame de sa carrière, que son collègue plus « conservateur ». (p. 96)

L'incidence de la formation initiale :

Une formation décriée :

Pour plusieurs enseignants débutants, la formation initiale est jugée inadéquate.

Difficulté à transférer les apprentissages théoriques de la formation initiale vers la pratique du métier enseignant.

Plusieurs débutants souhaiteraient une formation plus pratique, plus concrète.

Au terme de la formation, les enseignants débutants ne se sentent pas toujours prêts et assez bien préparés pour affronter le marché du travail.

La formation initiale est peu ou pas adaptée aux réalités socioculturelles du terrain.

Les auteurs citent Louvet A. et Barrault F. « Les conceptions de l'éducation. Résultats généraux. » Dans *Recherche observatoire des formations*, INRP, Paris, Doc. Int., 1985) :

« Au terme de la formation initiale, les représentations du métier sont plus dispersées chez les futurs maîtres qu'à leur entrée en formation. » (p. 105)

Utilité de connaître les besoins :

En connaissant davantage les besoins de formation continue des enseignants débutants, on pourrait parallèlement réussir à dégager les manques au niveau de la formation initiale.

« Il existe indubitablement un rapport entre le niveau des études premières, la formation initiale professionnelle, et les débuts dans le métier. Ce rapport va dans le sens d'une plus grande capacité d'intellectualisation chez les étudiants davantage universitarisés (ils recherchent davantage la théorie), d'une plus grande exigence vis-à-vis la formation professionnelle mais aussi vis-à-vis de leur propre pratique (...) et vis-à-vis du terrain d'accueil. » (p. 108)

Les différentes variables évoquées ne peuvent être analysées isolément.

Voir tableau des pages 114 et 115 dans résumé de Lucie

2. Le maître en son métier

L'enseignant professionnel :

Définition de l'enseignant professionnel :

« Le professionnel s'engage personnellement dans son travail. Il s'y reconnaît, légitimé ; il conduit et organise ses tâches, il est apte à prendre des initiatives, il assume sa responsabilité vis-à-vis des objectifs et des objets de ses activités ; il en mesure les effets et à partir de là, il améliore son action. Il se donne un profil de carrière. » (p. 116)

L'enseignant professionnel est quelqu'un capable de jugement.

Actuellement : mouvement de professionnalisation de l'enseignement : touche à l'insertion professionnelle car on considère l'enseignant non plus comme un technicien qui applique un programme, mais comme un professionnel capable de réflexion et de jugement.

Les auteurs présentent l'enseignant débutant comme un sujet qui se professionnalise :

« Il apprend et perfectionne sa pratique ; il assume sa situation et il se ressent auteur de son travail et de ses projets, il identifie et prend en charge son rôle et donc ses responsabilités ; il cherche à s'intégrer parmi les pairs. » (p. 118)

La prise de fonction :

Définition de la prise de fonction :

G.Ferry (*Le trajet de la formation*, Paris, Dunod, 1983) définit la prise de fonction comme « l'appropriation progressive d'un statut et d'un rôle. » Les auteurs ajoutent : « et de soi dans ce statut et dans ce rôle ». (p. 119)

L'abrupt de l'arrivée :

L'enseignant débutant est projeté dans l'inconnu : sentiment d'impuissance, d'incapacité, d'ignorance.

La formation initiale est souvent reniée lors de la prise de fonction.

Au début de la prise de fonction, l'enseignant débutant vit beaucoup d'angoisse ; il a le sentiment de ne pas en connaître assez pour exercer sa profession.

Tâtonnement et repérages :

Au départ, la préoccupation du novice est souvent de meubler l'espace-temps (faire une activité après l'autre) afin d'éviter le vide.

La question et la relève :

« Après le « quoi faire » vient le « comment faire » pour que les choses aillent mieux, pour qu'elles s'adaptent, moins chaotiques ; vient enfin l'interrogation de la visée. » (p. 126)

Prise de conscience de son rôle en tant qu'enseignant + meilleure prise en compte des élèves.

Réflexion sur ses actions et prise de décision en fonction de cette réflexion.

C'est l'étape où le novice va aller chercher de la théorie (lectures) pour trouver des solutions, où il va effectuer une prise de distance afin de pouvoir faire des prises de conscience.

Pratique et théorie : Une autre démarche et des savoirs nouveaux

En formation initiale, le savoir est théorique, il part d'un point de vue extérieur, il est général (s'adresse à tous).

Une fois dans le métier, l'enseignant va chercher ses propres informations selon ses besoins (sujet qui se forme lui-même).

« D'un savoir reçu, préalablement apporté de l'extérieur sur sa future probable pratique, l'enseignant est passé à une démarche de connaissance de son métier à partir de lui-même, en concrète et actuelle situation. » (p. 130)

« Pour le débutant, l'essentiel du métier ne lui a pas été enseigné. » (p. 131) Il va l'apprendre par l'expérience.

La pratique enseignante est une pratique de l'incertitude :
Il est impossible de tout prévoir, tout contrôler.

Assurer la distance, assurer ses fonctions :

L'enseignant prend une distance pour mieux assumer son rôle.

Il est difficile pour le débutant de trouver la bonne distance à établir avec les élèves.

Définition prise de fonction :

« Puisqu'enfin l'enseignement est une pratique de l'incertitude et de l'approximation, la prise de fonction consiste à assumer la gestion au jour le jour de l'insécurisante créativité du changement. » (p. 139)

L'expérience critique :

Les auteurs soulignent que la prise de fonction constitue un moment de crise, de rupture, d'« entre-deux ».

Entrée dans la 1^{ère} classe : perte des repères, difficulté à se situer et à se reconnaître dans le temps et dans l'espace, sentiment de flou, chaos.

« Cette période (d'entre-deux) et ce sentiment prennent fin quand l'enseignant maîtrise *a minima* sa pratique. » (p. 146)

N. Mosconi : 3 dimensions de la rupture (« Les enjeux psychologiques de la prise de fonction des enseignants » dans *Actes du VI^e colloque de l'AIRPE, 1990, 41-50*)

1. Dimension institutionnelle : conflit socioculturel : séparation d'avec l'institution de formation et changement de statut d'étudiant à enseignant.

2. Dimension psychosociale : déplacement des investissements relationnels vers élèves, collègues, parents...

3. Dimension intrapsychique : Passage de la personne jeune vers une position d'adulte face aux enfants ou aux adolescents qui lui sont confiés.

Les auteurs citent Huberman : « La plupart des enseignants débutants ont résolu leurs gros problèmes dans l'espace de trois à cinq ans. » (p. 146)

Ce qui aide à passer à travers cette étape :

- Remarques positives des élèves (80%)
- Remarques positives des collègues (60%)
- Soutien d'un proche tel un parent ou un époux (60%)
- L'aide technique d'un collègue (60%)
- Le fait de recevoir du matériel didactique (54%)

« Le soutien le plus efficace est d'ordre d'abord relationnel, affectif. » (p. 146)

3^e partie : Les conditions du progrès

Les auteurs souhaitent trouver des solutions aux difficultés vécues par les enseignants débutants.

2 solutions extrêmes :

1. Laisser les débutants se débrouiller seuls.
2. Considérer les débutants comme des handicapés qu'on doit secourir par une panoplie de moyens pédagogiques.

Solution intermédiaire : Fournir une aide circonstancielle adaptée aux besoins du débutants (ce serait lui qui en déciderait le contenu, le moment et la manière.)

1. Assurer le départ

Dispositions administratives

Savoir tôt où l'on sera affecté et logé :

Nécessité d'un délai entre l'affectation et la prise de fonction afin que le novice puisse se préparer et, si nécessaire, se trouver un logement.

Et quand on sera payé :

En France, il y a souvent un retard important dans le versement du salaire des débutants.

Des procédures d'accueil

Les débutants reprochent qu'il n'y ait souvent pas de procédures d'accueil ou encore que celles-ci soient très minimales.

Rôle du chef d'établissement :

« 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)

Les chefs d'établissement doivent être informés des difficultés rencontrées par les enseignants en insertion professionnelle.

« Il est urgent de sensibiliser les directions des établissements scolaires à l'importance de cette tâche, de leur donner des instructions en la matière en les informant de réalisations intéressantes dans d'autres établissements, en leur suggérant de rechercher par eux-mêmes des modèles de soutien. » (p. 158)

Suggestions de mesures d'accueil :

- Réunion d'accueil dans la semaine précédant la rentrée avec direction, nouveaux enseignants et quelques enseignants chevronnés : visite de l'établissement, emploi du temps et règlement, contexte économique et social de l'école, projet éducatif...
- Accueil par les enseignants de la même discipline.
- Dossier d'accueil avec documentation utile pour les nouveaux enseignants.

Des mesures pédagogiques

Conditions facilitantes :

Ne pas donner aux débutants les classes les plus difficiles.

Privilégier les matières dans lesquelles ils sont spécialisés.

Suggestions de mesures pédagogiques :

Une aide ponctuelle : (p161)

(Inspiré de G.De Landsheere, « La formation cotinuée et la première prise de fonction des enseignants. » Actes AIRPE, Mons, 1990).

- Mise à la disposition des arrivants en difficulté de professeurs à temps partiel.
- Organisation de visites périodiques par des professeurs qui ont assuré la formation initiale.
- Supervision par des inspecteurs ou directions d'école
- Décharge de cours pour les prenant-fonction.
- Organisation de journées ou demi-journées pour les débutants qui se rencontrent, avec ou sans enseignant aîné, dans le but d'échanger leurs impressions sur les débuts dans le métier.
- Ouverture des classes de professeurs chevronnés aux débutants.
- Mise à la disposition des débutants d'ouvrages appropriés- services spéciaux d'aide.

Un soutien systématique :

Mentorat : « Pour que les choses se passent bien, le rôle du mentor ne doit pas être confondu avec celui d'un inspecteur dont l'avis pourrait décider de la carrière du débutant. » (p. 163)

Le mentor doit jouer un rôle de soutien, d'aide, d'écoute et non d'évaluation.

Programme de mentoring à Albuquerque :

- Développé en coopération avec le corps professoral de l'Université du Nouveau Mexique.
- Mentors : Rôle de développement.
- Pas d'observation officielle ni d'évaluation.

« L'objectif de ce programme est plutôt de permettre aux nouveaux enseignants d'apporter de nouvelles idées en classe. » (p. 163)

3 éléments pour soutenir efficacement un nouvel enseignant (conseil des écoles en Australie) :

- Réduction des responsabilités en classe des nouveaux venus.
- Claire détermination des responsabilités par l'établissement formateur.

- Possibilité de démission pour les nouveaux enseignants dont les aptitudes ou l'intérêt pour l'enseignement sont trop faibles.

Une aide institutionnalisée : la période probatoire

Les auteurs suggèrent d'instaurer, à l'instar du Québec (il y a quelques années une période de probation en France qui servirait à former et intégrer le novice plutôt qu'à l'évaluer.

Historique : Raison de la remise en question du système de probation :

Difficulté à concilier deux rôles contradictoires : le rôle d'évaluation et celui de formation, d'accueil et d'intégration.

2. Les débuts dans le métier et la formation professionnelle

« La formation est d'abord, globalement, un processus intérieur personnel. » (p. 168)

Processus de professionnalisation de l'enseignant consiste à s'approprier progressivement son statut et son rôle.

Professionnalisation : c'est la « finalité première de la formation des enseignants » autant à la formation initiale qu'à la formation continue.

Le but de toute formation est donc de développer chez l'enseignant un agir professionnel.

Un continuum de formation professionnelle ?

Extrême importance de la formation continue.

Il faut assurer une continuité entre la formation initiale et la formation continue.

Formation et premier poste

« Cette période [le temps des débuts] peut permettre de revenir sur les manques de la formation première et de peaufiner les préparations pour les prises en charge des classes à venir... » (p. 172)

Le temps des débuts : période de transition, de reconstruction d'où émerge la personnalité professionnelle.

La tâche des formateurs consiste-t-elle davantage à soutenir les personnelles reconstructions voire à les respecter en restant à distance, qu'à imposer une aide non désirée. » (p. 173)

Une entrée progressive :

Souvent, les débutants doivent faire beaucoup de remplacement ce qui accentue encore plus le sentiment de rupture.

Toutefois, ce n'est pas nécessairement mieux si le débutant a un poste à l'année car si ça commence mal, il est difficile de rétablir la situation par la suite.

Les auteurs considèrent souhaitable que les enseignants débutants ne restent pas dans la même classe jusqu'à la fin de leur carrière. Par contre, ils conçoivent également que les nouveaux enseignants ont besoin de temps et de stabilité.

Une philosophie de l'aide :

« On peut bien voir dans le rejet des « mentors » un mouvement naturel et souhaitable d'émancipation. » (p. 177)

Objection au mentorat :

Plusieurs enseignants débutants rejettent le mentorat sous prétexte qu'ils vont être jugés, évalués ou contrôlé par le mentor. Il est malheureusement vrai que de telles situations, où le novice se voit imposer une aide, se produisent parfois mais ce n'est alors pas là un véritable mentorat, du moins pas au sens où nous l'entendons. En effet, ...(expliquer ce qu'est le mentorat).

Ce qui n'est pas aidant :

« Les maîtres débutants ont qualifié de « contre-aides » les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques qu'ils ressentaient comme des juges, des contrôleurs, des inspecteurs... » (p. 177)

Il ne faut pas imposer une aide, mais répondre aux besoins et aux demandes des novices.

Rôle du mentor : Pas seulement accompagner l'enseignant débutant mais également l'aider à développer son autonomie professionnelle.

Une autre crainte exprimée par les enseignants envers le mentorat est la peur d'être observé en classe : Mais les modalités d'application du mentorat devraient être décidées conjointement (l'observation n'est donc pas nécessaire et elle peut même être nuisible si elle n'est pas souhaitée).

La formation initiale au métier

Une question se pose : Comment peut-on adapter la formation initiale afin qu'elle constitue une meilleure préparation à l'entrée dans la profession enseignante ?

Nécessité d'avoir à la fois pratique et réflexion.

Entraînement à la première prise de classe :

Nécessité de prendre en compte une réalité du métier : la mobilité (suppléance).

Suggestion : Proposer aux enseignants en fin de formation de se préparer à arriver dans une classe inconnue d'eux, de la conduire pendant un certain laps de temps et d'en tirer des enseignements sur le métier de remplaçant.

Autre suggestion :

Amener les finissants à effectuer un bilan de leur formation + énoncer les questions qu'ils leur restent+ leurs craintes.

Recherche action : Rencontre de finissants à la formation avec enseignants débutants et enseignants expérimentés.

Une première professionnalisation globale :

La responsabilité

Les auteurs soulignent qu'il y a un travail à faire, en période initiale de formation professionnelle sur le thème de la responsabilité de l'enseignant (responsabilité envers les élèves+ responsabilité de ce qu'il va faire de sa formation).

Une formation psychologique

Amener à faire réfléchir sur la façon dont on nous a enseigné, mettre à jour les croyances et les attentes premières afin d'éviter la reproduction.

Nécessité d'une formation psychologique : éducation des attitudes.

Méthode de vidéo-formation (Altet, M. « Une formation initiale professionnelle par l'analyse de pratiques et situations pédagogiques expérimentées », *Actes AIRPE*, Mars 1990, p. 99)

- Les enseignants débutants analysent en petits groupes une ou plusieurs séquences d'enseignement enregistrées auprès d'enseignants experts ou de débutants volontaires.

Un travail clinique :

« Dans l'expérience critique qu'il est en train de vivre, le professeur arrivant dans le métier a tout autant besoin de dire ses problèmes, ses angoisses et ses espoirs, que d'être aidé à trouver des solutions pratiques. » (p. 180-181)

Mesures de soutien :

Groupe d'accueil de type Balint (N. Mosconi) :

Enseignants débutants réunis en petits groupes « pour y projeter leurs affects et leurs fantasmes, pour y déposer les parties persécutés en soi, afin de les reprendre et les recomposer, élaborées et assumées ; ils reconstruisent positivement leurs identités menacées. » (p. 181)

Échanges entre enseignants afin de se sécuriser.

Lieu de parole. L'animateur a un double rôle : écoute psychologique et soutien pédagogique.

Un travail d'ouverture :

Les premières années d'enseignement : période cruciale d'entraînement au travail partenarial. C'est le moment où l'enseignant va choisir renfermement sur soi ou ouverture aux autres.

Formation initiale :

Importance du travail sur soi.

Prise en charge de son évolution professionnelle, de sa propre formation.

Centres d'enseignants aux Etats-Unis : Lieu de rencontre entre enseignants (partage, entraide, prise en charge collective de la formation)

Recherche-action peut aider à l'insertion professionnelle.

Questionnement : Serait-il utile d'apprendre aux futurs enseignants à faire de la recherche au cours de la formation initiale (développement de la curiosité, de l'ouverture, du questionnement...)

Conclusion

Impact social du problème de l'insertion professionnelle : Non seulement un impact sur les enseignants débutants mais également sur les élèves qu'ils forment.

Zones d'ombre de la recherche :

- La manière dont les novices peu à peu récupéreraient les apports de la formation initiale.
- Quels sont les apports de la formation initiale ?
- Quelles mesures de soutien peuvent être efficaces ?
- Comment faire le lien entre la pratique et les éléments théoriques de la formation ?

Fiche de lecture 7

Référence : Barnett, B., Hopkins-Thompson, P. et Hoke, M. (2002). *Assessing and Supporting New Teachers. Lessons from the Southeast. Teaching Quality in the Southeast Policy Brief*. The Southeast Center for Teaching Quality, Chapel Hill, NC. (Document ERIC : ED 474 183).

Sujet (abstract) : Ce rapport examine les éléments-clés d'une évaluation et d'un support efficace pour le nouvel enseignant, révisé les progrès des États du sud-est quant au développement de programmes d'insertion de qualité et élabore des recommandations pour l'action.

Introduction :

Enseigner aujourd'hui est difficile. Cela implique de connaître la matière mais également de savoir comment enseigner un sujet particulier pour rejoindre différents apprenants, dont plusieurs ont des besoins spéciaux, différents styles d'apprentissage et différents contextes sociaux et familiaux. Les enseignants ne doivent pas seulement connaître leur matière, mais également comment planifier les leçons et transférer la matière dans un curriculum adapté aux élèves. Ils doivent être capables d'évaluer les progrès des élèves et de s'adapter aux différences individuelles, langagières et culturelles. Encore plus, les enseignants débutants doivent apprendre toutes ces choses, tout en apprenant également les politiques du district et de l'école, les bases de la gestion de classe et en apprenant à s'intégrer dans l'organisation de l'école.

Focusing on new teachers :

Actuellement, les écoles reçoivent des nouveaux enseignants qui ont complété le programme traditionnel de formation, d'autres qui ont travaillé dans des écoles de développement professionnel et obtenu un master degré, d'autres encore qui entrent en enseignement par des programmes courts de certification alternatifs et enfin d'autres qui entrent sans aucune préparation. Les enseignants débutants n'ont donc pas tous le même bagage de formation. Souvent, ce sont les enseignants les moins bien préparés qui vont débiter leur carrière dans les milieux les plus difficiles.

Dans une récente étude de l'Université Harvard, Susan Moore Johnson et ses collègues (2002) établissent que les enseignants novices qui entrent en enseignement par une voie accélérée et alternative de certification ne sont pas préparés à enseigner. Souvent, ce sont des individus qui changent de carrière et qui ont une bonne connaissance de la matière, mais qui ne savent pas comment travailler avec des enfants, comment planifier des leçons efficaces et comment ajuster les routines quotidiennes à la vie de la classe.

En outre, même les nouveaux enseignants qui ont complété une formation initiale traditionnelle ont besoin d'un support significatif et continu afin de faire face aux demandes quotidiennes de l'enseignement.

The condition of new teacher support in the southeast :

Les auteurs soulignent que leur revue du soutien et de l'évaluation des nouveaux enseignants révèlent une multitude de pratiques et de politiques. Toutefois, même si plus d'argent que jamais auparavant n'est investi dans les nouveaux enseignants, il n'est pas possible de dire si les programmes sont toujours de qualité. En effet, les États n'ont pas établi de mécanismes pour évaluer la qualité de leurs investissements.

Lors de la revue des programmes, les auteurs ont découvert que plusieurs d'entre eux manquaient de fondations et de cadres cohérents et qu'ils ne prêtaient pas suffisamment attention au lien existant entre l'évaluation et le support aux nouveaux enseignants.

Pour la majorité, les programmes d'insertion sont sous-conceptualisés, sous-développés et sous-soutenus dans le système américain d'éducation publique.

Dû à la complexité de l'enseignement, il est évident que les nouveaux enseignants ne sauront pas tout ce dont ils ont besoin de savoir lors de l'entrée dans leur première classe. Les écoles doivent donc mettre en place des programmes d'insertion dans lesquels les nouveaux enseignants sont à la fois soutenus et évalués dans leur croissance professionnelle pour devenir des enseignants efficaces. Sans la présence de tels programmes, certains enseignants luttent seuls pour leur survie et peuvent quitter la profession tôt dans leur carrière.

« No matter how good teacher education is, the complexities of effective teaching are such that teachers will never know all they need to know when they enter their first classrooms. » (p. 4). C'est pourquoi les nouveaux enseignants ont besoin de programmes qui vont à la fois les supporter et les évaluer.

Selon l'analyse d'Ingersoll (2001) du *School and staffing survey*, la quantité de support offert par l'école est un élément déterminant quant à la décision de demeurer dans la profession.

Le problème n'est pas nouveau. Traditionnellement, on a demandé aux enseignants débutants d'en faire autant, sinon plus que les enseignants d'expérience. Souvent, les débutants se retrouvent avec davantage de planification, des classes plus nombreuses et davantage d'activités extracurriculaires.

En outre, tôt dans la carrière, les enseignants vont développer des compétences, des habitudes et des croyances qui vont déterminer leurs probabilités de devenir des professionnels experts.

The revolving schoolhouse door :

Une étude récente du National Center for Education Statistics (NCES) indique que le taux de décrochage professionnel chez les nouveaux enseignants est alarmant. 30% (et plus de 50% dans les écoles urbaines) vont quitter l'enseignement avant la fin de leur troisième année de pratique.

Des programmes d'insertion bien construits pourraient permettre de réduire ce décrochage et ce faisant, de diminuer les coûts associés au recrutement, à la préparation et au développement des enseignants.

Une autre étude, effectuée au Texas, révèle que le décrochage des enseignants coûte 8000\$ ou plus pour chaque recrue qui quitte dans les premières années d'enseignement (Southern Regional Education Board, 2001).

Il faut donc investir davantage dans les programmes d'insertion pouvant favoriser la rétention des enseignants déjà en place plutôt qu'uniquement dans le remplacement des enseignants qui quittent. Ainsi, à Columbus, en Ohio, on a réussi à retenir 98% des enseignants débutants en leur fournissant un programme d'insertion complet. (Stroot, Fowlkes, Langholz, Paxton, Stedman, Steffes et Valtman, 1999).

Les programmes d'insertion bien construits sont une des manières les plus efficaces de retenir les nouveaux enseignants. Ces programmes permettent aux nouveaux enseignants d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour être efficace, notamment dans les classes ayant un haut degré de pauvreté. En outre, ces programmes permettent au débutant d'avoir une équipe de travail composé à la fois de nouveaux et d'anciens enseignants, avec qui il peut partager ses préoccupations, discuter des problèmes et trouver des solutions.

Progress in the southeast and the advent of NCLB :

Dû à l'important taux de décrochage professionnel, les États et les districts dépensent de plus en plus pour limiter le décrochage, mais peu est fait pour assurer la qualité de l'enseignant. En 1999, huit États ont reçu des fonds de la *U.S. Department of Education's Title II Teacher Quality Enhancement Grant program*. Ces fonds étaient alloués pour améliorer les efforts des États quant au recrutement et à la rétention des enseignants, incluant des programmes pour supporter et évaluer les nouveaux enseignants. Les États doivent donc saisir l'occasion d'utiliser les fonds offerts par ce programme pour aider chaque enseignant qui entre dans la profession à devenir qualifié et pour s'assurer qu'une fois ce degré de maîtrise atteint, les enseignants demeurent dans la profession.

En outre, la loi fédérale « No Child Left Behind » requiert que tous les États garantissent pour 2005-2006 que tous les enseignants soient hautement qualifiés.

Connecticut's Approach to New Teacher Assessment and Support :

Le Connecticut a le modèle d'insertion le plus développé de la nation. Il est basé sur le support continu durant les trois premières années d'enseignement et sur l'évaluation des portfolios des enseignants. Le portfolio des débutants est développé sur une période de deux ans et comprend des planifications de leçons, des vidéos, des commentaires de l'enseignant et des travaux d'élèves. Les mentors rencontrent également souvent les débutants afin de les aider à planifier les leçons et à évaluer leur pratique. Depuis le milieu des années 1990, le Connecticut offre également des séminaires de formation pour les enseignants novices.

North Carolina's Approach to New Teacher Assessment and Support :

Le programme d'insertion de la Caroline du Nord a été reconnu comme étant le plus complet dans le Sud-est, mais des problèmes d'infrastructures et de capacité compromettent son développement. Ainsi, tous les nouveaux enseignants de Caroline du Nord doivent participer à un programme d'insertion PBL (Performance-based licensure) de trois ans. Le programme est basé sur la documentation des habiletés, compétences et savoirs requis chez les enseignants (product development process). La documentation peut comprendre la

planification des leçons, la planification de la gestion de classe, le matériel d'évaluation conçu par l'enseignant, les communications avec les parents, des exemples de travaux d'étudiants, les évaluations sommatives, et des enregistrements audio ou vidéo.

Les enseignants débutants ont également un mentor assigné durant deux ans. Par contre, le programme d'insertion de Caroline du Nord ne met pas l'accent sur comment les débutants enseignent leurs disciplines, comme le fait le programme du Connecticut. En outre, l'implantation du programme est très variable d'une école à l'autre et d'un district à l'autre. Enfin, plusieurs trouvent que le programme PBL est trop exigeant pour les enseignants débutants et que le temps et l'énergie investis ne sont pas compensés par une croissance professionnelle significative.

The what and why of induction :

Selon Berliner (1994), les enseignants ont besoin de 5 à 8 ans pour bien maîtriser leur profession. Ainsi, la formation initiale ne peut pas complètement former les enseignants, mais elle leur offre les fondations essentielles à la pratique du métier.

Berliner indique que l'enseignant expert peut aller chercher des références dans son expérience lorsqu'il fait face à une situation nouvelle. Par contre, le novice ne possède pas une telle banque de connaissances en mémoire.

« More than anything else, induction provides a much-needed framework to ensure that novice teachers develop the kinds of knowledge and skills they need to become experts. » (p. 6)

Les programmes d'insertion efficaces doivent :

- Fournir aux enseignants novices des opportunités d'observer et d'analyser de bons enseignants dans de vraies classes avec des vrais élèves.
- Assister les novices quant au transfert du savoir, des habiletés, des croyances et des attitudes nécessaires pour améliorer l'apprentissage des élèves.
- Fournir aux novices un accompagnement et une évaluation continue par un expert qui a été formé comme mentor.
- Réduire la charge de travail des novices pour leur permettre d'avoir davantage de temps d'apprentissage.
- Assister les novices, par un support en mentorat, dans leurs efforts pour atteindre les standards.
- Inclure des évaluations rigoureuses qui déterminent l'efficacité du programme et fournissent des informations pour améliorer ce dernier.
- Investir dans des évaluations rigoureuses des nouveaux enseignants.
- Informer les novices des attentes spécifiques ainsi que des rites et rituels de l'organisation.

La Caroline du Nord est le seul État du Sud-Est à avoir fait un effort particulier pour intégrer un système PBL (performance-based licensing).

Important facts about new-teacher support :

- Aux États-Unis, en 1999-2000, 60% des enseignants débutants participaient à des programmes d'insertion formels.

- Certains États obligent les débutants à participer à des programmes d'insertion alors que d'autres les y incitent fortement.
- Un nombre croissant de districts fait équipe avec les universités pour fournir des services d'insertion.
- Des études réalisées au Texas et en Californie révèle que les coûts associés à l'insertion sont compensés par des taux de décrochage plus bas, ce qui réduit les coûts d'engagement, d'orientation et d'évaluation des nouveaux enseignants. (Humphrey et al., 2000)

What we know about effective induction :

Les meilleurs programmes évaluent les débutants par une évaluation formelle qui fait le lien entre leur enseignement et la réussite des élèves et qui utilise l'observation et le portfolio.

Quelques caractéristiques de programmes d'insertion efficaces : une collaboration entre un ou plusieurs districts scolaires et une université, une sélection rigoureuse des mentors, une assistance aux nouveaux enseignants et des opportunités d'évaluation du développement et de la performance des novices.

The southeast : Building on good beginning :

Des dix États du Sud-Est, 7 ont des programmes d'insertion : Arkansas, Louisiane, Mississippi, Kentucky, Tennessee, Caroline du Nord et Caroline du Sud.

Les coûts des programmes sont variés (de 500\$ par enseignant en Georgie à 2829\$ par enseignant en Caroline du Nord). Toutefois, aucun État du Sud-Est ne fournit les sommes allouées par les programmes d'insertion exemplaires (de 3000\$ à 5000\$ par enseignant par année).

Différentes initiatives des États du Sud-Est :

- L'Alabama a inclus une évaluation des élèves dans son système d'évaluation des nouveaux enseignants.
- La Georgie a développé un programme de formation et de certification pour les mentors.
- Le Mississippi a développé des modules multimédias pour le support en ligne des débutants et des mentors.
- La Caroline du Sud est en voie d'implanter un portfolio dans son évaluation des nouveaux enseignants.
- La Louisiane prépare, par un programme d'été de trois jours, des équipes de mentors et de formateurs de mentors pour chaque district afin de supporter les nouveaux enseignants lors de leurs deux ou trois premières années.
- Les autres États du sud-est ont également fait d'important progrès quant au développement de programme d'insertion efficaces, mais il reste encore beaucoup à faire.

Différents problèmes des États du Sud-Est :

La formation des mentors : Aucun des États du Sud-Est ne fournit l'assurance que les nouveaux mentors sont des experts dans leurs domaines. La majorité des États offrent une

formation pour les mentors, mais la qualité de cette formation est très variable et il arrive souvent que mentors et novices ne soient pas jumelés selon leur discipline.

L'observation : Seulement quelques États ont développé des nouveaux systèmes d'observation en classe qui vont plus loin que la seule documentation des comportements.

Écoles à besoins élevés : Aucun État n'a développé de politique afin de reconnaître que les nouveaux enseignants ne sont pas uniformément distribués et que la plus grande concentration d'enseignants débutants se situe dans les écoles en milieux défavorisés. En outre, comme ces milieux ont un important taux de roulement de personnel, ils ne possèdent souvent pas beaucoup d'experts pour agir à titre de mentors.

Charge de travail plus légère pour les nouveaux enseignants : Aucun des États n'aborde la question de réduire la charge de travail pour les nouveaux enseignants, sauf la Caroline du Nord qui stipule que lors des trois premières années d'exercice, les nouveaux enseignants ne devraient pas avoir de tâches extracurriculaires. Par contre, un récent sondage souligne que 94% des nouveaux enseignants de cet État acceptent ce type de tâche soit pour répondre aux attentes de la direction ou encore pour obtenir un supplément de salaire (North Carolina Department of public Instruction, 2002).

L'évaluation : Aucun des États du Sud-Est ne possède de système d'évaluation complet pour évaluer quels enseignants débutants reçoivent du support et comment ce support influence leurs performances, leur rétention et leur satisfaction face à l'emploi.

What we must do about new teacher assesment and support :

“Much can be achieved if universities and school systems plan induction programs together, each allocating resources and staff to an effort that will benefit both.” (p. 13)

Les auteurs émettent certaines recommandations quant à l'insertion dans les États du Sud-Est :

- 1) Construire un consensus : Il doit y avoir un consensus entre les régions sur les composantes d'un programme d'insertion efficace. Les États doivent également développer une estimation des coûts d'un tel programme et prévoir comment trouver ces fonds. Il faut également tenir compte du grand nombre de débutants assignés à des écoles difficiles.
- 2) Avoir une forte collaboration : Il faut que les États agissent en collaboration afin de mettre ensemble les ressources et la capacité organisationnelle de chaque État, district, université et association enseignante, pour favoriser le bon fonctionnement de l'évaluation et du support aux nouveaux enseignants.
- 3) Reconnaître le rôle critique des mentors : Il faut développer un consensus sur le mentorat des enseignants débutants : quelles qualités doit posséder le mentor efficace, quel rôle il doit jouer, comment former les mentors, comment jumeler mentors et novices, etc.
- 4) Investir en premier dans les écoles difficiles (hard-to-staff schools) : Puisque les débutants commencent souvent dans des écoles difficiles, il est essentiel que les États

mettent ces écoles en priorité. Les États doivent s'attendre à payer en moyenne 6000\$ par nouvel enseignant pour un programme d'insertion de qualité. Toutefois, si on considère qu'il en coûte au moins 8000\$ pour la perte d'un enseignant, les coûts associés aux programmes d'insertion seront moindres à long terme : diminution du décrochage, augmentation de l'expertise des enseignants, augmentation de la réussite des élèves et conséquemment diminution des besoins spéciaux.

- 5) Trouver ce qui fonctionne : Afin de créer un programme d'insertion efficace, les États doivent savoir ce qui fonctionne réellement. **Il s'agit donc d'évaluer et de comparer l'impact des divers programmes existants pour mieux identifier les composantes réellement bénéfiques. Il faudrait également s'informer auprès des novices de leurs besoins en matière d'insertion.**

Références citées dans ce résumé :

Berliner, D. C. (1994). Expertise : The wonder of exemplary performances. In J. Mangieri et C. Collins-Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students*. Ft. Worth, TX : Holt, Rinehart et Winston.

Humphrey, D. C., Adelman, N., Esch, C., Riehl, L. M., Shields, P. M., and Tiffany, J. (2000, September). *Preparing and supporting new teachers : A literature review*. Menlo Park, CA : SRI International.

Ingersoll, R. M. (2001, January). A different approach to solving the teacher shortage problem. *CTP Solving Quality Policy Brief 3*, University of Washington : Center for the Study of Teaching and Policy.

Johnson, S.M. et Kardos, S.M. (2002, March). Keeping new teachers in mind, *Educational Leadership*, 59(6), 12-16.

North Carolina Department of Public Instruction (2002). *Report to State Board of Education at March 2002 Meeting*.

Southern Regional Education Board (2001). *Reduce your losses : Help new teachers become veteran teachers*, Atlanta : Author.

Stroot, S.A., Fowlkes, J., Langholz, J., Paxton, S., Stedman, P., Steffes, I., et Valtman, A. (1999). Impact of a collaborative peer and assistance review model on entry-year teachers in a large urban school setting, *Journal of Teacher Education*, 50(1), 27-41.

Fiche de lecture 8

Référence : Barrette, N. (2000). *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*, Thèse de doctorat, Université de Montréal : Montréal.

Sujet : Thèse qui traite de la manière dont l'enseignant du primaire gère ses incidents critiques lors de l'insertion professionnelle.

Introduction :

- L'auteure souligne que les chercheurs s'intéressent de plus en plus à l'insertion professionnelle.
- Selon elle, une des principales raisons pour lesquelles on s'intéresse à cette étape est qu'elle est qualifiée de période critique par la majorité des chercheurs et qu'elle est déterminante dans le développement professionnel de l'enseignant ainsi que dans son choix de demeurer dans la carrière.
- Taux de burn-out et d'abandon élevé chez les novices (Gold, 1996)

Chapitre 1 : Problématique de la recherche :

Homogénéité des contenus de la recherche en insertion professionnelle, notamment en ce qui concerne les difficultés rencontrées.

Difficulté du début dans la carrière notamment parce que le novice doit assumer les mêmes responsabilités que l'enseignant expérimenté (Boutin, 1999; Desgagné, 1995; Gervais, 1999b; Veenman, 1984).

1.1 L'insertion professionnelle : le grand oublié des années 60 :

Rapport Parent (1964) : La formation initiale passe des écoles normales à l'université. Cette réforme étant sensée favoriser la professionnalisation de l'enseignement et permettre aux débutants de profiter des avantages de la recherche en éducation. Or, cette réforme n'a pas réellement réussi à assurer un statu de « profession » à l'enseignement non plus que de favoriser le rapprochement entre scientifiques et praticiens.

1.2 Une réforme préoccupée de l'amélioration de la pratique professionnelle :

Commission des états généraux sur l'enseignement (1996) : Le soutien aux enseignants, notamment lors de l'insertion professionnelle, constitue un des dix chantiers prioritaires. Le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'Éducation*, propose deux avenues : le mentorat et les écoles associées.

Barrette souligne par contre que plusieurs auteurs émettent des réserves quant au mentorat :

- Incitation au conformisme. (Gervais, 1999b).
- Ne favorise pas l'émancipation et l'innovation. (Gervais, 1999b).
- Peut renforcer la pratique individualiste de l'enseignement. (Gervais, 1999b).

Le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'Éducation* stipule également qu'il est nécessaire d'offrir de la formation continue aux enseignants, et notamment aux

débutants. Le rapport ajoute que l'enseignant doit développer ses compétences personnelles et savoir réfléchir sur sa pratique.

Réforme de la formation initiale : Depuis 1995, la formation initiale pour le baccalauréat d'enseignement au primaire est passée d'une durée de trois ans à quatre ans, incluant 700 heures de formation pratique. La certification est obtenue à la fin de la formation et le stage probatoire a été aboli.

Problèmes du stage probatoire : On demande aux débutants d'effectuer l'équivalent de deux années d'enseignement à l'intérieur d'une période de cinq ans. Plusieurs débutants ne parviennent pas à le faire. Aussi, le stage probatoire n'est souvent qu'une formalité administrative sans réel soutien pour le débutant.

« Dès 1993, plusieurs universités ont collaboré à des projets exploratoires d'accompagnement en début de profession, dont l'initiative relevait des commissions scolaires intéressées (Boucher et L'hostie, 1997; Desgagné, 1995; Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999; Gervais, 1999a, 1999b). » (p. 15)

Selon l'article 22 de la loi sur l'instruction publique l'enseignant doit collaborer à la formation des futurs enseignants et à leur accompagnement en début de carrière.

3 principes sur l'insertion professionnelle (Gouvernement du Québec, 1995a) :

- L'enseignant(e) se situe au centre de son insertion professionnelle.
- L'intégration au milieu par l'engagement personnel (implication du novice pour s'intégrer)
- L'insertion professionnelle à l'aide des pairs.

L'auteure souligne la nécessité de rapprocher formation initiale et pratique, c'est-à-dire d'instaurer une collaboration entre milieux universitaires et milieux scolaires.

Définition du débutant et de l'insertion professionnelle :

Selon Baillauquès (1999), le débutant est dans une situation d'entre deux, passage de l'institut de formation à l'établissement d'enseignement.

Selon Hétu (1999), il est dans une situation de transition où se vit l'unification des dimensions personnelles et professionnelles.

Selon Baillauquès et Breuse (1993), « les débuts dans le métier engagent une démarche de constitution de la personnalité professionnelle » (p.149, cité en page 24)

Selon Desgagné (1995), l'insertion professionnelle est une des phases de la carrière enseignante.

Concept d'identité professionnelle :

« Notons que la majorité des auteurs regroupent les dimensions personnelles et professionnelles sous le vocable identité professionnelle. En effet, le concept d' "identité professionnelle" de l'enseignant englobe à la fois le développement du soi personnel et professionnel. » (p. 23, note de bas de page)

1.3 : Le choc de la réalité : Un constat reconnu

Plusieurs expressions sont utilisées pour décrire l'insertion professionnelle et la difficulté des débuts :

- Période de survie (Fuller, 1969 ; Katz, 1972 ; Huberman, 1989 ; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998).
- Épreuve du feu (Baillauquès et Breuse, 1993).
- Crise (Lacey, 1987)
- Baptême par le feu ou rite initiatique (Huberman, 1989 ; Baillauquès et Breuse, 1993).
- Reality shock ou transition schok (Veenman, 1984).
- Période de tension et d'ambivalence (Hétu, 1999)
- Période de tâtonnement, sentiment de ne pas être à la hauteur (Huberman, 1989).

L'enseignant débutant doit assumer les mêmes responsabilités et la même charge de travail (ou parfois même plus) qu'un enseignant expérimenté. (Boutin, 1999; Baillauquès et Breuse, 1993; Desgagné, 1994, 1995; Gold, 1996; Gouvernement du Québec, 1995a; Lortie, 1975; Nault, 1993; Veenman, 1984; Walker, 1992; Weva, 1999).

Veenman (1984) définit le choc de la réalité comme étant : l'écroulement des illusions du débutant face à la réalité du quotidien vécu par le nouvel enseignant.

Cinq indices du choc de la réalité selon Veenman (1984) :

- 1) Perceptions de problèmes : lourdeur de la tâche, stress, problèmes psychologiques ou physiques.
- 2) Changements dans les comportements : adoption de comportements d'enseignement contraire à ses propres croyances.
- 3) Changements d'attitude : l'enseignant passe de l'innovation et de l'ouverture au conformisme et au traditionalisme.
- 4) Changements dans la personnalité (concept de soi).
- 5) Abandon de la carrière

Conditions difficiles rencontrées par les débutants : (Gold, 1996, Veenman, 1984)

- Manque de support des parents
- Faible salaire
- Problèmes sociaux des élèves
- Manque de partenariat écoles-universités
- Peu d'impact de la formation initiale
- Manque de soutien du milieu

« De nombreuses études (Abraham, 1984; Berthelot, 1991 ; Breuse, 1984, Conseil supérieur de l'éducation, 1984; Gold, 1996) ont montré que les enseignants sont touchés particulièrement par des troubles psychiques mineurs divers tels que la névrose et la dépression qui se traduisent, entre autres, par un taux élevé d'absentéisme, de demande de mutation et de congé à long terme. » (p. 30).

La difficulté des débuts peut également amener certains débutants à quitter la profession. Gold (1996) identifie quelques raisons qui peuvent inciter les débutants à abandonner la profession :

- Manque de valorisation du métier
- Manque de mobilité des enseignants
- Trop faible rémunération

Au Canada, environ 15% des enseignants quittent la profession après seulement un an (une moyenne de 6% de décrochage durant la première année pour les autres professions) (Walker,

1992). Selon Weva (1999), les enseignants les plus compétents et les plus qualifiés sont davantage susceptibles de quitter la profession.

Certains facteurs favorisent le désir de demeurer dans la profession :

- Raisons extrinsèques : impossibilité du choix de carrière + sécurité matérielle
- Raisons intrinsèques : amour des enfants, métier jugé enrichissant et créatif, satisfaction face à l'emploi, etc.
- Adoption de mesures préventives pour prévenir l'épuisement (Huberman, 1989) : travail à temps partiel, intérêts et activités externes, travail sur soi-même, etc.
- Soutien des collègues et des administrateurs.

1.4 Les buts et question de recherche :

Question spécifique de recherche : « *Comment l'enseignant de l'ordre primaire gère-t-il les incidents critiques lors de l'insertion professionnelle ?* » (p. 40)

Définition d'un incident critique :

Selon Holborn (1992) : « situation problématique unique qui provoque le stress et la frustration » (p. 99 cité en page 41.)

Cadieux (1997) parle plutôt d'« événements significatifs » alors que Baillauquès et Breuse (1993) utilisent le vocable « moments marquants ».

Pour cette étude, l'auteure définit l'incident critique comme étant : « *Tout événement qui survient dans l'exercice de la profession enseignante et qui est perçu par le novice de façon négative à un point tel que, pour s'en sortir, il met en branle un processus de solution.* » (p. 41)

TABLEAU I
Caractéristiques d'un incident critique en insertion professionnelle

Incident	Critique
Événement relié à la pratique enseignante... • durée • intensité	perçu négativement par le novice et l'incitant à chercher des solutions pour s'en sortir • perception subjective du novice de la situation dans laquelle il se trouve

Tableau 1, p. 42

Définition de « ressource » : « *Tout élément auquel le novice se réfère pour se sortir des impasses au cours de ses premières années. Les éléments peuvent se situer dans sa propre personne, dans son environnement personnel ou professionnel ou dans l'interaction de ces sources.* » (p. 43)

Chapitre 2 : Recension des écrits et cadre de référence

2.1 L'entrée dans la profession : une étape étudiée depuis 30 ans

Définition de l'insertion professionnelle :

- Période de transition, de passage (Baillauquès, 1999 ; Griffin, 1985 ; Tisher, 1982).
- Étape de formation située entre la formation initiale et continue (Desgagné, 1995).

- Processus de socialisation à la profession (Lacey, 1977 ; Lortie, 1975 ; Wideen, 1992 ; Zeichner et Gore, 1989, 1990). Plusieurs auteurs soulignent d'ailleurs que le processus de socialisation à la profession enseignante débute lors des expériences scolaires de l'individu, puis se poursuit lors de la formation initiale et lors de l'insertion professionnelle. (Lortie, 1975 ; Wideen, 1992, Zeichner et Gore, 1990).

Socialisation professionnelle :

3 étapes selon Lortie (1975) : p. 57 citées en p. 48)

- Formal schooling (formation initiale)
- Mediated entry (insertion professionnelle)
- Learning-while-doing (apprentissage de la profession par l'expérience)

3 étapes selon Zeichner et Gore (1989, 1990) :

- Avant la formation initiale
- Pendant la formation initiale
- Lors de l'entrée dans la profession

3 étapes de l'insertion selon Nault (1993) :

- Anticipation (euphorie, excitation à l'idée de devenir enseignant)
- Choc de la réalité (le novice est confronté à la réalité de l'enseignement)
- Consolidation des acquis (développement de stratégies personnelles + d'une meilleure confiance en soi face à l'enseignement)

Durée de l'insertion :

- Entre 1 à 3 ans (Tisher, 1982)
- Peut aller jusqu'à sept ans tout dépendant du temps requis par chaque individu pour devenir un professionnel compétent (Desgagné, 1994, 1995 ; Nault, 1993 ; Vonk et Shras, 1987 ; Weva, 1999).
- Impossible d'en déterminer le début, la fin et la durée (Mukamurera, 1999)

2.2 Les difficultés des novices : lieu commun dans la littérature

Recension de Veenman (1984) : 190 études, réalisées dans divers pays, de 1960 à 1983 et portant sur les problèmes des enseignants en insertion professionnelle. Veenman souligne l'hétérogénéité des résultats de ces études malgré la diversité des méthodologies. Les problèmes rencontrés par les débutants dans les années 60 et 70 sont similaires à ceux des années 80.

Problèmes les plus fréquents selon la recension de Veenman :

1. Installer et maintenir la discipline.
2. Motiver les élèves.
3. Tenir compte des différences individuelles.
4. Déterminer et évaluer le travail des élèves.
5. Entrer en contact avec les parents.
6. Organiser le travail de la classe.
7. Faire face au manque de matériel.
8. Traiter les problèmes personnels de certains élèves.
9. Supporter la lourdeur du travail liée au manque de temps.
10. Entrer en relation avec les collègues de travail.

L'auteure, s'inspirant de Baillauquès et Breuse (1993), distingue 4 catégories de problèmes rencontrés par les enseignants en insertion :

- 1) L'accueil et les conditions d'entrée laborieuses
- 2) La discipline
- 3) La pédagogie
- 4) L'entourage relationnel

2.1.1 L'accueil et les conditions d'entrée laborieuses

Les enseignants débutants sont souvent nommés vers la fin de l'été, voire même lors des premiers jours de la rentrée, ce qui leur laisse peu de temps pour se préparer. (Baillauquès et Breuse, 1993).

Les enseignants débutants doivent souvent faire face à la précarité d'emploi : suppléance occasionnelle, contrats courts, tâches morcelées, queues de tâche, etc. Les nombreux changements de classe demandent une très grande capacité d'adaptation pour l'enseignant débutant et peuvent causer beaucoup d'insécurité et de stress chez le novice. En outre, lors de suppléances occasionnelles, le novice est davantage placé en situation d'improvisation et de gardiennage qu'en situation réelle d'enseignement-apprentissage (Nault, 1993). « Ainsi, l'absence de continuité et de stabilité dans les conditions d'apprentissage devient un handicap considérable à l'acquisition des habiletés de base pour exercer le rôle de l'enseignant » (p. 58).

Dû à ce contexte de survie rencontré lors de l'insertion plusieurs débutants vont mettre de côté ce qu'ils ont appris en formation initiale et vont plutôt se conformer avec la culture du milieu. (Boutin, 1999 ; Garant et al. 1999 ; Lacey, 1977 ; Lortie, 1975 ; Nault, 1993 ; St-Arnaud, 1992 ; Veenman, 1984 ; Zeichner et Tabachnick, 1985).

Les nombreux changements de classe et d'écoles peuvent nuire à l'établissement de relations professionnelles satisfaisantes, de même qu'à la motivation des débutants et au sentiment de responsabilité et d'appartenance face à une classe.

Les débutants héritent souvent des classes les plus difficiles : élèves en difficulté de comportement ou d'apprentissage, tâche morcelée, horaire le moins intéressant, etc.

Les débutants peuvent aussi être amenés à enseigner une discipline qu'ils ne maîtrisent pas ou pour laquelle ils n'ont pas été formés. (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Nault, 1999 ; Veenman, 1984)

La politique d'accueil des nouveaux enseignants est souvent déficiente, voire même absente.

2.2.2 La discipline

Plusieurs enseignants débutants rencontrent des difficultés en gestion de classe, et particulièrement quant à l'établissement de la discipline (Canter, 1988 ; Charles, 1996 ; Desgagné, 1994 ; Doyle, 1984 ; Dreikurs, 1968 ; Glasser, 1993 ; Gordon, 1974 ; Griffin, 1985 ; Jones, 1987 ; Legault, 1993 ; Nault, 1993, 1994, 1999 ; Tisher, 1982 ; Veenman, 1984).

Les débutants vivant des problèmes de discipline peuvent ressentir un sentiment d'impuissance et de manque de contrôle de la situation. Démunis, ils manquent souvent de moyens pour savoir comment rétablir la discipline efficacement.

Les auteurs soulignent l'importance de développer rapidement une bonne gestion de classe, et ce dès le début de l'année (Desgagné, 1994 ; Doyle, 1986 ; Nault, 1993, 1999 ; Veenman, 1984).

2.2.3 La pédagogie :

Selon Baillauquès et Breuse (1993), 5 aspects des problèmes pédagogiques du débutants :

- La capacité à intéresser ou à motiver les élèves
- L'organisation pédagogique (cadre de travail, séquence des activités, matériel, etc.)
- La progression (planification du contenu et du niveau d'exigence pour chaque élève).
- La prise en compte des différences individuelles des élèves
- L'évaluation

2.2.4 L'entourage relationnel :

Plusieurs novices ressentent qu'ils sont mal accueillis ou même évités par leurs collègues de travail. D'autres sentent que leurs collègues sont indifférents face à eux ou encore méprisants. [De telles attitudes de la part des collègues peuvent entraîner, chez les débutants, un sentiment d'isolement professionnel.](#)

[Les enseignants débutants peuvent également rencontrer des difficultés quant à leur relation avec les parents : manque de collaboration des parents, peu d'implication quant à l'éducation de leurs enfants, méfiance face au manque d'expérience du débutant, etc.](#) (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Berthelot, 1991 ; Gold, 1996)

L'accueil, le soutien et l'aide pédagogique de la direction envers les novices ne sont pas non plus toujours présents ou adéquats. [Selon Berthelot \(1991\), les enseignants débutants peuvent craindre d'exprimer leurs difficultés à la direction, à la fois par manque d'expérience et parce qu'ils sont dans une situation de précarité.](#)

Plusieurs auteurs soulignent l'importance du soutien de la direction quant à la bonne insertion des novices (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Weva, 1999).

2.3 L'adaptation du novice à cette période d'insertion :

2.3.1 La formation initiale :

La majorité des enseignants débutants jugent que leur formation initiale a été inadéquate et insuffisante. (Boucher et l'Hostie, 1997 ; Boutin, 1999 ; Breuse, 1984 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1984 ; Desgagné, 1993, 1995 ; Gold, 1996 ; Huberman, 1989 ; Nault, 1993 ; Perron, Lessard et Bélanger, 1993 ; Veenman, 1984 ; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998 ; Zeichner et Tabachnick, 1985).

Plusieurs novices perçoivent un écart entre ce qu'ils ont appris en formation initiale et la réalité du milieu.

Selon Veenman (1984), la formation initiale est totalement mise de côté par le novice, afin de s'adapter aux réalités quotidiennes de l'enseignement et du milieu.

St-Arnaud (1992) et Baillauquès et Breuse (1993) notent toutefois que si la formation est mise en veilleuse lors des premières années dans la profession, elle semble être récupérée par la suite.

L'auteure conclut : « **Tenant compte de ces constats, on peut supposer que les novices peuvent avoir recours à leur formation initiale pour mieux gérer les divers problèmes qui surgissent dans leur pratique.** » (p. 81)

2.3.2 Les stades de développement et les mécanismes d'adaptation :

Trois stades de développement selon Fuller et Bown (1975) :

- Centration sur soi et sur sa survie (désir de plaire et de performer)
- Centration sur la matière à enseigner (préoccupation quant à la complexité de la tâche)
- Centration sur les élèves et les difficultés d'apprentissage (désir d'intervenir en fonction des besoins des élèves).

Quatre stades de développement de la carrière enseignante selon Katz (1972) :

- Stade de survivance (survie quotidienne du débutant, choc de la réalité)
- Stade de consolidation (après la première année : centration sur les besoins des élèves)
- Stade du renouvellement (lors de la troisième ou quatrième année : désir d'innover, de briser la routine).
- Stade de maturité (enseignant accompli)

Quatre stades de développement lors de la première année selon Lacey (1987) :

- Lune de miel (euphorie à l'idée d'être devenu enseignant)
- Recherche et développement de matériel didactique et de méthodes d'enseignement adaptés.
- Crise (face aux problèmes rencontrés)
- Survie, échec ou compromis (le débutant s'adapte ou quitte la profession)

Il faut toutefois souligner que le développement du novice n'est pas linéaire et que ce ne sont pas tous les novices qui passent par de tels stades.

Trois mécanismes d'adaptation sociale lors de l'insertion professionnelle selon Lacey (1987) :

- Adaptation intériorisée (conformisme à la culture du milieu et imitation des collègues afin de mieux s'intégrer et d'être accepté).
- Conformité stratégique (conformité à la culture mais tout en prenant quelques initiatives personnelles sans confronter les collègues).
- Redéfinition de la conformité stratégique (quand une situation va à l'encontre de ses valeurs, le novice apporte de petites innovations, de nouvelles valeurs, de nouvelles connaissances, de nouvelles habiletés, etc.)

Nault (1993) décrit les mêmes mécanismes en utilisant les termes :

- Conformisme aveugle
- Conformisme réfléchi
- Conformisme dynamique

Garant et al. (1999) parlent plutôt de :

- Conformisme
- Adaptation
- Émancipation

Veenman (1984) : Dissonance cognitive (quand les apprentissages académiques ne correspondent pas à la réalité). Selon Veenman, les enseignants ayant un niveau de développement cognitif plus élevé sont plus souples, ils s'adaptent plus facilement et sont plus habiles à envisager différentes perspectives et à utiliser diverses stratégies d'enseignement.

2.3.3 La pratique réflexive

Plusieurs chercheurs suggèrent d'entraîner les débutants à la pratique réflexive, afin de les aider à surmonter les problèmes quotidiens rencontrés (Boutin, 1999; Calderhead, 1989; Héту, 1999; Gervais, 1998; Heynemand, 1995; Holborn, 1992; Legault et Paré, 1995; Legendre, 1998; Paquay, 1994; Perrenoud, 1996; Peyrache, 1999; Schön, 1983, 1987, 1994, 1996; St-Arnaud, 1992).

Tel que présenté par Schön, le débutant doit développer sa réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action. La réflexion *en cours* d'action correspond à une adaptation du praticien aux divers événements qu'il rencontre dans sa pratique et à l'expérimentation de nouvelles interventions, tandis que la réflexion *sur* l'action correspond à un retour sur les actions et interventions posées.

Les situations actuelles rencontrées par les enseignants ne favorisent pas l'instauration d'une telle pratique réflexive : nombre important d'élèves par enseignant, horaires peu flexibles, conception de l'enseignant comme un technicien, etc. (Schön, 1994). En outre, chez les débutants, la pratique réflexive peut être freinée par le désir de se conformer aux attentes de la direction et aux pratiques des collègues, ce qui nuit au développement de méthodes et de stratégies d'enseignement personnalisées.

2.3.4 La personne de l'enseignant ou le facteur personnel

Certaines caractéristiques personnelles de l'enseignant peuvent faciliter ou nuire à son insertion. (Abraham, 1972, 1984; Baillauquès et Breuse, 1993, Baillauquès, 1999; Boutin, 1999; Breuse, 1984; Héту, 1988, 1999; Héту et Boyer, 1988; Nault, 1999).

Voici certaines caractéristiques qui semblent faciliter le succès des débuts dans la profession : bonne capacité d'adaptation, souplesse, flexibilité, bonne estime de soi, capacité de s'accepter soi-même, capacité à accepter et à gérer les imprévus, bonne connaissance de soi et des ses ressources personnelles, acceptation du doute et de l'incertitude rencontrés lors de la pratique, bonne gestion du stress, etc.

Baillauquès et Breuse (1993) soutiennent qu'une formation psychologique est nécessaire pour préparer les futurs enseignants à la profession enseignante et les aider à construire leur identité professionnelle.

2.4 Les mesures de soutien à l'entrant

2.4.1 Les programmes de soutien :

Plusieurs auteurs soulignent la nécessité d'offrir des programmes d'insertion afin de prévenir le décrochage professionnel chez les enseignants débutants.

2.4.2 Le mentorat

Accompagnement du débutant par un enseignant d'expérience.

Les programmes de mentorat sont apparus dans les années 70 au niveau des agences gouvernementales et des municipalités. Puis, dans les années 80, ils sont apparus dans les milieux de l'éducation.

Douze fonctions du mentor selon Houde (1995) :

1. "Accueillir le protégé dans le milieu, le présenter aux autres membres";
2. "Guider le protégé dans le milieu en lui faisant part des normes, des valeurs et des tabous de la culture organisationnelle";
3. "Enseigner au protégé";
4. "Entraîner le protégé à acquérir des habiletés précises reliées à la pratique d'un travail";
5. "Répondre du protégé auprès des autres membres du milieu (. . .)";
6. "Favoriser l'avancement du protégé dans ce milieu";
7. "Être le modèle du protégé (. . .)";
8. "Présenter des défis au protégé et lui fournir l'occasion de faire ses preuves";
9. "Conseiller le protégé sur une question ou l'autre";
10. "Donner du feedback direct, utile et constructif";
11. "Soutenir moralement le protégé, particulièrement en période de stress";
12. "Sécuriser le protégé (p. 103 à 106). (Cité en p. 114 de cette thèse)

Avantages du mentorat :

- Rehaussement du développement personnel et professionnel du mentor et du novice.
- Développement d'habiletés de communication et d'habiletés professionnelles chez les novices.
- Renouvellement de l'enthousiasme face à la profession chez les enseignants expérimentés.
- Plus grand respect des enseignants d'expérience envers les débutants.

Nécessité de bien sélectionner les mentors selon certains critères (Gold, 1996) :

- Désir de travailler avec des novices.
- Expertise dans le métier.
- Habiletés quant à l'analyse et à la pratique réflexive.

Chapitre III Méthodologie

3.1 L'approche qualitative/interprétative

- Les données proviennent des enseignants qui racontent une action passée lors de leur insertion professionnelle.

- « Selon Paillé (1996a dans Savoie-Zajc, 2000, p. 174), la recherche qualitative-interprétative est nommée ainsi parce que "les données sont de nature qualitative": des mots, des dessins, etc., "et l'épistémologie sous-jacente est interprétative": comprendre le sens de la réalité des personnes. » (p. 128)

Caractéristiques de la recherche qualitative-interprétative (Savoie-Zajc et Karsenti (2000, p. 129)) :

- La réalité résulte d'une construction des acteurs.
- Le savoir s'inscrit dans un contexte.
- La finalité de la recherche est de comprendre la dynamique du phénomène à l'étude.
- Le chercheur accepte sa subjectivité et fait état des biais possibles quant à la recherche, tout en tentant d'objectiver ses données.

Logique inductive modérée par l'utilisation d'un modèle mixte de catégorisation et de classification de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1985) : Catégories préexistantes mais aussi catégories émergentes en cours d'analyse. Les catégories préexistantes peuvent être enlevées ou modifiées.

3.1.1 Milieu de recueil des données :

- Commission scolaire Mont-Fort, rive sud de Montréal.
- La population de cette région a des revenus moyens et un taux de scolarité plus élevés que la moyenne provinciale et nationale.
- Cette commission scolaire est située en milieu mi-agricole, mi-industriel.
- Depuis 1998, cette commission scolaire fait partie de la commission scolaire des Patriotes.

3.1.2 L'échantillon :

- Candidats sélectionnés par volontariat : désir de partager avec la chercheuse les moments difficiles vécus et les solutions mises en place.
- Outre le volontariat, la chercheuse a établi certains critères de sélection afin de s'assurer que l'échantillon soit représentatif de la réalité des enseignants du primaire au Québec (sexe, âge, ethnie, formation universitaire, expérience d'enseignement, etc.).
- Les candidats choisis devaient avoir entre 6 mois à 3 ans d'expérience en enseignement.

La chercheuse a d'abord envoyé une lettre de présentation aux enseignants débutants de la commission scolaire. Par la suite, la chercheuse a contacté des collègues des débutants afin qu'ils réitèrent la demande de participation à la recherche. Les débutants ayant effectué une entrevue ont également pu parler de la recherche à d'autres débutants.

En tout, 17 participants ont été interviewés : 15 femmes et 2 hommes, d'âge moyen de 25, 4 ans, la majorité étant dans leur première année d'enseignement à temps plein. La majorité (14) des débutants avait de l'expérience de suppléance occasionnelle.

3.1.3 Les instruments de cueillette des données : la grille d'entrevue semi-structurée et le questionnaire semi-structuré

La grille d'entrevues individuelles semi-structurée : Rencontre de deux heures par participant portant sur les difficultés vécues et les moyens utilisés pour s'en sortir.

3 questions principales de l'entrevue : (p. 146)

- 1) la description d'un ou plusieurs incidents critiques;
- 2) les circonstances dans lesquelles le ou les incidents critiques se sont déroulés (contexte de l'incident);

3) la manière dont le novice s'en est sorti ou à tenté de s'en sortir (pendant et après l'événement).

Avantage de l'entrevue : permet d'obtenir des données riches, d'explorer un phénomène en profondeur. Selon Selltiz et al. (1977), l'entrevue est idéale pour explorer des sujets chargés émotionnellement.

Désavantage de l'entrevue : Nécessité de restreindre les réponses de certaines personnes trop loquaces.

4 caractéristiques afin d'assurer la validité et la fiabilité de l'instrument de collecte de données (Huberman et Miles, 1991, p. 81, cité en p. 149 de cette thèse) :

1) « une certaine familiarité avec le phénomène et le milieu étudié »

2) « un intérêt affirmé pour la dimension conceptuelle »

3) « une approche pluridisciplinaire, par opposition à une formation restreinte ou cantonnée à une seule discipline »

4) « de solides qualités d'investigateur, comprenant de l'obstination, la capacité à faire parler les gens et la capacité à prévenir une clôture prématurée. »

Le questionnaire semi-structuré :

La chercheuse a également utilisé un questionnaire, complémentaire à l'entrevue et personnalisé en fonction de ce que chacun des participants avait raconté lors de l'entrevue.

Avantage : permettait de confirmer ce qui avait été dit en entrevue + d'ajouter des détails peut-être oubliés la première fois.

3.1.4 Le moment de la cueillette de données :

À la fin de l'année scolaire : en mai et juin 1998. Cela a permis aux débutants de faire le bilan de leurs expériences de leurs premières années d'enseignement. Les questionnaires ont été envoyés un mois après les entrevues et la majorité ont été remis au cours de l'été, le dernier ayant été reçu en décembre 1998.

3.1.5 La pré-expérimentation des procédures :

En avril 1998, 3 enseignants ont été interrogés et ont répondu au questionnaire afin de faire une pré-expérimentation et d'apporter des corrections au besoin.

3.1.6 Le traitement des données :

Les données ont été catégorisées par unités de sens. La chercheuse a utilisé un système de codage par couleur : orange pour ce qui concernait la durée des événements, bleu pour ce qui concernait le moment où les incidents se sont déroulés, vert pour la description des incidents, jaune pour les ressources évoquées et noir pour la perception de l'issue des incidents.

Contrevalidation du codage par deux juges, un spécialiste en mesure et évaluation et un spécialiste en psychopédagogie.

3.1.7 Les limites de la méthode :

- La recherche qualitative est limitée quant à sa représentativité statistique et normative du au petit nombre de participant.

- En recherche qualitative, le chercheur doit faire en sorte de ne pas prioriser ses connaissances antérieures.

- Un biais subjectif peut découler du chercheur ou des narrateurs. Afin de mettre les narrateurs en confiance, la chercheuse les a informé du but de la recherche, des objectifs et des principes déontologiques.

3.2 Le complément quantitatif-descriptif :

- L'auteure a analysé de manière quantitative la fréquence des ressources évoquées, les caractéristiques des incidents et leurs circonstances.

Chapitre IV : Contextualisation et caractéristiques

4.1 Le contexte statutaire des incidents critiques :

3 différents statuts des participants :

- Suppléant occasionnel (enseignant sans contrat, qui remplace un enseignant absent)
- Suppléant occasionnel détenant un contrat à temps partiel
- Enseignant à temps plein

Plus le débutant occupe une tâche pleine, plus il est susceptible de vivre des incidents critiques. Ainsi, des 62 incidents critiques, 40 sont survenus lorsque les enseignants occupaient une tâche à temps plein, 15 lors d'un contrat à temps partiel et 7 lors de suppléances occasionnelles.

4.2 Le nombre d'incidents critiques :

En tout 62 incidents critiques ont été rapportés pour les 17 participants. En moyenne, les participants ont rapportés 3,6 incidents critiques.

4.3 Le moment d'apparition des incidents critiques :

3 moments névralgiques :

- 1) Le début de l'année scolaire (septembre et octobre)
- 2) Le début d'un contrat à temps partiel en milieu d'année.
- 3) Les autres moments durant l'année

37 incidents sur 64 se sont produits en début d'année. En ajoutant les incidents survenus en début de contrat (5), on obtient 42 incidents sur 64, donc plus du 2/3 des incidents se produisant au début de la prise de responsabilité.

4.4 La durée des incidents critiques :

18 événements sur 64 ont duré moins d'un mois, 17 ont duré de quatre à cinq mois et 21 événements ont duré plus de 6 mois.

4.5 Les types d'incidents critiques :

L'auteure a identifié six catégories d'incidents critiques, par ordre d'importance quant à la fréquence d'évocation :

- 1) La gestion de classe (gestion disciplinaire particulièrement)
- 2) Les relations professionnelles (collègues, parents, direction)
- 3) La lourdeur de la tâche (planification, préparation des leçons, récupération : l'ensemble de ces tâches faisant en sorte que l'enseignant se sent dépassé).

- 4) Les méthodes d'enseignement (évaluation, stratégies d'enseignement, manque de matériel, problèmes pédagogiques, etc.)
- 5) Les décisions administratives (entrevues d'engagement, changement de degré ou d'école, etc.)
- 6) L'attente ou l'appel de dernière minute (stress et insécurité liés à l'idée de ne pas savoir si on va être appelé, où on va aller, à quel degré, etc.)

La gestion de classe :

- 28 incidents critiques sur 62 sont liés à la gestion de classe.
- 15 des 17 participants rapportent la gestion de classe au moins une fois.
- Les incidents de gestion de classe correspondent à 6 incidents rapportés sur 7 en suppléance, 10 sur 15 en contrat à temps partiel et 12 sur 40 en contrat à temps plein. Plus les enseignants assument une tâche à temps plein, plus ils semblent développer leur habileté à faire de la discipline.
- Parmi les problèmes relatés notons : violence d'un élève, impolitesse, groupe difficile à gérer, problème d'un comportement d'un ou de plusieurs élèves, enfant ne voulant pas travailler, difficultés à obtenir le silence, hyperactivité, manque de confiance en soi d'un élève, élèves qui font des crises, etc.
- 16 incidents se situent en début d'année, 3 en début de contrat et 9 à un autre moment. « On peut donc dire qu'une grande proportion des incidents critiques de gestion de classe sont signalés au moment des premières semaine de rencontre avec de nouveaux élèves. » (p. 190)
- 40% des incidents de gestion de classe rapportés ont été solutionnés à court terme, 54% en plus de 3 mois et moins de 10% entre 2 à 3 mois. La majorité des incidents en gestion de classe sont donc long à résoudre.

Les relations professionnelles :

- 18 incidents se rapportent aux relations professionnelles, majoritairement quant aux relations avec les collègues et avec la direction.
- 11 des 17 participants rapportent ce type d'incident au moins une fois.
- 17 incidents sur 18 sont rapportés lors de tâches contractuelles à temps plein, ce qui peut s'expliquer par les contacts plus fréquents que lors de suppléance.
- 12 incidents surviennent en début d'année et 6 à un autre moment.
- Les incidents en lien avec les relations professionnelles sont généralement difficile à résoudre : 14 ont nécessité plus de 3 mois (dont la moitié plus de six mois).
- Parmi les problèmes relatés notons : difficulté à travailler avec une ou des enseignante(s) du même niveau, conflit avec une enseignante, manque de collaboration des parents, parents accaparants, mauvaise relation avec un parent en particulier, pression de la direction, etc.

Chapitre V : Étude des résultats

5.1 L'analyse des résultats

5.1.1 Les types de ressources en fonction des types d'incidents critiques :

6 catégories de ressources auxquelles le novice a recours :

- La formation institutionnelle (formation initiale et continue)
- L'entourage relationnel (entourage professionnel et personnel)
- La ressource en gestion de classe
- Les stratégies pédagogiques
- Les ressources personnelles (caractéristiques personnelles des débutants)
- La pratique réflexive (réflexion sur l'action)

Les deux ressources les plus fréquemment mentionnées sont l'entourage relationnel et les ressources en gestion de classe. Puis, en ordre d'importance, viennent les ressources personnelles, la pratique réflexive, les stratégies pédagogiques et la formation institutionnelle.

5.1.1.1 La formation institutionnelle :

La formation institutionnelle est évoquée peu souvent par les novices (dans 9 incidents sur 62). Toutefois, plus de la moitié des novices (12) font référence à la formation initiale (six y font référence comme ressource utile et 6 autres y font référence de manière négative). Un seul sujet a parlé de la formation continue.

« En définitive, la formation initiale ne semble pas être une solution de premier ordre dans la façon de tenter de gérer les événements marquants même si plus du tiers des novices y ont recours. » (p. 202).

5.1.1.2 L'entourage relationnel :

Tous les débutants nomment l'entourage relationnel au moins une fois. L'entourage relationnel est évoqué comme ressource dans 54 incidents sur 62. L'entourage relationnel constitue donc une ressource très importante chez les novices pour régler les incidents critiques rencontrés. Notamment le soutien du conjoint, le soutien de la famille, le soutien de la direction ou de la direction adjointe sont évoqués.

L'entourage personnel (ami, famille, conjoint) est évoqué comme ressource dans 26 incidents et l'entourage professionnel (collègues, direction) est évoqué comme ressource dans 49 incidents.

L'entourage relationnel est évoqué pour résoudre des incidents relatifs aux relations professionnelles, mais également des incidents liés aux méthodes d'enseignement, à la lourdeur de la tâche ou à la gestion de classe.

5.1.1.3 La ressource en gestion de classe :

La ressource en gestion de classe est évoquée 33 fois par les novices pour les 62 incidents critiques. Tous les participants sauf un ont utilisé la ressource en gestion de classe. La ressource la plus fréquemment nommée est la gestion de comportements d'élèves (ex : système d'émulation, adoption d'une attitude plus directive, etc.).

Pour 26 des 28 incidents en gestion de classe, les novices ont utilisé au moins une ressource en gestion de classe. Il y a donc un lien entre la ressource en gestion de classe et l'incident en gestion de classe.

5.1.1.4 Les stratégies pédagogiques :

Les stratégies pédagogiques ont été évoquées peu souvent (10 fois, par 7 enseignants sur 17) : réalisation d'un plan d'intervention par objectifs pour aider un élève en difficulté d'apprentissage, lecture du programme de formation, etc.

5.1.1.5 Les ressources personnelles :

Les ressources personnelles ont été évoquées 35 fois, par la majorité des participants (15 sur 17). Ces ressources font référence à la personnalité et aux caractéristiques de l'enseignant.

5.1.1.6 La pratique réflexive :

La pratique réflexive a été évoquée 16 fois, par 10 participants sur 17. Ces ressources font référence au fait que l'enseignant a pris le temps de réfléchir, de se poser des questions et d'analyser la situation.

5.1.2 La perception du novice de l'issue des incidents critiques :

5.1.2.1 La perception du novice d'avoir géré avec succès ses incidents critiques :

Les incidents gérés avec succès sont soit ceux qui sont réglés en totalité ou encore ceux qui sont réglés partiellement mais qui ne causent plus beaucoup de stress ou d'inquiétude chez le novice (sentiment d'en avoir fait le plus possible et que le reste ne dépend pas de notre contrôle).

6 participants estiment avoir géré avec succès tous leurs incidents et deux estiment n'en avoir géré aucun avec succès. Les autres participants estiment avoir géré avec succès leur incident dans un pourcentage variant entre 40% à 75% des incidents.

Les débutants considèrent avoir géré avec succès 44 des 62 incidents critiques.

5.1.2.2 La perception du novice d'avoir géré avec difficulté ses incidents :

Les incidents gérés avec difficulté sont ceux où le novice reste ambivalent ou insatisfait de la solution, mais tout en ayant vécu quelques petits succès. Seulement 6 incidents sur 64 sont considérés gérés avec difficulté.

5.1.2.3 La perception du novice d'avoir géré sans succès ses incidents :

Les incidents gérés sans succès sont ceux qui ne sont pas résolus ou qui perturbent encore l'enseignant. 12 incidents sur 64 sont estimés gérés sans succès.

Proportion d'incidents gérés avec succès pour chaque type de ressources : (p. 226)

Entourage relationnel professionnel: 36 des 49 évocations;

Ressources personnelles: 26 des 35 évocations;

Ressource en gestion de classe: 27 des 33 évocations;

Entourage relationnel personnel: 18 des 26 évocations;

Pratique réflexive: 13 des 16 évocations;

Stratégies pédagogiques: 9 des 10 évocations;

Formation institutionnelle: 7 des 9 évocations.

L'auteure conclut : « **Devant ces résultats, il est difficile de proclamer la prééminence de l'un ou l'autre de ces types de ressources dans la gestion positive des différents événements marquants, d'autant plus qu'une ressource est rarement évoquée seule dans la gestion des incidents.** » (p. 226)

5.2 L'interprétation des résultats :

5.2.1 En tous lieux, la perpétuation des incidents critiques : l'urgence de réexaminer ce passage inévitable dans l'appropriation du statut

Les résultats de la recherche correspondent à ceux d'autres études, notamment en ce qui concerne les problèmes rencontrés par les enseignants débutants et les conditions d'entrée dans la profession difficiles.

Plus de 60% des incidents relatés ont duré plus de trois mois et 60% sont survenus au début d'une prise de responsabilité (début de contrat ou début d'année).

45% des incidents sont liés à la gestion de classe et 30% aux relations professionnelles.

L'auteure se questionne sur le fait que les enseignants débutants se voient confier des tâches très lourdes et complexes et sont placés dans des situations particulièrement difficiles (classes comprenant plusieurs élèves en difficulté de comportement ou d'apprentissage, tâches supplémentaires en plus de l'enseignement, classe sans matériel, etc.).

Les problèmes relatés sont les mêmes que dans d'autres études : problèmes de gestion de classe, problèmes relationnels, lourdeur de la tâche, etc. Toutefois, le problème des mutations forcées est nommé trois fois, ce qui n'était pas ressorti dans les études de Veenman et de Baillauquès et Breuse.

La majorité des novices indiquent avoir ressenti des malaises physiques (fatigue, maux de tête, épuisement, nausées, insomnies, maladies pulmonaires, gripes, etc.) et plusieurs indiquent avoir ressenti des malaises psychologiques (stress, nervosité, anxiété, insécurité, peur, tristesse, déception, colère, impuissance, etc.).

La majorité des débutants ont vécu une remise en question de leur compétence et parfois même de leur choix de carrière. Plusieurs se sentaient surveillés et jugés par les collègues et la direction. Certains sentaient qu'ils manquaient d'appui de la direction et des parents et qu'ils ne pouvaient pas travailler en collaboration avec leurs collègues. La majorité souligne qu'ils travaillaient plusieurs heures supplémentaires par semaine et qu'ils ont dû mettre de côté vie sociale et parfois même familiale.

5.2.2 Au-delà de la synergie des ressources dans la gestion efficace des incidents : l'individu au cœur du processus de solution

Les résultats démontrent que pour tenter de régler un incident critique, les enseignants débutants font appel à plusieurs ressources. La majorité des enseignants débutants ont utilisé de 4 à 6 ressources différentes pour gérer les incidents critiques rencontrés.

« **Alors ce qui se dégage des résultats de la présente recherche serait que le novice, pour se sortir efficacement des situations difficiles, aurait recours davantage à des ressources qui correspondent à ses caractéristiques personnelles et, plus précisément, à sa propre**

idiosyncrasie, c'est-à-dire à l'« état de développement particulier à une personne qui la distingue des autres tant dans sa singularité présente que dans les aspirations qui caractérisent son cheminement" (p. 696, Legendre, 1993) » (p. 242)

Il semblerait donc que le meilleur outil pour se sortir de situations difficiles est une bonne connaissance de soi et de ses propres ressources.

La manière personnelle qu'à un débutant d'exploiter une ressource peut influencer le succès de cette ressource. Par exemple, la manière d'utiliser des ressources en gestion de classe peut être efficace ou non selon que le novice a réfléchi sur sa pratique, qu'il a consulté les élèves dans la recherche de solution, qu'il implique le groupe dans la mise en place de mesures disciplinaires, etc.

5.2.3 L'importance de l'idiosyncrasie dans la recherche du professionnalisme

Selon le ministère de l'Éducation, le novice est au centre de son insertion professionnelle. Les résultats de cette étude vont également en ce sens puisqu'ils démontrent que « c'est l'aspect dynamique de l'idiosyncrasie du novice qui semble l'aider à assumer plus efficacement la gestion de ses incidents critiques et par le fait même la complexité de l'acte éducatif lors de ses débuts professionnels. » (p. 262) Le novice est donc, par sa manière personnelle d'exploiter les ressources pour gérer les incidents critiques rencontrés, l'acteur principal de son insertion et de sa socialisation professionnelle.

Le professionnalisme de l'enseignement passe également par le travail en collégialité et par la participation de chacun à une culture de collaboration. En parlant de l'enseignant débutant, Barrette note : « En cherchant à actualiser ses potentialités, à se singulariser et à se connaître, il se prédispose à mieux travailler en collégialité et à participer à la vie et aux orientations de l'établissement: deux éléments cruciaux dans la recherche de la professionnalisation du métier. » (p. 266)

Conclusion :

Pistes de recherche :

- Recherches sur l'impact d'une formation initiale et d'une insertion professionnelle davantage centrées sur la personne en lien notamment avec la gestion des incidents critiques.
- Études pour mieux comprendre le concept d'idiosyncrasie.
- Études auprès des enseignants préscolaire et primaire provenant des nouveaux programmes de formation (passage à 700 heures de stage + formation de 4 ans).

Références citées dans ce résumé :

Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur de l'enseignant*. Paris: Epi.

Abraham, A. (Dir.). (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: Epi.

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. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès, (Éds). (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation? De transformation?* (p.21-41). Bruxelles: De Boeck.

Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris: E.S.F.

Berthelot, M. (1991). *Enseigner : Qu'en disent les profs?* Rapport d'une recherche menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial. Conseil supérieur de l'éducation. Québec: Les publications du Québec.

Boucher, L.P. et L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation*. Nouvelles pratiques. Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès, (Éds). (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation? De transformation?* (p. 43-59). Bruxelles: De Boeck.

Breuse, E. (1984). Formation des enseignants centrée sur la personne. Dans A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne* (p. 144- 153). Paris: E.S.F.

Cadieux, L. (1997). *La perception des problèmes de comportement des élèves par des enseignants en début de carrière: Études de cas*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.

Canter, L. (1988). Let the Educator Beware: A response to Cunvin and Mendler. *Educational Leadership*. 46(2), 71 -73.

Charles, C.M. (1996). *Building classroom discipline* (5e Cd.). New York: Longman.

Conseil supérieur de l'éducation (1984). *La condition enseignante. Avis au ministère de l'éducation*. Québec: Les publications du Québec.

Desgagné, S. (1994). *À propos de la "discipline de classe " : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle: une mise en perspective. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p .77-89). Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). Sherbrooke: CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Doyle, W. (1984). How order is achieved in classrooms: An interim report. *Curriculum Studies*, 16(3), 259-277.

Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on Teaching* (3e éd., p. 392-431). New York: MacMillan.

Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the Classroom*. New York: Harper and Row.

Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6,207-226.

Fuller, F.F. et Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher. Dans K. Ryan (dir.), *Teacher Education*. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the study of Education. Chicago: The University of Chicago Press.

Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A., (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement: invitation ou frein à l'émancipation professionnelle? Dans Hétu, J.C. Lavoie, M. et Baillauquès, S. (Éds). (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation ? De transformation?* (p.85-111). Bruxelles: De Boeck.

Gervais, C. (1998). Liens microenseignement et stage: lieu du développement d'une pratique réflexive. Dans C. Gervais, C. Garant, F. Gervais et C. Hopper, *Formation des maîtres, entre cours et stages ... un partenariat INTRA- universitaire ?* (p. 59-72). Sherbrooke: CRP.

Gervais, C. (1999a). 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. Dans Hétu, J.C. Lavoie. M. et Baillauquès. S. (Éds). (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation ? De transformation?* (p. 113- 187). Bruxelles: De Boeck.

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

Glasser, W. (1993). *The Quality School Teacher*. New York: Harper Perennial. (ERIC no ED 365 657, 157 p.).

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. Dans J. Sikula, Buttery, T.J. Buttery et É. Guyton (Éds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2e éd.,p. 548-594). New York: Macmillan.

Gordon, T. (1974). *Teacher Effectiveness Training*. New York: P.H. Wyden.

Gouvernement du Québec., (1995a). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Orientation*. Document de travail. Québec: Ministère de l'éducation, Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications.

Gouvernement du Québec, (1996a). *Les états généraux sur l'éducation 1995- 1996. Exposé de la situation*. Québec: Ministère de l'éducation.

Gouvernement du Québec, (1996b). *Les états généraux sur l'éducation 1995- 1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation*. Québec: Ministère de l'éducation.

Griffin, G.A. (1985). Teacher induction: Research issues. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 42-46.

Hétu, J.C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez les novices: vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. Dans Hétu, J.C. Lavoie. M. et Baillauquès. S. (Éds). (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation ? De transformation?* (p. 61-83). Bruxelles: De Boeck.

Hétu, J.C. et Boyer, S. (1988). Recherche-formation et pratiques holistiques. Dans P. Gauthier (dir.), *Notes de recherche*. Actes du colloque Mouvement, Corps et Conscience. 55e congrès de l'ACFAS. Montréal: ACFAS.

Heynemand, J. (1995). Le virage réflexif en formation des maîtres. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 175- 194). Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). Sherbrooke: CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Holbom, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant* (p. 85-103). Montreal: Logiques. Tome 2.

Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montreal: Meridien. Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers. A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé
Huberman. A.M. et Miles, M.B. (199 1). *Analyser des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes. Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael. (titre initial *Qualitative Data Analysis: A source of New Methods* (1984), Beverly Hills, CA, Sage Publications, traduit de l'américain par Catherine De Backer et Vivian Larnongie de l'association Erasme).

Jones, F.H. (1987). *Positive Classroom Discipline*. New York: McGraw-Hill.

Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(50), 123- 127.

- Lacey, C. (1987). Professional socialization of teachers. Dans M.J. Dunkin (dir.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- L'Écuyer, R. (1985). L'analyse de contenu: notion et étapes. Dans J.P. Deslauriers (dir.), *La recherche qualitative: résurgence et convergences* (p. 65-88). Chicoutimi: GRIR.
- Legault, J.P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*. Montréal: Logiques.
- Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en Éducation*, 2(1), 123- 164.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Paris-Montréal: ESKA et Guérin.
- Legendre, M.F. (1998). Entre théorie et pratique: former par la pratique réflexive par les études de cas. Dans C. Gervais, C. Garant, F. Gervais et C. Hopper, *Formation des maîtres, entre cours et stages...un partenariat INTRA- universitaire ?* (p. 87-98). Sherbrooke: CRP.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mukamurera, I. (1999). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec. *Vie pédagogique*, 111, 24-27.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au secondaire*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Département de psycho-pédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de classe: Comment se donner la liberté d'enseigner*. Montréal: Logiques.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans Héту, J.C. Lavoie, M. et Baillauquès, S. (Éds). (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation ? De transformation?* (p.139-159). Bruxelles: De Boeck.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, no 15.
- Perrenoud, Ph. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants: analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Atlet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 181-208). Bruxelles: De Boeck.
- Perron, M., Lessard, C. et Bélanger, P.W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit? *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique sur la professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, 19(1), p. 5-31.
- Peyrache, M.H. (1999). Recherche de cohérences dans la conception et la mise en œuvre de plans de formation d'enseignants débutants: Études de cas. Dans Héту, J.C. Lavoie, M. et Baillauquès, S. (Éds). (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation ? De transformation?* (p.161-186). Bruxelles: De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: CRP.
- Schon, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. N.Y.: Basic Books (traduction française: *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques, 1994).
- Schon, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schon, D.A. (1988). Coaching reflexive teaching. Dans P. Grimmet et G. Erikson (Eds), *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press.

Schon, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.

Schon, D. A. (1996). *Le tournant réflexif*. Montréal: Logiques.

Selltiz, C., Wrightman, L.F. et Cook, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal: HRW.

St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Tisher, R.P. (1982). *Teacher induction: An international perspective on research and programs*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, New York (ERIC no ED 213 687).

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

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), 95- 110.

Walker, L. (1992). *Mentoring: a review of the literature*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Knoxville, Tennessee. ED 354 229.

Weva, K.W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: responsabilité de l'administration scolaire. Dans Hétu, J.C. Lavoie, M. et Baillauquès, S. (Éds). (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation ? De transformation?* (p. 187-204). Bruxelles: De Boeck.

Wideen, M. (1992). Devenir enseignant, qu'est-ce que cela veut dire? Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant* (p. 25-37). Montreal: Logiques. Tome I.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*. 68(2), 130- 178.

Zeichner, K.M. et Gore, J. (1989). *Teacher socialization*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education,

Zeichner, K.M. et Gore, J. (1990). Teacher socialization. Dans W.R. Houston, R. Howsam et J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 329-348). New York: MacMillan.

Zeichner, K.M. et Tabachnick, B.R. (1985). The development of teachers perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for teaching*, 11, 1-25.

Fiche de lecture 9

Référence :

Bateman, D. (2001). Passer le flambeau : élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep. *Pédagogie collégiale*, 14 (3), 16-21.

Résumé : (tiré de la revue) :

Dianne Bateman, du collège Champlain (Saint-Lambert), présente les grandes lignes de l'élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants et enseignantes de cégep, programme qui utilise l'expertise du personnel enseignant chevronné. À partir du profil de sortie d'un professeur de cégep compétent, des comités ont déjà élaboré la plupart des cours qui composent le programme. Les novices qui ont suivi les deux premiers cours offerts font état de l'impact bénéfique de ces cours sur leur savoir pédagogique.

Notes de lecture :

- Beaucoup de départs à la retraite au collégial, donc éventuellement, beaucoup d'enseignants nouveaux en insertion. (taux élevé de renouvellement des effectifs).
- *Programme pour les nouveaux enseignants* (PNE) : Projet de perfectionnement professionnel. Implique enseignants débutants et enseignants chevronnés.
- Les enseignants d'expérience ont été appelés à définir les connaissances et aptitudes d'un enseignant compétent afin d'élaborer un profil de sortie. Puis, ils ont conçu un ensemble de cours pour faire développer ces connaissances et aptitudes chez les enseignants débutants.
- Le profil de sortie comprend : professionnalisme, maîtrise du contenu, savoir pédagogique axé sur un contenu, savoir pédagogique général.
- « L'objectif général du curriculum du programme consiste à développer, pour chaque nouvel enseignant, la capacité de simultanément observer, contrôler, analyser et adapter au besoin l'ensemble des phénomènes intellectuels, psychologiques et émotionnels qui surviennent en classe. » (p. 17)

Buts du programme :

Aider les enseignants novices

« Le premier objectif de ce programme est d'offrir un soutien immédiat aux personnes qui débutent leur apprentissage de l'enseignement. » (p. 18)

Abréger le temps requis pour devenir un enseignant chevronné.

Diminuer la période d'essais et erreurs.

« Le rôle des enseignants chevronnés peut être crucial, car ceux-ci facilitent et accélèrent le cheminement des nouveaux enseignants vers la maîtrise de leur métier d'enseignant. » (p. 18)

Diminuer l'isolement professionnel des enseignants novices et chevronnés.

« Dans le cadre scolaire, l'isolement est relié à une performance amoindrie, à une insatisfaction face à l'école et à des sentiments de mécontentement (Shulman, 1993). » (p. 18) (Shulman, L. S., «Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude», *Change*, 25(6), p. 3-4, 1993.)

Rendre hommage aux enseignants chevronnés.

Permet de transmettre l'expertise des enseignants chevronnés à la prochaine génération.
Enseignants chevronnés sont donc reconnus et valorisés.

Impacts du programme (cours offerts) :

Les enseignants débutants indiquent qu'ils comprennent désormais mieux les processus d'enseignement et d'apprentissage, qu'ils ont amélioré leur répertoire de stratégies pédagogiques et qu'ils ont augmenté leur confiance en soi.

« Toutefois, les améliorations qui semblent les plus importantes aux yeux des enseignants concernent la façon dont ils se perçoivent ainsi que leur rôle dans la classe » (p. 20)

Conclusion :

Utilité des programmes d'insertion :

Les programmes d'insertion (type mentorat ou recherche-action) permettent de réduire le sentiment d'isolement professionnel souvent vécu par les débutants. Ils permettent également de faciliter l'apprentissage du métier et de mieux comprendre son rôle en tant qu'enseignant, par le contact avec des collègues plus expérimentés.

Fiche de lecture 10

Référence : Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2004), *Insert'Prof : Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle, bilan et propositions*, Service de didactique générale et formation des enseignants.

L'accompagnement de l'entrée en carrière : un enjeu pour la qualité de notre système éducatif

Difficiles conditions des débutants : précarité, changements fréquents d'établissement scolaire, tâche morcelée, pleine responsabilité dès le départ, etc. Ces difficultés peuvent entraîner le débutant au non-engagement dans la carrière, voire même à l'abandon de la profession.

Cadre de la recherche :

Recherche Insert'Prof vise la mise en place d'un dispositif d'accompagnement pour faciliter l'entrée dans la carrière.

Deux hypothèses de départ :

L'accompagnement pourrait faire partie des missions des institutions de formation.

L'accompagnement devrait être géré avec d'autres acteurs dont les structures de formation.

Du côté du terrain d'accueil :

Peu de dispositifs institutionnalisés pour l'accueil des débutants.

Dans le cadre de la recherche, diverses mesures d'accueil ont été élaborées : documents d'accueil fournissant de l'information aux débutants et check-liste pour les responsables d'établissement, concernant les différentes interventions qu'ils peuvent poser à chaque étape du processus d'insertion des nouveaux.

Utilité de l'accompagnement des débutants par un mentor : favorise meilleure qualité de l'enseignement, permet aux débutants d'obtenir de l'information sur le fonctionnement de l'école, la culture de l'établissement et le type de pédagogie.

Du côté du dispositif :

Utilité d'un dispositif externe d'accompagnement pour fournir des informations aux débutants en lien avec des besoins urgents, pour permettre aux débutants d'échanger entre eux sur leurs difficultés et pour favoriser le développement de la professionnalité par un travail en projet axé sur le développement de compétences.

Au cours du projet, le dispositif a été peu fréquenté car pas de facilité d'accès pour les débutants. Les auteurs ne croient toutefois pas que la fréquentation du dispositif doit être obligatoire, mais pour qu'il soit viable, il faudra assurer une participation minimale.

Fiche de lecture 11

Référence : Bédard, Y. (2000). L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring », Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : Rouyn-Noranda.

Objectifs de la recherche :

- 1) Répertorier les perceptions des jeunes enseignants face à leurs besoins ou face aux difficultés qu'ils rencontrent à leur début.
- 2) Connaître le type de conseils que les novices avaient ou auraient aimé recevoir en rapport avec la planification, la discipline et l'évaluation.
- 3) Connaître leur vision du « mentoring » comme type de soutien.

Chapitre 1 : Problématique

Il y a quelques années : période probatoire pour les nouveaux enseignants. Toutefois, ce n'était pas adéquat car : les directions et les enseignants avaient peu de temps à consacrer aux novices, en particulier avec l'augmentation de l'engagement dans les années 1990. Le nouvel enseignant doit donc se débrouiller seul, sans soutien.

Les problèmes existants :

- Le mode de distribution des postes et des tâches ne favorise pas les novices : **Les enseignants permanents choisissent en premier et les statuts précaires reçoivent souvent leur affectation uniquement à la fin de l'été, ce qui leur laisse peu de temps pour préparer leur année scolaire.**
- Depuis 1995 : Disparition de plusieurs postes de conseillers pédagogiques donc peu ou pas d'aide pour les novices quant à la connaissance de la matière et des programmes.
- Le nouvel enseignant doit à la fois se familiariser avec son nouveau lieu de travail et établir des contacts avec de nouvelles personnes (direction, enseignant, intervenant).

Définition préliminaire de l'insertion : Le programme d'insertion est une façon d'initier le nouvel enseignant à faire face aux tâches et aux responsabilités reliées à l'enseignement.

Les acquis : En automne 1994, le baccalauréat en enseignement passe de 3 à 4 ans. La formation initiale permet de familiariser le débutant avec les programmes, la planification, la construction d'instruments d'évaluation et la gestion de classe. Selon l'auteur : **« Cette formation diversifiée et complète augmente les connaissances et les habiletés relatives au métier d'enseignant de telle sorte que lors de l'insertion professionnelle, l'ensemble des activités pédagogiques sont assez bien maîtrisées. (...) Cependant, peu importe la qualité de la formation universitaire, il restera toujours des aspects que seule la pratique en milieu réel peut combler. »** (p. 8-9)

Les difficultés :

Étude d'Huberman et Marti (1989) : Révèle que les débuts dans la profession sont très difficiles. Répertoire 3 catégories de difficultés : problèmes d'ordre personnel, d'ordre pédagogique et d'ordre sentimental.

L'auteur reprend en partie la catégorisation d'Huberman et Marti : problèmes d'ordre personnel, pédagogique et professionnel.

Les difficultés d'ordre personnel :

- Les motivations quant au choix de faire carrière en enseignement diffèrent d'un individu à l'autre. Ce peut être un choix délibéré comme ce peut être pour poursuivre la tradition familiale ou encore par manque de choix. Ces deux dernières raisons peuvent entraîner un fort désenchantement chez les novices.
- La grande variété des niveaux de formation des novices en enseignement peut rendre plus difficile la socialisation professionnelle (compétition, comparaison, etc.)
- Certains débutants doivent s'exiler loin de chez eux pour pouvoir pratiquer.

Les difficultés d'ordre pédagogique :

- Relation avec les élèves : Le nouvel enseignant doit être juste et il doit pouvoir porter une évaluation objective sur les élèves. Il doit également réussir à motiver les élèves et à capter leur intérêt. Il doit apprendre à gérer les différences individuelles chez ses élèves.
- Didactique : Le nouvel enseignant doit adapter le contenu du programme pour qu'il soit accessible à ses élèves et à leur réalité.
- Gestion de classe : Le nouvel enseignant peut avoir de la difficulté à établir un climat propice à l'apprentissage. Il peut avoir de la difficulté à instaurer la discipline, hésitant entre rigueur et tolérance. L'évaluation peut également lui causer problème.

Les difficultés d'ordre professionnel :

- Le débutant doit apprendre à entrer en relation et à interagir avec différents intervenants : direction, collègues, parents, personnel de soutien, élèves, etc.
- Les conditions de travail en milieu scolaire peuvent être difficiles : beaucoup d'élèves par classe, locaux petits, matériel désuet, etc.

Définition retenue : « La définition retenue précise que l'insertion professionnelle consisterait en une période au cours de laquelle l'enseignant nouvellement admis bénéficie d'un encadrement sous forme de parrainage afin de favoriser une transition harmonieuse entre la formation acquise à l'université et la réalité quotidienne en milieu scolaire. » (p. 14)

Question de recherche : Comment les nouveaux enseignants du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda perçoivent-ils le type de soutien qu'ils reçoivent ou devraient recevoir et comment le « mentoring » pourrait faciliter l'intégration du jeune enseignant ? » (p. 15)

Chapitre II : Cadre théorique

Le mentoring :

Définition : Accompagnement des débutants par des enseignants d'expérience afin de guider les novices et d'offrir une aide professionnelle dans la résolution des problèmes rencontrés par les débutants. L'enseignant responsable devrait avoir une tâche allégée pour avoir davantage de temps à consacrer au novice.

- Le mentoring peut aider au développement de l'identité professionnelle : « Comme les jeunes enseignants débutants n'ont pas encore tout à fait décroché du monde des

études, ils ne se perçoivent pas encore comme de vrais enseignants d'où les diverses difficultés et l'importance de fournir une certaine forme d'aide. » (p. 18)

- Le mentoring peut être implanté de différentes façons : rencontres individuelles ou collectives entre mentor et novice (Gagné, 1995, Lavoie, 1995), triade direction, mentor et conseillers pédagogiques (Malenfant, 1992), appui aux nouveaux enseignants pour favoriser la transition entre l'université et le milieu scolaire (Saint-Louis, 1994).
- L'accompagnement peut se faire sous forme de rencontres régulières, de dîners hebdomadaires, d'observation en classe ou d'enregistrements visuels en classe, etc.
- L'objectif du mentoring est de faciliter l'insertion professionnelle en encadrant le débutant afin de lui donner confiance en lui et en sa pratique.

Expérimentations du mentoring :

- Commission scolaire de Victoriaville : projet de 1993 à 1995 en collaboration avec l'Université de Sherbrooke et le MEQ. Formation de 28 mentors. Les résultats démontrent que l'aide des mentors a été appréciée des novices.
- Projet Passage : Commission scolaire des Mille-Îles, de 1993 à 1995, 3 enseignantes accompagnatrices offrait un accompagnement auprès d'une dizaine d'enseignants débutants en accompagnement individualisé et d'une dizaine en collectif. Les résultats sont positifs : amélioration de la compétence et de la qualité d'enseignement des novices.
- Programme de mentoring dans d'autres pays : Certains États américains + des établissements suisses et français. Encore une fois résultats positifs : permet aux novices d'échanger et de recevoir du soutien.
- Projet à Rouyn-Noranda : Recherche-action sur l'insertion professionnelle au début des années 1990 visant à fournir de l'aide aux enseignants en probation, à analyser la problématique de l'insertion en Abitibi-Témiscamingue et à améliorer la formation initiale pour diminuer les difficultés des enseignants débutants (Charbonneau et al., 1991). La recherche a démontré que les difficultés des débutants touchaient notamment la planification, l'évaluation et la gestion de classe. Le projet de soutien a été bénéfique pour les débutants. Par la suite, création d'une boîte à outils pour les débutants au primaire + rencontres d'accueil pour les nouveaux au secondaire (en 1996-1997-1998), puis abandon des rencontres en 1998-1999.

Cadre général :

Le programme de mentoring doit s'attarder d'abord sur les composantes de la pratique les plus problématiques. Selon plusieurs auteurs (Baillauquès et Breuse, 1993; Louvet et Baillauquès, 1992; Huberman et al., 1989; House et Lapan, 1979; Neil et al., 1993; Caron, 1994; Charbonneau et al., 1991), l'aspect le plus problématique concerne la gestion de classe et ses composantes soit la discipline, la planification et l'évaluation.

La discipline : Capacité à maintenir l'ordre dans la classe, à faire respecter les règlements. Le novice ne doit être ni trop autoritaire, ni trop permissif.

La planification : Gestion du temps, planification des activités, adaptation des activités au groupe, répartition du contenu, planification de l'évaluation, etc.

L'évaluation des apprentissages : Vérification des connaissances, habiletés et attitudes d'un élève (Legendre, 1988).

Chapitre III : Méthodologie

Choix de l'instrument : Questionnaire à questions ouvertes portant notamment sur les difficultés en gestion de classe pour les 3 composantes (discipline, planification, évaluation), sur le mentoring et sur l'échange et le soutien. Le questionnaire est divisé en deux sections : les besoins ou difficultés des débutants (aide reçue, conseils que les débutants aimeraient recevoir en lien avec la planification, la discipline ou l'évaluation, etc.) et le mentoring (sujets d'échange, types de rencontre, qualités d'un mentor, etc.).

Validation : Le questionnaire a été validé auprès de 5 enseignants choisis au hasard parmi l'échantillonnage. Suite aux commentaires de ces enseignants, le chercheur a procédé à quelques réajustements du questionnaire.

Choix de la population : Tous les enseignants du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda ayant moins de 8 ans d'expérience. (Au total, 48 enseignants ont reçu le questionnaire). 2 rappels ont été nécessaires, étant donné le faible taux de participation des enseignants visés. À la fin, 30 questionnaires ont été amassés.

Limites de l'outil : La recherche est limitée aux difficultés concernant l'évaluation, la discipline et la planification. L'échantillon se limite aux enseignants du secondaire de deux écoles de Rouyn-Noranda.

Traitement des données : Analyse de contenu de type qualitatif.

Selon Deslauriers (1987), l'analyse de contenu est « Une méthode de classification et de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis. » (Deslauriers, p. 50)

Chapitre IV : Analyse et résultats

Les besoins des nouveaux enseignants :

Le temps pour se préparer : La majorité des répondants (25 sur 30) indiquent avoir eu moins de 5 jours pour se préparer à dispenser l'enseignement pour lequel ils étaient engagés. Les débutants ont donc souvent très peu de temps pour préparer leur classe, planifier les activités et se préparer à affronter la classe. La majorité des répondants souhaiteraient avoir plus de temps que ce qu'ils ont présentement pour se préparer.

L'aide reçue : La majorité des répondants (18 sur 30) disent avoir reçu de l'aide lors de leur engagement : soutien, conseils des collègues, de la direction, du personnel de soutien, etc. 11 répondants n'ont pas reçu d'aide à leurs débuts.

La forme la plus appropriée de soutien pour un débutant : La majorité des répondants (17) indique que c'est le personnel enseignant d'expérience qui peut offrir le soutien le plus approprié. Viennent ensuite le travail d'équipe (4), la direction (1), le temps de préparation (1) et les conseils concrets (1).

Réponses aux questions : La majorité des répondants (26) ont pu avoir réponse à leurs questions dès les premiers jours.

Soutien : 26 participants indiquent que certaines personnes les ont soutenues plus que d'autres : pour 16 d'entre eux, il s'agit du personnel enseignant, pour 7 de l'ensemble du personnel de l'école, pour 2 de la direction et enfin, pour une personne il s'agit des parents et amis. Pour 19 participants, les personnes qualifiées pour soutenir sont celles qui ont de

l'expérience, du professionnalisme et de l'expertise. 8 répondants traitent plutôt de qualité telles que la disponibilité, la compréhension et la confiance.

Conseils sur la planification : 19 répondants sur 30 auraient aimé recevoir des conseils, en particulier concernant la planification à long terme. 4 répondants indiquent avoir reçu des conseils à ce sujet.

Conseils sur la discipline : 8 répondants ont reçu des conseils à ce sujet et 15 répondants auraient aimé en recevoir, notamment en ce qui concerne les moyens disciplinaires pour maintenir un bon climat de classe.

Conseils sur l'évaluation : 10 répondants ont reçu des conseils sur l'évaluation et 10 autres auraient aimé en recevoir. L'auteur retient que les nouveaux enseignants ont besoin d'être conseillés et rassurés par rapport à l'évaluation.

Conseils pour susciter l'intérêt des élèves : 7 débutants ont reçu des conseils à ce sujet et 15 auraient aimé en recevoir.

Sujets sur lesquels les débutants auraient aimé échanger : Parmi les sujets sur lesquels les débutants aimeraient échanger au début de leur enseignement, on dénote : la gestion disciplinaire (11), la didactique (6), la gestion du temps (6), la pédagogie (5), le fonctionnement administratif (2), l'appréhension face à certains groupes (2) et l'identification du rôle d'enseignant (1). Les répondants indiquent avoir apprécié pouvoir échanger sur leurs erreurs et réussites (2), leurs difficultés de discipline (3), leurs difficultés diverses (2), leur matière (1), l'estime de soi (1) et les différentes façons d'enseigner (1). L'auteur retient de ces diverses réponses le besoin d'échanger chez l'enseignant débutant.

Le mentoring :

Utilité du jumelage : 23 enseignants sur 30 croient que le jumelage d'un débutant avec un mentor pourrait faciliter l'intégration du nouvel enseignant dans ses fonctions. De ce nombre, 12 indiquent que ce serait facilitant pour l'importance du soutien et des conseils, 5 spécifient qu'il faudrait laisser une certaine latitude au débutant, 3 indiquent que cela pourrait devenir une expérience de fin de carrière et 3 autres soulignent qu'il faut avoir des atomes crochus.

Rencontres individuelles ou collectives : 11 participants croient que les rencontres avec les mentors devraient être individuelles, 6 croient qu'elles devraient être collectives et 8 croient qu'elles devraient être à la fois individuelles et collectives.

Accompagnement en dyade ou en triade : 11 participants voient l'avantage de ce type d'accompagnement afin d'avoir plus d'un point de vue, alors que pour 15 autres, cette façon de faire est à rejeter, car ça nuirait à la confidentialité et à la latitude du débutant.

Habitudes pédagogiques inefficaces : 21 répondants croient que les débutants peuvent développer des habitudes pédagogiques inefficaces s'ils n'ont pas un encadrement adéquat lors de leurs débuts.

Conditions et qualités pour accomplir la tâche de mentor : 17 participants indiquent que le mentor doit être disponible, 1 qu'il doit être reconnu par ses pairs et 3 qu'il doit vouloir être

guide. Les qualités essentielles chez le mentor sont l'ouverture d'esprit (16), la communication (7) et la pédagogie (3).

Fonctionnement du mentoring : La majorité des répondants (17) croient que le fonctionnement du mentoring devrait être laissé à la discrétion des personnes concernées. 4 répondants croient que ce devrait être structuré par des personnes de la direction ou de la commission scolaire et 6 croient que ce devrait être structuré, mais de manière souple. La majorité des répondants (16) ne veulent pas discuter de sujets planifiés. Les répondants indiquent aussi que l'accompagnement ne doit pas être imposé.

Chapitre V : Un projet de mentoring

Les résultats de la recherche démontrent que les enseignants débutants ont besoin d'un temps de préparation et qu'ils ont besoin d'être soutenus et écoutés. Les nouveaux enseignants souhaitent également pouvoir discuter pour améliorer leur enseignement. Ils veulent que le soutien offert offre de la latitude et que le mentor fasse preuve d'ouverture d'esprit et de disponibilité.

L'auteur propose d'instaurer un mentoring à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda qui offrira des rencontres individuelles régulières, une grande disponibilité des mentors et des rencontres collectives entre le mentor et ses 3 ou 4 novices afin d'échanger et de briser l'isolement. Les critères de sélection des mentors seraient : le volontariat, l'intérêt pour les jeunes et leur intégration et la disponibilité (libération de tâche).

Selon Houde (1985) : 12 fonctions du mentor : accueillir, guider, enseigner, entraîner, répondre auprès des collègues, favoriser l'avancement, être le modèle, présenter des défis, conseiller, donner du feed-back, soutenir moralement et sécuriser.

« Il faut prévoir une période d'insertion professionnelle entre la période de formation initiale, très axée sur l'acquisition de compétences et la période dite de formation continue où la prise en fonction est officielle et où nous sommes face à nous-mêmes. » (p. 61)

Bibliographie (quelques références citées dans le résumé) :

Charbonneau, M.-H., D. Côté-Thibeault, P.-A. Martin et C. Tourigny (1991). L'insertion professionnelle des enseignants et des enseignantes, 3^e congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada (Ottawa 1^{er} novembre 1991). Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Département des sciences de l'éducation.

Deslauriers, J.-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève : essai*. Montréal : Éditions du Méridien.

Fiche de lecture 12

Référence : Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Sujet : Les auteurs effectuent une recension des écrits portant sur l'identité professionnelle des enseignants.

Définition de l'identité professionnelle :

Certaines recherches s'inspirent de la définition des sciences sociales et de la philosophie. Par exemple, Erikson (1968) indique que l'identité se construit tout au long de la vie et Mead (1934) explique comment le concept de soi se développe en interaction avec l'environnement.

“In general, the concept of identity has different meanings in the literature. What these various meanings have in common is the idea that identity is not a fixed attribute of a person, but a relational phenomenon.” (p. 108)

Le développement de l'identité peut être défini comme un processus d'interprétation de soi comme étant un certain type de personne, dans un contexte donné. (Gee, 2001)

Dans le domaine de l'identité professionnelle des enseignants, le concept d'identité prend également plusieurs définitions. En effet, ce concept peut être relié à l'image de soi des enseignants (Knowles, 1992 ; Nias, 1989), aux rôles des enseignants (Goodson & Cole, 1994; Volkmann & Anderson, 1998) ou à la réflexion et à l'autoévaluation (Cooper & Olson, 1996; Kerby, 1991).

Recension des études portant sur l'identité professionnelle des enseignants :

Les auteurs effectuent une recension des écrits portant sur 22 études relatives à l'identité professionnelle des enseignants. Ces études ont été analysées en regard de leur objectif, de leur définition de l'identité professionnelle, des concepts reliés à cette définition, de la méthodologie et des découvertes majeures relatives.

Les auteurs identifient trois catégories d'études sur l'identité professionnelle des enseignants :

- 1) Les études sur la formation de l'identité professionnelle des enseignants.
- 2) Les études sur l'identification des caractéristiques de l'identité professionnelle des enseignants.
- 3) Les études dans laquelle l'identité professionnelle est présentée par des histoires d'enseignants (cas).

A) Formation de l'identité professionnelle des enseignants :

Études recensées dans cette catégorie :

- Goodson & Cole, 1994
- Gardner, 1995
- Antonek, McCormick et Donato, 1997
- Sugrue, 1997
- Mawhinney & Xu, 1997
- Volkmann & Anderson, 1998
- Coldron and Smith, 1999

- Dillabough, 1999
- Samuel and Stephens, 2000

Objectifs de ces études :

- 1) Décrire le processus de construction de l'identité professionnelle des étudiants (Antonek et al., 1997; Sugrue, 1997 ; Volkmann & Anderson, 1998) ou de certains groupes d'enseignants (Mawhinney & Xu, 1997; Goodson & Cole, 1994).
- 2) Décrire la tension entre l'individu et le contexte dans la construction de l'identité professionnelle (Coldron and Smith, 1999 ; Samuel and Stephens, 2000).

Définition de l'identité professionnelle dans ces études :

- “Most of the researchers saw professional identity as an ongoing process of integration of the ‘personal’ and the ‘professional’ sides of becoming and being a teacher.” (p. 113)
- Volkmann & Anderson (1998) : L'identité professionnelle est un équilibre complexe et dynamique entre l'image de soi et la variété de rôles enseignants que l'individu doit jouer.
- Coldron & Smith (1999), Dillabough (1999) : L'identité professionnelle n'est pas fixe. Elle concerne la conception de soi en relation avec les autres personnes et le contexte.
- Cooper & Olson (1996) : Soulignent que l'identité professionnelle peut être influencée par des facteurs historiques, sociaux, culturels et psychologiques.

Concepts reliés :

Dans les écrits, l'identité professionnelle est souvent reliée au concept de soi (self), d'image de soi et de perception de soi. Les auteurs font également parfois référence aux concepts suivants : le contexte culturel et l'environnement professionnel (Samuel and Stephens, 2000) ainsi que la réflexion (Antonek et al., 1997), self-reflection (Korthagen, 2001 ; Nias, 1989).

Découvertes majeures :

- Le processus de formation de l'identité professionnelle est unique ; l'identité professionnelle se développe donc différemment d'un individu à l'autre. (Antonek et al., 1997 ; Coldron and Smith, 1999).
- Les enseignants doivent être actifs dans la construction de leur identité professionnelle : partager les idées, participer aux discussions, être à l'affût des différentes approches, etc. (Coldron and Smith, 1999).
- “Professional identity formation is often presented as a struggle because (student) teachers have to make sense of varying and sometimes competing perspectives, expectations, and roles that they have to confront and adapt to (Samuel & Stephens, 2000; Volkmann & Anderson, 1998; see also Bullough, Knowles, & Crow, 1992; Roberts, 2000).” (p. 115)

B) Caractéristiques de l'identité professionnelle des enseignants :

Études recensées dans cette catégorie :

- Moore and Hofman, 1988
- Preuf and Hofsass, 1991
- Siraj-Blatchford, 1993
- Beijaard, 1995
- Gaziel, 1995
- Nixon, 1996

- Paechter and Head, 1996
- DeCorse and Vogtle, 1997
- Mitchell, 1997
- Graham and Young, 1998
- Beijgaard, Verloop and Vermunt, 2000

Objectifs de ces études :

- Plusieurs études visent à comprendre et décrire les perceptions des enseignants quant à certains aspects de leur identité professionnelle.

Définition de l'identité professionnelle dans ces études :

- Dans six des 11 études recensées, aucune définition explicite de l'identité professionnelle n'est donnée.
- Dans les autres études, l'identité professionnelle est définie comme étant la perception que les enseignants ont de leur rôle ou de différentes caractéristiques de leur profession ou encore la perception qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que membres d'un groupe. (Perceptions of themselves as an occupational group.)

Découvertes majeures :

- DeCorse and Vogtle (1997) : Étude sur les hommes ayant choisi l'enseignement primaire. Conclusion : La raison la plus fréquente pour un homme enseignant de choisir le primaire est le contact direct avec les enfants et l'éducation des enfants, ce qui est pareil chez la femme enseignante.
- Paechter et Head (1996) : Étude sur l'identité professionnelle des enseignants qui enseignent des matières moins considérées (low-status subjects). Conclusion : Ces enseignants basent leur identité professionnelle sur l'enseignement en général plutôt que sur leur compétence dans la matière.
- Moore & Hofman (1988) : Les enseignants qui ont une identité professionnelle positive semblent passer outre leur insatisfaction face aux mauvaises conditions de travail.
- Gaziel (1995) : Les mesures prises pour améliorer les conditions de travail des enseignants peuvent influencer positivement la perception qu'ont les enseignants de leur identité professionnelle.

C) Histoires qui représentent l'identité professionnelle :

Études recensées dans cette catégorie :

- Brooke, 1994
- Connely and Clandinin, 1999

Objectif de ces études :

- Présenter l'identité professionnelle à travers des histoires d'enseignants.

Définition de l'identité professionnelle dans ces études :

- Connely and Clandinin (1999) : L'identité est une histoire à vivre (a story to live by).

Découvertes majeures :

- Selon Brooke (1994), devenir un professionnel est un processus d'interaction entre ce qui est considéré important par les autres dans la profession et ce que l'enseignant considère important lui-même. Cela implique un processus de croissance dans lequel

l'enseignant va apprendre de son expérience et engager un dialogue sur cette expérience avec ses collègues.

Reconsidération des recherches sur l'identité professionnelle des enseignants :

Caractéristiques de l'identité professionnelle :

- L'identité professionnelle est un processus continu et dynamique (ongoing process) d'interprétation et de réinterprétation de l'expérience. (Kerby, 1991)
- L'identité professionnelle répond non seulement à la question « Qui suis-je en ce moment ? » mais également à « Qui je veux devenir ? ».
- L'identité professionnelle implique à la fois la personne et le contexte.
- L'identité professionnelle enseignante consiste en plusieurs sous-identités qui s'harmonisent plus ou moins entre elles.
- Les enseignants doivent être actifs dans le processus de développement professionnel (Coldron & Smith, 1999).

Problèmes retrouvés dans les recherches :

- Les concepts d'identité professionnelle et de soi ne sont souvent pas définis clairement et les définitions diffèrent d'un écrit à l'autre. Les deux concepts (identité professionnelle et concept de soi) sont souvent utilisés pour définir la même chose mais ce sont deux concepts différents.
- La plupart des études sur l'identité professionnelle mettent davantage l'accent sur le côté personnel et moins sur le contexte.

Références citées dans ce résumé :

Antonek, J. L., McCormick, D. E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *Modern Language Journal*, 81(1), 15–27.

Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281–294.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.

Brooke, G. E. (1994). My personal journey toward professionalism. *Young Children*, 49(6), 69–71.

Bullough, R. V., Knowles, G., & Crow, N. A. (1992). *Emerging as a teacher*. London, New York: Routledge.

Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London, ON: Althouse Press.

Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78–89). London/Washington, DC: The Falmer Press.

DeCorse, C. J. B., & Vogtle, S. P. (1997). In a complex voice: The contradictions of male elementary teachers' career choice and professional identity. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 37–46.

Dillabough, J. A. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 373–394.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.

Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331–338.

Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada (Ed.), *Review of research in education*, Vol. 25 (pp. 99–125). Washington, DC: American Educational Research Association.

Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85–105.

Graham, R., & Young, J. (1998). Curriculum, identity, and experience in multicultural education. *The Alberta Journal of Educational Research*, 44(4), 397–407.

Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). London: Routledge.

Korthagen, F. A. J. (2001). Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap (What are we doing it for? Searching for the essence of good teaching). University of Utrecht: IVLOS.

Mawhinney, H., & Xu, F. (1997). Restructuring the identity of foreign-trained teachers in Ontario schools. *TESOL Quarterly*, 31(3), 632–639.

Mead, G. J. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Mitchell, A. (1997). Teacher identity: A key to increased collaboration. *Action in Teacher Education*, 19(3), 1–14.

Moore, M., & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education*, 17(1), 69–79.

Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M. L. Holly, & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional development* (pp. 151–171). London: Falmer Press.

Nixon, J. (1996). Professional identity and the restructuring of higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 5–16.

Paechter, C., & Head, J. (1996). Gender, identity, status and the body: Life in a marginal subject. *Gender and Education*, 8(1), 21–29.

Preuss, E., & Hofsass, Th. (1991). Integration in the Federal Republic of Germany: Experiences related to professional identity and strategies of teacher training in Berlin. *European Journal of Teacher Education*, 14(2), 131–137.

Roberts, L. (2000). Shifting identities: An investigation into student and novice teachers' evolving professional identity. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 185–186.

Samuel, M., & Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles—a case study of South Africa. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 475–491.

Siraj-Blatchford, I. (1993). Educational research and reform: Some implications for the professional identity of early years teachers. *British Journal of Educational Studies*, 41(4), 393–408.

Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213–225.

Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.

Fiche de lecture 13

Référence : Beloff Farrell, J. (2003). *Empowering beginning teachers through action research*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association conference, Chicago, Illinois.

Résumé :

Description d'une recherche-action collaborative impliquant un chercheur universitaire et des enseignants novices.

Notes de lecture :

Objectifs de la recherche :

- Au départ, l'objectif central de la recherche était de développer une communauté d'apprenants pour les enseignants novices. Par contre, au fil de la recherche, l'objectif s'est transformé et est devenu de guider les individus dans la pratique réflexive et la gestion de la classe.
- Autre objectif : Examiner les effets de la recherche-action sur l'efficacité et l'empowerment des novices et l'impact subséquent sur les élèves.

Méthodologie :

- Au départ, il y avait deux chercheurs mais un des deux a décidé de ne pas continuer (diminution du nombre de participants).
- Recherche-action collaborative : L'auteur souligne la nécessité d'impliquer les enseignants dans la construction et la mise en oeuvre de la recherche. + Étude de cas de chacun des participants.
- Différentes méthodes de collecte de données qualitatives : journaux des enseignants (codés et analysés par le chercheur), entrevues (enregistrement + notes à la main), transcriptions des discussions en ligne, indices d'efficacité personnelle (Bandura's Teacher self-efficacy scale) avant et après la recherche.
- Certains thèmes importants ont été analysés et codés.
- Les participants étaient inclus dans un forum de recherche en ligne pour partager leurs questions et leurs préoccupations avec leurs pairs.
- Les enseignants devaient rédiger un journal réflexif et y noter ce qu'ils faisaient et les effets sur les élèves. 5 participants ont écrits leurs réflexions en ligne et les deux autres ont utilisé un journal écrit.
- La collaboration entre le chercheur et les participants était centrale pour l'étude.

Participants :

- Au départ, il y avait 11 participants (2 hommes et 9 femmes), âgés entre 22 et 58 ans et ayant entre 0 à 5 ans d'expérience.
- Participation volontaire.
- Au cours de l'étude, certains participants ont quitté en raison de motifs personnels.
- Il restait alors 7 participants, tous des femmes, âgées entre 22 et 34 ans et ayant 1 à 4 ans d'expérience.
- Toutes les participantes sauf une travaillaient au primaire, au secteur public. La dernière travaillait au privé.

Description de la recherche :

Déroulement de la recherche :

- Au départ, les enseignants participants ont été initiés au modèle de la recherche-action par le chercheur : présentation Power Point, lectures et discussions.
- Dans les semaines suivantes : phase d'identification du problème.
- Les enseignants ont cherché des manières de changer l'environnement de la classe afin d'améliorer le succès des élèves.
- Les participants étaient « mentorés » par le chercheur à travers les différentes phases de la recherche. Différents degrés de soutien étaient offerts selon les besoins.

Résultats de la recherche :

- La recherche-action a permis aux enseignants novices de mieux comprendre les effets de leur action sur les élèves + d'améliorer leur sentiment d'empowerment et d'efficacité (self-efficacy).

Analyse de l'efficacité : (Bandura's Teacher self-efficacy scale)

L'efficacité (self-efficacy) a été analysée selon trois points :

- a) efficacité à influencer la prise de décisions (*efficacy to influence decision making*)
- b) efficacité en enseignement(?) (*instructionnal efficacy*)
- c) efficacité à créer un climat de classe positif (*efficacy to create a positive school climate*).

Selon les perceptions des participants :

Le degré d'efficacité à influencer la prise de décisions a augmenté légèrement.

Le degré d'« instructionnal efficacy » a largement augmenté.

Le degré à créer un climat de classe positif a augmenté.

Les enseignants ont un meilleur contrôle sur leurs pratiques.

Analyse de l'empowerment :

- Au cours de la recherche, plus le degré d'efficacité personnelle augmentait, plus le sentiment d'empowerment augmentait aussi.

Conclusion :

- L'engagement dans une recherche-action a permis aux enseignants de se questionner sur leur pratique et sur leurs méthodes et de s'engager dans un processus de résolution de problèmes afin d'améliorer leur pratique.

Fiche de lecture 14

Référence : Bobek, B.L. (2002). Teacher Resiliency : A Key to Carrer Longevity, *The Clearing House*, 75(4), 202-205.

Introduction : La résilience enseignante

La résilience des enseignants est définie comme étant l'habileté à s'ajuster à différentes situations et à améliorer sa compétence personnelle face à l'adversité (Gordon and Coscarelli, 1996 ; Masten, Best and Garmezy, 1990). La résilience influence le succès et la rétention des enseignants.

Selon Egeland, Carlson et Sroufe (1993), le développement de la résilience est un processus qui s'inscrit dans le temps dans le contexte des interactions individu-environnement.

“A teacher's resilience is enhanced when he is capable of assessing adverse situations, recognizing options for coping, and arriving at appropriate resolutions.” (p. 202)

Selon Werner (1995), les ressources individuelles, familiales et environnementales réduisent l'impact des facteurs de stress. Ainsi, l'enseignant devient résilient lorsque, face à des situations stressantes et conflictuelles, il parvient à utiliser les ressources à sa disposition pour gérer les difficultés. “Learning from past experiences increases available resources and thus improves one's resilience for dealing with future circumstances.” (p. 202)

Les étudiants en enseignement doivent développer les ressources qui vont leur permettre d'améliorer leur résilience lors de l'entrée dans la profession et ainsi de demeurer en enseignement.

Selon le département de l'Éducation, 22% des enseignants des Etats-Unis quittent la profession avant 3 ans et le pourcentage monte à 50% si l'on considère les 5 premières années d'enseignement (McWarren, 2000). En outre, seulement 11% des enseignants des écoles publiques se disent satisfaits de leur emploi (NCES, 1999).

Les conditions actuelles en enseignement font en sorte qu'il est nécessaire pour tous les enseignants d'être résilient.

Méthodologie :

L'auteure a effectué 12 entrevues auprès de 12 jeunes adultes (5 hommes et 7 femmes, de 19 à 24 ans) ayant expérimenté l'adversité et développé leur résilience. L'auteure a également interviewé leurs formateurs et observé des documents écrits portant sur les activités et les progrès des participants.

Résultats :

L'auteure a identifié certaines ressources importantes quant au développement de la résilience :

- Des relations significatives
- Un sentiment de responsabilité personnelle
- Des habiletés sociales
- Des habiletés de résolution de problèmes

- Un sentiment de compétence
- Des attentes et des objectifs
- Une bonne confiance en soi
- Un bon sens de l'humour
- Un sentiment d'accomplissement

Relations significantes :

Les nouveaux enseignants peuvent améliorer leur résilience en établissant des relations avec des gens qui comprennent les défis et les tribulations de l'enseignement, qui valorisent ce que les enseignants font et qui donnent des idées sur la manière de gérer diverses situations.

Le support pour les nouveaux enseignants peut provenir de la direction, des collègues ou des parents.

En ayant de bonnes relations avec leurs collègues, les enseignants sentent qu'ils font partie de l'équipe enseignante. Ainsi, une bonne collaboration au sein de l'école peut impliquer des actions telles que : impliquer l'administration et les enseignants pour déterminer l'agenda des réunions, façonner les horaires de manière à ce que les débutants puissent observer des collègues et participer à des activités de développement professionnel avec eux, etc. (Scott et Smith, 1987)

Le support offert aux nouveaux enseignants peut également provenir de programmes de mentorat. Ainsi, selon Olson (2000), les nouveaux enseignants sont deux fois plus nombreux à quitter l'enseignement après trois ans s'ils n'ont pas bénéficié d'un tel programme de mentorat. La relation entre le mentor et le débutant peut permettre à ce dernier d'obtenir des informations sur la culture du milieu, des conseils pratiques sur comment gérer diverses situations et des encouragements lors des situations difficiles.

Une autre ressource importante pour le nouvel enseignant est le support administratif. Ainsi, selon Segan (2000), le manque de soutien administratif est une des principales raisons données par les enseignants pour quitter la profession. Il doit y avoir un partenariat entre la direction et les nouveaux enseignants : relation d'écoute, d'ouverture, de respect et de confiance.

Les nouveaux enseignants profitent également des milieux scolaires où le personnel travaille en collaboration et fait preuve de flexibilité et de non-jugement.

Enfin, la relation entre les enseignants débutants et les parents peut également améliorer la résilience enseignante si les novices reçoivent une rétroaction constructive des parents.

Compétences et habiletés :

Tout d'abord, le nouvel enseignant doit être compétent dans le sujet qu'il enseigne. Cela est d'autant plus important qu'actuellement, environ 30% des enseignants enseignent dans une discipline en dehors de leur champ de formation (Olson, 2000). Cette situation est particulièrement fréquente chez les novices. « *Insufficient competence compromises not only the teaching but also the teacher's confidence in his or her ability to teach effectively.* » (p. 203).

Afin de développer leur résilience, les nouveaux enseignants doivent être en apprentissage continu et ils doivent être volontaires pour s'aventurer dans des domaines qui pourraient changer leur vision d'eux-mêmes et de leur pratique.

Sentiment de responsabilité personnelle et avancement :

La résilience peut être augmentée si les nouveaux enseignants ressentent un sentiment de responsabilité personnelle pour résoudre les problèmes, prendre des décisions, se fixer des objectifs et aider les élèves.

La perception de possibles avancements (salaire, position, responsabilités) joue également un rôle quant à la rétention des enseignants.

Sentiment d'accomplissement :

Un autre élément important de la résilience est que l'enseignant puisse vivre des succès et être reconnu pour ces succès. L'administration, les enseignants et les parents doivent reconnaître et renforcer les efforts et les succès des enseignants.

Sens de l'humour :

“A teacher who cultivates a sense of humor and the ability to laugh at her own errors has an excellent medium for releasing frustrations.” (p. 204). Un bon sens de l'humour augmente la résilience de l'enseignant en lui permettant de dédramatiser les situations et d'explorer diverses alternatives pour résoudre les problèmes rencontrés. L'humour facilite également les rapports enseignant-élèves ainsi que les rapports du débutant avec ses collègues. Enfin, l'humour améliore la créativité, il augmente l'estime de soi et il diminue le stress.

Références citées dans ce résumé :

Egeland, B., E. Carlson, and L. A. Sroufe. 1993. Resilience as process. *Development and Psychopathology* 5:517–28.

Gordon, K. A., and W. C. Coscarelli. 1996. Recognizing and fostering resilience. *Performance Improvement* 35(9): 14–17.

Masten, A. S., K. M. Best, and N. Garmezy. 1990. Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology* 2: 425–44.

McCarren, A. 2000. Qualified teachers needed. ABC, World News Saturday. Information available <www.ABCNEWS.com>.

National Center for Education Statistics. 1997. *The condition of education*. U.S. Department of Education, Washington, D.C., NCES 97–983.

Olson, L. 2000. Finding and keeping competent teachers. *Education Week* 19(18): 12–18.

Scott, J., and S. Smith. 1987. Collaborative schools. 9 July 2000. <<http://www.ed.gov/databases/>>.

Segan, S. 2000. Lessons to be learned. ABC, Daily News. Information available <www.ABCNEWS.com>.

Werner, E. E., and R. S. Smith. 1992. *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Fiche de lecture 15

Référence : Boisvert, G., Robitaille Gagnon, N. & Bissonnette, J. (1995). Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. *Vie Pédagogique*, (92),16-20.

Notes de lecture :

- Renouvellement des enseignants, beaucoup de départs à la retraite
- « Ainsi l'entrée et le cheminement dans la profession suivent fréquemment la séquence suivante: après une période plus ou moins longue d'attente, on décroche un premier emploi, habituellement à temps partiel, puis on progresse de la suppléance occasionnelle à la suppléance régulière, pour ensuite obtenir un poste à temps plein. » p. 16
- Ça prend beaucoup de temps avant d'accéder à un poste permanent.

Les auteurs parlent beaucoup de la formation initiale et des compétences en enseignement.

Rapport de 1987 du comité d'étude sectorielle en éducation mis sur pied par le Conseil des universités : Révèle que la formation ne prépare pas suffisamment les enseignants aux réalités concrètes du métier. On indique que les stages sont trop courts, mal organisés et qu'ils ne permettent pas réellement de vivre la réalité du métier. Consensus sur la nécessité d'augmenter la formation pratique au cours de la formation initiale.

Plus de 700 heures de formation pratique + 4 ans de bac.

Débuts en enseignement difficiles :

« La personne qui commence dans l'enseignement ne peut pas profiter d'une intégration graduelle, elle doit immédiatement faire face à toutes les responsabilités que comporte la gestion d'une classe. »

Période probatoire : Permet de juger de la compétence des enseignants mais : « Dans les faits, cette étape est plutôt symbolique; moins du quart de 1 p. 100 des candidats et des candidates sont jugés inaptes à la profession. » (p. 18 ?)

La suite du texte traite de la formation continue (pas en lien avec l'insertion professionnelle).

Fiche de lecture 16

Référence : Bonneton, D. (2003) *Représentations de la première classe et de l'enseignant débutant*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, [en ligne], téléaccessible à partir du site www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Enseignant_debutant.html

Résumé : (Par le document du colloque)

Ce document électronique présente les notes d'un exposé, présenté par Danielle Bonneton, dans le cadre de la CD de la LME, tenu du 13 au 17 janvier 2003. Bonneton y présente, entre autre, l'évolution du métier d'enseignant, le terrain de la formation initiale, de la conception du métier d'enseignant et certains traits caractéristiques de l'enseignant débutant.

Notes de lecture :

Évolution du métier d'enseignant : s'adapter à la diversité et au changement

Plusieurs choses changent dans le métier d'enseignant, notamment : plus forte concentration de populations à haut risque, diversification culturelle et ethnique du public scolaire, nouvelles technologies, inflation et renouvellement rapide des savoirs.

Facette et conception du métier d'enseignant

À travers le temps, différentes conceptions de l'enseignant : maître instruit, technicien, artisan, praticien réflexif, acteur social, etc.

Quelques traits caractéristiques d'un enseignant débutant :

(Informations tirées de : Perrenoud, Ph. (1996) Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs. *Forum Pédagogies*, Bruxelles, janvier, pp. 10-12

Repris dans : Perrenoud, Ph. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.)

1. Le débutant est entre 2 identités : celles d'étudiant et de professionnel.
2. Beaucoup de stress, angoisse, peur, panique qui vont diminuer avec l'expérience et la confiance.
3. « Il faut au débutant beaucoup d'énergie, de temps et de concentration pour résoudre des problèmes que le praticien expérimenté règle de façon routinière. »
4. Gestion du temps pas très sûre ce qui entraîne déséquilibre et fatigue.
5. « Il est en état de surcharge cognitive, accaparé par un trop grand nombre de problèmes. » Difficulté de gérer la grande diversité de problèmes auxquels il fait face.
6. Sentiment d'isolement. Il ne se sent pas toujours bien accueilli.
7. Il hésite entre modèles reçus lors de la formation initiale et modèles en cours dans le milieu.
8. Il n'a guère de distance à son rôle et aux situations.
9. Sentiment de ne pas maîtriser les gestes élémentaires du métier (sentiment d'incompétence pédagogique).
10. « Il mesure l'écart entre ce qu'il imaginait et ce qu'il vit, sans savoir que cet écart est normal et ne tient pas à son incompétence ou à sa fragilité personnelle, mais au saut que représente la pratique autonome par rapport à tout ce qu'il a connu. »

Fiche de lecture 17

Référence :

Boucher, M. (2001). Aux âmes bien nées... : portrait de trois jeunes enseignantes. *Vie pédagogique* (118), 9-10.

Résumé : (document du colloque)

Monique Boucher présente trois jeunes enseignantes québécoises, Nathalie Poitras, Julie Harvey et Marie-Claude Pilote, qui nous font part de leur insertion professionnelle en milieu scolaire ainsi que de leur cheminement vers la pédagogie du projet. Ces témoignages ont été recueillis dans le cadre d'une séance de travail tenue dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean par le comité de rédaction de *Vie Pédagogique*.

Notes de lecture :

Marie-Claude : N'avait jamais fait de suppléance. Elle a passé une entrevue et a tout de suite eu une classe de cinquième année. Elle n'avait aucune expérience hormis les stages. Au départ, elle a tenté d'enseigner de façon traditionnelle mais elle vivait un grand malaise et a même remis en question son choix d'orientation professionnelle. Puis, elle s'est orientée vers la pédagogie de projet. Elle avait d'abord échoué un stage dont la classe était centrée sur cette approche.

Julie : A commencé en faisant de la suppléance. Elle a eu de l'expérience dans des classes mutiprogrammes + une classe de francisation. Elle a eu des classes de sixième dans des écoles différentes. Elle souligne que c'est difficile pour un jeune enseignant d'avoir à changer constamment de lieu de travail. Cette année : poste en sixième. Ce qui l'aide : son parrain de probation et sa directrice.

Nathalie : A commencé en faisant de la suppléance, puis elle a eu un contrat d'une demi-année en troisième année. Elle était accompagnée par une enseignante d'une autre classe. C'était difficile car les parents étaient inquiets, dû au jeune âge de Nathalie. Aussi, cette dernière se sentait peu sûre d'elle et observait attentivement le programme pour ne pas passer à côté. À sa deuxième année, elle a eu un contrat le 24 août et entré en fonction le lendemain en cinquième.

Ce qui ressort des trois cas :

Insertion professionnelle peut être difficile parce que :

- déplacements fréquents
- travail dans plusieurs établissements différents (adaptation)
- classes considérées comme plus difficiles : multiprogramme, francisation
- parents inquiets car l'enseignante débute + jeune âge
- manque de confiance en soi
- prise de fonction peu de temps après l'affectation

Ce qui est aidant :

- Direction qui encourage l'enseignant débutant
- Parrain ou collègue avec qui discuter

Fiche de lecture 18

Référence :

Bourbeau, J. (2003). Les jeunes professeurs ont besoin d'aide, La difficile tâche d'enseignant. *Le Devoir*, vendredi 7 novembre, p. A9.

Notes de lecture :

« Près de 20 % des jeunes professeurs désertent le milieu de l'éducation cinq ans après leur embauche par une commission scolaire (Le Devoir, 15 octobre 2003). »

Débuts en enseignement difficiles :

- Suppléance : changements fréquents d'école (le nouvel enseignant doit s'adapter aux différents codes de vie et projets éducatifs), changements fréquents de niveaux souvent dans une même semaine, souvent remplacement dans des groupes difficiles puisque l'enseignant d'expérience est lui-même épuisé. Le suppléant est souvent appelé seulement une heure avant le début des cours.
- Après plusieurs années : contrat pour un poste régulier. Mais répartition des tâches par ancienneté alors le débutant se retrouve avec les classes les plus difficiles.
- « Aux plus anciens, les classes dites régulières; les autres classes, plus difficiles, on les laisse à ces jeunes non expérimentés. »

Afin de régler la situation, l'auteur du texte suggère différentes pistes de solution (tel quel) :

- Le plan d'action doit impliquer tous les intervenants de l'école.
- Les tâches jugées plus difficiles ne devraient pas être données à un professeur comptant moins de trois ans d'ancienneté.
- Le directeur d'école devrait consacrer 5 % de sa gestion de temps à l'encadrement et à la motivation de ces jeunes professeurs.
- Le conseil des enseignants, organisme créé par le syndicat, devrait apporter, par des gestes concrets acceptés par son syndicat, de l'aide et du soutien au chapitre pédagogique et disciplinaire à ces jeunes professeurs.
- Les professionnels non enseignants devraient recevoir en priorité toute demande d'aide de ces jeunes non expérimentés mais passionnés de l'éducation.
- Le conseil d'établissement devrait établir un système de mentorat où des professeurs retraités ou des directeurs d'école retraités pourraient accompagner d'une façon continue ce professeur plein de rêves dans sa gestion de classe, mais surtout à des moments pertinents: en septembre, une semaine avant le congé de Noël, avant la semaine de relâche et en mai ou en juin.
- Le délégué syndical de l'école devrait, tout en continuant de l'informer du contenu exhaustif de la convention collective, le sensibiliser à la grandeur et à la noblesse de cette profession d'éducateur, qui doit se vivre en collaboration et en concertation avec tous les intervenants du milieu école.

L'auteur est directeur d'école retraité, vice-président de l'Association des directeurs et directrices d'école retraités du Centre-du-Québec

Fiche de lecture 19

Référence : Bousquet, J.-C. (1990). *Les besoins de recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires de 1989 à 2011*, Québec : MEQ, Direction générale de la recherche et du développement.

Sujet : Prévisions portant sur le recrutement de personnel enseignant à temps plein.

- De 1995 à 2005 : La moitié du personnel en service devra être remplacé.
- Selon les prévisions, les besoins de recrutement des commissions scolaires devraient augmenter brusquement et se maintenir jusqu'en 2011. Il y aura un important renouvellement du personnel enseignant.
- Le nombre d'emplois ne devraient pas changer énormément, mais c'est le nombre de départs à la retraite qui explique cette hausse des besoins de recrutement.
- La situation ne devrait pas être problématique car : l'intérêt des jeunes pour la profession demeure (malgré une certaine dévalorisation de la profession) et il y a une importante réserve d'enseignants sous-employés.
- « À une période de faible recrutement de 1979 à 1988 succèdera une période de recrutement plus important jusqu'en 2011. » (p. 13)
- « De 1990 à 2005 une vigoureuse reprise du recrutement est envisagée; toutefois, la situation n'est pas comparable à celle des années 60. » (p. 22) En effet, contrairement aux années 60, la hausse du recrutement ne vient pas d'une hausse des effectifs d'élèves.
- Il y a une importante réserve de personnel qualifié mais sous-employé pouvant occuper des postes à temps plein. Les nouveaux diplômés ont donc beaucoup de concurrence pour l'obtention des postes. Or, en général, les commissions scolaires vont d'abord puiser dans cette réserve de personnel (par exemple, en employant le personnel ayant déjà eu des contrats).
- Toutefois, les réserves devraient s'amenuiser peu à peu avec l'augmentation des besoins de recrutement.

Fiche de lecture 20

Référence : Boutet, M. (2004). *Les défis de la gestion de classe au cœur de la réussite de l'insertion professionnelle en enseignement*. Atelier présenté lors du colloque : « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action ! » (vidéo disponible sur le site web : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=338).

Résumé :

Boutet décrit une démarche de formation en gestion de classe réalisée auprès d'enseignants débutants et mentors du préscolaire, du primaire et du secondaire à la Commission scolaire Les Sommets dans la région de Sherbrooke.

Notes de lecture :

Commission scolaire Les Sommets : programme de mentorat. Une démarche de formation en gestion de classe est venue s'associer au programme de mentorat.

Cadre de réflexion sur la gestion de classe :

« Les défis de la gestion de classe sont très importants pour les personnes en début de carrière. »

Interrogation : Que doit-on apprendre lors de la formation initiale en ce qui concerne la gestion de classe, tout en sachant que les apprentissages se poursuivront lors de l'entrée dans la carrière ?

« On estime à environ une durée de 5 à 7 années d'enseignement à temps plein pour qu'une personne trouve un certain équilibre dans sa manière de gérer la classe. »

Les milieux scolaires s'attendent à ce que les enseignants soient formés à la gestion de classe.

Objectifs de la formation offerte aux enseignants novices et aux mentors : (tel quel sur document présenté)

- Clarifier le concept de gestion de classe.
- Poser des problèmes de gestion de classe rencontrés à l'aide d'un cadre général d'analyse de la pratique de gestion de classe.
- Tracer son profil personnel de gestion (autant pour les novices que pour les mentors).
- Élaborer des hypothèses de solutions de problèmes de gestion de classe.
- Identifier les valeurs centrales sur lesquelles se fonde sa gestion de classe.
- Appliquer une démarche d'élaboration d'un modèle préventif de gestion de la classe.
- Établir des repères partagés pour la gestion d'un groupe-classe.

Origine du programme :

Les mentors ressentaient le besoin d'être davantage outillés pour aider les novices à résoudre leurs problèmes de gestion de classe. On a donc songé à offrir le même cadre d'analyse aux deux groupes.

Le cadre d'analyse proposé est basé sur deux axes : individus-groupe et apprentissage-comportements. Le vocabulaire utilisé en gestion de classe a été défini afin d'aider les participants à bien se situer.

La gestion de classe ne correspond pas uniquement à la gestion des comportements des élèves, mais touche l'ensemble des actes effectués par un enseignant. Il n'y a pas qu'un seul bon modèle de gestion de classe.

Description du programme de formation offert aux novices et aux mentors :

- Les novices et les mentors ont d'abord analysé leur pratique à partir de problèmes qu'ils rencontraient.
- Ensuite, les problèmes relatés ont été situés dans le cadre d'analyse (est-ce un problème de discipline, de démarche pédagogique, de relation socio-affective, etc.). Ce ne sont pas uniquement des problèmes de discipline qui ont été relatés par les enseignants (diversité de problèmes).
- Une fois le problème situé dans le cadre d'analyse, on tente de voir comment travailler en complémentarité pour régler le problème. Complémentarité parce qu'on agit sur plusieurs axes à la fois.
- Étape d'identification des valeurs et des ressources personnelles de chacun. **L'intervention de l'enseignant doit prendre source dans ses ressources et valeurs personnelles.** Le programme de formation a permis aux novices de comprendre que leurs valeurs et leurs ressources devaient transparaître dans leur enseignement. **On ne peut pas ne pas être soi-même au sein de la classe. Les novices doivent donc apprendre à être eux-mêmes lorsqu'ils enseignent.**

Puisque l'enseignement se caractérise par la complexité, le débutant doit être capable de réfléchir sur ses actions et de se questionner sur la source des difficultés rencontrées.

Fiche de lecture 21

Référence :

Breton, B. (1997) Adieu ! On ne vous oubliera jamais, *Le Soleil, Dimanche Magazine*, dimanche 22 juin 1997, p. B1.

Notes de lecture :

École secondaire Jean-De-Brébeuf à Québec.

Arrivée de plusieurs nouveaux enseignants : stressant pour la direction d'école. Nécessité d'accentuer les mesures d'insertion professionnelle. Selon la direction, les jeunes enseignants connaissent la matière en théorie, mais ils n'ont pas encore développé la maîtrise pédagogique, ce qui prend 4 à 5 ans.

Fiche de lecture 22

Référence :

Brossard, L., (1999) Les jeunes profs ou l'entrée dans la profession, Présentation du dossier, *Vie pédagogique* (111), 9

Résumé :

Présentation du dossier, de sa raison d'être et de son contenu.

Notes de lecture :

Situation actuelle de l'insertion professionnelle :

- Diminution du soutien offert par les conseillers pédagogiques et les chefs de groupe, les deux étant en voie de disparition.
- Abolition de la période de probation.

Énorme défi à relever pour les enseignants qui débutent puisque l'enseignement est une tâche complexe.

Nécessité d'offrir de l'aide aux enseignants débutants afin qu'ils ne débutent pas seuls.

Pertinence d'un dossier sur l'insertion professionnelle :

- Afin de sensibiliser les milieux scolaires à la nécessité de soutenir les premiers pas des débutants.
- Afin de convaincre les éducateurs d'inscrire cette étape de l'insertion professionnelle dans un processus de développement professionnel.

Pour faciliter l'intégration des nouveaux enseignants et leur évolution professionnelle, il est essentiel d'accompagner, d'accueillir et de soutenir ces derniers.

Fiche de lecture 23

Référence :

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

Résumé :

Luce Brossard présente le compte rendu d'une table ronde avec des directeurs et directrices d'écoles primaires et secondaires qui présentent leurs points de vue sur les besoins des jeunes profs et l'importance de les accompagner. Les directions définissent leur rôle quant à l'insertion professionnelle et décrivent les mesures de soutien mises en place dans leur milieu.

Notes de lecture :

Un vrai problème :

Pour les directions, ce qui amène à réfléchir sur la question de l'insertion professionnelle, c'est surtout le nombre d'enseignants nouveaux qui entrent en fonction.

« L'arrivée massive de nouveaux enseignants pose problème parce que cela influe sur la culture de l'école et qu'il est difficile de les suivre et de répondre aux besoins de chacun. » (p. 18)

Un effet sur la culture de l'école

Quand il y a une entrée massive de nouveaux enseignants dans une école, cela influe sur la culture de cette école et les anciens peuvent se sentir menacés.

La difficulté d'assurer un soutien à chacun

Quand il y a un grand nombre de nouveaux enseignants, il s'avère très difficile pour la direction de réussir à soutenir et à encadrer chacun, d'où la nécessité d'instaurer des mesures de soutien efficaces.

Une intégration plus ou moins facile selon les milieux

L'intégration est plus facile si le débutant connaît déjà l'école, la culture du milieu et les élèves, soit parce qu'il y a fait un stage ou de la suppléance ou parce qu'ils y ont étudié.

L'intégration est plus facile au primaire qu'au secondaire et en milieu rural qu'en milieu urbain.

La formation professionnelle : une situation particulière

L'insertion des débutants à la formation professionnelle est problématique car ils sont experts de leur métier, mais ils ont rarement une formation en pédagogie.

Les jeunes profs : des forces et des faiblesses

Des points forts à souligner

Les directions interrogées considèrent que les enseignants débutants sont ouverts, enthousiastes, persévérants, disponibles et capables d'adaptation.

Ils soulignent également que les débutants sont prêts à s'engager dans des projets ou à accepter des tâches connexes.

Les débutants apportent beaucoup de dynamisme à leur milieu et ils sont stimulants pour leurs collègues.

Les lacunes à combler

Les directions trouvent que les nouveaux enseignants ont des lacunes à combler en ce qui concerne la gestion de classe, la mise en oeuvre des nouvelles approches pédagogiques et l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Les nouveaux enseignants ne sont pas vraiment à l'aise avec l'enseignement stratégique, l'apprentissage coopératif et la gestion mentale.

Il y a un flagrant manque de préparation quant à la gestion de classe.

Malgré qu'ils sortent de la formation, les enseignants débutants ont donc grandement besoin de la formation continue afin de pouvoir se mettre à jour.

Certaines directions soulignent même que les enseignants anciens sont parfois plus à jour que les nouveaux.

Le soutien de la direction

3 phases de l'entrée en profession (tirée d'une conférence de Roch Chouinard) :

1. *L'idéalisation* : se caractérise par une vision romantique des élèves, l'amour de leur matière, la mise en oeuvre d'activités variées et l'assurance que les élèves vont s'y engager.
2. *La survie* : marquée par une certaine désillusion. Ne sachant pas trop comment aider les élèves en difficulté, les jeunes enseignants et enseignantes finissent par les percevoir comme des adversaires et utilisent plus de moyens correctifs.
3. *La maîtrise* : On est moins centré sur soi-même et plus centré sur l'élève.

C'est le rôle de la direction d'offrir les structures d'aide et d'accompagnement nécessaires afin de faciliter le passage d'une phase à une autre.

Une responsabilité reconnue

Les directions estiment qu'ils ont à jouer un rôle d'aide, de soutien et d'accompagnement auprès des enseignants débutants.

La direction doit également s'assurer d'instaurer une culture de formation continue et elle doit demander à la commission scolaire de mettre en place des mesures de soutien.

Un style de gestion particulier

Plusieurs moyens possibles pour accompagner les enseignants débutants : parrainage, groupe de soutien, rencontres de supervision, soutien du conseiller pédagogique, club d'entraide, partenariat avec la commission scolaire, etc.

Les directions sont conscientes que leur style de gestion influencera les enseignants débutants à leur demander de l'aide ou non. Ils faut avoir une gestion de porte ouverte (disponibilité, présence dans l'école) + encourager le travail d'équipe entre enseignants.

Une crédibilité à acquérir

Les directions d'école doivent se tenir à jour et consacrer suffisamment de temps à soutenir leur personnel afin de conserver une bonne crédibilité.

Il faut pouvoir déléguer afin d'avoir du temps à consacrer à la gestion pédagogique de l'école.

Des souhaits pour l'avenir

- Pouvoir former les enseignants avant qu'ils entrent en poste.
- Pouvoir permettre aux débutants de ne pas avoir une tâche pleine dès le départ.
- Pouvoir libérer des enseignants d'expérience pour qu'ils deviennent mentors.

Les encadrés : différentes mesures d'insertion dans différentes écoles

L'école secondaire des Patriotes de Beauharnois

- A accueilli plusieurs nouveaux enseignants mais l'intégration s'est fait facilement car ils y avaient été élèves ou stagiaires.
- Pas de parrainage officiel mais prise en charge par les enseignants en place.
- Un enseignant de l'école a parmi ses tâches de s'occuper des stagiaires et par extension, des nouveaux enseignants.
- Rencontre pour permettre aux débutants de parler de leur expérience d'insertion.
- Dernièrement, la direction a interrogé les nouveaux enseignants afin de leur demander comment devrait être fait l'accueil : ils ont suggéré trois rencontres par année pour discuter de leur expérience + avoir un parrain pendant l'année.

L'école secondaire Dalbé-Viau

- Dossier d'arrivée contenant de l'information sur la commission scolaire, l'école et le quartier.
- Guide de gestion de classe étudié lors des rencontres avec la direction ou l'adjoint (3 fois par étapes).
- Comité de soutien, une fois par semaine : enseignants retraités + enseignants d'expérience.
- Jumelage avec un enseignant de la même matière.
- Technicien de la commission scolaire a montré aux nouveaux enseignants comment entrer les notes lors du premier bulletin.

L'école secondaire Henri-Bourrassa

- Beaucoup de renouvellement de personnel.
- Le directeur fait lui-même les entrevues de sélection.
- En juin : présentation des nouveaux enseignants aux membres du personnel + assignation des mentors.
- Jour de la rentrée : réunion pour remettre information administrative + exposer plan d'accompagnement.
- Rencontres de la direction et du conseiller pédagogique avec chacun des débutants tous les 1^{er} et 3^e lundi du mois jusqu'en janvier afin de parler des bons coups et des difficultés. Interventions portant sur : la planification, la gestion des apprentissages, leur engagement dans l'école et leur développement professionnel.
- À partir de février : une seule rencontre par mois (sans le conseiller pédagogique).
- Les enseignants sont plus à l'aise d'aller parler de leurs difficultés à la direction.

L'école secondaire Louis-Philippe-Paré

- Il y a 5 ans, programme d'aide aux jeunes enseignants mis sur pied avec l'aide du Service des ressources humaines de la commission scolaire.
- Rencontres toutes les deux semaines au début et une fois par mois ensuite.
- Rencontres animées par une personne-ressource du centre de psycho-éducation.
- Groupe d'entraide pédagogique
- Guide du personnel remis aux débutants : projet éducatif de l'école, règles de vie, renseignements administratifs et pédagogie.
- Deux enseignants dégagés de leur tâche d'enseignement pour s'occuper de l'intégration des nouvelles technologies avaient aussi le mandat de venir en aide aux nouveaux venus.
- Rencontres d'étape avec l'adjoint + 1 rencontre par année avec la direction.

L'école secondaire Cap-Jeunesse

- Enseignants-conseils (un pour chaque année) qui agissent un peu comme des mentors.
- Rencontre des enseignants avec la direction adjointe une fois par étape.
- Souhaiterait mettre en place un club d'entraide avec des enseignants plus expérimentés.

L'école Bon Séjour

- Politique d'insertion professionnelle dans la commission scolaire.
- Direction a accueilli les nouvelles recrues, leur a présenté le code de vie et les documents de référence, leur a donné de l'information sur les services existants et les comités.
- Directeur organise en septembre jumelage des nouveaux avec les mentors.
- Compensation pour les mentors au choix : deux jours et demi de libération ou somme forfaitaire.
- Rencontre avec la direction en début d'année puis à chaque bulletin.
- Rencontre pour les débutants afin de les préparer à la première rencontre collective avec les parents + à la première remise de bulletins.
- Personne-ressource de la CS : deux rencontres avec les mentors et 2 rencontres avec les novices.

L'école Saint-Ambroise

- Atelier de formation dès le début de l'année pour initier les nouveaux enseignants à l'approche de gestion de classe participative.
- Activité sociale pour rencontrer le personnel de l'école
- Rencontre individuelle avec la direction durant laquelle un dossier d'informations est remis.
- Jumelage avec un enseignant d'expérience (rencontres hebdomadaires)

Le Centre de formation professionnelle Vision 20-20

- Rencontre avec la direction.
- Rencontre avec le conseiller pédagogique
- Rencontre avec les chefs de groupe et les membres de leur secteur professionnel pour tout ce qui a trait à l'organisation matérielle.

Fiche de lecture 24

Référence :

Brossard, L., (1999) À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : quand un conseiller pédagogique accompagne les jeunes profs, *Vie pédagogique* (111), 33-34.

Résumé :

Ce texte parle de l'accompagnement des enseignants par un conseiller pédagogique, à l'école primaire Bienville de la Commission scolaire de Montréal.

Notes de lecture :

- École primaire Bienville de la Commission scolaire de Montréal : bénéficie des services d'un conseiller pédagogique 4 jours par semaine.
- 13 enseignants en probation la même année. Le conseiller pédagogique a pu les accompagner et les soutenir dans la prise en charge de leur classe.
- École située en milieu défavorisé avec un fort roulement de personnel.

Un besoin commun : la gestion de classe

- Nécessité de donner une information pédagogique et un soutien aux nouveaux enseignants, en plus de l'information administrative.
- [Les plus importantes difficultés vécues par les enseignants débutants sont en lien avec la gestion de classe.](#) Ainsi, il y a 5 ans, les conseillers de la commission scolaire (dont Jean Archambault, le conseiller actuel de l'école Bienville) ont bâtis du matériel d'information et de formation sur la gestion de classe. Sessions de perfectionnement de 3 ou 4 jours aux nouveaux arrivants.
- Jean Archambault rencontre les nouveaux enseignants de l'école lors des journées pédagogiques de la rentrée. Exemple de conseil donné : «ne vous lancez pas dans les programmes d'études le premier jour, prenez le temps de connaître vos élèves, de créer un climat avec des activités intéressantes; annoncez vos couleurs; faites travailler vos élèves sur le fonctionnement de la classe: les rangs, le chuchotement, les droits de paroles, les règles de la classe, etc.».
- Rencontres tous les mercredi pour résoudre problèmes rencontrés par les enseignants + une de ces rencontres plus structurée une fois par mois pour aborder un sujet précis.

Un accompagnement soutenu...

- Les rencontres n'étaient pas obligatoires et les présences variaient. Les enseignants doivent s'engager par eux-mêmes dans une démarche de formation continue mais pour une prochaine fois, le conseiller pédagogique croit qu'il faudrait inciter davantage les enseignants à participer.

...dans une école en projet

- Nécessité de travailler sur les conceptions de l'apprentissage qu'ont les nouveaux enseignants.

Fiche de lecture 25

Référence :

Brossard, L. (1999). 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.

Résumé :

Description d'un projet d'insertion à la polyvalente Saint-Aubin à Baie-St-Paul.

Notes de lecture :

Contexte : départ de 18 enseignants d'expérience.

Réalisation d'un programme d'insertion par le directeur M. Ouellet et l'adjoint M. Labbé en 1997.

Choisir les bonnes personnes :

- La sélection du personnel est très importante si l'on veut s'assurer d'avoir un bon climat au sein de l'école.
- Choix du personnel dès la mi-juillet.
- La direction a misé sur les connaissances + les expériences supplémentaires (ex : cours suivis, emploi d'été, loisirs, etc.)

Leur permettre de s'imprégner de la culture du milieu :

- C'est le rôle de l'école que de faire connaître la culture du milieu afin de permettre aux nouveaux enseignants de mieux s'y adapter.
- Nécessité de faire connaître le projet éducatif de l'école.
- 2 jours de la rentrée pour que directeur et son adjoint rencontrent les enseignants et leur présentent le projet éducatif + un cahier d'organisation dans lequel est décrite l'organisation administrative et pédagogique de l'école.
- La direction rappelle un important conseil : Ne pas garder les problèmes et les difficultés pour soi.

Les accompagner sur le plan professionnel :

- Chaque débutant est jumelé avec un enseignant d'expérience pour l'année.
- Parrainage obligatoire.
- Préparation d'un projet de parrainage comportant des objectifs précis.
- Entretiens hebdomadaires entre enseignant débutant et parrain en dehors de l'horaire de travail.
- 500\$ pour chaque mentor.
- La direction effectue des rencontres de supervision. (Rencontres portant sur des points de discussion précis.)

Fiche de lecture 26

Référence : Brossard, L. (2003). Au cœur du quotidien : Un service sur mesure offert aux nouveaux enseignants. *Vie pédagogique*, Supplément électronique du 7 octobre 2003, 1-6.

Résumé : Description du projet « Au cœur du quotidien » à la Commission scolaire de Montréal.

Notes de lecture :

Projet « Au cœur du quotidien » : Service d'accompagnement par une personne-ressource offert aux nouveaux enseignants du Regroupement 3 de la Commission scolaire de Montréal.

Le projet est centré sur le soutien en gestion de classe et est offert prioritairement aux enseignants du primaire ayant moins de 3 ans d'expérience.

Un soutien facultatif et ponctuel :

Le soutien d'une personne-ressource est proposé aux enseignants qui le désirent. L'enseignante-ressource est disponible pour les nouveaux enseignants trois jours par semaine.

L'enseignante-ressource choisie possède des habiletés en gestion de classe, mais aussi en relation d'aide pour entrer en contact avec les enseignants.

« Le soutien apporté par l'enseignante-ressource prend différentes formes et dure plus ou moins longtemps selon les besoins exprimés par le débutant ou la débutante. » (p. 2)

Certains enseignants font appel à l'enseignante-ressource seulement pour discuter, d'autres veulent avoir de l'aide pour implanter de nouvelles pratiques en classe.

Le projet existe depuis 5 ans et à chaque année, il y a une trentaine d'enseignants débutants qui font appel à l'enseignante-ressource.

Les rencontres ont lieu après la classe, sur l'heure du dîner ou lors des périodes libres.

Un soutien ciblé

Le soutien se centre sur la gestion de classe puisque c'est l'aspect de leur tâche pour lequel les enseignants débutants se sentent le moins bien préparés. La gestion de classe est une des principales difficultés rencontrées chez les enseignants débutants.

Un atelier en gestion de classe a été donné par l'enseignante-ressource à tous les nouveaux enseignants du regroupement 3 au début de l'année scolaire 2002-2003.

Un soutien apprécié

Après avoir travaillé avec un enseignant, l'enseignante-ressource envoie une feuille d'évaluation afin d'avoir des commentaires sur son travail. Les résultats sont positifs.

Les directions d'écoles semblent également apprécier le projet puisqu'elles renouvellent le mandat à chaque année.

Un programme efficace

L'efficacité du programme tient à sa souplesse et à sa simplicité.

Il ne faut pas que les débutants hésitent à aller chercher du soutien, ne pas avoir peur d'être jugé.

Fiche de lecture 27

Référence :

Brousseau-Deschamps, M., Desmarais, B., Lamoureux, L., & Nault, G. (2004). *Programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant*, communication présentée lors du Colloque sur l'insertion professionnelle tenu à Laval en mai 2004. [en ligne], téléaccessible à partir du : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=192).

Résumé :

Présentation du programme d'insertion professionnelle des enseignants débutants de la Commission scolaire de Laval.

Notes :

Le programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire de Laval a été lauréat du prix de l'innovation pédagogique de la FCSQ en 2002.

Accompagnement et soutien à l'insertion.

Les enseignants débutants sont libres de participer ou non aux différentes activités offertes.

2 volets :

- Activités en présence : trousse d'accueil, mentorat, ateliers de formation et SPA (Service personnalisé d'accompagnement).

- Ressources virtuelles : RAIE (Réseau d'accompagnement sur Internet pour les enseignants), site du RÉCIT primaire de la CSDL, conférences thématiques, conférences PAUSE.

Trousse d'accueil : Pochette remise aux enseignants à leur entrée dans la commission scolaire.

Informations : carte de la commission scolaire, noms des conseillers pédagogiques, services éducatifs, aide au personnel + informations spécifiques à l'école de l'enseignant.

Mentorat : Actuellement, il se fait de façon naturelle entre enseignants d'expérience et novice. C'est un volet qu'il reste à développer davantage. Souvent, les mentors ont déjà fait de l'accompagnement de stagiaires.

Ateliers de formation : Sur l'heure du dîner ou après l'école. C'est très populaire. Une quinzaine d'ateliers (certains se donnent en trois temps pour permettre de réinvestir).

SPA : service personnalisé d'accompagnement (autrefois appelé SOS).

Accompagnement particulier sur demande des enseignants débutants. Service confidentiel. Plus le service est connu, plus on demande de l'aide dans un but préventif. Certains enseignants ont demandé de l'observation en classe. Pour d'autres : rencontres pour discuter (les rencontres peuvent avoir lieu sur l'heure du dîner, le soir, durant les périodes libres...)

Ressources virtuelles :

RAIE : réseau d'accompagnement sur Internet pour les enseignants.

Contient un questionnaire de gestion de classe : aide à cibler les forces et faiblesses des débutants. Pour chaque comportement du questionnaire, sont associées des références et des ressources.

Objectif des ressources virtuelles : Briser l'isolement, regrouper les différentes ressources en ligne qui sont offertes aux débutants, favoriser l'entraide entre les enseignants.

Site APO : application pédagogique de l'ordinateur contient plusieurs signets pour les enseignants (approches pédagogiques, banques d'images, etc.).

Projet utilisant la vidéo : St@r qui présente des exemples de pratiques pédagogiques.

Rubrique : Par le trou de la serrure où on peut observer des vidéos dans des classes.

Le site contient aussi des productions d'élèves.

Conférences thématiques : Organisées autour d'un thème (ex : gestion de classe, difficultés d'apprentissage). Conférences publiques.

Conférences PAUSE : Lieu d'entraide avec enseignants débutants et mentors pour guider et amener les enseignants à réfléchir, mais non pour donner des réponses. Les enseignants se répondent beaucoup entre eux.

Conférence privée : accès confidentiel et anonyme (utilisation de pseudonymes). Une pour le primaire, une pour le secondaire et un pour les mentors entre eux.

L'an prochain : projet Naviguez avec votre savoir : lieu de partage entre enseignants où on peut déposer des documents : (planifications, projets, ressources, etc.).

Fiche de lecture 28

Référence : Brown, T., L. Katz, S. Hargrave, R. Hill (2003). *Promoting quality teachers through a supportive mentoring environment for pre-service and first-year teachers*, Papers presented at the Annual Meeting of the Association for Teachers Educators, Santa Fe, Mexico.

Résumé :

Le texte décrit un programme de mentorat pour aider les enseignants stagiaires et les débutants (de la première à la troisième année d'exercice), à développer des compétences professionnelles qui pourront les aider à réussir en enseignement.

Notes de lecture :

Souvent, les stagiaires (pre-service teachers) sont jumelés avec des enseignants qui ne sont pas toujours efficaces pour offrir un mentorat. Par la mise en place d'un programme basé sur le mentorat à l'université, les étudiants peuvent avoir accès à d'autres professionnels pour les encourager et les supporter. Le support professionnel peut ensuite se poursuivre, durant les premières années d'enseignement du débutant, dans le cadre d'un district scolaire.

Ce type de mentorat implique des professeurs universitaires, des enseignants et des administrateurs.

Fiche de lecture 29

Référence : Bullough R.V. Jr. (1989). *First-Year Teacher : A Case Study*, Teachers College Press : New York.

Préface et introduction :

La façon dont le débutant va vivre sa première année d'enseignement a une grande influence sur son développement personnel et professionnel futur.

Sujet : L'ouvrage présente une étude de cas de la première année d'enseignement d'une enseignante débutante, Kerrie, enseignant en septième année dans une école publique.

Chapitre 1 : Setting the Stage

Choix de la participante : Kerrie a été sélectionnée parmi 22 étudiantes universitaires à l'enseignement secondaire. Elle a été choisie pour plusieurs raisons : elle était parmi les meilleures étudiantes de la cohorte, elle possédait plusieurs qualités associées au succès en enseignement (enthousiasme, sens de l'humour, intelligence, habileté à communiquer clairement et à varier les méthodes d'enseignement), elle a été employée suffisamment à l'avance pour pouvoir se préparer à son année d'enseignement et enfin, elle était intéressée à fournir le temps et l'énergie nécessaire pour cette étude. Kerrie a 29 ans et est mère de deux enfants.

Choix d'aller en enseignement : Kerrie indique qu'elle a toujours souhaité être enseignante et qu'elle jouait souvent à ça quand elle était petite. Certains enseignants ont également influencé positivement son choix de carrière. Le fait d'être mère a également influencé la compréhension qu'a Kerrie de l'enseignement. Au fil de l'année, elle percevait de plus en plus sa classe comme une grosse famille.

Description de Kerrie : Tout au long de l'année, même lors des pires difficultés, Kerrie est restée confiante qu'elle pouvait réussir en enseignement. Kerrie est également très organisée, elle ne s'inquiète pas outre mesure face aux problèmes, elle n'est pas du genre à se plaindre et elle est plutôt solitaire.

Bien que d'une école à l'autre, il y ait plusieurs ressemblances, certaines caractéristiques qui diffèrent peuvent avoir une grande influence sur le vécu des novices en enseignement (par exemple : le soutien de la direction, la disponibilité du matériel, la motivation des élèves, etc.).

Description de la classe : La configuration des locaux fait en sorte que les autres enseignants peuvent facilement voir Kerrie. Au départ, cela a été une source d'insécurité car Kerrie était tentée de se comparer aux autres enseignants. Comme Kerrie était nouvelle, elle a reçu la tâche d'enseignement la plus difficile. Certains élèves, classés dans un groupe faible, souhaitent travailler le moins possible. Plusieurs manquent d'autonomie. Les groupes plus grands posent également plus de problèmes quant à la gestion de classe.

Relations de travail : La chef d'équipe faisait office de mentor, sans toutefois avoir de responsabilités formelles de mentorat. Ce mentor a répondu aux questions, mais a rarement

pris l'initiative de fournir des informations à Kerrie. Personne n'a expliqué à Kerrie les règles et le fonctionnement de l'école; elle a été laissée à elle-même. Kerrie n'a pas reçu de feedback de son mentor sur ses performances au fil de l'année.

La direction : Kerrie a reçu peu d'attention de la direction lors de sa première année, mais cela est probablement dû au fait que sa performance en tant qu'enseignante était correcte, puisque certains enseignants qui vivaient plus de difficultés ont reçu de l'aide de la direction. Même s'il devait effectuer son évaluation, le directeur n'a pas beaucoup observé Kerrie et il ne lui a pas offert beaucoup de feedback.

La gestion du temps et la lourdeur de la tâche : Comme plusieurs nouveaux enseignants, Kerrie a trouvé que la tâche enseignante était considérable. En général, les tâches sont les mêmes pour les débutants que pour les enseignants plus expérimentés. Toutefois, les enseignants expérimentés ont eu la chance d'apprendre à faire toutes ces tâches, ce qui n'est pas le cas pour les nouveaux. Pour les nouveaux enseignants, la gestion du temps (quelle tâche effectuer et quand) est plutôt difficile.

Conclusion : Une croyance répandue veut que l'enseignant sortant de la formation initiale soit parfaitement habile à enseigner. En fait, les habiletés enseignantes peuvent prendre plusieurs années à perfectionner et les recherches indiquent qu'il y a d'énormes différences entre un enseignant qui débute et un enseignant expérimenté. Par exemple, l'expert a plus de facilité à tenir compte du contexte d'enseignement et il reconnaît certains « patterns » dans les comportements des étudiants (Berliner, 1986).

4 stades de développement de l'enseignant selon Ryan (1986) :

1) Fantasy stage : Cette phase commence quand un individu commence à penser sérieusement à devenir enseignant. Il s' imagine alors en train d'enseigner en se voyant comme les meilleurs professeurs qu'il a eus. Il peut également imaginer des situations plus difficiles, où les étudiants refusent de faire ce qui est demandé. On peut aussi associer cette phase à la transition entre la fin de la formation initiale et l'obtention d'un emploi, période durant laquelle l'individu anticipe son futur emploi.

2) Survival stage : Lors de sa première véritable expérience d'enseignement, l'individu vit souvent un choc. En effet, lors des stages, la situation était différente car la classe était souvent déjà rodée et que le débutant avait l'appui d'un enseignant associé. Toutefois, lors de son premier poste, il se retrouve seul dans la classe et il découvre alors plusieurs facettes du métier qu'il n'avait pas aperçues jusqu'à maintenant. Vient alors une phase de survie, durant laquelle le débutant est souvent confronté à des problèmes de discipline et de gestion.

3) Master stage : L'enseignant débutant a maintenant dépassé les premières préoccupations pour la discipline et la gestion et il se concentre plus systématiquement sur les habiletés d'enseignement (skill) ou sur le contenu. Il se centre désormais davantage sur la manière d'améliorer l'apprentissage des élèves.

4) Impact stage : Stade des experts qui maîtrisent les habiletés d'enseignement et sont activement engagés professionnellement.

Chapitre 2 : Planning a Fantasy

Pour les débutants qui entrent dans leur première année d'enseignement, il est difficile de planifier un scénario d'enseignement car ils ne connaissent souvent ni les élèves, ni leurs collègues de travail, ni le matériel disponible. En outre, ils n'ont pas toujours d'expérience dans le niveau ou la matière qu'ils vont enseigner. Ils se créent alors un scénario simplifié. Ainsi, afin de se créer une certaine idée de ce comment seraient les élèves de septième année qu'elle aurait, Kerrie s'est basée sur son expérience de mère et elle a également tenté de se rappeler comment elle-même était en septième année. Toutefois, elle était tout de même incertaine, car elle n'avait jamais enseigné à ce niveau. Elle s'est rassurée en consultant les activités planifiées par d'autres enseignants au même niveau.

Préoccupations lors de la planification : Lors de l'établissement de sa planification pour les premières semaines, Kerrie a peu pensé aux objectifs d'enseignement. Elle a par contre été préoccupé par la discipline, sans toutefois la planifier. Au départ, Kerrie a préféré suivre l'horaire d'activités établi par le chef d'équipe.

Les premiers jours d'école : Les premiers jours d'école se sont bien passés et ont été assez calmes car les élèves étaient intimidés et que Kerrie avait particulièrement bien planifié les premières périodes. Graduellement, les problèmes de contrôle se sont accrus. Ainsi, après la troisième semaine, Kerrie entrait dans la phase de survie.

Chapitre 3 : A Question of Survival

Planning for Control and Management

Au départ, Kerrie n'avait pas pris beaucoup de temps pour planifier la discipline et la gestion. Durant la phase de survie, elle a rencontré beaucoup de problèmes à ce niveau et a compris l'importance de bien planifier la discipline, tout autant que le contenu. Après six mois d'expérience, Kerrie souligne qu'elle planifie désormais davantage les périodes de transition et les déplacements.

Kerrie n'avait pas songé à l'avance à plusieurs situations qui ont causé des problèmes de gestion : que faire avec les élèves qui ne terminent pas le travail, quelle procédure appliquer quand les élèves sont en retard ou qu'ils sont absents, quels sont les gestes qui entraînent une expulsion de la classe, comment effectuer les transitions d'une activité à l'autre, etc.

Parfois, Kerrie a l'impression de devoir jouer à la police afin de garder le contrôle du groupe. Kerrie attribue parfois les problèmes de contrôle à elle-même, parfois aux étudiants.

Afin de garder le contrôle du groupe, Kerrie peut changer l'ordre des activités ou annuler certaines activités qui sont plus risquées quant au maintien du contrôle (choisir des activités plus traditionnelles).

Plan d'action : Afin de régler son problème de gestion, Kerrie a établi un plan d'action en 3 parties :

- 1) Elle a identifié et renforcé les règlements de la classe.
- 2) Elle a réalisé qu'elle devait établir une routine pour certaines activités.
- 3) Elle a réalisé qu'elle devait tenter de trouver des activités appropriées afin de maintenir l'attention des élèves.

Le plan n'est pas apparu en une seule fois, mais s'est établi graduellement, par essais et erreurs.

Constance, récompenses et punitions : Même si Kerrie avait établi des règles, elle a eu beaucoup de difficulté à les maintenir au départ et était donc assez inconstante. Souvent, elle essayait une nouvelle stratégie disciplinaire ou implantait une nouvelle punition, pour changer d'idées quelques temps après. Kerrie a réussi à maintenir les règles quand elle en a établi qu'elle savait pouvoir appliquer et qui correspondaient véritablement à ses valeurs en tant qu'enseignante. Ainsi, elle a décidé de mettre l'accent sur le renforcement positif. Elle a aussi emprunté certaines stratégies à la chef d'équipe et a adopté un programme de renforcement offert par l'école (VIP program : very important person pour récompenser les élèves ayant un bon comportement).

Routinisation : L'établissement de routines de classe joue un rôle très important dans le maintien des comportements désirables chez les élèves. Au départ, Kerrie ne savait pas comment établir de routines, mais peu à peu, elle y est parvenue en connaissant mieux son style d'enseignement.

Activités et contenus appropriés : Au début, Kerrie effectuait beaucoup d'activités planifiées par la chef d'équipe, mais elle s'est rendu compte que ça ne correspondait pas toujours à ses valeurs ni aux intérêts et au niveau de ses élèves. Elle a donc peu à peu créé des activités plus appropriées. « As Kerrie's knowledge of herself and of her students increased, she became increasingly successful at identifying appropriate content and identifying or creating fitting activities » (p.34)

Conclusion : Peu à peu, Kerrie en est venue à mieux gérer sa classe et elle a acquis plus de confiance en elle; elle est alors passée à la troisième phase (master stage). Plusieurs changements marquent ce passage d'un stade à l'autre : une planification plus détaillée et plus efficace, en anticipant les problèmes de gestion ou de compréhension, une plus grande centration sur les apprentissages des élèves, une meilleure connaissance de soi et des élèves, une meilleure capacité à anticiper le temps nécessaire pour chaque activité, une meilleure confiance en soi, etc.

Chapitre 4 : Facing the Common Problems of Beginning Teachers

“For beginning teachers, although they typically master the problem gradually, classroom discipline is by far the most serious challenge they face (Veenman, 1984).” (p. 46)

Selon Veenman (1984), les 8 problèmes les plus fréquemment rencontrés chez les débutants sont, dans l'ordre :

- 1) La discipline
- 2) La motivation des élèves
- 3) La gestion des différences individuelles
- 4) L'évaluation du travail des élèves
- 5) Les relations avec les parents
- 6) L'organisation du travail en classe
- 7) L'insuffisance du matériel
- 8) La gestion des problèmes individuels des étudiants

La discipline de classe : Afin de régler son problème concernant la discipline de classe, Kerrie a développé plusieurs habiletés d'enseignement. Notamment, elle a développé l'habileté à lire

sa classe (with-it-ness) et à « avoir des yeux en arrière de la tête », c'est-à-dire à savoir exactement ce qui se passait dans la classe et à y répondre rapidement pour prévenir les mauvais comportements et maintenir le bon fonctionnement.

Kerrie a également découvert qu'elle n'avait pas besoin de crier pour se faire écouter. Elle a aussi appris à avoir une meilleure présence physique en classe, notamment en circulant entre les rangées plutôt que de rester à son bureau, ce qui l'aidait à cerner les élèves en difficulté ou à identifier rapidement les élèves qui n'étaient pas à leur affaire.

Enfin, Kerrie a appris à mieux gérer le rythme des leçons, afin qu'elles ne terminent pas trop tôt (pour ne pas laisser trop de temps libre aux élèves), mais qu'elles ne soient pas trop lentes non plus pour ne pas que les élèves décrochent. Elle réussit maintenant à commencer la leçon dès le début de la période et à ne pas perdre de temps lors des transitions.

La motivation des élèves : Kerrie a rapidement compris que le maintien du contrôle de la classe était étroitement lié à la motivation des élèves. Afin d'accroître la motivation des élèves, Kerrie a encouragé leurs efforts d'apprentissage; elle est peu à peu parvenue à choisir des activités présentant un niveau de difficulté acceptable pour ses élèves et à adopter un rythme qui convenait à la classe; elle a appris à créer des activités qui faisaient du sens aux yeux des élèves, qui les intéressaient, tout en étant utiles pour leur éducation et enfin, elle a appris à varier ses méthodes d'enseignement.

La gestion des différences individuelles : Très vite, Kerrie a constaté que les étudiants d'un même groupe n'allaient pas tous au même rythme. Au début, elle demandait à ceux qui finissaient en premier d'attendre les autres, ce qui créait beaucoup de désordre. Par la suite, elle a compris qu'elle devait rehausser ses exigences pour certains élèves dont elle savait qu'ils pouvaient faire mieux.

Évaluation du travail des élèves : Kerrie a eu beaucoup de difficulté à évaluer les élèves, car elle ne savait pas si elle devait tenir compte de leurs efforts ou seulement de leur rendement. En outre, elle avait un groupe classé faible et un autre classé fort et l'évaluation était donc différente d'un groupe à l'autre. Elle avait également le souci d'être juste pour tous.

Les relations avec les parents : Pour les enseignants qui débutent, les parents peuvent sembler menaçants. Pour Kerrie, la première rencontre de parents n'était pas trop menaçante, mais elle a été un peu décevante, car seulement quelques parents s'y sont présentés. Kerrie était également déçue du peu d'implication des parents dans le parcours scolaire de leurs enfants.

Chapitre 5 : Coping and Avoiding Burnout

Certains moments de l'année sont plus difficiles pour les enseignants tels qu'avant et après les vacances de Noël ou au printemps quand le beau temps arrive. Certains moments de la semaine ou de la journée sont également plus difficiles, par exemple les lundis et les vendredis, en particulier l'après-midi.

Durant la phase de survie, Kerrie a utilisé 7 différentes stratégies pour faire face (« coping strategies ») :

- 1) La simplification de l'environnement (environmental simplification)
- 2) Le retrait et ??? (Stroke seeking and withdrawal)
- 3) La restructuration du contexte (context restructuring)
- 4) Les compromis et la conformité (compromise and compliance)
- 5) L'amélioration de ses habiletés (skill improvement)
- 6) Le fait de ne pas s'appropriier les problèmes (problem disownment)
- 7) Le rire et la décharge émotionnelle (laughter and emotional release)

1) La simplification de l'environnement : Kerrie a simplifié l'environnement en réduisant le nombre de demandes auxquelles elle devait répondre. Pour ce faire, elle a employé trois moyens : ignorer les problèmes, répondre sélectivement aux problèmes et systématiser ou établir une routine pour certains aspects de l'environnement. Ainsi, Kerrie indique que si un problème ne peut être résolu, elle apprend à vivre avec.

2) Le retrait et stroke seeking : Comme Kerrie n'obtenait pas beaucoup de soutien et de feedback au sein de l'école, elle est allée chercher du support auprès d'enseignants qu'elle avait connus lorsqu'elle était stagiaire, de ses amis et de sa famille. Kerrie a également pour stratégies de séparer sa vie à l'école de sa vie à la maison. Ainsi, elle ne parle pratiquement pas de ce qu'elle fait à l'école à son conjoint.

3) La restructuration du contexte : Afin d'améliorer la gestion, Kerrie a expérimenté plusieurs manières de disposer la classe. Elle a également précédé à certaines restructurations du curriculum afin qu'il corresponde mieux à ses valeurs et à ses étudiants.

4) Les compromis : Les compromis sont nécessaires pour l'enseignant débutant afin de se négocier une place qui corresponde à ses valeurs mais tout en répondant aux demandes reliées à son rôle. Ainsi, Kerrie ne se sentait pas capable d'être extrêmement sévère car ça ne correspondait pas à ses valeurs; toutefois, elle a dû apprendre à être un peu plus stricte pour répondre aux exigences de son rôle d'enseignante.

5) L'amélioration des habiletés : Afin de dépasser le stade de survie, il est nécessaire pour le débutant d'acquérir et d'améliorer différentes habiletés. Pour Kerrie, trois principales catégories d'habiletés ont été améliorées : la planification et le rythme des leçons, la flexibilité (ajustement aux diverses circonstances, ajustement du curriculum pour qu'il convienne aux élèves) et les attentes raisonnables pour soi-même et pour les élèves.

6) Le fait de ne pas s'approprier tous les problèmes : Les enseignants débutants peuvent parfois se décharger de la responsabilité de certains problèmes, par exemple, en blâmant les parents pour ne pas bien jouer leur rôle auprès des enfants, ou encore en rendant les élèves responsables de certains problèmes vécus en classe. Parfois, Kerrie rendait sa situation plus tolérable en ne prenant pas toute la responsabilité des problèmes. Par exemple, avec Sean, un enfant en trouble de comportement, elle a accepté que sa responsabilité était limitée et elle l'a référé à d'autres.

7) Le rire et la décharge émotionnelle : Malgré certains moments de désespoir, Kerrie a réussi à maintenir, tout au long de l'année, la capacité à rire d'elle-même et à rire avec les élèves. Parfois, elle a également laissé paraître sa colère et sa frustration en classe.

Chapitre 6 : Becoming professional

On parle de plus en plus de professionnalisation de l'enseignement. Cette vision de l'enseignement implique que l'enseignant possède une expertise, qu'il soit autonome, c'est-à-dire apte à poser un jugement et à prendre des décisions.

« There are better and worse ways of surviving the first year of teaching. Better ways lead to the development of professional values and ideals; worse ways lead toward isolation and withdrawal into the security of classroom. » (p. 92)

Chez les enseignants qui débutent, la pression de conformité est énorme. Souvent, il y a une certaine « négociation » entre les valeurs personnelles et institutionnelles.

Malgré cette optique de professionnalisation, Kerrie n'a pas toujours senti que son expertise était reconnue, ni qu'elle pouvait toujours participer aux décisions. Ainsi, certaines décisions étaient prises par l'administration et elle sentait qu'elle ne pouvait pas les remettre en question. L'autonomie des enseignants de l'école était également relative, en ce sens qu'ils étaient étroitement surveillés par la direction. Kerrie a également trouvé qu'il y avait peu d'esprit de collégialité au sein de l'école.

Changements dans la conception du rôle d'enseignant : Au départ, la conception de l'enseignement qu'avait Kerrie était étroitement liée à son rôle de mère. Au fil de l'année, sa conception a changé progressivement et elle concevait davantage son rôle quant à la discipline : *community pillar, bitch, policewoman, supervisor* et éventuellement *orchestra director, instructional leader et member of a professional community*. Les images plus négatives (*bitch, policewoman, supervisor*) sont associées au stade de survie lorsque Kerrie avait des difficultés avec la gestion de sa classe. Vers la fin du stade de survie, Kerrie était davantage impliquée au sein de l'école et dans son association professionnelle, notamment en allant aux réunions et en exprimant ses opinions.

Chapitre 7 : The Second Year : A Refinement of the First

L'expérience de la première année d'enseignement de Kerrie a servi de base pour la seconde année. Ainsi, en se basant sur la première année, Kerrie a planifié à la fois le contenu et la gestion de sa classe. Dès la première journée, Kerrie a présenté plusieurs règles, politiques et procédures concernant le fonctionnement en classe et dans l'école (par exemple : politique concernant les retards, occupations des élèves quand ils ont terminé le travail demandé, routine d'entrée et de sortie de la classe, matériel nécessaire pour les cours, etc.). Aussi, puisqu'elle avait déjà eu des élèves du même niveau l'année précédente, Kerrie connaissait déjà les caractéristiques des élèves de cet âge. Face aux problèmes, Kerrie est devenue plus proactive et moins réactive. Elle a également amélioré sa capacité à réfléchir sur sa pratique.

Chapitre 8 : Problems of a Changing Context : Accountability, Mentoring and Teacher

Durant la seconde année d'enseignement, certains changements ont affecté Kerrie : changements dans le réseau de collègues, standardisation du curriculum, évaluation de son enseignement par le biais d'un programme de mentorat, etc.

Mentorat : Durant la première année, Kerrie avait reçu peu d'aide de sa chef d'équipe (considérée comme son mentor) . Durant la seconde année, Kerrie et la chef d'équipe avaient une relation plus amicale et la chef d'équipe était payée pour son rôle de mentor. Toutefois, ça n'a pas réellement amélioré la relation de mentorat. L'auteur tente d'expliquer cette situation en notant que Kerrie n'a pas été impliquée dans le choix de son mentor. En outre, dans le cadre de son rôle de mentor, la chef d'équipe devait observer Kerrie au moins une fois par semaine, mais cela n'était pas possible car elle avait les mêmes périodes libres qu'elle. Selon Kerrie, il est plus bénéfique pour un mentoré de pouvoir observer d'autres enseignants que d'être observé.

Annexe A : A Note on Method

Certains chercheurs croient qu'il est nécessaire d'adopter une attitude de parfaite neutralité dans le cadre d'une étude comme celle-ci. D'autres indiquent que le chercheur aura nécessairement une influence sur le phénomène étudié. L'auteur croit lui aussi qu'il a eu une influence sur l'étude de par son interprétation des événements. Il a également eu une influence sur Kerrie en partageant certaines idées et en répondant aux questions qu'elle posait. Kerrie indique que l'auteur a influencé son développement professionnel en l'amenant à réfléchir (par les questions qu'il posait), à avoir une meilleure assurance et à être plus critique par rapport à son travail

Annexe B : Comments on Teacher Education

Souvent, les enseignants débutants se plaignent que la formation initiale n'est pas adéquate. Pour Kerrie, la formation initiale ne semblait pas applicable à ses performances en classe. « Little seemed to have transferred from Kerrie's teacher education to her actual classroom practice : She did not plan as taught, nor did she plan in advance for management. » (p. 140). Par exemple, au début de la première année, Kerrie n'avait pas planifié clairement ses buts et objectifs et avait de la difficulté à identifier clairement ce qu'elle attendait des élèves. En outre, malgré l'insistance accordée sur la planification de la gestion lors de la formation initiale, Kerrie n'a pas planifié sa gestion au début de la première année, car elle croyait que ce n'était pas nécessaire et qu'une bonne planification du curriculum entraînerait nécessairement une bonne gestion et une bonne discipline

Toutefois, après quelques mois, vers la fin du stade de survie, quand Kerrie a commencé à avoir un meilleur contrôle sur sa classe et sur son travail, les acquis de la formation initiale ont refait surface. Kerrie a alors porté davantage attention à la planification de la gestion et des objectifs visés.

Néanmoins, il apparaît que pour plusieurs débutants, la formation initiale a peu d'impacts. Cela peu s'expliquer par la lutte pour la survie lors des débuts, qui rend difficile la mise en place de certaines idées présentées lors de la formation initiale. Certaines autres idées ne sont pas appliquées car elles ne semblent pas convenir au contexte du débutant ou qu'elles ne semblent pas importantes à ses yeux.

Pour Kerrie, la formation initiale a eu un impact modeste : elle a permis de procurer une éducation générale et elle a été une source d'idées et de suggestions qu'elle a pu utiliser dans son enseignement. Toutefois, les stages ont eu un impact beaucoup plus important de par leur aspect pratique.

L'auteur déplore que peu de programmes de mentorat impliquent activement les universités et que peu apportent des ajustements aux responsabilités du novice :

Beginning teachers should have fewer preparations to do than experienced, expert teachers, and they should not be assigned to the most difficult groups of students, as was Kerrie during her first year. » (p. 147)

L'auteur suggère également que les enseignants débutants puissent se regrouper pour discuter et réfléchir sur leur pratique.

Annexe C : Advice on Selecting a School and Surviving the Year

Le choix de l'école : L'auteur suggère de se baser sur plusieurs critères et indices pour le choix de l'école où enseigner : pourquoi le poste est offert (remplacement, enseignant qui a quitté, etc.), propreté de l'école, ordre et discipline au sein de l'école, portes ouvertes ou closes (des portes closes pouvant indiquer un certain isolement chez les enseignants), temps passé à l'école par les enseignants une fois la dernière cloche sonnée, support et reconnaissance offerts par l'administration, climat dans la salle des enseignants, programme de mentorat, matériel disponible, etc.

Conseils pour la première année : L'auteur donne quelques conseils pour les enseignants qui débutent, dont plusieurs sont tirés de (Ryan, 1986) :

- Avant de commencer la première année, décider d'en faire une seconde.
- Trouver un mentor.
- Être certain de connaître et de comprendre les politiques et règles de l'école, en particulier celles concernant la gestion et la discipline.
- Planifier attentivement et être bien organisé.
- Apprendre à connaître ses élèves, mais ne pas tenter de s'en faire des amis.
- Être impliqué et ne pas s'isoler.
- Faire attention à sa santé : sommeil, alimentation, exercice, etc.
- Sympathiser avec la secrétaire et le personnel de maintenance.
- Accepter son autorité et l'exercer de façon responsable.
- Rire de soi-même et se pardonner, se donner le droit à l'erreur.
- Se rappeler ce qui va bien.

Bibliographie : (références citées dans ce résumé)

Berliner, D.C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 1-23.

Ryan, K. (1986). The induction of new teachers. Bloomington, Indiana : Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational Research*, 54(2), 143-78.

Fiche de lecture 30

Référence : Cadieux, L. (1997). *La perception des problèmes de comportement des élèves par des enseignants en début de carrière : Études de cas*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal : Montréal

Sujet : Comment les enseignants débutants perçoivent les problèmes de comportement des élèves.

Chapitre 1 : Problématique

L'entrée dans la carrière marque une période d'adaptation, qui selon Baillauquès (1990) durerait environ 3 ans.

Les nouveaux enseignants ont souvent peur des élèves difficiles et des problèmes de discipline ou de comportement (Griffin, 1983; Kearney, 1987; Baillauquès, 1990). *Pour plusieurs, cette nécessité de faire de la discipline est une déception, une facette de la profession à laquelle ils ne s'attendaient pas. Ne sachant comment procéder avec les élèves ayant des troubles de comportement, les débutants répètent les méthodes traditionnelles, même si elles ne leur conviennent pas.* Souvent, le sentiment de compétence des enseignants débutants est directement lié à sa capacité de maintenir l'ordre dans la classe et de faire de la discipline.

Selon Brophy et Rohrkemper (1981), la perception que les enseignants ont des troubles de comportement influence leur manière d'intervenir. Ainsi, lorsque l'enseignant croit que l'élève n'est pas responsable de son problème (par exemple, dans le cas de troubles passifs comme la timidité ou des troubles d'apprentissage), il est plus enclin à lui venir en aide. Par contre, dans le cas de comportements dérangeants, l'enseignant est porté à croire que l'élève peut se contrôler et il adopte donc des stratégies plus restrictives.

Selon certains chercheurs, la performance de l'enseignant face aux problèmes de comportement dépend de sa croyance à pouvoir intervenir (Mc Laughlin et Mash, 1978; Potvin et Rousseau, 1991). Selon Gilly (1977), c'est la conception de son rôle qui influence l'efficacité de l'enseignant.

« La perception que se font les enseignants débutants leur carrière des problèmes de comportement, serait influencée par le contexte social dans lequel ils se trouvent et par la perception qu'ils auraient de leur rôle, de leurs responsabilités. » (p. 6-7).

Lors de la résolution de problèmes, les enseignants expérimentés prennent davantage de temps que les débutants à cerner le problème et en ont une vision plus complexe (Korevaar et Bergen, 1992).

Suggestions pour préparer les débutants à faire face aux problèmes de comportement : confronter les étudiants-maîtres à de telles situations, favoriser la réflexion sur la pratique lors des stages, soutenir les débutants lors de l'insertion professionnelle, offrir une formation psychologique aux étudiants pour clarifier leur rapport au savoir et à l'autorité, leur position vis-à-vis des élèves, etc.

Questions de recherche :

Comment les nouveaux enseignants perçoivent-ils les problèmes de comportement des élèves ? Comment cette perception influence-t-elle leurs stratégies d'intervention ?

Chapitre II : Cadre théorique

A. L'entrée dans le métier

1. Les étapes de développement et les préoccupations du nouvel enseignant :

Selon Katz (1972) : 4 stades de développement

- 1) Stade de la survivance
- 2) Stade de la consolidation et de la différenciation
- 3) Stade du renouvellement
- 4) Stade de la maturité

Selon Fuller (1969) et Fuller et Bown (1975) : 3 types de centration pour l'étudiant maître :

- 1) La centration sur soi comme enseignant.
- 2) La centration sur la matière à enseigner.
- 3) La centration sur les élèves et les problèmes d'apprentissage.

Toujours selon Fuller et Bown (1975) : 3 catégories de préoccupation :

1. Les préoccupations de survie : sentiment de compétence, contrôle de la classe, amour des élèves, évaluation du superviseur, etc. (stagiaires et nouveaux enseignants).
2. Les préoccupations de la situation d'enseignement : conditions d'enseignement, ratio d'élèves, manque de précision des objectifs, manque de matériel, etc.
3. Centration sur les élèves : besoins sociaux et émotifs des élèves, matériel inapproprié pour certains élèves, adaptation du matériel, etc.

Selon Kearney (1987) : Les enseignants débutants sont davantage centrés sur eux-mêmes.

Selon Baillauquès (1990) : Trois préoccupations chez les enseignants qui débutent : la peur des élèves difficiles (rapport à l'autorité), l'angoisse des responsabilités (compétence) et un sentiment de fierté (être toujours prêt à évoluer).

Socialisation : Les recherches indiquent que les débutants adoptent assez rapidement les normes de l'école. Ils enseignent davantage comme ils ont été enseignés au primaire ou au secondaire que comme ils ont appris à le faire lors de la formation initiale.

2. Définition du concept de l'insertion professionnelle :

Plusieurs définitions selon les auteurs. En général, ce concept est associé au passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant à temps plein. La durée varie d'un écrit à l'autre.

Legendre (1993) : Premier processus d'intégration d'un emploi.

Baillauquès (1991) : Période de consolidation et de différenciation pour la construction du soi professionnel.

Pour cette recherche, l'insertion professionnelle se définit ainsi : « La première phase d'un processus d'intégration, débutant au moment où le candidat diplômé entre en fonction comme

enseignant dans une école et se terminant au moment où il devient un professionnel compétent. » (p. 18) Phase d'environ trois ans.

B. Les problèmes de comportement :

Selon le MEQ (1992) : « L'élève ayant des troubles de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interactions avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire ou familial. » (p. 19)

Ce peut être des comportements sur-réactifs (agression, intimidation, destruction, refus de l'autorité, etc.) ou sous-réactifs (peur excessive, passivité, retrait, etc.).

L'identification des élèves ayant des troubles de comportement et leur distinction d'avec ceux ayant des problèmes de discipline n'est pas totalement objective : dépend du jugement et de la perception de l'enseignant + des décisions administratives.

Selon Kaufmann (1989) : 6 types de troubles de comportement (hyperactivité, trouble de la conduite, anxiété, isolement et timidité malade, dépression, comportements psychotiques et les autres troubles du comportement.

Définition dans le cadre de la recherche : « Un problème de comportement est un comportement qui empêche l'élève de satisfaire ses besoins (celui d'apprendre) et/ou, un comportement qui empêche l'enseignant de satisfaire ses besoins (celui d'enseigner). » (p. 24)

Brophy et Rorh Kemper (1979) : Douze problèmes de comportement types vécus en classe : syndrome de l'échec, perfectionnisme, sous-rendement scolaire, troubles d'apprentissage, hostilité/agressivité, hostilité déguisée, défiance, hyperactivité, difficulté d'attention et de concentration, manque de maturité, rejeté des pairs, timidité/retrait.

C. La perception des problèmes de comportement des élèves par les enseignants en début de carrière :

Les comportements les moins tolérés sont les sur-actifs.

Selon Cunningham et Sugawara (1988), les nouveaux enseignants croient que les problèmes de comportement sont d'origine interne et qu'ils sont contrôlables et passagers. Les causes environnementales ne sont souvent pas prises en compte.

« En somme, les recherches indiqueraient que les enseignants croiraient à l'intentionnalité de l'élève, surtout pour les comportements dérangeants, à son engagement volontaire dans le problème et à l'irradiation de celui-ci. » (p. 26).

Les enseignants débutants manquent de connaissances quant aux problèmes de comportement et ils en ont une représentation trop simplifiée. (Cunningham et Sugawara, 1988; Kearney, 1987).

« Or si les études démontrent l'utilisation restreinte de stratégies (toujours les mêmes) des enseignants débutants, soit un manque quantitatif, on relève davantage les lacunes de l'aspect « qualitatif » de la représentation du problème chez ceux-ci. » (p. 28).

Modèle inspirant la recherche : Recherche de Brophy et Rorkemper (1981) : À partir de douze problèmes de comportement types, les chercheurs ont réalisé deux illustrations (vignettes) de chacun des problèmes et on demandé aux enseignants d'indiquer ce qu'il ferait pour chacune des situations illustrées, d'expliquer pourquoi et de décrire l'élève en question. Les vignettes ont ensuite été classées selon le concept d'appartenance du problème (à l'enseignant, à l'élève ou aux deux). Par la suite, les chercheurs ont analysé l'impact de l'appartenance du problème sur les perceptions de l'enseignant et les stratégies utilisées.

Chapitre III : Précision de la question et formulation des objectifs de recherche

Question : Comment les enseignants en début de carrière perçoivent-ils les problèmes de comportement des élèves. De quelle façon cette perception influence-t-elle leurs stratégies d'intervention ?

Objectifs :

Mieux connaître et analyser la perception d'enseignants en début de carrière face aux problèmes de comportement des élèves, tout en tenant compte du processus de l'insertion professionnelle.

Dégager l'influence que peut avoir cette perception sur le type de stratégies d'intervention proposées.

Chapitre IV : Cadre méthodologique

Approche qualitative : Permet de comprendre la signification des phénomènes. Étude de la perception des enseignants face aux problèmes de comportement. Recherche sur le terrain. Études de cas et comparaison multi-cas.

Échantillon : 7 enseignants du secondaire en début de carrière (première, deuxième ou troisième année d'expérience) qui proviennent tous de la même école, située sur la rive Nord de Montréal. 5 femmes et 2 hommes, six d'entre eux ayant entre 24 et 30 ans. Les participants enseignent diverses matières : mathématique (3), anglais (2), morale (1) et français (1).

Instruments de collecte des données : entrevue et technique des événements significatifs

L'entrevue : Il en existe deux types : entrevue structurée ou axée sur la réponse ou entrevue semi-structurée ou axée sur l'information où le sujet peut s'exprimer plus librement tout en respectant un plan pré-établi. Un autre type s'ajoute : entrevue non directive ou clinique. Pour cette recherche, c'est l'entrevue semi-structurée qui a été choisie.

L'entrevue a respecté les 4 étapes selon Daunais (1984) :

1. Le contact préliminaire : explication du projet de recherche et des modalités de l'entrevue.
2. Le début de l'entretien : poser d'abord une question ouverte « Comment ça se passe en classe avec les élèves ? »
3. L'entretien proprement dit : le sujet a été placé devant douze situations de classes fictives correspond aux douze problèmes de comportement types (adaptation de Brophy et Rorkemper, 1981).
4. La fin de l'entrevue : Apporter des clarifications sur les propos du participant au besoin, questionnement général.

Entrevue d'abord testée avec un débutant. Les entrevues avec les participants étaient enregistrées sur magnétophone et retranscrites par verbatim.

Les événements significatifs :

Chacun des participants devait décrire deux événements significatifs en lien avec un problème de comportement, à l'aide d'un questionnaire servant de guide. Permet la triangulation des données.

Selon Nadeau (1988), la technique des événements critiques comporte 4 étapes :

1. Décrire l'objectif qui a été atteint ou pas.
2. Décrire les circonstances dans lesquelles s'est déroulé l'événement.
3. Décrire avec clarté et précision l'événement lui-même.
4. Donner les raisons pour lesquelles l'événement aurait nui ou favorisé l'atteinte des objectifs.

La technique « sert à analyser un processus de résolution de problème chez un groupe de personnes, comme les enseignants, ou bien encore, à faire ressortir des comportements, des pratiques caractéristiques d'une fonction. » (p. 50-51)

Méthode d'analyse : Analyse de contenu

Modèle d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990) :

1. Lecture préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés.
2. Choix et définitions des unités de classification.
3. Processus de catégorisation et de classification.
4. Quantification et traitement statistique
5. Description scientifique : analyse quantitative et qualitative
6. Interprétation des résultats.

L'auteur s'est inspiré de ce modèle, en omettant les étapes quantitatives (4 et 5a).

Les catégories ont été examinées et validées en se basant sur les sept caractéristiques proposées par L'Écuyer (1990) : 1. exhaustives et en nombre limité, 2. cohérentes, 3. homogènes, 4. pertinentes, 5. clairement définies, 6. objectivées et 7. productives.

Les unités de sens ont été classées dans le tableau du processus de résolution de problèmes, comprenant 5 catégories : la perception initiale de l'enseignant, l'attribution du problème (origine du problème, contrôlabilité, intentionnalité, persistance), la réaction émotionnelle et cognitive de l'enseignant, l'analyse de la décision en terme d'effets induits (impact du problème) et les décisions et stratégies suggérées.

Les informations ont ensuite été organisées dans une matrice puis dans un tableau-synthèse, afin d'en faciliter l'interprétation.

Chapitre V : Présentation et analyse des données

Études de cas :

Cas 1 : Caroline, 24 ans, bac. En mathématiques et certificat d'enseignement au secondaire. Enseignement des mathématiques à deux classes de secondaire III (projet semestriel) puis, à partir de janvier, secondaire IV (régulier).

- A rencontré plusieurs problèmes de comportement avec son groupe semestriel, en particulier le sous-rendement scolaire.
- Elle recherche surtout des stratégies soutenant qui visent des objectifs à long terme et elle se sent responsable des élèves en difficulté.
- Pour toutes les difficultés, elle recherche activement une solution.
- Elle admet qu'il ne faut pas avoir peur de prendre le pouvoir dans certaines situations.

- Elle indique qu'elle doit apprendre à être plus ferme dès le début de l'année.
- Elle utilise le dialogue ouvert avec l'élève et elle emploie l'humour, tout en restant respectueuse envers les élèves.
- Pour plusieurs situations, Caroline hésitait à suggérer des solutions.
- Caroline utilise surtout ses ressources personnelles et son expérience plutôt que sa formation universitaire pour faire face aux situations.
- Caroline est pro-active : elle prend plus de temps pour trouver une solution que pour essayer d'approfondir sa connaissance du problème.
- En général, elle attribue l'origine du problème à l'élève, mais dans la majorité des cas, elle estime que ce n'est pas intentionnel de la part de l'élève (sauf pour la défiance et l'hostilité déguisée). Elle reconnaît qu'elle peut influencer le comportement des élèves par ses interventions, mais elle avoue qu'il y a certaines limites.
- En général, Caroline ne prévoit pas consulter les collègues ou la famille. Elle utilise beaucoup la communication pour tenter de régler les différentes situations.

Cas 2 : Marie, 27 ans, Baccalauréat en pédagogie de la petite enfance et certificat de langue seconde. Suit des cours sur les difficultés d'apprentissage. Expérience de suppléance pendant 1 an et demi, puis enseignement de l'anglais pendant 5 mois à des classes de 6^e année Enseignement en secondaire III (semestriel) puis, à partir de janvier, secondaire III (régulier).

- Pour la plupart des situations, Marie propose des stratégies visant à aider les élèves à régler leur problème. Pour certaines situations, elle tente de contrôler le comportement par des méthodes restrictives (défiance, sous-rendement).
- Elle croit devoir apprendre à être plus ferme et plus conséquente quant à la gestion de classe et appliquer plus rapidement les conséquences.
- Selon elle, la formation ne l'a pas préparée à vivre ce genre de situations.
- Marie analyse peu ou pas les problèmes et tente tout de suite de trouver une stratégie.
- En général, elle attribue l'origine du problème à l'élève. Pour l'élève hyperactif, elle indique qu'il agit de façon non-intentionnelle. L'élève rejeté est vu comme victime des autres et l'élève timide comme quelqu'un qu'elle doit protéger.
- Les stratégies énoncées afin de contrôler une situation sont : l'ignorance intentionnelle, l'avertissement verbal, la récupération, le contrat (devoirs), l'échec pour un devoir non remis, le refus au sommatif et l'avertissement à la direction ou à la famille.
- Marie attribue certains problèmes à sa trop grande indulgence.

Cas 3 : Geneviève, 53 ans, enseignement moral, seconde carrière. Certificat en sciences infirmière, bac. en sexologie et mineure en éducation, certificat en enseignement moral. 3^e année d'enseignement : morale, enseignement religieux et choix de carrière en secondaire III et IV.

- Geneviève se sent une responsabilité face à son rôle d'éducatrice, d'autant plus qu'elle enseigne des matières reliées au développement de la personne.
- Geneviève a rencontré plusieurs des problèmes de comportement types.
- Geneviève adopte une démarche réflexive et évaluative envers son rôle et sa pratique.
- Elle prend beaucoup de temps pour définir le problème avant de tenter de trouver des stratégies appropriées. Elle s'interroge sur l'origine du comportement (interne ou externe) et sur l'influence de son attitude sur l'élève.
- Geneviève propose des solutions à long terme, tout en indiquant qu'il y a également des interventions à poser dans l'immédiat.
- Souvent, elle propose de consulter les collègues ou la direction. Elle va aussi rencontrer le jeune. En dernier recours, elle peut communiquer avec les parents pour travailler de pair avec eux.

- Les interventions proposées sont soutenantes et dépendent de sa définition du problème.

Cas 4 : Dany, 30 ans, bac en enseignement de l'anglais, seconde carrière. Remplacement de deux mois en secondaire III, puis pour la première année complète, enseignement de l'anglais en secondaire III (semestriel et bilingue), puis, à partir de janvier secondaire IV (semestriel) et suppléance en secondaire III et IV régulier.

- Dany perçoit qu'il est responsable des apprentissages des élèves et qu'il a un rôle à jouer pour régler les problèmes de comportement.
- Dany prend le temps d'analyser et de définir le problème avant de proposer des solutions.
- Il considère que l'université ne prépare pas vraiment aux situations vécues en classe et que c'est par l'expérience qu'il a appris.
- Selon Dany, l'origine des problèmes de comportement peut venir de l'élève, de difficultés vécues dans son milieu familial et social ou de l'environnement. En général, il perçoit que le comportement est non-intentionnel et il croit que l'élève peut changer.
- Si le comportement est dérangeant, Dany se préoccupe du reste de la classe. Il n'hésite pas à avoir recours à des ressources externes et peut communiquer avec les parents au besoin ou consulter les collègues et la direction.
- Ses interventions laissent beaucoup de place à la communication (à l'extérieur de la classe) et dépendent de sa définition du problème. Il vise généralement des objectifs à long terme. Devant les comportements de défiance, d'agressivité ou de sous-rendement, il indique qu'il doit être plus directif.

Cas 5 : Christiane, 27 ans, bac en enseignement du français. Remplacement en secondaire III régulier (25% de tâche). C'est la troisième remplaçante pour ce groupe.

- Christiane avait un groupe perturbé et ne se sentait pas tellement préparée à faire face aux situations rencontrées. Elle a appris par l'expérience et a dû se positionner par rapport à sa relation à l'autorité et aux attentes institutionnelles.
- Christiane propose beaucoup de stratégies de prévention. Elle accepte certaine situation qu'elle croit ne pas pouvoir changer et devant lesquelles elle se sent impuissante.
- Elle est consciente des besoins des élèves et de leur vécu affectif.
- Généralement, elle attribue l'origine du problème à l'élève ou à l'environnement, mais elle ne croit pas que l'élève agit de façon intentionnelle.
- Pour la majorité des situations, elle préconise la communication.
- Christiane ne parle pas de consulter la direction ou de communiquer avec la famille.
- Elle propose des objectifs à long terme pour les comportements qu'elle croit pouvoir changer et des objectifs à court terme ou préventifs pour les autres comportements.

Cas 6 : Dominique, 29 ans, bac en enseignement des mathématiques. Suppléance pendant un mois puis contrat avec des groupes de secondaire IV (régulier) et un groupe de secondaire V faible.

- Dominique tente de se positionner par rapport à ses attentes et à celles du milieu et elle avoue qu'elle a tendance à dépasser ses limites et à intervenir parfois trop tard.
- Dominique cherche activement des stratégies pour les différents problèmes. Elle analyse rapidement le problème.
- Elle affirme qu'elle a appris, avec l'expérience, à appliquer ce qu'elle dit.
- Dominique hésite à consulter la direction, mais elle peut tout de même le faire au besoin ou s'informer auprès de collègues. Elle communiquera avec les parents si ses interventions ne portent pas fruit.
- Dominique privilégie la rencontre individuelle avec l'élève.

- En général, elle croit que le comportement de l'élève est non intentionnel, sauf pour les comportements de défiance, d'hostilité déguisée et parfois, celui de sous-rendement scolaire.

Cas 7 : Martin, 25 ans, bac en enseignement des mathématiques et de l'informatique, suppléance pendant 2 ans puis contrat en mathématiques secondaire III (semestriel) et IV faible.

- Martin indique qu'il ne se sentait pas préparé pour faire face aux situations rencontrées dans ses groupes et qu'il a appris sur le tas.
- Il relève certaines contradictions entre ce qu'il croit devoir faire et sa manière de réagir. Il y a également des contradictions entre son évaluation du problème et son intervention.
- En général, il attribue le problème à l'élève et il croit qu'il est capable de se contrôler (sauf pour l'hyperactivité). Il croit que le comportement est intentionnel et que l'élève est responsable de son comportement dans 9 cas sur 12.
- Les interventions de Martin visent souvent le contrôle et la restriction et tentent de responsabiliser l'élève. Pour 8 problèmes sur 12, Martin vise des objectifs à long terme.

Analyse multi-cas :

Vision générale de l'enseignement, des élèves et des problèmes rencontrés : Plusieurs enseignants ont dû faire des ajustements entre leur vision idéalisée des élèves et de l'enseignement et la réalité rencontrée. Certains ne se sentaient pas préparés à faire face à certains comportements. Cela amène pour quelques enseignants des périodes de remise en question.

Tous les enseignants privilégient une bonne communication avec l'élève. La majorité se sent responsable des élèves. Pour certains, les interventions sont surtout soutenantes pour l'élève, alors que pour d'autres, elles visent le contrôle du comportement. Les enseignants ont tendance à vouloir aider davantage l'élève qui est perçu comme une victime. S'ils jugent que le comportement de l'élève est intentionnel, l'intervention est davantage restrictive.

Cinq des sept enseignants sont surtout pro-actifs plutôt qu'analytique : ils proposent rapidement des solutions et prennent peu de temps pour définir le problème. L'origine du problème est généralement attribuée à l'élève.

En général, les enseignants sont seuls pour régler les problèmes rencontrés et ils reçoivent peu de soutien. Plusieurs n'utilisent la direction que pour les cas extrêmes.

Pour la majorité, l'université ne les a pas suffisamment préparés aux situations rencontrées et ils doivent donc apprendre par l'expérience et se fier à leurs ressources personnelles.

Perception des 12 problèmes de comportement types et stratégies d'intervention

Syndrome de l'échec : Quelques enseignants ont rencontré ce problème. En général, ce problème est attribué à l'élève, (manque d'estime de soi ou de confiance) mais on juge qu'il agit de façon non-intentionnelle. L'élève peut être aidé par différentes interventions : le motiver, lui donner du temps, donner des exercices faciles au départ, diviser le travail en étapes, effectuer du renforcement positif, etc.

Agressivité : Situation vécue par plusieurs enseignants. Il faut agir dans l'immédiat et pour plusieurs, il faudra également intervenir à long terme. Pour certains, on ne définit pas comment arrêter la bagarre. Certains proposent de rester calme et d'envoyer un élève chercher de l'aide. Pour 4 enseignants, cette situation doit être référée à la direction, pour 5 autres, il faudra analyser le problème après le cours. Les élèves sont jugés responsables du problème.

Hyperactivité : L'élève agit de façon non intentionnelle. 4 enseignants proposent d'accepter le comportement en réduisant son côté dérangeant, 3 tentent de conscientiser l'élève. La majorité croit que l'élève ne peut pas se contrôler et vise donc des objectifs à court terme.

Rejet : L'élève est perçu généralement comme une victime. Trois enseignants croient que son comportement peut être à l'origine du rejet. 5 enseignants proposent d'analyser le problème et d'intervenir auprès de l'élève ou du groupe.

Perfectionnisme : L'origine du problème est attribuée à l'élève (manque de confiance, pressions familiales, mauvaises méthodes de travail, etc.). Le comportement n'est pas jugé intentionnel, mais l'élève doit apprendre à mieux gérer son temps. Plusieurs interventions sont proposées : chronométrer, apprendre à faire un brouillon, encourager l'élève à continuer, diviser le travail, discuter avec l'élève, etc.

Hostilité déguisée : L'élève agit intentionnellement. Six enseignants indiquent que la situation amène une conséquence : perte de temps pour l'examen. La classe fera donc pression sur l'élève. Plusieurs proposent d'utiliser l'humour.

Difficulté d'attention et de concentration : Selon 4 enseignants, l'élève agit non intentionnellement et il faut aller chercher son attention. Pour 2 enseignants, l'élève peut être distrait par ce qu'il vit et il faut donc discuter avec lui.

Timidité ou retrait : L'élève est perçu comme une victime et il agit de façon non intentionnelle. Il faut éviter de le placer dans des situations gênantes, mais il faut aussi lui apprendre graduellement à s'affirmer : encouragement, discussion individuelle, proximité, etc.

Sous-rendement scolaire : L'élève est perçu comme étant responsable du problème et agissant intentionnellement. Les interventions proposées sont : encadrement, surveiller l'élève, être plus directif, impliquer les parents, etc.

Défiance : L'origine du problème est attribuée à l'élève et le comportement est perçu comme étant intentionnel. Pour 4 enseignants, il faut réagir et ne pas accepter ce comportement pour ne pas perdre sa crédibilité. Les stratégies proposées sont restrictives et directives.

Manque de maturité : L'origine du comportement est attribuée à l'élève qui agit de façon non intentionnelle. Tous croient que l'élève peut apprendre à se contrôler et qu'il ne faut pas entretenir la dépendance de l'élève.

Sous-rendement scolaire et difficultés d'apprentissage : L'origine est attribuée à l'élève qui n'est pas responsable de ses difficultés. Pour 5 enseignants, le problème est cognitif. Les objectifs visés sont à long terme et les stratégies sont soutenantes.

Les événements significatifs :

Ce sont les comportements de défiance qui sont le plus souvent relevés (9 sur 14) et qui semblent préoccuper le plus les enseignants. Plusieurs souhaitent apprendre à être plus fermes et plus conséquents.

Chapitre VI : Discussion

Théories :

« Il apparaît que la perception qu'ont les enseignants des problèmes de comportement est influencée par leur personnalité et leur vision éducative mais qu'elle est aussi déterminée par les caractéristiques du comportement lui-même. » (p. 157)

« La perception des problèmes de comportement et la conception que les enseignants ont de leur rôle influencent le type de stratégies d'intervention utilisées. La croyance qu'ils ont en leur capacité d'aider l'élève influence les objectifs visés. » (p. 158)

Les enseignants sont divisés entre la classe à tenir (discipline) et les besoins des élèves à prendre en compte. Ils doivent apprendre à établir des frontières entre ces deux préoccupations.

« Les enseignants se sentent insuffisamment préparés ou outillés pour intervenir face aux problèmes de comportement. » (p. 159). Ils ne font pas référence à leur formation universitaire face à un problème de comportement.

« Ils doivent se débrouiller seuls devant les problèmes. Le milieu scolaire ne semble pas offrir de soutien. » (p. 159). Toutefois, les participants ne semblent pas déçus de ce manque de soutien et semblent plutôt résignés à apprendre sur le tas et à faire leurs preuves.

Suggestions pour d'autres recherches :

- Suivre la perception des enseignants sur une plus longue période.
- Comparer la perception de débutants à celle d'enseignants expérimentés.
- Étudier l'influence du milieu sur les perceptions.

Suggestions pour l'insertion :

Pour la formation initiale : Amener une connaissance théorique des problèmes de comportement, mais aussi préparer les étudiants psychologiquement à faire face à ce genre de problèmes. Utiliser des mises en situation concrètes et exploiter l'expérience de stage.

Confronter les enseignants le plus tôt possible à de tels problèmes. Donner un travail de réflexion pour amener les futurs enseignants à réfléchir à leurs perceptions des problèmes de comportement, à leur rapport à l'autorité et à leur position par rapport aux élèves et aux exigences du milieu.

Présenter, lors de la formation initiale, davantage de stratégies d'intervention.

Instaurer un soutien lors de l'insertion professionnelle, par exemple en associant le débutant à un enseignant accompagnateur et en prévoyant un lieu de parole et de ressources professionnelles pour les enseignants.

Quelques références bibliographiques citées dans ce résumé :

Baillauquès, S. (1990), La formation psychologique des instituteurs, Paris : Presses Universitaires de France.

Brophy, J.E. et Rohrkemper, M. M. (1979), Classroom strategy study : Investigating teacher strategies with problems students, Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, tenu à San Francisco.

Brophy, J.E. et Rohrkemper, M.M. (1981), « The Influence of ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students », dans Journal of Educational Psychology, 73 (3), p. 295-311.

Fuller, F.F. (1969), "Concerns of teachers : A developmental conceptualization", dans American Educational Research Journal, 6, p. 207-226.

Fuller, F.F. et Bown, O.H. (1975), "Becoming a teacher", In Ryan F. (ed.) dans Teacher Education. Seventy-fourth Yearbook of the national society for the Study of Education, 74, p. 28-51.

Griffin, G.A. (1985), "Teacher induction : Research issues", dans Journal of Teacher Education, vol. 36, p. 42-46.

Griffin, P. E. (1983), "The developing confidence of new teachers : effects of experience during the transition period from student to teacher", dans Journal of Education for Teaching, 9 (2), p. 113-122.

Katz, L. (1972) Developmental Stages of preschool teachers, dans Elementary school journal, 73, p. 123-127.

Kearney, P. et autres (1987), Experienced and prospective teachers' compliance-gaining Message selections on « common » student misbehaviors, communication présentée au congrès annuel du Speech Communication Association, tenu à Boston.

Korevaar, G. A., Bergen, T.C.M. (1992), Inexperienced and experienced teachers' Differences in reacting and attributing to problematic classroom situations, communication présentée au congrès annuel de l'A.E.R.A. tenu à San Francisco.

Fiche de lecture 31

Référence :

Caron, S. (2004). L'entrée dans le métier stratégies d'insertion informelles d'enseignantes débutantes. *Cahier du Cirade*, 3, 99-110.

Sujet : Les stratégies utilisées par les enseignants débutants pour s'approprier le métier. L'article présente un résumé d'un essai de maîtrise.

Introduction :

Modalités formelles de soutien : Celles qui sont organisées par la commission scolaire et le MEQ.

Processus informel d'insertion : Celui qui n'est pas planifié, qui s'improvise au jour le jour.

Objectif de l'essai : Comprendre la façon dont le débutant ou la débutante se débrouille en dehors des modalités et des aménagements que lui offre le milieu, pour accéder aux pratiques du métier.

Cadre théorique :

L'insertion professionnelle : Devenir membre d'une communauté de pratique

Le milieu d'insertion est considéré comme une communauté de pratique dans laquelle le débutant doit progressivement s'intégrer pour en devenir membre. Les stratégies d'insertion à la communauté de pratique sont dites informelles puisque chaque communauté de pratique possède ses propres façons de faire, pratiques et discours. Les débutants tentent de s'insérer dans le milieu de pratique en répondant aux attentes implicites du milieu. (Wenger, 1998).

Méthodologie :

Une recherche menée auprès d'un groupe restreint d'enseignantes débutantes

Entrevue exploratoire pour tester les questions. Suite à cette entrevue : ajustement du questionnaire.

6 entrevues semi-dirigées auprès d'enseignantes débutantes au primaire qui avaient un poste à temps plein pour la première fois dans une école qui ne leur était pas familière.

Les questions portaient sur les expériences non familières (ex : première rencontre avec les collègues, première journée pédagogique, organisation d'un nouveau local de classe, premier contact avec les élèves, etc.) + sur quelles stratégies ont été utilisées par les enseignantes pour rendre ses expériences plus familières.

Six préoccupations prédominantes chez les enseignantes en situation d'insertion professionnelle

1) Le rôle auprès des parents :

Le rôle auprès des parents peut créer beaucoup d'anxiété chez la débutante qui a peur de décevoir les parents, d'être jugée par eux, de ne pas leur faire bonne impression et d'être comparée avec les autres enseignantes.

Stratégies utilisées : le recours à l'expérience des collègues pour bien assumer leur rôle auprès des parents, l'établissement d'un bon contact avec les parents d'élèves en difficulté (ne pas seulement parler des difficultés), la référence aux règlements de l'école pour justifier leurs

interventions et l'évitement de situations de vulnérabilité (ex : lors des réunions de parent, ne parler que des sujets dont on possède toute l'information).

2) La gestion du temps et du matériel :

Les enseignantes débutantes se sentent dépassées et surchargées en début d'année et elles ont de la difficulté à organiser leur temps.

Stratégies utilisées : Prendre de l'avance en travaillant le soir ou les fins de semaine, consulter des collègues et consulter d'autres débutants.

3) La relation avec les collègues :

Les premiers contacts avec les collègues sont stressants pour les débutants qui ne connaissent personne. Souvent, les débutant ont peur d'exprimer leur opinion auprès des collègues.

Stratégies utilisées : Éviter les rassemblements, côtoyer d'autres débutants pour vaincre l'isolement, éviter de prendre la parole en réunion, faire valoir une opinion auprès de collègues en espérant qu'ils pourront faire valoir cette idée lors d'une réunion sans que la débutante ait à le faire elle-même.

4) L'évaluation de l'enseignement...et de l'enseignante :

L'évaluation des élèves est préoccupante pour les nouveaux enseignants qui sentent que cette évaluation sert également à juger de leur propre performance. Ils ont un souci constant de performance qui les amène souvent à se remettre en question.

Stratégies utilisées : Consulter des banques d'examen pour se guider, valider leur correction d'examen auprès de collègues, comparer les résultats de leurs élèves à ceux des années précédentes, consulter d'autres débutantes pour corriger les examens.

5) L'ampleur de la tâche : Les nouvelles enseignantes ont souvent l'impression de ne pas en faire assez et de ne pas pouvoir décrocher de leur travail.

Stratégies utilisées : Prendre les bouchées doubles, combattre l'anxiété par le travail, ne pas se donner le droit de se plaindre de peur d'être jugées incompetentes.

6) Le poids de la responsabilité : Les enseignantes craignent d'être jugées incompetentes ou de ne pas être à la hauteur de la tâche. Elles trouvent difficile d'avoir l'entière responsabilité de la classe.

Stratégies utilisées : Se créer une image amplifiée de la tâche, essayer d'établir des contacts avec les gens du milieu avant l'entrée en poste, plonger tête baissée dans le travail.

Les paradoxes que soulèvent les préoccupations des débutantes :

1) Innover ou se conformer : L'enseignante débutante souhaite innover pour se démarquer mais elle veut également se conformer pour s'intégrer au groupe.

2) Suivre ou ralentir le rythme : L'enseignante débutante s'efforce de suivre le même rythme que ses collègues, mais elle voudrait qu'on lui permette de respirer et qu'on respecte sa condition de débutante.

3) S'afficher débutante ou enseignante : L'enseignante débutante doit s'afficher comme une enseignante solide et en pleine connaissance de sa matière, mais elle trouve parfois ce rôle difficile à endosser.

4) Chercher ou éviter l'évaluation : L'enseignante débutante trouve qu'elle est trop évaluée, mais en même temps, elle cherche à faire bonne impression et à obtenir de la rétroaction.

Quelques pistes de réflexion pour orienter le soutien aux débutants et aux débutantes :

1) Favoriser la transparence de la pratique : Favoriser l'accès pour le débutant aux gestes et façons de faire des enseignants expérimentés du milieu, ce qui peut se faire par le parrainage des débutants par un enseignant expérimenté (mentorat).

2) Tenir compte des moments clés : Certains moments sont plus stressants pour les novices : rentrée scolaire, première rencontre de parents, évaluation de la 1^{ère} étape, etc. Les mesures d'aide offertes devraient donc tenir compte de ces moments clés.

3) Répondre aux besoins contradictoires du débutant et de la débutante : Il faut aider les débutants à trouver un juste milieu entre leurs besoins contradictoires (voir les 4 paradoxes plus haut).

Conclusion : La connaissance des pratiques informelles permet d'éclairer les pratiques formelles.

Bibliographie :

Caron, S. (1998). *L'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants abordée dans la perspective d'une «participation périphérique» à une «communauté de pratique»*. Essai de maîtrise en psychopédagogie non publié, Université Laval, Québec.

Desgagné, S. (1995). Un mentorat en début de profession: la reconstruction d'un savoir d'expérience. *Cahier de recherche en éducation*, 2 (1), 89-121.

Desgagné, S. (1994). *À propos de la «discipline de classe»: analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat en psychopédagogie non publiée, Université Laval, Québec.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice, learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

Fiche de lecture 32

Référence :

Céré, R., (2003) L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue...des gestionnaires, *Vie pédagogique* (128), 26-30.

Résumé :

Rencontre avec des directeurs d'établissement et de services éducatifs et administratifs afin de discuter de la question de l'insertion professionnelle.

Notes de lecture :

Situation actuelle de l'insertion :

- Plusieurs enseignants débutants arrivent dans les écoles.
- Contexte de réforme.

Table ronde avec dix gestionnaires : représentants des directions des commissions scolaires qui travaillent à la gestion des ressources humaines et des membres du personnel de direction d'écoles primaires ou secondaires.

Quelle est la réalité de votre milieu au regard du recrutement et de l'embauche de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants et disposez-vous d'un plan de gestion pour la relève ?

Renouvellement accéléré de personnel depuis les 5 dernières années.

Pendant très longtemps : saturation du marché de l'emploi en enseignement.

Depuis la fin des années 90 : beaucoup de départs à la retraite ce qui a entraîné arrivée massive d'enseignants débutants sur le marché du travail.

Les nouveaux enseignants amènent l'apparition d'une nouvelle culture :

« On consacre souvent moins de temps au travail, on cherche moins à obtenir des promotions et le travail à temps partiel et les congés parentaux sont monnaie courante. » (p. 26)

Plus de mobilité chez les jeunes enseignants. Plusieurs commissions scolaires ont de la difficulté à retenir les jeunes enseignants. Compétition entre institutions d'enseignement pour attirer et retenir les jeunes enseignants.

Certaines commissions scolaires font face à une telle pénurie qu'elles réduisent les critères pour l'obtention du CÉFRANC.

« On constate de plus en plus souvent un phénomène qui était pratiquement inexistant jusqu'ici: le bris de contrat. » (p. 27) Certains enseignants débutants choisissent de briser un contrat pour en accepter un autre qu'ils jugent meilleur.

Quelles sont les mesures actuellement mises en place dans les différents milieux pour favoriser cette insertion ?

Plusieurs mesures mises en place par les commissions scolaires ou les écoles.

Commission scolaire New Frontiers (Châteauguay) :

- programme officiel d'accompagnement des enseignants débutants coordonné par deux directeurs.
- Tous les débutants sont encadrés et participent tous les moins à un souper-rencontre.

Commission scolaire des Bois-Francis :

- programme structuré d'accompagnement
- accompagnement professionnel
- rencontre collective pour informer les nouveaux enseignants des ressources disponibles.

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

- projet qui prend la forme d'une école du mois d'août où sont invités les enseignants débutants et ceux qui changent de cycle ou de milieu (3 journées de formation offerte par les conseillers pédagogiques de la commission scolaire).

Certaines commissions scolaires ont élaboré des protocoles d'accueil pour les écoles + documentation pertinente pour les nouveaux enseignants.

« Il n'existe toutefois pas encore, de façon systématique, de plan de gestion de la relève pour les commissions scolaires. » (p. 27)

Il serait profitable que le rôle d'intégration soit intégré dans la convention collective comme faisant partie de la fonction générale des enseignants.

Les mesures les plus efficaces dans les écoles semblent être celles qui font appel au mentorat.

École secondaire de l'Île, en Outaouais :

Programme d'accompagnement pédagogique des enseignants débutants par des enseignants d'expérience (mentorat).

Base volontaire d'engagement pour le mentor et le mentoré.

Soutien à la tâche d'enseignement en ce qui a trait : (tel quel dans le texte)

- au matériel pédagogique,
- à l'encadrement des élèves,
- à l'évaluation des apprentissages,
- aux opérations de transmission de notes et de résultats,
- aux visites de parents,
- et à tout ce qui concerne la culture et l'organisation de l'école.

Nécessité pour la direction d'offrir un accueil personnalisé à chacun des nouveaux enseignants + prévoir rencontre collective en début d'année pour tous les nouveaux enseignants.

Trousse d'information à remettre aux débutants qui contient des informations sur les services du secrétariat, l'utilisation des photocopieurs, le stationnement, le matériel audiovisuel, les salles réservées au personnel, les services pédagogiques, etc.

La supervision pédagogique de la part de la direction d'école peut faciliter l'insertion des nouveaux enseignants. Il faut toutefois qu'une relation de confiance soit établie entre la direction et le débutant.

En tant que gestionnaires, considérez-vous que les programmes de formation offerts par les universités facilitent l'insertion harmonieuse des nouveaux enseignants dans le milieu ?

La formation initiale ne pourra jamais être complète et parfaite. Les directions ne remettent pas en doute la formation pratique de 700 heures.

Nécessité de mettre en place des mécanismes d'échange et de concertation entre les écoles et les universités afin de discuter de la gestion de classe, la gestion du temps, l'intégration des TIC, le développement d'approches appropriées aux milieux défavorisés, la connaissance des programmes axés sur le développement de compétences.

On entend souvent dire que la profession enseignante est marquée par un haut taux d'abandon de ses membres en début de carrière. Selon vos expériences respectives, comment peut-on expliquer ce phénomène et surtout comment contribuer à le résorber ?

3 causes qui expliquent le phénomène du décrochage de la profession :

- la tâche d'enseignement : Les nouveaux enseignants sont souvent confrontés aux tâches les plus difficiles délaissées par les enseignants d'expérience. Exige souvent beaucoup de déplacements et de planifications différentes (plusieurs disciplines, plusieurs niveaux, etc.)
- la gestion de classe : Même si l'enseignant a pu expérimenter la gestion de classe lors des stages, la situation est désormais différente puisqu'il a maintenant l'entière responsabilité du groupe.
- le salaire : Le salaire est incomparable avec celui d'autres finissants universitaires débutant dans d'autres professions.

Les gestionnaires peuvent apporter un soutien aux nouveaux enseignants quant à la gestion de classe : soutien individuel, groupes d'entraide.

Quelles sont les recommandations que l'on pourrait adresser aux instances décisionnelles pour favoriser l'insertion la plus harmonieuse possible des enseignants débutants ?

Deux recommandations au Ministère de l'éducation : (p. 30)

1. **Appliquer** dans les conventions collectives la préoccupation de l'insertion professionnelle des débutants en l'intégrant dans la fonction générale des enseignants;
2. **Faire en sorte** que les conventions collectives soient plus accueillantes pour les débutants, particulièrement en vue de favoriser la stabilité requise pour l'implantation de la réforme.

Recommandations aux commissions scolaires :

1. **Développer** des centres de formation intégrée et de formation professionnelle, ou créer pour leurs écoles des forums d'insertion professionnelle;
2. **Favoriser** les programmes de mentorat à l'intérieur des écoles et collaborer à la formation des accompagnateurs.
3. **Faire** davantage la promotion de leur service d'aide aux employés auprès des jeunes enseignants;
4. **Inclure** surtout, dans leur plan stratégique, un volet qui traite de l'insertion professionnelle de leur personnel.

Recommandation aux universités et aux commissions scolaires :

1. **Mettre en place** de meilleurs mécanismes de concertation entre les établissements et les facultés de sciences de l'éducation en tablant sur l'expérience de jeunes enseignants ayant travaillé un an ou deux dans des écoles et même de redéfinir, à la lumière d'un système scolaire à transformer, le concept d'écoles associées.

Recommandation aux directions d'établissements :

1. **Assurer** une présence constante pour **accueillir** les nouveaux enseignants et **adopter** une attitude qui favorise le soutien et la valorisation.
2. **D'être créatifs et d'utiliser** toutes les marges de manoeuvre à leur disposition, financières ou autres, pour mettre en place des mécanismes d'accompagnement des jeunes enseignantes et enseignants et permettre du temps d'échange entre les personnes.
3. De **promouvoir et de favoriser** des tâches équitables à l'intérieur des établissements d'enseignement.

Fiche de lecture 33

Référence :

Chouinard, M.-A. (2003). Près de 20% des jeunes profs désertent, *Le Devoir*, mercredi 15 octobre 2003, p. A1.

Notes de lecture :

Selon des Statistiques du Ministère de l'éducation, environ 20% des jeunes enseignants décrochent après moins de 5 ans d'exercice.

Le ministère ne connaît pas les causes exactes du phénomène.

« Selon des données issues de la banque PERCOS, qui analyse les déclarations du personnel des commissions scolaires, le problème du décrochage des jeunes enseignants est bien réel: l'examen d'une cohorte de nouveaux profs ayant obtenu leur diplôme en 1998 révèle que 17 % d'entre eux décrochent cinq ans après leur embauche dans une commission scolaire. »

Francophones : taux d'abandon de 15% dans la région de Montréal et de 21% pour les autres régions.

Anglophone : taux d'abandon de 28%.

Préscolaire-primaire : taux d'abandon de 13%

Secondaire : 21% (23% dans les champs d'enseignement spécialisés).

Adaptation scolaire : 9% d'abandon.

Difficulté des débuts :

Suppléance, statut précaire durant 2 à 5 ans, tâche morcelée, écoles et groupes différents durant une même année.

Difficulté à se confier aux autres sous peine d'être jugé.

Le ministère n'a pas l'intention d'enquêter pour mieux comprendre les raisons du décrochage scolaire, ni l'intention de fournir une enveloppe budgétaire spéciale pour les projets d'insertion professionnelle.

Par contre, aux Etats-Unis, la situation est pire : entre 30 à 50% d'abandon.

Fiche de lecture 34

Référence :

Chouinard, M.-A. (2003). Le décrochage des profs, Le Devoir, samedi 11 octobre 2003, p. B6.

Résumé : Article qui traite du décrochage professionnel chez les enseignants : les raisons de ce décrochage et les moyens pour aider les novices lors de la période d'insertion professionnelle.

Notes de lecture :

Beaucoup d'enseignants du primaire et du secondaire décrochent après quelques années d'enseignement.

On commence souvent dans le métier par de la suppléance. Expérience très difficile : changements fréquents de classe, de niveaux, d'écoles, de discipline à enseigner, etc.

Poste régulier après plusieurs années de remplacement.

Les tâches les plus difficiles sont réservées aux débutants.

Queues de tâche : pourcentage de tâche incomplète que l'on cumule pour remplir un horaire entier.

Selon Thérèse Nault, professeure à l'UQAM :

« Ils n'ont pas d'expérience et on leur confie la tâche la plus difficile. »

« Contrairement à ce qu'on pourrait croire, ils sont souvent laissés à eux-mêmes, n'osent pas se confier parce qu'ils se sentent évalués »

OCDE : parle de l'abandon du tiers des novices après les deux premières années d'embauche.
COFPE : le ¼ des enseignants décrochent lors de la formation initiale et 20% songent à quitter l'enseignement après seulement deux ans.

Aux Etats-Unis, les statistiques évaluent le décrochage entre 30 à 50% après les premières années d'embauche.

L'enseignement constitue souvent un rêve d'enfant, mais les débutants sont confrontés au choc de la réalité. Même si les stages préparent les enseignants à la réalité du métier, une fois leur formation terminée, ils se retrouvent souvent sans soutien.

La collaboration université-milieu scolaire peut permettre d'implanter dispositifs d'accompagnement pour aider les enseignants en insertion professionnelle.

Système de mentorat pour soutenir les enseignants débutants dans les moments difficiles.

« En Estrie, le système de mentors a permis de constater que les novices avaient besoin de se pencher principalement sur des questions de gestion de classe. »

Pour l'instant, les programmes d'insertion restent des initiatives ponctuelles ; il n'y a pas de dispositif institutionnalisé.

Fiche de lecture 35

Référence :

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe, *Revue des sciences de l'Éducation*, XXV, 497-514.

Résumé : (tiré du document du colloque)

L'auteur effectue une revue de la documentation scientifique qui traite du rôle des représentations et des connaissances procédurales dans les pratiques en gestion de classe des enseignants débutants. Il fait état de recherches qui ont analysé la nature et l'effet des représentations des enseignants au début de leur carrière. Il examine les écrits contrastant les connaissances des enseignants débutants et celles des experts dans différents domaines associés à la gestion de classe. Il présente les résultats de recherches relatifs au processus de transformation des représentations et d'acquisition de connaissances qui se produit au cours des premières années d'enseignement et son impact sur la gestion de classe. Enfin, il identifie des mesures susceptibles de faciliter et d'accélérer le développement des compétences en gestion de classe des enseignants débutants.

Notes de lecture :

La gestion de classe constitue la principale difficulté rencontrée par les enseignants débutants. Cette difficulté peut découler des représentations erronées que peuvent avoir les enseignants novices ainsi que d'un manque de connaissances quant à la gestion de classe chez ces derniers.

Représentations relatives aux élèves et à l'enseignement

Les représentations erronées des enseignants débutants quant à la gestion de classe peuvent les amener à prendre des décisions inadéquates lors de la résolution des problèmes qu'ils rencontrent en classe.

Exemples : Si l'enseignant se perçoit comme un ami des élèves, il peut avoir tendance à être trop permissif et à ne pas exprimer clairement ses attentes aux élèves. À l'inverse, s'il perçoit que son rôle est de faire respecter son autorité et de dominer les élèves, il peut avoir recours à l'intimidation et aux punitions publiques.

De l'idéalisation à la survie

Selon Kagan (1992), 2 stades de l'insertion professionnelle :

- Idéalisation : Représentation idéalisées des élèves et de l'enseignant. « Leur préoccupation principale est alors de favoriser l'apprentissage, mais en se concentrant plutôt sur les contenus à enseigner que sur les besoins et les capacités des élèves. » (p. 500)
- Survie : Cette phase survient lorsque l'enseignant est confronté au réel et perd ses illusions. Elle amène un plus grand souci pour la gestion de classe.

Connaissances procédurales des débutants et des experts

- Connaissances qui concernent l'action et le savoir-faire.
- Les enseignants débutants peuvent rencontrer des difficultés en gestion de classe car ils manquent de connaissances procédurales pour maintenir l'ordre, résoudre les problèmes rencontrés, favoriser l'engagement des élèves dans la tâche...

- Les débutants ont de la difficulté à se décentrer de leurs propres actions afin de considérer une situation problématique dans son ensemble. Ils ont plus de difficulté que les enseignants d'expérience à anticiper les événements et à déterminer la cause des situations problématiques afin d'en trouver une solution appropriée.
- Les enseignants experts ont développé, avec les années, des modèles d'action automatisés.
- Les experts ont plus de facilité que les débutants dans leurs rapports au temps.

Évolution des représentations, acquisition de connaissances et ajustement des pratiques

Après quelque temps en enseignement et après avoir rencontré des difficultés en gestion de classe, surviennent certains changements importants au niveau professionnel chez les enseignants débutants :

- Modifications des représentations relatives aux élèves et à l'enseignement.
- Acquisition de nouvelles connaissances.
- Ajustement des pratiques en classe.

Deux possibilités (Piot, 1997) chez les enseignants débutants qui font face à des difficultés :

- Inertie non intégratrice (25% des débutants)
- Dynamique intégratrice (75% des débutants) : Les débutants acceptent de remettre en cause leur pratique, ils expriment leur motivation en terme de besoin, ils mettent en œuvre une analyse systématique de leurs pratiques pédagogiques.

« La modification des pratiques passe par un changement dans la façon dont les débutants se représentent les élèves et l'enseignement. » (p. 506)

Des moyens destinés à venir en aide aux débutants

« La recherche confirme que le processus de transformation des représentations et d'acquisition de connaissances par lequel passent les enseignants débutants peut, à certaines conditions, être facilité et accéléré grâce à un soutien externe. » (p. 507)

L'auteur énumère différents moyens qui peuvent faciliter l'insertion professionnelle et permettre au débutant d'améliorer sa gestion de classe : la démarche réflexive, l'argument pratique, la réattribution, le journal de pratique professionnelle et le portfolio, le mentorat et le groupe d'échanges entre pairs.

La démarche réflexive

4 étapes selon Holborn : (tel quel dans le texte)

- la prise de conscience des expériences personnelles concrètes
- l'analyse des facteurs et des modèles qui influencent l'action.
- la formulation de principes et de règles en lien avec les expériences.
- le développement d'une théorie personnelle prédictive qui sera expérimentée.

La démarche réflexive s'actualise à 2 niveaux : en cours d'action et après l'action. (Nault, 1994)

Selon Piot (1997), la démarche réflexive constitue une manière efficace d'améliorer les pratiques d'enseignement. Toutefois, les enseignants débutants doivent apprendre à réfléchir

sur leur pratique de façon efficace. En effet, les enseignants novices ne se posent pas toujours les bonnes questions lorsqu'ils analysent leurs pratiques et ils ont de la difficulté à distinguer l'essentiel du superflu. Qui plus est, puisqu'ils ont un bagage d'expériences et de connaissances relativement limité, il est plus difficile pour eux de trouver des solutions appropriées lorsqu'ils font faces à des situations moins familières. Ainsi, puisque la démarche réflexive est plus difficile chez l'enseignant débutant, il peut être grandement bénéfique d'apporter un soutien à l'enseignant novice afin de l'aider à acquérir progressivement une pratique réflexive efficace.

« La participation des experts peut accélérer l'évolution professionnelle parce qu'elle oriente la réflexion des débutants vers la pratique en facilitant l'établissement de point de repères. » (p. 508) (Gervais, 1999)

L'argument pratique

(Martineau et Gauthier, 1998)

2 phases :

Explicitation : Suite à une observation en classe par un formateur-chercheur, le débutant identifie les raisons de ses gestes et clarifie le raisonnement associé à ces comportements.

Reconstruction : Évaluer le raisonnement dans la perspective des connaissances théoriques et scientifiques.

« L'avantage de l'approche de l'argument pratique sur la démarche réflexive est que cette approche vise une mise en relation systématique des pratiques avec des concepts et des modèles théoriques. » (p. 508)

La réattribution

Visé à modifier la façon dont les débutants se représentent les causes de leurs difficultés.

Le journal de pratique professionnelle et le portfolio

Rôle de l'écriture dans le processus de construction de soi de l'enseignant.

« Ce journal est un carnet dans lequel l'enseignant débutant fait état de ses expériences de façon réflexive, c'est-à-dire en tenant compte des quatre étapes décrites précédemment. » (p. 509)

Portfolio : diverses formes (chemise, boîte, pochette, classeur...)

Le portfolio contient différents documents (des travaux d'élèves, des planifications, des messages aux parents...) auxquels sont joints des textes d'analyse réflexive écrits par l'enseignant débutant.

Le mentorat

Accompagnement du débutant par un expert.

Efficacité peut être limitée :

- Le mentor doit être capable d'expliciter ses pratiques, ses représentations et ses connaissances.
- Risque que le mentor agisse plus comme évaluateur que comme guide. Le débutant perçoit alors ses conseils comme des consignes plutôt que comme des suggestions.

Le groupe d'échange entre pairs

« Ces groupes, habituellement animés par un enseignant expert ou par un professionnel non enseignant, peuvent être un élément important de la croissance professionnelle des débutants. » (p. 510)

Peu importe le moyen choisi pour accompagner les enseignants en insertion professionnelle, il faut toujours tenir compte de l'importance de la réflexion personnelle comme vecteur de changement et de développement professionnel. En ce sens, la simple transmission de connaissances des experts aux débutants s'avère très inefficace puisque ces derniers ne se sont pas appropriés ces connaissances et qu'elles n'ont donc pas vraiment de sens pour eux.

Situation difficile chez les enseignants débutants :

- groupes d'élèves les plus difficiles
- plusieurs matières à enseigner
- peu de temps pour se préparer (assignation à la dernière minute).

Références utilisées par Chouinard et nommées dans cette fiche de lecture :

Holborn, P. (1992). Devenir praticien réflexif. In P. Holborn, M. Wideen et I. Adrews (dir.), *Devenir enseignant* (Tome 2). Montréal : Les Éditions Logiques.

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 et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 61-83). Bruxelles : De Boeck.

Kagan, D. M. (1992). «Professional growth among preservice and beginning teachers.» *Review of Educational Research*, 62,-169.

Martineau, S. et Gauthier, C. (1998). *Dialogue entre les savoirs professionnels et les savoirs de la recherche : l'approche de l'argument pratique*, Communication présentée dans le cadre du colloque REF 98, Toulouse, France.

Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe. Comment se donner la liberté d'enseigner*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Piot, T. (1997). « Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. » *Recherche et formation*, 25, p. 113-123.

Fiche de lecture 36

Référence : Cookson, P. W. (2005), Teaching : Your first year, A community of teachers, Teaching K-8, Avril 2005, en ligne : www.teachingK-8.com.

Il est difficile de retenir les enseignants qui travaillent dans des communautés isolées, des milieux défavorisés ou des communautés où le niveau d'éducation des parents est peu élevé.

Le taux de roulement de personnel est énorme chez les enseignants travaillant en milieux défavorisés, ce qui amène les enfants à avoir parfois deux ou trois enseignants différents dans une même année. Ce manque de stabilité peut affecter la réussite scolaire de ces enfants.

Afin de tenter de régler cette situation, l'auteur et ses collègues de l'université ont créé une nouvelle académie (New Teacher Academy) en collaboration avec un district scolaire en milieu défavorisé ayant un taux important de roulement de personnel. Ce programme, oeuvrant auprès des nouveaux enseignants du district, était basé sur le support des pairs (support entre débutants), afin de créer une communauté d'enseignants.

“This sense of community would foster the development of the knowledge, skills and dispositions it takes to be a great teacher” (p. 12)

Le curriculum développé était axé sur la gestion de classe, les relations entre pairs (communauté), l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (literacy) et le leadership enseignant. Il prévoyait des rencontres de deux heures par semaine entre débutants afin de partager les expériences vécues et de se conseiller entre pairs.

Parfois, les nouveaux enseignants peuvent vivre un sentiment d'isolement. L'auteur donne plusieurs conseils pour vaincre ce sentiment et créer une communauté d'enseignants :

- Établir une relation avec les collègues en se montrant ouvert, amical et disposé à partager.
- Éviter de porter des jugements.
- Créer une communauté professionnelle en partageant les planifications d'activités, les meilleures pratiques, les trucs de gestion de classe, etc.
- Si possible, participer ensemble à des conférences.
- Participer à des programmes de communautés virtuelles (en ligne) pour partager les planifications et échanger des idées avec des enseignants en dehors de l'école.
- Demeurer un continuel apprenant et rester curieux intellectuellement.

Fiche de lecture 37

Référence : Cookson, P. W. (2005), The Challenge of isolation, *Teaching K-8*, Octobre 2005, en ligne : www.teachingk-8.com

Sujet : Le texte s'adresse aux nouveaux enseignants. L'auteur présente différentes suggestions pour briser l'isolement en classe chez ces derniers.

L'enseignement est à la fois une des professions les plus sociales et une des professions où se vit le plus d'isolement.

Plusieurs nouveaux enseignants ressentent un sentiment d'isolement professionnel.

La collaboration et le partage sont essentiels afin d'aider les élèves à développer leur plein potentiel. Toutefois, il faut que les enseignants fassent un effort conscient afin de parvenir à briser l'isolement.

L'auteur émet quelques suggestions pour réduire l'isolement professionnel :

- Utiliser les mentors ou les autres activités de soutien pour les nouveaux enseignants.
- Obtenir de l'aide de groupes de pairs avec d'autres nouveaux enseignants.
- Apprendre à connaître les parents de ses élèves : les inviter dans la classe, les contacter pour leur apprendre de bonnes nouvelles, etc.
- Joindre des organisations professionnelles.
- Utiliser Internet en tant que ressource pour les nouveaux enseignants.

Le professionnalisme des enseignants implique de travailler conjointement avec les autres enseignants.

Fiche de lecture 38

Référence : Corneau, S. D. (1998). *Les problèmes vécus par les nouveaux enseignants du secondaire dans leur première année d'enseignement à la commission scolaire Outaouais-Hull ainsi que les supports et ressources qui leur sont offerts*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Hull : Hull.

Introduction :

Selon plusieurs auteurs (Benoît-Lussier, 1988; Brunet, Dupont et Lambotte, 1991, Bullough, 1989; De Guire, 1982; Desgagné, 1995; Gordon, 1991; Huberman, 1989; Lessard, 1978; Veenman, 1984), il est normal que les enseignants débutants rencontrent différents problèmes lors de leur entrée dans la profession, avant de parvenir à en maîtriser toutes les facettes.

Chapitre 1 : Problématique et relevé de la littérature

1.1 Problèmes des nouveaux enseignants

À partir d'une recension des écrits, l'auteure identifie 5 catégories de problèmes :

- 1) Les problèmes reliés à la gestion de classe : discipline (nombre d'élèves, gestion des comportements) et climat de classe (contrôle des interruptions, gérer l'environnement, obtenir le silence, organiser physiquement la classe.), etc.
- 2) Les problèmes reliés à la pédagogie : motivation des élèves, gestion des différences individuelles, application de différentes méthodes d'enseignement, planification des cours, perfectionnement des élèves, maîtrise de la matière, connaissance du programme, détection des difficultés d'apprentissage, etc.
- 3) Les problèmes qui relèvent des relations interpersonnelles difficiles avec les étudiants, les parents ou les collègues, l'adaptation au milieu, l'insécurité vécue, les attentes des autres, l'intervention auprès d'élèves en crise, la relation entre différentes nationalités, la solitude, l'isolement, le support inadéquat, etc.
- 4) Les problèmes reliés aux outils de travail : matériel didactique insuffisant ou désuet.
- 5) Les problèmes qui concernent le cadre administratif : lourdeur de la tâche, règlements à faire respecter, critiques et évaluations reçues face à l'enseignement, échéances à respecter, paperasse administrative, etc.

La phase de choc de la réalité :

Écart entre la formation reçue et la réalité vécue lors de l'entrée dans la profession. Les idéaux acquis lors de la formation sont alors confrontés à la difficile réalité et ils s'effondrent.

Auteurs qui en ont parlé : Desgagné, 1995; De Guire, 1982; Veenman, 1984

Étapes d'évolution du nouvel enseignant :

- Les difficultés vécues par le nouvel enseignant sont passagères (de quelques mois à quatre ou cinq ans d'expérience).
- Fagan et Walter (1982) et Hulling-Austin (1989), parlent de la première année d'enseignement comme une situation de sink or swim (nager ou se noyer).

- Veenman (1984) et De Guire (1982) la décrivent comme une année de survie, de découverte et de tâtonnement et font allusion au choc de la réalité.
- Huberman, décrit les premières années (entre 1 à 3 ans) comme une période de tâtonnement, puis, il traite de la stabilisation et de la consolidation d'un répertoire pédagogique, qui survient entre 4 à 6 ans d'expérience.
- Schumann (1991) décrit les étapes reliés à l'effondrement des idéaux chez le nouvel enseignant : tout d'abord, lors de la première année, l'effondrement des idéaux, l'incertitude et le manque de confiance et de compétence (survie), puis, entre le 6^e mois et la deuxième année, la réalisation de la complexité des méthodes d'enseignement et des manques et enfin, entre la 2^e et la 4^e année, la centration sur le succès des élèves, une meilleure confiance en soi et une recherche des défis.

Les conséquences des difficultés sur l'enseignant :

1) Changements d'attitude face à la réalité :

Auteurs qui en ont parlé : Ryan (1988), De Landsheere et Delchambre (1979), Lagassé (1985), Schumann (1991) et Veenman (1984).

Face au choc de la réalité, les enseignants peuvent changer d'attitude et devenir plus conservateurs, traditionnels et autoritaires dans leur façon d'enseigner.

2) Remise en question de soi :

Face aux difficultés rencontrées, le débutant peut être amené à douter de son travail et de ses compétences et à questionner ses motivations pour la carrière.

1.2 Supports et ressources offerts

Après avoir effectué une recension des écrits (Cole et Watson, 1991; Desgagné, 1995; Huling-Austin, 1989; Lavoie et al., 1995; Lessard, 1978; Pelletier, 1978; Prieur, 1989; Raymond et al., 1995; Saint-Louis, 1994; Shea, 1982; Stiggins, 1986; Zamparelli, 1992), l'auteure classe les différents types de soutien et de ressources en cinq catégories :

- 1) Perfectionnement en gestion de classe : ateliers de perfectionnement, observation dans d'autres classes, mentorat, enseignement en équipe, etc.
- 2) Perfectionnement professionnel et pédagogique : planifications coopératives, portfolio, programme d'aide, enseignement en équipe, feed-back, temps d'observation des collègues, etc.
- 3) Soutien au plan des relations interpersonnelles : relations d'aide par le soutien et encouragement des pairs, par le feed-back ou par la fraternisation.
- 4) Ressources matérielles et professionnelles : manuels, contact avec les personnes-ressources, visite de centres de documentation.
- 5) Accueil et orientation de la part de l'administration : introduction au système de l'école, présentation du personnel, accueil, etc.

La perception du personnel cadre :

Les directions perçoivent différentes difficultés chez les débutants, notamment en ce qui concerne la gestion de classe, l'application de méthodes d'enseignement, la planification des cours et de l'évaluation, la conception de matériel, le respect de la philosophie de l'école, la gestion du stress, l'attitude professionnelle, la connaissance du contenu à enseigner, et la difficulté à communiquer les problèmes vécus.

Questions de recherche (p. 29)

1. Quels sont les principaux problèmes qui se posent aux nouveaux enseignants du secondaire de la commission scolaire Outaouais-Hull?
2. Quels sont les principaux supports et ressources pédagogiques existants dans le milieu pour les nouveaux enseignants de la commission scolaire Outaouais-Hull?

Objectifs de la recherche : (p. 29)

1. Identifier les principaux problèmes quotidiens que certains nouveaux enseignants au secondaire de la C.S.O.-H. rencontrent au cours de leur première année d'enseignement.
2. Déterminer les supports et les ressources pédagogiques existants de la C.S.O.-H. pour aider les nouveaux enseignants du secondaire dans leur première année d'enseignement.
3. Déterminer la perception du personnel cadre et l'adéquation entre cette perception et le vécu des nouveaux enseignants du secondaire de la C.S.O.-H.

Chapitre 2 : Méthodologie

Recherche à la fois quantitative et qualitative.

Échantillon : Nouveaux enseignants au secondaire de la Commission scolaire Outaouais-Hull, dans leur deuxième année d'enseignement (sélection établie à partir de la liste d'ancienneté de la commission scolaire). Choix de la deuxième année afin que les enseignants aient une expérience suffisante pour parler de leurs difficultés. Sept enseignants correspondaient à ce profil. Ils ont été rejoints par contact téléphonique et six d'entre eux ont accepté. Toutefois, une entrevue a dû être éliminée à cause de problèmes techniques lors de l'enregistrement. La chercheuse a donc interrogé 5 débutants, 2 membres de direction d'école et 2 conseillers pédagogiques.

Instrument de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée. Deux guides d'entrevue différents : un pour les enseignants débutants et un pour le personnel d'encadrement. Chacun des guides comprend les 5 catégories de difficulté et les 5 catégories de soutien.

Modèle d'analyse de contenu de L'Écuyer (1987) en six étapes :

- 1) Lecture préliminaire de l'entrevue et établissement d'une liste d'idées qui s'en dégagent.
- 2) Détermination d'unités de sens ou de classification.
- 3) Catégorisation (classification des idées identifiées) élaborées selon un modèle mixte : catégories préexistantes et catégories nouvelles qui peuvent émerger.
- 4) Traitement des données (grille d'analyse).
- 5) Description des résultats
- 6) Interprétation des résultats

Chapitre 3 : Analyse des données et discussion des résultats

Les principaux problèmes des nouveaux enseignants :

Problèmes en gestion de classe :

Gérer les classes nombreuses (indiqué par 45% des débutants et 67% des cadres).
Gérer les comportements (38% des débutants, 25% des cadres).

Gérer l'environnement bruyant (13% débutants, 8% cadres).

Autant chez les débutants que chez les cadres, aucun problème n'est mentionné concernant l'organisation physique de la classe. Le contrôle des interruptions en classe ne semble pas non plus être un problème majeur (5% déb., 0% cadres).

Un débutant indique qu'il croit ne pas avoir eu suffisamment de formation quant à la gestion de classe.

Problèmes quant à la pédagogie :

Planification des cours (35% des débutants, 33% cadres).

Application des méthodes d'enseignement (18% déb., 28% cad.)

Percevoir la démotivation des élèves (16% déb., 6% cad.)

Maîtriser le sujet d'enseignement (11% déb., 22% cad.)

Relations interpersonnelles :

Relations difficiles (14% déb., 13% cad.)

Exigences et attentes des autres (13% déb., 23% cad.)

Manque de confiance en soi (13% déb., 6% cad.)

Support inadéquat (13% déb., 6% cad.)

Manque de communication (9% déb., 17% cad.)

Certains enseignants mentionnent aussi qu'ils se sentent seuls, qu'ils vivent de l'insécurité face à la tâche ou face à leur réengagement et qu'ils manquent de temps et de disponibilité pour accomplir leur tâche.

Outils de travail :

Matériel didactique insuffisant (78% déb., 0% cad.)

Vols et vandalisme (22% déb., 0% cad.)

Cadre administratif :

Évaluations par des supérieurs (42% déb., 20% cad.)

Lourdeur de la tâche (26% déb., 60% cad.)

Exigences de la paperasse administrative (16% déb., 0% cad.)

Les principales ressources offertes aux nouveaux enseignants :

Perfectionnement en gestion de classe :

Prise en charge de la gestion de classe (34% déb., 15% cad.)

Mentorat (14% déb., 9% cad.)

Centre de réflexion (11% déb., 0% cad.)

Reconnaissance du profil personnel (11% déb., 15% cad.) (Désigne la découverte par le débutant de sa propre personnalité et l'exploitation de la richesse de cette personnalité).

Perfectionnement professionnel et pédagogique :

Soutien des pairs (25% d., 16% c.)

Profil personnel (20% d., 19% c.) (débrouillardise, dynamisme et ouverture d'esprit des nouveaux enseignants)

Prise en charge de l'acte pédagogique (18% d., 2% c.)

Certains débutants mentionnent également dans cette catégorie la planification coopérative, le mentorat, le feed-back sur la performance pédagogique, l'observation des collègues et l'enseignement d'équipe.

Relations interpersonnelles :

Relation d'aide (67% d., 75% c.) : encouragement, conseils, écoute active du personnel enseignant, des conjoints, parents, amis, organisme d'aide psychologique, etc.

Feed-back (22% d., 14% c.) : Permet aux enseignants de recevoir une certaine reconnaissance dans l'accomplissement de leur tâche.

Ressources matérielles et professionnelles :

Personnel de ressources (27% d., 57% c.) Les débutants notent toutefois que les personnes ressources ne sont pas toujours disponibles ou encore qu'ils sont parfois gênés de recourir à leurs services.

Inventaires du matériel didactique disponible (27% d., 19% c.)

Livres de ressources disponibles (27% d., 19% c.)

La fraternisation est également un moyen nommé par quelques enseignants débutants (souper, party, etc.)

Accueil et orientation par l'administration :

Sessions d'introduction au fonctionnement de l'école (33% d., 58% c.)

Recrutement planifié du personnel enseignant (33% d., 17% c.)

Reconnaissance de l'apport social de l'enseignant (33% d., 0% c.)

Ce ne sont toutefois pas tous les débutants qui bénéficient de l'accueil, car plusieurs sont engagés en milieu d'année.

Les débutants ne connaissent pas vraiment les guides de démarche ni les politiques administratives (par exemple : guide du nouvel enseignant, journal des enseignants, etc.).

Ni les débutants ni les cadres ne font mention d'activités de socialisation estivale.

Recommandations :

- Assurer un soutien monétaire pour faciliter l'embauche de personnel spécialisé afin de soutenir les enseignants débutants.
- Favoriser une meilleure communication entre enseignants, collègues et direction.
- Mettre sur pied des centres pédagogiques faisant l'inventaire du matériel disponible dans toute la commission scolaire.
- Donner le goût du perfectionnement aux débutants.

Références citées dans le résumé :

Benoît-Lussier, D. (1988). *Le mitan de la vie et la vie professionnelle chez les enseignants du niveau élémentaire de la Rive-Sud*. Montréal : Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation.

Brunet, L., Dupont P., & et Lambotte, X. (1991). *Satisfaction des enseignants ?* Bruxelles : Éd. Labor.

Bullough R.V. Jr. (1989). *First-Year Teacher : A Case Study*, Teachers College Press : New York.

Cole, A. & Watson, N. (1991). *Soutien aux enseignantes et enseignants débutant : perspectives pour l'Ontario, rapport final présenté au Conseil ontarien sur la formation du personnel enseignant*. Ottawa : Le Conseil.

De Guire, G. (1982). *Le stress chez les enseignants*. Mémoire inédit de maîtrise, Université de Montréal.

- Desgagné, S., (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective *In* Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir.) *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, (p. 77-89). Éditions du CRP : Sherbrooke.
- Fagan, M.M. & Walter, G. (1982). Mentoring among teachers. *Journal of Educational Research*, 76, 113-118.
- Gordon, S. P. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. Ottawa : ASCD.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Huling-Austin, L. (1989). *Assisting the beginning teacher*. Reston, VA : Association of Teacher Educators.
- Lessard, C. (1978). *Les professeurs : attitudes et attentes face à leur travail; Rapport d'un sondage effectué auprès des enseignants de l'École secondaire Charles-Gravel de la Commission régionale Saguenay*. Montréal : Projet O. H. (Opération humanisation).
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. In Deslaurier, J.-P. (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec : Presses de l'Université Du Québec.
- Ryan, K. (1988). *Those who can teach* (5^e éd.). Boston : Houghton Mifflin.
- Saint-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine, *Vie pédagogique*, 88, p. 43-45.
- Schumman, N.M. (1991). *Collegial relationships and self-esteem of beginning teachers*. Omaha : Université of Nebraska.
- Shea, J. (1982). The New Florida beginning teacher program. *ERIC Digests*, ED230552.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of educational Research*, 37 (4), 20-23.
- Zamparelli, D (1992). *Teacher assistance program : a developmental induction program for beginning teachers*. Thèse de doctorat, Nova University, Florida.

Fiche de lecture 39

Référence :

Corriveau, G., (1999). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : le petit miracle de Notre-Dame-de-Fatima, *Vie pédagogique* (111), 27-31.

Résumé :

Description d'un projet d'insertion des nouveaux enseignants à l'école Notre-Dame-de-Fatima, à Boisbriand, dans la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Iles.

Notes de lecture :

- Contexte : 14 nouvelles enseignantes dans l'école la même année.
- La direction se questionne alors sur la manière de favoriser une bonne intégration des nouveaux.
- Rejette l'idée de former un comité d'accompagnement pour chacun : demande trop de temps de supervision + pas assez d'enseignants expérimentés dans l'école pour faire l'accompagnement.

La démarche d'analyse des pratiques :

- Formation d'un groupe d'analyse des pratiques.
- Rencontres d'analyse une fois par mois après l'école durant 1h30 : tous les débutants + direction + conseiller pédagogique + deux enseignants expérimentés.
- Résultats très intéressants.
- « L'objectif principal d'un groupe d'analyse est de permettre aux participants et participantes d'échanger leurs points de vue sur leur pratique professionnelle et de l'objectiver. » (p. 28)
- À chaque rencontre, un des membres du groupe présente une situation problématique qu'il a vécue ou un projet qu'il souhaite réaliser puis les autres membres apportent leur soutien, leurs idées, leurs réflexions, leurs propositions de solutions, etc.
- La personne qui présente est nommée « propriétaire » de la rencontre
- Permet la création d'un réseau de communication et d'entraide.
- Conditions pour que ça fonctionne bien : respect mutuel entre les membres, reconnaissance de l'expertise de chacun, établissement d'un lien de confiance, le calendrier des rencontres doit être réaliste.
- L'animateur doit s'assurer que la démarche est claire, structurée, et que la procédure reste rigoureuse.

Le fil d'une rencontre :

- La direction s'informe du problème que va présenter l'enseignant 2 ou 3 jours avant la rencontre. Le conseiller pédagogique peut ainsi préparer un cadre théorique qui pourra contribuer à soutenir le groupe dans son analyse du problème.
1. Présentation du projet ou d'une situation jugée problématique : La personne qui présente expose son problème et les autres l'écoute. Le problème doit être en lien avec son vécu professionnel.
 2. Élargissement de la problématique : Les autres membres du groupe peuvent poser des questions à la propriétaire. Cela contribue à situer le problème dans un contexte plus large et ainsi d'en acquérir une meilleure compréhension.

3. Introspection et découverte : Le propriétaire réfléchit à nouveau à la situation à la lumière des nouvelles idées qui lui sont venues lors de la période de questionnement.
4. Recadrage : L'animateur (par exemple, un conseiller pédagogique) peut exposer des modèles théoriques en lien avec la problématique.
5. Évocation : Chacun des membres fait un lien avec la problématique soulevée et sa propre expérience d'enseignement
6. Choix de pistes d'action : Le propriétaire exprime ses nouvelles idées au groupe et indique les actions qu'il compte entreprendre « (Quel moyen compte-t-elle prendre? Misera-t-elle sur plusieurs pistes? Que fera-t-elle dès demain matin? Que préfère-t-elle garder en mémoire et quelles idées écarte-t-elle? » (p. 31)
7. Objectivation de la rencontre : Retour sur la rencontre durant lequel les participants expriment les actions qu'ils peuvent eux-mêmes effectuer dans leur classe.

Pour favoriser sa réflexion et le classement de ses idées, le propriétaire prend des notes tout au long de la rencontre.

À la prochaine rencontre : retour sur la dernière rencontre pour voir ce que chacun a fait dans sa classe et ce qui a marché.

Le témoignage d'une participante

- Utilité de la démarche car permet des discussions ordonnées, rigoureuses.
- « Grâce à ce cadre-là, on arrive, dans un court laps de temps, à passer à travers toute une problématique, puis à trouver des solutions. » (p. 31)
- « On repart avec un petit bagage, quelque chose qui pourra nous servir en classe ou dans nos relations, on se sent toujours plus outillées dans notre quotidien d'enseignantes. » (p. 31)
- Même si c'est le problème d'un enseignant en particulier qui est exprimé, ça apporte tout de même quelque chose à tous puisque chacun peut faire un lien avec sa propre pratique.

Des constatations venues avec l'usage

- Permet aux enseignantes de reconnaître qu'elles sont compétentes. (Cette constatation a été encore plus accrue quand les deux enseignants d'expérience ont quitté puisque les débutants ont constaté qu'ils pouvaient se donner des trucs par eux-mêmes.)
- Importance que le groupe ne soit pas trop nombreux (pas plus de 10 ou 11) sinon c'est trop long.
- Idéal : 1h30. Si plus court : ce n'est pas tout le monde qui a le temps de s'exprimer suffisamment. Si trop long : trop exigeant sur le plan émotif + trop exigeant pour l'animateur.
- Groupe d'analyse permet la pratique réflexive par l'examen critique des pratiques.
- « À partir du moment où tu es capable de critiquer ce que tu fais, comme dans un groupe d'analyse des pratiques, je pense que tu avances. Et puis, dans une telle démarche, les enseignantes ont l'occasion de voir que leur pratique peut être reliée à la théorie. Ça aide à préciser le référentiel pédagogique et à se faire un discours pédagogique. » (p.31)

Fiche de lecture 40

Référence :

Corriveau, G., (1999). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : un lieu pour apprendre avec les collègues, *Vie pédagogique* (111), 32-33.

Résumé : Cet article traite du Centre des enseignantes et des enseignants (CEE) de la Commission scolaire de Montréal, un lieu de rassemblement et d'échange pour les enseignants.

Notes de lecture :

Le Centre des enseignantes et des enseignants (CEE) de la Commission scolaire de Montréal est un endroit où les enseignants peuvent aller pour se développer professionnellement : tables rondes, salles multifonctionnelles, centre de documentation avec du matériel didactique, équipement audiovisuel, etc.

Connaître et se faire connaître :

- Gestion effectuée par des enseignants : quelques rencontres par année afin de déterminer les grandes orientations à partir desquelles sera composé le menu des activités de perfectionnement.
- Il y a des porte-parole dans chaque école de la commission scolaire, qui ont pour mandat de faire connaître le centre. + Remplir un questionnaire sur les besoins des enseignants et demander s'il y a des offres de service.
- Il y a un bulletin publié par le centre : La Clé

Activités et services offerts :

- Toutes les activités sont gratuites.
- 3 rubriques : les ateliers continus, les ateliers en soirée et les réseaux d'entraide.
- Ateliers continus : formation continue donnée sur 2, 3 ou 4 jours à divers moments de l'année.
- Activités en soirée entre 4h30 et 6h30. Activités ponctuelles, d'approche concrète, pratiques.
- Réseau d'entraide : « Le concept du réseau repose sur une dynamique de développement autonome, grâce aux collègues. Des enseignants de toutes provenances, intéressés à se développer, à se former sur une thématique particulière, mettent en commun leur expertise, pour éventuellement devenir des multiplicateurs. » (p. 32)

Fréquentation et niveau de satisfaction :

- 30% des usages sont des jeunes enseignants ayant moins de 5 années d'expérience, qui viennent surtout en soirée.

Un concept unique. Pourquoi ?

- Demande un important budget de perfectionnement (ce qui n'est pas toujours possible dans les petites commissions scolaires).

Fiche de lecture 41

Référence :

Corriveau, G., (1999). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : du métier à l'enseignement du métier : une formation appropriée [pour les enseignants de la formation professionnelle], *Vie pédagogique* (111), 34-36.

Résumé :

Porte sur l'insertion professionnelle des enseignants en formation professionnelle.

Notes de lecture :

Situation très difficile de l'insertion professionnelle pour les enseignants en formation professionnelle car ils n'ont souvent pas de formation en pédagogie lors de leur entrée dans le métier enseignant. Plusieurs songent à retourner à leur métier.

Mentorat pour les débutants :

- « Chaque mentor - ce pouvaient être des profs d'expérience ou des conseillers pédagogiques - a accompagné de cinq à huit enseignants, dans des rencontres, des activités et des travaux relatifs au processus d'insertion. Une grille d'évaluation, remplie par le mentor au fur et à mesure que chaque novice accomplissait les différents travaux, permettait de reconnaître l'acquisition des compétences visées. » (p. 35)
- Rencontre de groupe : permettent d'échanger des idées, de se sécuriser l'un l'autre.

Fiche de lecture 42

Référence :

Corriveau, G., (1999). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : l'autoroute de la formation : les apports du forum télématique, *Vie pédagogique* (111), 36-37.

Résumé :

Cet article traite d'un forum télématique créé par l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et l'Université du Québec à Montréal (UQAM) comme moyen de supervision lors de la formation pratique.

Notes de lecture :

- De 1995 à 1997 : certains stagiaires de l'enseignement secondaire effectuaient des échanges + réflexions quotidiennes sur leur pratique sur le forum télématique.
- De 6 à 15 personnes par groupe télématique : stagiaires, enseignants associés, superviseurs.
- « Ce processus, plus dynamique que le journal de bord, visait à favoriser chez les futurs enseignants l'exercice assidu et graduel d'une pratique réflexive, alimentée par un questionnement critique entre partenaires. » (p. 36)
- Stagiaires recevaient formation de base sur le courrier électronique.

Coup d'œil sur les échanges d'idées :

- Les stagiaires étaient invités à partager leurs réflexions, leurs questionnements, leurs idées + les situations difficiles vécues.
- Situations les plus souvent rapportées : en lien avec gestion de classe + la didactique : la motivation des élèves, surtout, mais aussi les amorces de cours, la planification et la gestion du temps, les questions des élèves, le travail en équipe, les examens.
- Très formateur pour les stagiaires de répondre aux messages des autres.

Évaluations des stagiaires :

- Le forum télématique permet aux stagiaires d'obtenir une rétroaction rapide.
- Il entraîne un mode de réflexion plus profond puisque la communication est écrite.
- Le forum permet d'avoir une diversité de points de vue sur une même problématique.
- Les étudiants aiment échanger avec d'autres personnes qui vivent les mêmes situations qu'eux.

Du côté des superviseurs :

- Le forum a amené des discussions entre superviseurs portant sur des stratégies d'intervention auprès des stagiaires : le renforcement, le conseil et le questionnement.
- Le forum a permis aux superviseurs d'apprendre à diversifier leurs stratégies.

Fiche de lecture 43

Référence :

Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*, thèse de doctorat, UQAM en collaboration avec UQTR.

Résumé : Thèse de doctorat qui vise à vérifier si le soutien social à l'école permet de diminuer le stress ressenti par les enseignants québécois en début de carrière.

Notes de lecture :

Introduction

Le stress ressenti par les enseignants en début de carrière peut mener à divers dysfonctionnements psychologiques ou même à l'abandon de la carrière.

Selon certaines études : le stress est plus élevé chez les enseignants en début de carrière. (Colbert et Wolf (1992), Merseht (1992) et Valli (1992))

Certains programmes d'insertion sont mis en place dans les milieux scolaires dans le but notamment d'aider les débutants à surmonter le stress vécu en début de carrière.

Plusieurs programmes visent le développement d'un soutien social.

En 1994 : Différents projets-pilotes en insertion professionnelle.

Chapitre 1 : Problématique

1.2 Le stress ressenti chez les enseignants en début de carrière

Selon les écrits, différentes définitions de l'enseignant en début de carrière. Le début de carrière est considéré comme étant plus ou moins long d'une recherche à une autre.

« King et Peart rapportent que les enseignants estiment commencer à maîtriser leurs fonctions seulement après quatre ou cinq ans. Ce ne serait qu'après cette période qu'ils peuvent anticiper les difficultés et déployer des moyens préventifs efficaces. » (p. 15)

Plusieurs autres auteurs estiment que la période d'adaptation des enseignants est variable.

Les enseignants débutants ressentent souvent un stress encore plus important que les enseignants d'expérience puisqu'ils font face à beaucoup d'inconnu et de nouveauté.

Le taux élevé de stress ressenti chez les enseignants en début de carrière peut contribuer à l'abandon de la profession.

Taux d'abandon de 50% durant les 5 premières années de la carrière aux Etats-Unis.

« Le niveau élevé de stress ressenti par les enseignants en début de carrière semble les inciter à quitter la profession. » (p. 18)

1.3 L'insertion professionnelle et le soutien social

Années '70 : Des préoccupations naissent quant à l'insertion professionnelle des enseignants. (Anglais + Australiens mettent en place diverses formes d'encadrement formel).

Années '80 : Les chercheurs américains commencent à s'intéresser à la question de l'insertion.

« L'insertion professionnelle est envisagée comme une période d'introduction et d'apprentissage au cours de laquelle le nouvel enseignant travaille pour la première fois en tant qu'enseignant certifié (Cole & Watson, 1991) » (p. 19)

Les programmes d'insertion visent à faciliter la transition université-milieu.

L'insertion professionnelle implique un processus de socialisation durant lequel l'enseignant débutant découvre la culture du milieu social dans lequel il s'insère.

Plusieurs programmes d'insertion misent sur le soutien social en se basant sur certaines études qui indiquent que ce soutien permet de réduire le stress des enseignants. Toutefois, ces études ont été réalisées auprès d'enseignants expérimentés et non de débutants.

Au Québec, l'intérêt pour la question de l'insertion professionnelle naît surtout de la remise en question du stage probatoire, vers la fin '80, début '90.

« La remise en question des stages probatoires atteint son point culminant au début des années 90 alors que l'on constate que les conditions de leur réalisation et de leur évaluation deviennent de moins en moins applicables. » (p. 20)

Divers projets expérimentaux en insertion professionnelle sont alors mis en place (implication du MEQ à cette époque).

Différentes formes de dispositifs d'insertion selon les milieux : rencontres formelles et informelles, assistance en classe, ateliers thématiques, activité d'accueil, soutien téléphonique et encadrement pédagogique.

Chapitre 2 : Cadre de référence

2.1.3 Les modèles de stress chez les enseignants

Cherniss (1980) : A élaboré un modèle de stress chez les enseignants en début de carrière. Selon les recherches de l'auteur, de 1972 jusqu'à 1999, c'est le seul modèle de stress trouvé qui concerne spécifiquement les enseignants en début de carrière.

Selon Cherniss, au cours des deux premières années d'enseignement, les enseignants manifestent des changements d'attitudes contribuant à une diminution de leur productivité, à l'épuisement professionnel ou à l'abandon de la profession.

2.1.4 Les sources de stress chez les enseignants en début de carrière

Coates et Thoresen (1976) identifient 5 catégories de sources de stress chez les enseignants débutants :

- 1- Le maintien de la discipline de la classe.
- 2- La préoccupation du nouvel enseignant à se faire aimer des élèves.
- 3- La connaissance de la matière à enseigner.
- 4- Le manque de matériel ou son manque d'adéquation.
- 5- Les relations que l'enseignant en début de carrière doit établir avec les administrateurs de l'école, ses collègues et les parents de ses élèves.

Sources de stress chez l'enseignant débutant (Cherniss, 1980)

- 1) douter de ses compétences comme enseignant
- 2) problèmes avec les élèves : manque de motivation, manque de reconnaissance, élèves peu coopératifs
- 3) Interférences bureaucratiques : les politiques organisationnelles, la paperasserie, les conflits avec l'administration, les procédures complexes à suivre, etc.
- 4) L'ennui : manque de stimulation, manque d'accomplissement de soi, travail considéré comme routinier.
- 5) manque de collégialité

« Malgré la formation qu'ils ont déjà reçue, la majorité des enseignants en début de carrière ne se sentent pas suffisamment préparés pour assurer leur nouveau rôle. » (p. 67)

« La majorité des enseignants en début de carrière disent se sentir isolés dans leur milieu de travail. En conséquence, l'isolement est une source de stress pour les enseignants en début de carrière. » (p. 69)

Veenman (1984) indique que la source de stress la plus fréquente chez les débutants est la discipline de la classe.

Viennent ensuite : la motivation des élèves, les différences individuelles, l'évaluation des travaux des élèves, les relations avec les parents, l'insuffisance de matériel et d'équipement, l'organisation du travail de la classe, les problèmes individuels des élèves, la lourdeur de la charge de travail résultant du manque de temps de préparation et les relations avec les collègues.

Cutler (1992) a réalisé un inventaire des sources de stress chez les enseignants débutants à partir du contenu des échanges de 38 enseignants débutants, conversant sur un réseau télématique, le « Beginning Teachers Network Computer » (BTNC).

Selon cet inventaire, la source de stress la plus fréquente est la pédagogique, c'est-à-dire les stratégies d'enseignement et de gestion de classe.

En deuxième, vient l'espace de travail, le matériel et l'équipement. Les sources de stress suivantes sont l'apprentissage des élèves, les règles et politiques de l'école, les intérêts personnels, les programmes et la planification, les relations avec les élèves, les comportements des élèves, la discipline, les relations avec les collègues, etc.

« L'étude de Cole (1994) sur le soutien de l'administration scolaire aux enseignants en début de carrière rapporte que le manque d'équipement, les charges d'enseignement variées qui exigent beaucoup de préparation, les élèves particulièrement exigeants et l'isolement

constituent des sources de stress auxquelles doivent faire face les enseignants en début de carrière. » (p. 73)

2.1.5 Les manifestations du stress chez les enseignants en début de carrière

Le stress vécu par les enseignants en début de carrière entraîne différentes manifestations psychologiques, comportementales et physiques.

Manifestations psychologiques : dépression, anxiété, faible estime de soi, confusion, paranoïa, névrose, etc.

Manifestations comportementales : réduction des performances au travail, augmentation de l'absentéisme, mauvaises relations avec les collègues, recherche d'un autre emploi, etc.

Manifestations physiques : différentes malaises et maladies, notamment problèmes respiratoires, ulcères d'estomac, hypertension, maux de tête, insomnie et troubles du sommeil, problèmes cardiovasculaires, grande fatigue, etc.

Manifestations émotives : tristesse, frustration, désenchantement, etc.

Cherniss (1980) identifie plusieurs manifestations du stress chez les enseignants débutants. Parmi ces manifestations, quatre d'entre elles se retrouvent chez pratiquement tous les participants :

- 1) Le changement des buts au travail (ex : diminuer ses exigences envers les élèves).
- 2) Le sentiment de responsabilité face aux résultats obtenus par les élèves. Au départ, les débutants croient qu'ils sont responsables des résultats des élèves mais après quelque temps, plusieurs enseignants rejettent le blâme sur les élèves ou sur le système lorsque les élèves échouent.
- 3) La façon de percevoir les élèves (La perception des élèves devient plus négative : élèves peu motivés ou peu capables).
- 4) Diminution de l'idéalisme

2.1.6 : Les mécanismes d'adaptation

« Les mécanismes d'adaptation correspondent à des efforts cognitifs ou comportementaux déployés par l'enseignant pour affronter, soulager et prévenir le stress ou ses sources (Dewe & Guest, 1990 ; Dunham, 1992 ; Lazarus & Launier, 1978 ; Oakland & Otsell, 1996). » (p. 84)

2 principales façons de faire face au stress :

- entreprendre des actions directes d'affrontement ou de fuite qui sont destinées à diminuer directement les problèmes rencontrés dans l'environnement physique ou social
- utiliser des techniques palliatives physiques ou psychologiques

Exemples de techniques physiques : faire de la relaxation, du sport, consommer de l'alcool, fumer, etc.

Exemples de techniques psychologiques : nier le problème, le minimiser, se détacher émotivement de la situation, rationaliser la situation, en envisager l'aspect humoristique.

Le soutien social constitue également un mécanisme d'adaptation auquel peut recourir l'enseignant.

2.2 Le soutien social

La majorité des programmes d'insertion professionnelle impliquent un soutien social à l'intérieur de l'école (par exemple, le mentorat).

Selon de nombreuses études, il y aurait un lien significatif entre le soutien social reçu et le stress ressenti chez les enseignants. (Par contre, certaines autres études indiquent qu'il n'y a pas de lien significatif. + Aucune étude effectuée concernant spécifiquement les enseignants débutants).

Chapitre 3 : Méthodologie

Procédure d'échantillonnage et description des participants

- Données provenant d'une recherche menée par une équipe de l'UQTR.
- Entente entre l'équipe de l'UQTR et la CEQ afin qu'elle procède à un échantillonnage représentatif de 3000 enseignants francophones à partir d'un fichier informatisé.
- Technique d'échantillonnage probabiliste.
- Questionnaire envoyé aux 3000 enseignants choisis. 1342 enseignants ont répondu mais seulement ceux qui ont 5 ans et moins d'expérience ont été retenus pour cette recherche.
- 233 enseignants de moins de 5 ans d'expérience (158 de sexe féminin et 70 de sexe masculin, 5 qui n'ont pas identifié leur sexe).
- Âge moyen : 31 ans.
- Nombre moyen d'année d'expérience : 3 ans.
- 45 répondants ont un statut d'emploi permanent et 185 ont un statut précaire.

Approche méthodologique

- Approche méthodologique descriptive de type corrélationnel (absence de manipulation des variables indépendantes).

Opérationnalisation des variables et instruments de mesures

- 2 variables : le stress ressenti et le soutien social
- 2 questionnaires utilisés : « Inventaire des sources de stress » (utilise une échelle de type Likert à 5 points) et « Inventaires des sources de soutien ».
- Avant de l'envoyer aux enseignants, le test « Inventaire des sources de stress » a été évalué par plusieurs personnes et certains points ont été enlevés ou changés afin de mieux correspondre à la situation québécoise.
- Le questionnaire « Inventaire des sources de soutien » permet d'identifier les sources de soutien reçues par les enseignants et leur satisfaction quant à ces sources de soutien.

Analyses statistiques :

- La vérification des hypothèses procède par des analyses de variance et de régression bivariée.

Chapitre 4 : Présentation des résultats

Près de 65% des enseignants débutants ayant participé à l'étude se disent stressés, très stressés ou extrêmement stressés. Le stress ressenti est comparable chez les femmes et les hommes interrogés ainsi que d'un groupe d'âge à l'autre.

La satisfaction face au soutien reçu est comparable chez les femmes et les hommes. Le groupe des participants ayant plus de 41 à un taux moyen de satisfaction moins élevé que les autres groupes, mais un plus grand nombre de types de sources de soutien. Le groupe des moins de 25 ans est celui qui a la plus haute moyenne de satisfaction.

Le stress ressenti et la satisfaction quant au soutien sont comparables chez les participants ayant un statut d'emploi précaire ou permanent.

Vérification de l'hypothèse 1 :

« La première hypothèse propose que le stress ressenti est plus faible chez les enseignants en début de carrière qui bénéficient d'un soutien social à l'école que chez ceux qui n'en bénéficient pas. » (p. 143)

Les analyses de variance indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre le stress ressenti par les personnes qui bénéficient d'un soutien social et celui des personnes qui ne bénéficient d'aucun soutien social.

Vérification de l'hypothèse 1.1

Cette hypothèse suggère que le stress ressenti diminue selon le niveau de satisfaction des enseignants en début de carrière face au soutien social dont ils bénéficient à l'école.

Il y a une légère tendance négative entre la satisfaction face au soutien social reçu et le stress ressenti par les enseignants débutants.

Vérification de l'hypothèse 1.2 :

Cette hypothèse propose que le stress ressenti diminue selon le nombre de types de sources de soutien social dont bénéficient les enseignants en début de carrière à l'école.

Il y a une légère tendance négative entre le nombre de sources de soutien social et le stress ressenti par les enseignants débutants.

Chapitre 5 : Discussion

« Les résultats de la présente recherche permettent d'affirmer que le soutien social des collègues n'a pas d'effet supprimeur sur le stress ressenti par les enseignants en début de carrière. » (p. 157)

Ce résultat contredit celui d'autres études réalisées avec des enseignants d'expérience (Fimian, 1986 ; Mo, 1991).

« Les différentes études consultées indiquent que plus la satisfaction face au soutien social informel est grande, plus le stress ressenti est bas. Les résultats obtenus dans la présente étude vont dans le même sens. » (p. 161)

Conséquences et retombées possibles

- Le stress des enseignants en début de carrière est moins élevé que ce qu'on pouvait présumer en regard de la revue de littérature : seulement 15% des débutants se disent très stressés ou extrêmement stressés.
- Une très faible proportion de participants ne bénéficie d'aucun soutien social à l'école. Selon l'auteur : « Le soutien social dont bénéficient les enseignants québécois en début de carrière semble être suffisant en terme de satisfaction et de quantité même s'il n'est pas démontré hors de tout doute qu'il contribue à diminuer le stress ressenti. Il est donc permis de croire que le soutien social mérite d'être privilégié par les programmes d'insertion professionnelle. » (p. 170).

Fiche de lecture 44

Référence : Costigan, A. (2004). Finding a name for what they want : a study of New York City's Teaching Fellows, *Teaching and Teacher Education*, 20, 129-143.

Problématique : Le taux de décrochage des enseignants débutants

Il y a actuellement, aux Etats-Unis, un problème de rétention des enseignants qualifiés. (AACTE, 2002; Voke, 2002; Ingersoll, 2002).

“Currently in the United States, one-third of new teachers leave the profession within 3 years of beginning to teach and almost half leave after 5 years (AACTE, 2002, p. 1; NCTAF, 2003).” (p. 130)

Le taux de décrochage professionnel est particulièrement élevé en région urbaine défavorisée. (Ingersoll, 2002).

Les enseignants débutants choisissent de quitter la profession pour différentes raisons :

- Mauvaise qualité de vie (Park, 2003)
- Mauvaises conditions de travail et manque d'autonomie (Claycomb, 2002)
- Peu d'impact dans les décisions de l'école (Gordon, 2003)
- Augmentation des responsabilités (Wright, 2002)
- Environnement d'enseignement chaotique (Johnson et al., 2001)
- Préparation inadéquate et manque de support (AACTE, 2002)
- Bas statut de l'enseignement en tant que carrière (Hartocollis, 2002).

Le New York City's Teaching Fellows (NYTCTF) :

Dû au taux élevé de décrochage professionnel des enseignants, la ville de New York a mis en place un programme d'insertion nommé : New York City's Teaching Fellows (NYCTF). Ce programme intensif d'une durée de sept semaines recrute des individus dans les affaires ou l'industrie et les prépare à enseigner dans des écoles difficiles en milieux urbains défavorisés. Les participants sont recrutés par des annonces à la radio, dans les journaux et dans les transports publics. La participation à ce programme constitue une voix alternative vers la certification à l'enseignement. “Currently, all but six states and territories of the United States have some kind of alternative-route preparation program in place to recruit, train, and certify teachers (Blair, 2003).” (p. 130)

Le programme implique : (Resource Guide for the New York City Teaching Fellows, 2001).

- 1) Un programme de formation d'été intensif (cours, stages, mentorat, test).
- 2) L'enseignement à temps complet pour un contrat de deux ans à partir de l'automne suivant la formation.
- 3) L'inscription dans un programme de formation gratuit de 2 ans (36 crédits) menant à la certification complète.

Méthodologie :

Participants : La présente recherche porte sur l'expérience de la première année d'enseignement de 38 enseignants ayant participé au programme (NYCTF). Les 38

participants enseignaient dans trois districts scolaires adjacents (écoles élémentaires + secondaires (middle school)) en région urbaine pauvre. Les participants ont été suivis à travers le programme intensif d'été + leur second semestre d'enseignement à temps plein.

Collecte de données : L'équipe de recherche a procédé à la lecture des journaux quotidiens écrits par les enseignants (écriture guidée et non-guidée) portant sur leur compréhension du rôle et de la tâche de l'enseignant. Chaque journal a été lu au moins deux fois et les thèmes émergents ont été soulignés. Les chercheurs ont également participé aux sessions de mentorat et ont enregistré les préoccupations des participants. Enfin, de longues entrevues (9heures) ont été réalisées avec certains participants dans les journaux semblaient particulièrement riches. Des discussions entre des petits groupes de participants ont également été utilisées (« brown bag » discussions).

From noble goals to management and control :

La recherche permet de démontrer que les enseignants développent leur conception de soi en tant qu'enseignant et leur conception de la tâche enseignante à travers un certain cycle.

D'abord, ils arrivent dans un programme de formation avec des idéaux élevés, des objectifs nobles et des valeurs et des théories initiales claires sur l'apprentissage et l'enseignement (Sugrue, 1996). Ces valeurs vont influencer leur développement en tant qu'enseignants (Levin, 2003). Par exemple, un des participants avait pour conceptions : apprendre la vie aux élèves, les guider non seulement au point de vue académique, mais sur plusieurs aspects de leur vie, leur offrir son amitié, etc.

Puis, au fil de l'enseignement, leurs théories initiales se transforment et ils développent des stratégies de survie quotidienne (Zeichner et al., 1987; Holt-Reynolds, 1992). Ils peuvent alors demander de l'aide pour combler l'écart entre leurs idéaux élevés et la réalité de l'enseignement (Hammerness, 2003; Zeichner, Tabachnik, & Densmore, 1987).

4.1. From noble goals to the reality of students

Les débutants expriment différentes peurs dans leurs journaux : peur de l'échec, peur de l'incapacité à contrôler la classe, peur de travailler dans une école où il manque d'esprit de collégialité et de support, etc. Toutefois, il est clair dans les propos des participants qu'ils ont effectué un saut professionnel (de leur ancienne profession à l'enseignement) et qu'ils désirent développer une pratique personnelle satisfaisante.

En général, les participants anticipaient de manière optimiste, lors de leur formation, les difficultés qu'ils vivraient avec les élèves et avaient de grands idéaux quant à leur relation avec ces derniers. Toutefois, lors de l'entrée dans la carrière, la réalité était différente de ce qu'ils imaginaient (élèves plus difficiles que ce qu'ils pensaient au départ). Plusieurs se sentaient alors préoccupés par la gestion et le contrôle de la classe. « **Fellows no longer focus in their journals and conversations on their high ideals in entering the profession; they focus on troublesome or disengaged students and use these students as markers for an increasing concern with what they specically call “management” and “control”.** » (p. 135)

4.2. Full-time teaching: “bellwether kids” and management and control

Certains participants ont soulignés l’énorme différence entre le statut d’étudiant en enseignement et celui d’enseignant et la discontinuité entre les deux situations. Plusieurs enseignants débutants voudraient des trucs ou des recettes pour maintenir l’ordre dans la classe. Toutefois, les participants à la recherche révélaient également qu’ils concevaient la gestion et le contrôle de la classe comme étant nécessaire afin de développer une bonne pratique et de faire le mieux pour les élèves.

« While these immediate concerns of control and management seem initially to have “washed out” concepts presented in their coursework (Zeichner & Tabachnick, 1981; Levin, 2003), we have come to see these concerns as an organic stage in their evolution.” (p. 136)

4.3. Towards good practice: refining management with the bellwether kids

Au milieu de leur premier semestre d’enseignement, les novices redéfinissent leurs notions de gestion et de contrôle. Les enseignants appliquent alors différentes stratégies pour mieux gérer les quelques élèves plus turbulents dans leur groupe. Par exemple, un élève devenant turbulent peut indiquer qu’il commence à s’ennuyer et servir de signal à l’enseignant pour changer d’activité. Les enseignants peuvent également miser sur les intérêts des élèves turbulents afin de les intéresser à ce qui se passe en classe, tenter de planifier des leçons qui leur permettront d’être actif ou encore leur donner des responsabilités.

Ces élèves (bellwether kids) servent en quelque sorte de mesure aux enseignants afin de vérifier leur succès dans leur pratique de classe. « As they progressed in their first year of full-time teaching, they measured their increasing competence on the two or three disruptive or disengaged bellwether kids.” (p. 137).

4.4. Towards a personal practice

Souvent, les enseignants débutants ont tendance à percevoir ce qui arrive dans la classe comme uniquement basé sur les actions de l’enseignant et ils tendent à oublier d’autres facteurs tels que la culture de l’école, les élèves ou l’environnement. (Costigan, Crocco, & Zumwalt, forthcoming).

Chez les participants à l’étude, on ne retrouve pas cette perception, mais on dénote un écart entre leurs idées initiales et la réalité de l’enseignement et des élèves (Hammerness, 2003). Leur vision de leur compétence dans la pratique se développe par rapport aux élèves qu’ils jugent plus problématiques.

Plusieurs participants font peu de référence, durant les conversations ou dans leurs journaux, aux cours de formation reçus. Toutefois, il semblerait que les idées et les informations prises dans la formation initiale soient greffées à l’expérience personnelle des enseignants lorsqu’ils en parlent. “Coursework only became meaningful when it was grafted on to their personal developing narratives as informed by hands-on daily practice.” (p. 138)

Discussion :

4 étapes particulières de développement des participants :

1) Les croyances à l’entrée dans le programme.

- 2) Les pensées par rapport à l'entrée dans la classe lors des premières semaines du programme.
- 3) Le choc des enseignants débutants. (Rust, 1994)
- 4) L'amélioration des compétences d'enseignement durant la première année.

Conclusion :

Plusieurs participants ont indiqué avoir peu de liberté pour modeler un curriculum bénéfique pour leurs étudiants ou pour enseigner de la manière qu'ils désiraient (certains devant donner des leçons déjà planifiées). D'autres ont indiqué percevoir un équilibre entre l'autonomie et le support reçu dans leur pratique.

Les programmes alternatifs de certification :

Les programmes intensifs, à crédits réduits de style « boot camp » comme le NYCTF amènent une conception de l'enseignant en tant que technicien (Michelli, 2003), ils ne favorisent pas le développement du processus de pensée des nouveaux enseignants et réduisent les possibilités de réflexion en profondeur (Zeichner & Liston, 1996). Certaines associations telles que la Thomas B. Fordham Foundation et la Progressive Policy Institute (Hess, 2001) sont d'avis que presque aucune formation formelle n'est nécessaire, alors que d'autres tel l'American Board for Certification of Teacher Excellence croient que les enseignants devraient être certifiés par une série de tests.

En outre, les recherches sur les programmes alternatifs ne sont pas concluantes quant à leur habilité à retenir les enseignants (McCabe, 2003). Pour la présente recherche, on ne sait pas si les enseignants vont choisir de rester après leur engagement de deux ans, s'ils vont changer pour un district scolaire plus facile ou s'ils vont abandonner la profession...

Références citées dans ce résumé :

- AACTE (2002). [American Association of Colleges for Teacher Education] (2002, September 9). NCTAF shifts focus from supply to retention: Symposium paves way for new report. AACTE Briefs, 23(11), 1, 3.
- Blair, J. (2003). Skirting tradition. Education Week, Vol. 23(17), January 9.
- Claycomb, C. (2002). High-quality urban school teachers: What they need to enter and to remain in hard-to-staff schools. The State Education Standard, 1(1), 17–21.
- Costigan, A. T., Crocco, M. S., & Zumwalt, K. (forthcoming). Learning to teach in an age of accountability. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gordon, D. T. (Ed.). (2003). A nation reformed? American education 20 years after "A nation at risk". Massachusetts: Harvard Education Press.
- Hammerness, K. (2003). Learning to hope or hoping to learn?: The role of vision in the early professional lives of teachers. Journal of Teacher Education, 54(1), 43–56.
- Hartocollis, A. (2002). As social status sags, teachers call it a career. The New York Times, B3, April 17.
- Hess, F. M. (2001). Tear down this wall: The case for a radical overhaul of teacher education. PPI Policy Report, November 27. Accessed on-line 6/9/03 at <http://www.ppionline.org/ppi>.

- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in coursework: Can we practice what we teach? *American Educational Research Journal* 29(2), 325-349.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86, 16–31. Accessed on March 16, 2003 from www.principals.org/new/bltn_teachshort_0602.html.
- Johnson, S. M., Birkeland, S., Kardos, S., Kauffman, D., Liu, El, & Peske, H. G. (2001). Retaining the next generation of teachers: The importance of school-based support. *Harvard Educational Letter*, July–August.
- Levin, B. B. (2003). Case studies of teacher development: An in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McCabe, M. (2003). Alternative routs. *Education Week on the Web: Education Issues A to Z*, June 17. Accessed on line 6/18/03 at <http://www.edweek.org/context/topics/issues>.
- Michelli, N. (2003). The vision for teacher education at CUNY: Developing a moral agenda for the education of educators and the renewal of schools in dif.cult times. Address to: The Policy Context for Teacher Education: Putting New York in Perspective. New York: The CUNY Of.ce of Academic Affairs, the Ph.D. Program in Urban Education, 5/28/03.
- NCTAF. (2003). No dream denied: A pledge to America’s children. Washington, DC: Author.
- Park, J. (2003). Deciding factors. *Education Week*, Vol. 22(17), January 9.
- Resource guide for the New York City Teaching Fellows (2001). New York: The New York City Board of Education.
- Rust, F. O. (1994). The First year of teaching: It’s not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 205–217.
- Rust, F. O (1999). Professional conversations: New teachers explore teaching through conversation, story and narrative. *Teaching and Teacher Education*, 15, 367–380.
- Sugrue, C. (1996). Student teachers’ lay theories: Implications for professional development. In I. F. Goodson, & A.Hargreaves (Eds.), *Teachers’ professional lives* (pp. 154–177). Washington, DC: Falmer Press.
- Tabachnik, B. R., & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 28–36.
- Voke, H. (2002). Understanding and responding to the teacher shortage. *Association for Supervision and Curriculum Development*, Vol. 29. [On-line: <http://www.ascd.org/readingroom/infobrief/issue29.html>].
- Wright, W. E. (2002). The effects of high stakes testing in an inner-city elementary school: The curriculum, the teachers and the English language learners. *Current Issues In Education*, 5(5).
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, B., & Tabachnick, R. (1981). Are the effects of university teacher education ‘washed out’ by school experience. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7–11.
- Zeichner, K. M., Tabachnik, B. R., & Densmore, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers’ craft knowledge. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers’ Thinking*. London: Cassell.

Fiche de lecture 45

Référence : Desgagné, S. (1994). *À propos de la discipline de classe : Analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants du secondaire en situation de parrainer des débutants*, Séminaire sur la Représentation, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Université du Québec à Montréal.

Sujet : Texte qui résume les résultats d'une recherche doctorale portant sur le savoir professionnel d'enseignants expérimentés du secondaire, en situation de parrainer des débutants en ce qui concerne la discipline de classe.

Problématique :

Concept de savoir professionnel : Il représente le savoir d'expérience ou savoir pratique lié à l'agir professionnel qui implique une certaine autonomie de jugement face à l'indétermination des situations. Le concept réfère aussi à ce que Schön (1983, 1987) appelle le « savoir-dans-l'action ». Ce savoir-dans-l'action constitue un répertoire, une théorie de l'action que l'enseignant se construit peu à peu au fil de son expérience.

L'auteur explique le choix de se centrer sur la discipline de classe :

- C'est une des difficultés la plus fréquemment rencontrée par les débutants (Veenman, 1984).
- Un parrainage portant sur la discipline permettrait de répondre aux besoins exprimés par les débutants.
- « On peut penser qu'il s'agit là d'un ordre de problèmes qui, plus que tout autre, renvoie à l'indétermination des situations et donc, à la nécessité, pour le praticien, de se développer un savoir-dans-l'action. » (p. 4) La gestion de la discipline implique donc l'autonomie de jugement de l'enseignant.

Méthodologie :

Ethnométhodologie : « Courant de recherche qui s'intéresse à investiguer les significations que construisent les membres d'une communauté donnée et qui leur permettent de se comprendre entre eux et de coordonner leurs actions en vue de contrôler un environnement qu'ils partagent. » (p. 6) Fait appel à la réflexivité afin de permettre l'explicitation du code de significations.

Ici, on fait appel à la réflexivité par le parrainage : les enseignants expérimentés sont amenés à expliquer leur code aux débutants et aux chercheurs. Cette approche a permis de conceptualiser le savoir-dans-l'action relié à la discipline de classe.

La sélection des mentors s'est effectuée selon 4 critères : le volontariat (tout enseignant volontaire ayant un brevet et possédant une expérience de 3 à 5 ans minimum), la compétence (reconnue dans le milieu, évaluée par la direction ou par un comité de sélection), la réflexivité (capacité à analyser sa pratique et à expliciter les différentes facettes du savoir déployé) et l'affinité (tempérament et style d'enseignement compatibles).

Une conceptualisation proposée au savoir des mentors :

Deux logiques de reconstruction du savoir par les mentors : logique narrative (récit personnel effectué par un mentor) et logique structurelle (ce qui est commun à tous les mentors).

Le concept de programme d'action stratégique : Désigne le savoir-dans-l'action reconstruit par le mentor afin d'explicitier au novice son mode de fonctionnement face aux problèmes de discipline.

Selon ce concept, inspiré de Doyle (1986), le mentor se construit un cadre de référence qui lui permet de gérer les problèmes de discipline, mais aussi de proposer aux élèves un certain mode de participation souhaité (permet de centrer l'action sur ce que l'on veut voir se passer en classe). Le programme d'action instauré par l'enseignant doit être stratégique pour inciter les élèves à l'adopter. Il doit donc tenir compte de l'imprévisibilité des élèves et posséder une certaine flexibilité afin de permettre la négociation entre ce qui est souhaité par l'enseignant et ce qui est souhaité par les élèves.

Les composantes du programme d'action stratégique :

Une position stratégique (finalité) : « Faire apprendre » qui s'accompagne de « maintenir l'ordre », fonction qui s'actualise différemment d'un mentor à l'autre (par exemple : « la relation au groupe », « le bien-être des individus », « l'implication des élèves », etc.

Des orientations stratégiques : Représentent les différentes possibilités offertes au mentor pour diagnostiquer et résoudre les problèmes de discipline. Les orientations stratégiques sont de 4 ordres : pratique, technique, moral et limite.

Orientation pratique : Orientation centrale : Lignes de conduite personnelle de l'enseignant.

Orientation technique : Exigences institutionnelles (règlements de l'école)

Orientation morale : Obligations éthiques (responsabilité sociale)

Orientation limite : Limites que reconnaît l'enseignant à sa responsabilité personnelle, institutionnelle et morale.

Selon l'orientation : une conduite, un enjeu, une résolution :

La démarche de résolution d'un problème de discipline se base sur trois aspects : une conduite, à partir de laquelle l'enseignant établit un diagnostic, un enjeu, qui établit les conditions de la négociation et une résolution qui permet de choisir et d'actualiser une solution.

La conduite : L'enseignant construit des lignes de conduite qui établissent le mode de participation souhaité et permettent de gérer les tentatives de non-participation, tout en laissant une certaine flexibilité à l'élève.

Afin d'installer et maintenir ces règles de conduite, l'enseignant utilise diverses mesures :

- 1) Mesures d'installation : formulation des directives
- 2) Mesures d'ajustement : adaptation au type d'élève, au niveau, au groupe, au moment de la journée, de la semaine ou de l'année, etc.
- 3) Mesures de prévention : Élèves nécessitant un peu plus d'attention
- 4) Mesures d'exception : dérogation au système pour tenir compte de circonstances particulières
- 5) Mesures de stimulation : encouragement des élèves à maintenir la ligne de conduite

L'enjeu : L'enjeu renseigne le mentor sur les conditions d'interaction dans lesquelles la participation va être négociée et sur les conditions dans lesquelles les problèmes de discipline vont être résolus.

Ainsi, l'enjeu correspond, chez un premier enseignant, à la négociation de l'autorité, dans laquelle les deux acteurs (enseignant et élève) doivent éviter de « perdre la face ». Pour un second enseignant, l'enjeu renvoie à l'établissement d'un lien de confiance et à son maintien, tout en évitant les abus ou la perte de confiance.

La résolution : La résolution dépend du cadre de référence de l'enseignant (la conduite et l'enjeu). Les différents modes de résolution peuvent donc varier : intervention non-verbale (regard), intervention verbale, sortie de classe, rencontre, etc.

Conclusion :

- 1) Pour les mentors, « les problèmes n'existent pas en soi; ils n'existent qu'en fonction d'une certaine conception de la participation qu'un enseignant se donne. » (p. 28) Les problèmes de discipline sont donc en lien avec la conception de l'enseignant quant à la participation souhaitée en classe. C'est grâce à cette conception que l'enseignant peut être proactif (proposer un certain mode de participation) et qu'il peut réagir avec cohérence devant les tentatives de non-participation.
- 2) Selon les mentors, « les problèmes ne sont pas quelque chose de « paralysant » qu'il faut à tout prix éviter, mais quelque chose d'« habilitant » dont il faut profiter. » (p. 29). Les problèmes de discipline permettent donc à l'enseignant d'actualiser son programme d'action pour l'adapter aux élèves qu'il rencontre.
- 3) Les mentors mettent en évidence l'importance, lors de l'élaboration du programme d'action, de tenir compte de sa propre personne (programme d'action, finalité, lignes de conduites et stratégies personnalisés).
- 4) Les mentors insistent aussi sur l'importance de tenir compte du contexte spécifique lors de l'élaboration du programme d'action (maintenir une certaine souplesse).
- 5) Enfin, les débutants doivent tenir compte de l'historicité des événements, c'est-à-dire de l'instauration initiale d'un programme d'action en début d'année, puis de son évolution au fil du temps.

Fiche de lecture 46

Référence : Desgagné, S., (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective *In* Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir.) *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, (p. 77-89). Éditions du CRP : Sherbrooke.

Introduction : Une clarification conceptuelle

En enseignement, l'insertion professionnelle renvoie à l'étape de formation située entre la formation initiale et la formation continue.

De manière plus générale, le concept d'insertion désigne le « processus par lequel un individu est appelé à devenir membre d'un corps professionnel. »

L'insertion peut être vue selon plusieurs angles :

- Trajectoires d'emploi : Dupaquier, Fourcade, Gadrey, Paul et Rose, 1986; Mukamurera, 1991).
- Perspective de développement de carrière (plusieurs phases de développement professionnel) : Burke, Fessler et Christensen, 1984; Sikes, Measor et Woods, 1985; Huberman, 1989).

1. Le contexte québécois : l'état de la situation (en 1995...)

- Remise en question du système de stage probatoire qui constitue souvent uniquement une formalité administrative.
- Désir de miser davantage sur la fonction « aide » plutôt que sur l'évaluation une fois la formation initiale terminée.
- Beaucoup de critiques à l'égard de la formation initiale à laquelle on reproche d'être trop éloignée de la pratique. Réforme pour augmenter le nombre d'heures de formation pratique.
- L'idée de faire contribuer les enseignants expérimentés à la formation des débutants est de plus en plus répandue.

2. L'encadrement en début de profession : Trois perspectives à considérer

L'expression « choc de la réalité » est souvent utilisée pour désigner l'entrée dans la profession. Selon Veenman (1984), cette expression désigne le fossé entre les idéaux du débutant et la réalité du métier, souvent difficile (problèmes de discipline, élèves turbulents, etc.).

L'entrée en enseignement est particulièrement difficile car le débutant est seul dans sa classe, il a souvent peu de contacts avec ses collègues et il assume la même responsabilité qu'un enseignant d'expérience.

Le débutant peut également être amené à douter de ses compétences face à toutes les attentes que l'on a envers lui (direction, collègues, parents, etc.)

Causes des difficultés vécues par le débutant quant à la gestion de classe (selon Johnston) : désir de plaire aux élèves, peur de paraître rigide, préoccupation surtout centrée sur le contenu à enseigner plutôt que sur les facteurs psychosociaux liés à l'enseignement.

Parfois, le débutant prendra trop peu de temps pour instaurer les règles au sein de la classe, d'autres fois, il aura de la difficulté à rester conséquent et à maintenir le respect des règles.

Face aux difficultés du novice, on retrouve trois principales attitudes :

- 1) Se dire que c'est normal et que le débutant prouvera son aptitude à l'enseignement en traversant les épreuves rencontrées. On laisse alors le novice se débrouiller seul, ce qui l'amène à adopter des mécanismes de survie. « Dans la documentation spécialisée, l'attitude de survie est opposée à celle d'exploration (Borko, 1996). Concrètement, cela signifie que le débutant pourrait chercher à éviter les difficultés en éliminant graduellement les stratégies risquées. Entre autres, sur le plan de la discipline, pour éviter que les interventions des élèves deviennent objet de désordre, le débutant éviterait de poser des questions aux élèves au lieu d'explorer des stratégies pour gérer le droit de parole. » (p. 83)
- 2) Rendre la formation initiale responsable des difficultés du débutant. Ainsi, plusieurs recherches critiquent l'absence de lien intégrateur entre théorie et pratique. On s'inquiète également du fait que la formation des débutants est surtout centrée sur l'évaluation plutôt que sur l'aide et le soutien.
- 3) Croire en la nécessité d'un accompagnement pour l'enseignant qui débute, dans une perspective de continuité (formation continue) et selon un modèle réflexif.

Références citées dans ce résumé :

Borko, H. (1986). Clinical teacher education : The Induction Years. In J.V. Hoffman et S.A. Edwards (éd.), *Reality and reform in clinical teacher education* (p. 45-63). New York, NY : Random House.

Burke, P., Fessler, R. et Christensen, J.C. (1984). *Teacher career stages : Implications for staff development*. Bloomington : Phi Delta Kappan Educational Foundation (ERIC Document Reproduction Service No ED 250 276).

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

Johnston, J.M. (1985). Teacher induction : Problems, roles and guidelines. In P.J. Burke et R.G. Heideman (dir.), *Career-long teacher education* (p. 194-222), Springfield : Charles C. Thomas.

Sikes, J.P., Measor, L. et Woods, P. (1985). *Teachers careers. Crisis and continuities*. Londres : The Falmer Press.

Fiche de lecture 47

Référence : Des Lierres, T. et Fortin, T. (2003). *Réfléchir au proche avenir...*, Vie pédagogique (128), 36-38.

Résumé :

Perception des finissants et des finissantes du programme de formation en enseignement quant leur insertion professionnelle. Ces futurs maîtres nous parlent de leurs attentes et des moyens qu'ils entendent se donner pour vivre harmonieusement cette étape importante de leur vie professionnelle.

Notes de lecture :

Que prévoyez-vous faire pour réussir votre insertion professionnelle ?

Des attitudes responsables

Les étudiants sont conscients que la réussite de leur insertion professionnelle dépend d'abord d'eux-mêmes.

Attitudes à adopter pour favoriser sa propre insertion professionnelle

Plan personnel : enthousiasme, bonne humeur et entregent. Écoute et ouverture. Prendre sa place mais ne pas trop bousculer les habitudes établies.

Plan professionnel : respecter la culture institutionnelle, la hiérarchie administrative et le projet éducatif de l'école. Être respectueux envers les enseignants d'expérience et accepter leurs conseils.

Des initiatives

- Participer aux activités de l'école.
- Saisir les occasions de rencontrer les collègues (heure du dîner, salles des enseignants, aller visiter les collègues dans leur classe, collaborer avec eux...).
- Participer à différents comités.
- Faire appel aux personnes-ressources de l'école.

Dans un temps de réforme

- La réforme peut constituer un agent facilitant d'insertion professionnelle puisque c'est l'occasion pour les débutants de faire valoir leurs idées novatrices.
- Nécessité de se donner du temps pour apprivoiser la réforme.

Face à une lourde tâche

- Les participants soulignent qu'ils auront à apprendre comment équilibrer leur vie familiale et leur vie professionnelle.

Avez-vous des attentes particulières relativement au milieu où réussir votre insertion professionnelle ?

Les enseignants débutants ont besoin d'un milieu soutenant et accueillant qui encourage leur autonomie professionnelle. Le milieu doit également être ouvert et compréhensif envers les débutants. Il doit être transparent, c'est-à-dire qu'il doit expliquer la culture l'école et le projet éducatif.

Les débutants souhaitent que la direction et les collègues comprennent qu'ils n'ont pas beaucoup d'expérience du métier et qu'ils peuvent faire des erreurs.
L'accompagnement par un mentor ou par une personne-ressource peut être aidant.

Fiche de lecture 48

Référence :

Des Lierres, T. et Fortin, T. (2003). *Accorder la passion...en genre et en nombre*, Vie pédagogique (128), 38-41.

Résumé :

Regard sur les inscriptions dans les programmes de sciences de l'éducation.

Notes de lecture :

Petit rappel sur la formation initiale de ces passionnés !

- Programme de formation comprenant 700 heures de stage.
- Augmentation d'un an de la formation.
- Au secondaire : étude de 2 disciplines sur 4 ans.
- Annulation de la période de probation.
- États généraux de 1995 : jettent les bases de la réforme des programmes du préscolaire, du primaire et du secondaire.
- 2001 : MEQ produit référentiel de 12 compétences professionnelles de l'enseignant.

Dans un tel contexte, doit-on s'inquiéter de la relève ?

- La passion d'enseigner et de travailler avec les enfants demeure.
- Toutefois, le nombre de postulants diminue et les postulants demeurent majoritairement féminins.

Du nombre de postulants :

Au primaire : « Le nombre des inscriptions en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire a sensiblement diminué avec l'arrivée du nouveau programme de quatre ans. » (p. 39)

- Contingemment dans les universités depuis la création du bac de 4 ans (2000 places) (mais il n'a jamais été atteint, donc cela ne peut pas expliquer la baisse du nombre d'inscriptions.)

Au secondaire : diminution sensible du nombre de nouveaux inscrits à la profession, particulièrement depuis la mise en place du programme de quatre ans en 1994. Là encore, le contingentement n'a jamais été atteint.

Du genre des postulants :

Préscolaire primaire : Il y a beaucoup plus de femmes que d'hommes qui s'inscrivent et il y a moins de postulants masculins depuis l'apparition du bac de 4 ans.

Secondaire : Là aussi, il y a plus de candidats féminins que masculins. Diminution constante des inscriptions chez les hommes depuis 1996.

Et ces postulants ont-ils un impact sur les pratiquants ? Qu'en est-il de ceux qui exercent la profession ?

Du nombre et du genre des pratiquants :

Au primaire : Le nombre d'enseignant est stable de 1990 à 2000. Il y a une augmentation en 1997-1998 due à la mise en place de l'éducation préscolaire à temps plein. La représentation masculine reste stable.

Au secondaire : Diminution de 11% de l'effectif. Diminution de l'effectif masculin : « Ils représentaient 57,7 p. 100 du personnel enseignant permanent en 1990-1991, alors qu'en 2000-2001, ils ne sont plus que 49,8 p. 100. » (p. 40)

Quelques réflexions ...

Les étudiantes et les étudiants en formation initiale tentent d'expliquer pourquoi moins d'hommes choisissent la profession enseignante.

Réponses des étudiants

- La clientèle masculine pense que l'enseignement est plus réservé aux femmes.
- Profession qui nécessite beaucoup d'efforts et d'engagement pour un salaire peu élevé.

Réponses des étudiantes

- Profession perçue par la société comme étant féminine.
- Perception négative que les garçons ont de l'école suite à de mauvaises expériences.
- Beaucoup d'efforts et d'engagement demandé par cette profession.
- Salaire peu élevé + manque de prestige associé à la profession.

Fiche de lecture 49

Référence :

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

Résumé :

Raconte les différentes étapes de la mise en place d'un programme d'insertion professionnelle à la commission scolaire de Laval.

Notes de lecture :

En 1999 : mise sur pied, par Lorraine Lamoureux, conseillère en gestion de personnel aux Services éducatifs, d'un projet-pilote pour soutenir les enseignants débutants de la commission scolaire de Laval.

À l'époque : Trousse d'accueil, service SOS et ateliers thématiques.

L'année suivante, le projet-pilote devient *le Programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant*.

Développement du volet virtuel du programme grâce à deux chercheuses de l'UQAM.

Le programme s'adresse aux enseignants débutants (moins de 600 jours en enseignement ce qui équivaut à environ 3 ans).

« Les novices ressentent souvent des sentiments d'incompétence, d'isolement, d'anxiété et parfois d'impuissance devant une tâche multiple, l'intégration des élèves, l'application des nouveaux programmes et le nombre de classes différentes qu'on attribue souvent à ceux et celles qui ont le moins d'ancienneté. » (p. 50)

Statut de précarité : source de stress chez les débutants.

Sentiment d'isolement : souvent isolés de leur collègues (autres novices) et peu intégrés dans l'école.

2 volets du programme de la CS de Laval :

Volet 1 : stratégies de soutien en présence : 4 mesures de soutien

1. **La trousse d'accueil** : contient des informations sur la commission scolaire, présente le service d'insertion professionnelle ainsi que les différentes mesures de soutien offertes au personnel. + Informations du syndicat.
2. **Le mentorat** : Accompagnement des débutants par des enseignants d'expérience pour les temps forts de l'année : premier contact avec les élèves, rencontres des parents, bulletins, etc.
3. **Les ateliers thématiques** : Conçus spécifiquement pour les débutants.
4. **Le service personnalisé d'accompagnement (SPA)** : service téléphonique pour obtenir du soutien. Possibilité de rencontres + observations en classe par une conseillère pédagogique.

Volet 2 : stratégies de soutien virtuel

- Accompagnement en ligne dans le cadre du réseau d'accompagnement sur Internet pour les enseignants (RAIE).

- Ce réseau regroupe un questionnaire en gestion de classe (QGC) accompagné d'une bibliothèque virtuelle, un site du RÉCIT au primaire (RÉseau pour le développement des Compétences par l'Intégration des Technologies) et des conférences électroniques thématiques dans FirstClass.
- Nouvelle stratégie de soutien : la conférence PAUSE qui regroupe des enseignants débutants qui discutent des situations problématiques rencontrées, de leurs réussites et de leurs trouvailles. + Une dizaine de mentors (conseillers pédagogiques, enseignants d'expérience ou partenaires universitaires).
- Le rôle des mentors est de guider les débutants dans leur réflexion et dans la recherche de solutions + de leur apporter un soutien moral.

Deux nouveaux projets :

ST@R : *Studio Technologique d'Apprentissage au RÉCIT Laval*

Diffusion d'exemples de pratiques pédagogiques, de matériel didactique conçu et présenté par des enseignants et présentation de conférences d'élèves et d'enseignants.

Projet NAVS (*Naviguez Avec Votre Savoir*) : NAVS est un environnement accessible en ligne qui permet aux enseignants d'y verser des documents de toutes sortes. Permet un partage des ressources entre enseignants.

Fiche de lecture 50

Référence :

Desmarais, B. (2004). Une commission scolaire engagée... , *Chronique du milieu scolaire. Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 34-36.

Résumé :

Cet article décrit le programme d'insertion professionnelle mis en place à la commission scolaire de Laval. Ce programme présente deux volets : la présence auprès des novices (visites, ateliers) et les échanges virtuels.

Notes de lecture :

1. Assurer une présence

- Trousse d'accueil : informations sur les ressources pédagogiques et les services d'aide + informations sur les écoles du territoire + liste des ateliers offerts aux débutants.
- Ateliers thématiques : [Les ateliers se fondent sur un modèle de résolution de problèmes basés sur des situations réelles vécues par les enseignants débutants.](#)
- Atelier sous forme de 3 rencontres réparties sur l'année pour discuter de problématiques rencontrées.
- Service personnalisé d'accompagnement (SPA) : Accompagnement individuel sur demande pour un besoin particulier vécu par un enseignant débutant. Discussion, observation en classe et analyse de la situation.

2. Mettre en réseau

- Échanges virtuels : permettent de réduire l'isolement.
- Rôle discret du mentor : Ne donne pas de solutions mais valorise les idées amenées par les enseignants. Intervention comme mentor de moins en moins nécessaire car les enseignants se répondent entre eux.
- [« Par ces échanges, les enseignants peuvent obtenir des suggestions de moyens à mettre en place, des pistes d'intervention ou des outils organisationnels. » \(p. 36\)](#)

Fiche de lecture 51

Référence : Dion-Desjardins, C. (2004). *Faciliter l'insertion des nouveaux enseignants*. Communication présentée dans le cadre du Colloque sur l'insertion professionnelle tenu à Laval en mai 2004, [en ligne], téléaccessible à partir du : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=186)

Résumé : La conférencière, directrice pédagogique du Collège St-Maurice de St-Hyacinthe, décrit un programme de formation mis en place à cette école pour aider les enseignants débutants : « Groupe de la jeune relève ».

Notes de lecture :

Programme de formation pour les enseignants débutants : « Groupe de la jeune relève ».

Il faut un leader pour les jeunes enseignants.

Il faut d'abord accueillir les jeunes. C'est une dimension qui est généralement réalisée mais par après, il ne faut pas oublier le suivi.

Après l'accueil, suivi en table ronde avec animation par une directrice pédagogique : rencontre cinq fois dans l'année. Permet aux débutants d'être ensemble et d'échanger avec des gens qui leur ressemblent. Différents thèmes abordés. Les rencontres se font le midi

La directrice va observer les débutants deux fois par année. Les enseignants savent à l'avance ce qu'elle va observer. Après l'observation, il y a une discussion et on se donne des défis.

Important d'envoyer les jeunes en formation continue. Ne pas les abandonner parce qu'ils sont jeunes et précaires.

Questionnaire en gestion de classe à remplir par chaque enseignant. Permet au débutant de se voir avancer.

Fiche de lecture 52

Référence :

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

Résumé :

Cet article présente les préoccupations méthodologiques de l'auteure lors de l'instauration de son projet de recherche visant à comprendre comment l'enseignant débutant construit son expérience en situations imprévues et indéterminées de pratique.

Notes de lecture :

Historique : Réforme éducative de 1994 : abolition de la période probatoire. Augmentation d'un an de la formation universitaire.

La Réforme prévoyait également la mise en place de mesures de soutien offertes aux enseignants débutants lors de leur insertion professionnelle. Toutefois, avec la fusion des Commission scolaire, ce volet de la Réforme a été largement oublié.

Socialisation difficile chez les enseignants débutants.

Méthodologie :

- 3 enseignants du primaire
- 21 entrevues audio d'environ 1 heure chacune de octobre à mai 2004.

Trois préoccupations méthodologiques :

- 1) Les enseignants en situations d'insertion préfèrent souvent occulter les aspects difficiles de leur pratique et se montrer sous un jour favorable. Il est donc nécessaire de créer une ouverture pour faire émerger les interprétations les plus authentiques possible.
- 2) La narration allait prendre la forme d'une résolution de problèmes : mais pas seulement solutions à court terme mais compréhension élargie des difficultés évoquées.
- 3) Souhait que les enseignants tirent profit de l'étude.

Deux dispositifs de collecte de données :

1) Mentorat :

Définition : « Soutien professionnel au débutant (novice) de la part d'un collègue expérimenté (mentor). » (p. 22)

Le mentorat suscite l'ouverture des novices sur leurs difficultés (préoccupation 1). Moyen de développement professionnel (préoccupation 3).

Conditions :

- Absence de jugement professionnel (pas d'évaluation)
- Engagement volontaire.
- Former les mentors à un accompagnement réflexif.

Relation de mentorat : Relation de coopération « où mentor et novice mettent à contribution leur potentiel personnel et professionnel dans l'examen des pratiques » (p. 23)

Mentorat : Favorise développement professionnel à la fois du novice et de l'enseignant d'expérience.

- 2) Échanges avec la chercheure (double sollicitation) pour faire expliciter les aspects significatifs des échanges avec le mentor.

Fiche de lecture 53

Référence : Dupont, P. (1984). Les débuts professionnels de l'enseignant, *Vie pédagogique*, 33, 8-13.

Notes de lecture :

Points névralgiques du métier d'enseignant : la tension nerveuse, la solitude du maître, l'absence de cohésion de l'équipe éducative et la dévalorisation de la fonction enseignante.

Étude belge réalisée auprès de 1655 enseignants débutants (maternelle, primaire, secondaire, supérieur court).

Résultats de l'étude : La formation initiale

- Les débutants soulignent qu'il y a un manque au niveau de la formation pratique ainsi que de la formation humaine et relationnelle.
- Ils sont généralement un peu plus satisfaits de la formation théorique.
- La formation continue est jugée nécessaire, en particulier portant sur des contenus pédagogiques, pratiques, méthodologiques et relationnels (les manques de la formation initiale).
- Plusieurs débutants constatent que la formation reçue ne les prépare pas adéquatement aux réalités de l'enseignement. Certains indiquent même que la formation a embelli la réalité.

Résultats de l'étude : la relation éducative

Le monde de la classe :

- Une des difficultés majeures du débutant est l'adaptation à la diversité des élèves : les différentes réactions comportementales, les besoins affectifs divers, les niveaux intellectuels propres à chaque élève.
- Deux grands axes dans les réponses des participants : l'enthousiasme perdu des élèves et l'adaptation difficile à la classe.
- Plusieurs débutants trouvent difficile de motiver les élèves et de capter leur attention.
- Pour les débutants, l'adaptation à la classe est d'autant plus difficile qu'ils sont souvent appelé à changer d'établissement, de niveau, de groupe, etc.

Le monde de la salle des profs :

- Pas beaucoup d'accueil et d'échanges au niveau pédagogique (l'échange des préparations, de conseils méthodologiques, de réflexions concernant l'organisation du travail, de documents et de matériel).
- Il peut se créer un clivage entre les anciens et les nouveaux au sein de l'établissement.
- Souvent, le statut de voyageur des enseignants débutants les empêche de créer de véritables relations avec leurs collègues.

Le monde des parents :

- Les jeunes enseignants sont souvent déçus de la faible participation des parents à la vie scolaire.
- Plusieurs débutants soulignent que les parents ne comprennent pas bien les réalités de la classe et de l'école.

Le monde de l'établissement scolaire : direction et inspection

- « L'accueil, la compréhension et la considération dont sont l'objet les enseignants débutants (de la part de la direction) donnent lieu à des réflexions négatives par plus d'un quart des maîtres » (p. 12)
- 40% des enseignants jugent que l'aide pédagogique apportée par la direction est particulièrement faible.
- Plusieurs enseignants débutants dénoncent le manque de disponibilité de la direction pour assurer un rôle de conseiller pédagogique.

Fiche de lecture 54

Référence : 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. (Éric : ED 464 050)

Sujet (abstract) : Ce texte présente les résultats d'une recherche (Eggen, 2001) portant sur les raisons du taux élevé d'abandon de la profession enseignante en Caroline du Sud. Un sondage auprès de 359 anciens enseignants indique que la raison principale pour quitter l'enseignement est le manque de soutien pour les enseignants débutants de la part des administrateurs du district ou de l'établissement. Les ex-enseignants auraient aimé recevoir du support tel que : un environnement supportant, un support financier, du mentorat, du support quant à la gestion des comportements et du support quant à la charge de travail. Ces enseignants font des recommandations au système scolaire pour supporter les enseignants et favoriser leur rétention.

Introduction :

Les statistiques indiquent qu'environ 33% des enseignants débutants quittent les écoles publiques de Caroline du Sud avant leur premier 5 ans de service dans la profession. Avec le peu d'individus qui entrent dans la profession, l'augmentation des départs à la retraite ainsi que la croissance de la population d'âge scolaire, la pénurie d'enseignants est une préoccupation grandissante chez les administrateurs scolaires.

Les données de cette étude sont basées sur 359 sondages remplis par des ex-enseignants + des entrevues réalisées auprès de 69% d'entre eux.

L'analyse des réponses des sondages et des entrevues révèle que le manque de support offert aux enseignants débutants, en particulier de la part des administrateurs scolaires, constitue un facteurs déterminant quant à la décision de quitter la profession.

Problem Areas :

Le support désiré mais non-obtenu par les enseignants débutants provient de divers éléments sur lesquels les administrateurs ont un certain contrôle : l'environnement supportant, le soutien financier, le soutien quant à la gestion des comportements et le soutien quant à la charge de travail.

Non-supportive environment : Un grand nombre de participants soulignent le manque de support reçu de la communauté scolaire. Ainsi, plusieurs anciens enseignants sont entrés dans la profession en espérant que la direction serait plus un mentor qu'un évaluateur et qu'elle serait « de leur côté ». Or, certains ont été ignorés par la direction ou encore en confrontation avec elle.

Ainsi, certains administrateurs sont peu visibles dans l'école, ils se tiennent loin des classes et donnent peu de rétroaction aux nouveaux enseignants. D'autres, sont plus centrés sur les résultats des évaluations que sur l'enseignement comme tel et peuvent alors être confrontants ou hostiles avec les enseignants.

« Most of the new teachers report not receiving the support they expected and felt necessary to their success. » (p. 2)

Lack of financial support : Les enseignants débutants s'attendaient à recevoir le matériel et l'équipement nécessaire pour implanter le nouveau curriculum, mais cela n'a pas été le cas. Certains n'avaient même pas le matériel de base tel que craies, livres et papier et on dû utiliser leur propre argent pour se les procurer.

Lack of mentoring support : Plusieurs débutants s'attendaient à recevoir l'aide d'un enseignant expérimenté qui aurait le temps nécessaire pour les guider. Toutefois, ils ont dû se débrouiller seuls.

Behavioral management problems : Plusieurs enseignants débutants n'ont reçu aucune aide pour gérer les problèmes de comportement. Dans certains cas, les répondants rapportent que les administrateurs n'ont rien fait devant un problème de discipline grave.

Workload support : Plusieurs enseignants ont été surpris de la charge de travail à effectuer : grosseur des classes, paperasse, implantation d'un nouveau programme, tâches en extra, etc. Ils sentaient qu'ils n'avaient pas le temps de tout faire malgré le grand nombre d'heures passées à travailler.

Summary :

Community support : « If it « takes a village » to raise a child, then perhaps it also takes a village to support a new teacher. » (p. 5). Les novices sont souvent isolés et n'ont parfois personne à qui parler de leur situation. L'établissement d'une communauté de soutien qui se rencontrerait sur une base régulière pourrait créer un environnement dans lequel les enseignants pourraient discuter et effectuer des activités réflexives.

Mentoring support : Il ne faut pas jumeler le mentorat à l'évaluation, car le mentor est alors davantage centré sur l'évaluation et moins sur les problèmes et préoccupations du novice. L'enseignant d'expérience devrait agir en tant que guide, instructeur, conseiller et modèle, durant les trois premières années de service du débutant.

Workload support : Il faudrait davantage de support pour aider les enseignants quant à la charge de travail. Ainsi, les enseignants en éducation spécialisée, les spécialistes en langue seconde ou les conseillers pourraient assister les novices dans leur travail avec les élèves ayant des besoins spéciaux. Les administrateurs pourraient aider à réduire les tâches administratives (paperasses).

Behavior management support : En tant que stagiaires, les enseignants débutants ont eu le support de l'enseignant associé pour s'assurer que tout allait bien avec les élèves. Toutefois, lorsqu'ils entrent dans la profession, ils doivent se débrouiller seuls pour gérer la classe. Plusieurs répondants au sondage indiquent qu'ils auraient alors eu besoin d'aide pour gérer les comportements. « Beginning teachers need instruction, coaching and support in learning how to establish a discipline policy that will work for them. » (p. 7)

Work role support : Souvent, les enseignants débutants doivent assumer le même rôle ou davantage que les enseignants d'expérience. Or, les administrateurs devraient prêter attention à l'assignement initial donné au débutant : classe réduite, peu d'élèves ayant des besoins spéciaux, temps supplémentaire accordé pour la planification et les rencontres avec le mentor,

etc. Il faut également limiter la paperasse, les activités extracurriculaires et la participation aux comités.

Recommandations :

- Continuer les efforts pour effectuer des changements qui vont aider les enseignants à demeurer dans la profession.
- Améliorer les opportunités de communication entre toutes les parties impliquées dans le processus éducatif : enseignants, élèves, parents et administrateurs. Donner une voix aux enseignants débutants.
- Donner aux nouveaux enseignants l'opportunité de développer un savoir professionnel et leur donner le temps requis pour agir et réfléchir sur ce savoir.

Référence citée dans ce résumé :

Eggen, B. L. (2001). *Teacher Attrition in South Carolina Public Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation University of South Carolina, Columbia, South Carolina.

Fiche de lecture 55

Référence : Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R. et Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure : the story of three novice teachers, *Educational Research*, 45(1), 29-48.

Sujet (summary) : Le texte décrit et analyse l'insertion et l'intégration de trois enseignants novices dans leurs écoles en Israël et explore les facteurs émotionnels et sociaux qui influencent ce processus. 4 thèmes principaux émergent de l'analyse : la réception à l'école, l'implication avec la direction et le personnel enseignant, les communications avec les élèves et le développement d'attitudes quant à la profession et au travail. Les résultats indiquent que l'intégration de facteurs de soutien internes (tels que la direction et le personnel) et de soutien provenant des élèves facilite la réussite de l'insertion.

Introduction :

Le Ministère de l'Éducation en Israël exige, depuis 1980, que tous les enseignants aient obtenu un baccalauréat, en tant que pré requis pour enseigner dans les écoles. En 1996, ce baccalauréat est passé de 3 à 4 ans, la quatrième année étant consacrée à la pratique. Bref, la quatrième année du baccalauréat correspond à la première année d'enseignement. Cette année semble causer des difficultés aux novices, alors qu'ils s'apprêtent à passer du statut d'étudiants à l'université à celui de membre d'une communauté enseignante.

Contexte de la recherche :

La transition du statut d'étudiant à celui d'enseignant est soudaine et dramatique (Morine-Dersheimer, 1992). Cette transition se caractérise par diverses difficultés qui peuvent influencer le reste de la carrière (Goodman, 1987 ; Zeichner, 1983).

Afin de favoriser l'insertion du débutant, divers programmes ont été mis en place qui peuvent inclure : visites en classe pour guider le novice, tutorat de groupe, temps de planification, système de compagnonnage, ateliers universitaires et autres (Frye, 1988 ; McCormick, 1987 ; McIntyre, 1989 ; Napper-Owens and Phillips, 1995 ; Veenman, 1984 ; Ward, 1986 ; Wildeman, Niles et Magliaro, 1989).

Actuellement, il y a un grand intérêt quant à la préparation et l'insertion des enseignants et plusieurs recherches ont été effectuées dans divers pays. Plusieurs d'entre elles mettent l'emphasis sur l'importance d'exposer les étudiants et les enseignants novices à la réalité de l'enseignement et de la classe.

Certaines recherches font état de difficultés émotionnelles chez les novices telles que : anxiété, peur et isolement (Fuller, 1982 ; Gold, 1996 ; McDonald, 1980 ; Wilderman et Niles, 1989) qui peuvent grandement affecter l'insertion et la future carrière des novices.

« Most of the studies focus on two main subjects : the difficulties encountered by novice teachers and the sources of support at their disposal. » (p. 31)

Les principales difficultés rapportées par les recherches sont : maîtrise des habiletés d'administration, ajustement au système scolaire, intégration dans la faculté de l'école, gestion de la discipline et des problèmes d'enseignement dans les classes hétérogènes, planification et organisation de la classe, évaluation, difficulté à développer un style

d'enseignement et communications avec les parents. (Lortie, 1975 ; McDonald, 1980 ; Shreeve et al., 1986 ; Ryan, 1970 ; Veenman, 1984 ; Stout, 1989).

Les principales sources de soutien pour les nouveaux enseignants incluent des sources à l'intérieur de l'école (collègues de l'école, collègues enseignant la même matière, coordinateurs du degré ou du sujet, direction, conseillers scolaires, superviseurs et psychologues) et à l'extérieur de l'école (amis, parents, enseignants amis provenant du même programme de formation). (Amir et Tamir, 1992).

Une étude effectuée en Israël (Lasovsky, Shrift et Harel, 1997) a découvert que la principale source de support pour les enseignants novices provenait de sources à l'intérieur de l'école.

La transition vers le travail est une étape vécue difficilement par un grand nombre d'enseignants. Souvent, cette transition est accompagnée par un sentiment de « choc de la réalité » (Muller-Fohrbrodt, Cloetta et Dann, 1978 ; Corcoran, 1981) marqué par un important écart entre le statut protégé de l'étudiant en formation initiale et celui de l'enseignant qui doit prendre en charge plusieurs responsabilités. Veenman (1984) parle du choc de la réalité en le décrivant comme la contradiction entre les idéaux établis en formation initiale et la dure réalité du métier.

Les enseignants débutants doivent s'adapter à un environnement souvent non familial et unique, puisque chaque école possède son propre système social et sa propre écologie. (Goodman, 1987 ; Zeichner et Gore, 1990).

Selon Cole (1994), le climat et l'efficacité de l'école constituent des prédicateurs significatifs quant au succès du processus d'insertion.

Il y a plusieurs différences dans la manière dont les novices s'adaptent au système, traitent avec les difficultés et choisissent leurs sources de soutien et leurs moyens de survie. Ainsi, certains débuts sont plus faciles que d'autres. La facilité des débuts dépend de différents facteurs tels que : l'habileté à communiquer avec les élèves, l'habileté à utiliser des stratégies pédagogiques appropriées, l'habileté à établir des relations satisfaisantes avec les collègues et à démontrer de l'enthousiasme dans son enseignement. (Huberman, 1989).

En outre, ce ne sont pas tous les enseignants débutants qui parviennent facilement à traiter avec les situations stressantes. Cet important taux de stress lors de la transition à l'enseignement peut amener les novices à quitter la profession ou à changer d'école (Taylor et Dale, 1971 ; Dale, 1973).

« Undoubtely, the complex and difficult challenges presented by the system create emotional and physical stresses, and the manner of coping with them will be an important determinant of the novices' ultimate success or failure. » (p. 32)

Méthodologie :

Cette étude fait partie d'une recherche plus grande, ayant suivi 34 enseignants gradués en éducation physique en Israël durant leur première année d'enseignement. Dans ce texte, l'histoire personnelle de trois de ces enseignants est présentée (donc trois études de cas) : la première, Anna, ayant réussi avec succès sa première année, la seconde, Batia, ayant terminé sa première année avec quelques difficultés et ayant eu une évaluation moyenne et la dernière, Gila ayant abandonné l'enseignement après six mois dû à des difficultés importantes. La sélection des trois cas a été effectuée à la fin de l'année scolaire. Les trois enseignantes étaient

des femmes, âgés de 22 ou 23 ans, sans expérience antérieure en enseignement. Les trois enseignantes étaient assignées à des écoles difficiles en terme de comportements des élèves + écoles ayant peu d'équipement et peu de support quant à l'éducation physique.

Chercheurs et contexte : Les données ont été collectées et analysées par trois enseignants qui supervisaient la pratique et enseignaient la pédagogie à la formation initiale et qui faisaient partie de l'équipe d'insertion. Les trois enseignants ont suivi les participants (34 participants de l'étude plus large) durant leur première année.

Collecte de données :

Rapports écrits : Les enseignants résumaient chaque journée de travail, en suivant certaines balises données par les chercheurs. À la fin de chaque mois, les enseignants effectuaient un rapport de leurs progrès (description du processus expérimenté à l'école, analyse professionnelle de leur fonctionnement en tant qu'enseignant d'éducation physique et description de leur expérience émotionnelle.)

Courtes réunions : Une fois par semaine, une réunion avait lieu entre le novice et un chercheur. Les novices partageaient alors leurs récentes expériences significatives ainsi que leurs réflexions et ils posaient des questions sur la prochaine semaine de travail. Les sujets des réunions étaient basés sur les rapports effectués durant la semaine. Une fois toutes les trois semaines, une réunion était tenue à la fin de la journée. Chacune des réunions durait environ 30 minutes.

Entrevues : Les enseignants ont répondu à des questions portant sur l'aspect professionnel et émotionnel. Chaque enseignant a effectué cinq entrevues au cours de l'année scolaire d'une durée approximative de 50 minutes.

Analyse des données : Les chercheurs ont identifié des thèmes majeurs qui ressortaient de l'étude de cas (thèmes émergents). L'analyse des données a été confirmée auprès des enseignants afin de s'assurer de bien représenter leurs perceptions.

Histoires des enseignants :

Anna :

Avant d'effectuer sa formation en enseignement, Anna n'avait pas travaillé dans des emplois reliés à la profession. À la fin de la première année de formation, son évaluation était excellente et son superviseur indiquait qu'elle était un leader. À la fin de la seconde année, elle obtenait également des commentaires positifs : très sérieuse, autoritaire dans son enseignement, prête à faire face aux difficultés. Même chose pour la troisième année où elle a obtenu une note finale de 90%. À la fin de sa formation, Anna a trouvé un emploi dans une école primaire en région urbaine défavorisée.

Accueil par la direction et le personnel : Anna a reçu un accueil chaleureux et sincère à la fois de la direction et des collègues. La direction supportait Anna et l'encourageait à initier de nouveaux programmes tout en soulignant ses attentes quant à l'implication d'Anna dans différentes activités scolaires. Anna était supportée et encouragée par tout le monde autour d'elle.

Implication avec la direction et le personnel enseignant : Ça n'a pas pris de temps à Anna pour développer un sentiment d'appartenance à l'école. La bonne relation qu'Anna avait avec la direction lui a permis de se procurer du matériel ce qui a facilité son travail. En outre, sa

bonne relation avec les enseignants lui a permis de connaître rapidement les élèves et de gérer les problèmes de discipline.

Communication avec les élèves : Très tôt au début de l'année, Anna sentait qu'elle avait développé une bonne communication avec les élèves. Elle se sentait aimée par les élèves et en conséquence, qu'ils aimaient également la matière. Pour Anna, il était très important de connaître les élèves et l'école.

Développement d'attitudes par rapport à la profession et au travail : Au début de l'année, Anna ressentait une excitation positive et le désir de bien travailler et de réussir. La reconnaissance et le support obtenu ont contribué à ce qu'Anna développe une relation très positive face à l'enseignement en tant qu'emploi. Au milieu de l'année, Anna se sentait satisfaite de sa relation avec les élèves et de son succès professionnel. La satisfaction d'Anna était en partie due à la reconnaissance et à l'amour des élèves.

Batia :

Batia travaillait comme entraîneuse d'une équipe féminine de basketball. Le comité de sélection l'a évaluée comme ayant une grande motivation à enseigner. À la fin de la première année, l'évaluation indiquait qu'elle était OK dans les études et dans son enseignement mais qu'elle ne montrait pas assez d'implication. À la fin de la seconde année, il est noté qu'elle s'est améliorée quant à son attitude face aux études, qu'elle est bonne en enseignement mais qu'elle ne fait pas d'efforts particuliers. À la fin de la troisième année, on note qu'elle s'est beaucoup améliorée, que c'est une étudiante sérieuse, talentueuse et enthousiaste. Elle a terminé avec une note de 85%. Batia a obtenu un emploi dans une école secondaire dans laquelle elle remplaçait un enseignant en vacances.

Accueil par la direction et le personnel : Aucune réception spéciale n'a été organisée pour Batia. Sa première rencontre était lors des journées de préparation de la rentrée dans laquelle la direction l'a présentée aux hommes enseignants mais pas aux femmes. Batia souligne que les femmes ne lui ont prêté aucune attention.

Implication avec la direction et le personnel enseignant : Batia n'a pas réussi à prendre contact avec l'enseignant qu'elle remplaçait. Batia sentait que les enseignants de l'école ne souhaitaient pas collaborer avec elle et peut-être même qu'ils tentaient de l'éviter. Elle sentait également que la direction n'était pas enthousiasmée face à l'éducation physique et que cette matière n'était pas valorisée dans l'école. Le terrain pour le sport avait été transformé en stationnement pour les enseignants. La direction ne l'a pas aidé à faire face aux problèmes rencontrés. Au départ, Batia tentait d'intéresser la direction et de l'informer de ses problèmes. Toutefois, par la suite, elle tentait de se débrouiller seule. Batia constatait que le manque de motivation des élèves n'était pas seulement dans ses cours, mais avec tous les enseignants. Au début de l'année, Batia avait eu peu de temps pour établir des relations avec les enseignants mais plus tard, elle sentait que le personnel appréciait son travail.

Communication avec les élèves : Au début de l'année, Batia était tellement occupée à survivre au jour le jour à la vie à l'école, qu'elle n'était pas capable de développer des relations avec les élèves ou avec le personnel. C'est uniquement dans la dernière partie de l'année que Batia a parlé des élèves comme un facteur de soutien : rétroaction positive des élèves.

Développement d'attitudes par rapport à la profession et au travail : Jusqu'au milieu de l'année, Batia ressentait un sentiment de lutte pour la survie, un désir de prouver son habileté

et de légères améliorations lorsqu'elles vivaient des petits succès, notamment l'intérêt que les élèves commençaient à démontrer. Elle avait de sérieux doutes quant à son désir de rester dans la profession et elle sentait que la seconde partie de l'année serait déterminante pour qu'elle se trouve une place en enseignement. Au milieu de l'année, Batia rapportait une amélioration de sa confiance, principalement due au fait qu'elle constatait qu'elle n'était pas la seule à vivre les difficultés rencontrées. Toutefois, elle se sentait encore insatisfaite du fait qu'elle ne parvenait pas à appliquer ses compétences professionnelles durant les heures d'enseignement. À la fin de l'année, malgré les difficultés rencontrées, Batia ne ressentait aucun sentiment d'échec. Elle rapportait quelques petits succès telles que la communication avec les élèves + son habileté à faire face aux problèmes. Elle songeait toutefois à changer d'école.

Gila :

Avant d'être embauchée dans une école, Gila travaillait dans une grande compagnie dans laquelle elle se sentait appréciée. Le comité de sélection a évalué qu'il était difficile de certifier son véritable désir d'être enseignante. À la fin de la première et de la deuxième année de formation, l'évaluation de Gila était très bonne. À la fin de la troisième année, on notait que Gila avait de bonnes habiletés à l'enseignement, à la fois dans la pratique et dans les études académiques. Gila a terminé sa formation avec une note de 85%. Gila a été employée dans une école primaire ayant un important pourcentage d'élèves ayant des besoins spéciaux intégrés en classe « inclusive ». La direction valorisait l'éducation physique pour les élèves avec des besoins spéciaux. Toutefois, Gila n'a reçu aucun support émotionnel ou professionnel pour enseigner aux classes inclusives.

Accueil par la direction et le personnel : Aucun accueil spécial n'a été organisé pour Gila. Sa première rencontre était lors des journées de préparation de la rentrée où elle a été présentée brièvement par la direction (nom + matière) aux autres enseignants.

Implication avec la direction et le personnel enseignant : Gila n'a reçu aucune information sur le personnel et l'école. Lors de sa première rencontre avec la direction, cette dernière lui a expliqué qu'elle avait d'importantes attentes envers elle et que Gila devait être indépendante et se débrouiller seule pour régler ses problèmes. Gila sentait que les autres enseignants vivaient eux aussi des problèmes de discipline mais que chacun les réglait individuellement. En outre, Gila n'a pas réussi à établir de relations avec les autres enseignants. Elle se sentait seule et isolée.

Communication avec les élèves : Les problèmes de discipline et de comportement étaient fréquents. Gila se sentait constamment testée par les élèves. Dans les classes d'éducation spécialisée, Gila ne savait pas comment traiter avec les élèves puisqu'elle n'avait reçu aucune formation à ce sujet.

Développement d'attitudes par rapport à la profession et au travail : Au début de l'année, Gila avait peur de l'inconnu. Elle avait une faible estime de soi. La mauvaise communication avec les enseignants et la direction a contribué à augmenter son anxiété par rapport à ses fonctions professionnelles. Elle ressentait également beaucoup de frustration due au manque de support de la direction. Sa motivation à continuer diminuait de jour en jour. Gila attribuait sa remise en doute de la profession à sa personnalité plutôt qu'aux facteurs environnementaux. Finalement, Gila a décidé d'abandonner son emploi et de travailler plutôt à enseigner l'éducation physique en-dehors du système formel des écoles (camps de jeunes, clubs sportifs, etc.).

Discussion :

Les facteurs conduisant à l'échec ou à la réussite quant à l'insertion en enseignement sont nombreux et variés.

Les trois enseignants de cette étude possédaient les habiletés requises pour réussir en enseignement. Toutefois, certains facteurs tels que l'environnement de travail et le soutien obtenu ont influencé leur vécu quant à l'insertion.

Tout d'abord, l'accueil et l'introduction des novices dans l'école a une grande importance. Un manque de valorisation de l'éducation physique peut également réduire la motivation de l'enseignant, voire même nuire à l'image de soi de l'enseignant en éducation physique.

Le manque de support et d'assistance lors de l'entrée dans l'école peut également rendre l'insertion plus difficile et augmenter l'anxiété du novice. (Taylor et Dale, 1971 ; Dale, 1973).

Souvent, les directions ont d'importantes attentes envers les novices, sans tenir compte du fait que chaque école a ses propres procédures explicites ou implicites. (Fullan, 1982 ; Goodman, 1987 ; Hogben et Lawson, 1984 ; Lacey, 1977 ; Odell, 1988 ; Veenman, 1984 ; Zeichner et Gore, 1990).

L'obtention de support provenant des élèves indique que le débutant a surmonté la crise de transition et qu'il commence à démontrer des signes de succès. Le support des élèves peut également aider le débutant à survivre et à acquérir une bonne confiance en son travail malgré le manque de soutien provenant de la direction et des collègues. En effet, puisque les enseignants passent la majorité de leur temps avec les élèves, il semblerait que ce soit eux qui constituent la principale source d'évaluation de leur succès.

L'analyse des résultats permet de voir l'importance du support émotionnel. Ainsi, Gila, l'enseignante ayant décroché, avait ressenti un fort sentiment d'isolement et de manque de soutien, ce qui a pu influencer sa décision. Elle n'avait aucun soutien, ni de la direction, ni des collègues, ni des élèves. À l'inverse, Anna, ayant bien réussi, avait le support à la fois de la direction, des collègues et des élèves. Pour Batia, le soutien de la direction et des collègues n'était pas présent, mais les petits succès vécus avec les élèves lui ont permis de survivre.

Gila attribuait son échec à sa personnalité. Toutefois, il est possible de voir que l'environnement scolaire a joué un important rôle dans son échec (manque de soutien). Batia, qui n'a également pas obtenu de soutien, est passée prêt d'abandonner mais sa détermination et la révision de ses attentes à la baisse lui ont permis de survivre.

« It is reasonable to assume that the formula for the novice teachers' success depends on a combination of their personality and talents along with support from the environment. » (p. 43)

Un environnement offrant un support professionnel, social et émotionnel pourrait aider les débutants à surmonter leurs difficultés. Ainsi, la présence d'une culture scolaire supportante dans laquelle chacun des membres peut partager des valeurs telles que la confiance, la coopération, l'ouverture et le travail d'équipe, peut favoriser l'insertion des novices.

Conclusions et recommandations :

« High levels of determination and motivation, together with assistance from various support sources, may help the teacher overcome professional problems. » (p. 44) L'isolement professionnel et émotionnel peuvent entraîner un sentiment de frustration et amener l'enseignant à ne pas chercher d'autres alternatives pour ses problèmes professionnels.

L'importance du support des collègues est clair et sans équivoque. *De même, le soutien des élèves, la rétroaction positive de ces derniers et l'établissement de bonnes relations avec eux sont importants quant au succès de l'insertion.* Cela peut être facilité en assignant le novice dans un champ qu'il maîtrise, en ajustant le nombre d'élèves en classe, en lui donnant une classe avec laquelle il est relativement facile de travail et en lui fournissant les ressources nécessaires.

La direction peut également affecter le vécu de l'insertion. Ainsi, il est important que la direction fasse part de ses attentes envers le novice et qu'elle lui fasse connaître les différentes sources de soutien disponible.

L'entraînement des novices devrait inclure un processus de réflexion dans lequel l'enseignant pourrait développer des outils quant à l'autoévaluation et au suivi de son développement professionnel. Il est également important, après la première année d'enseignement, d'amorcer une discussion avec le débutant afin de voir ce qui a bien réussi durant la première année et d'identifier ce qui doit être fait lors de la seconde.

Les résultats de cette recherche soulignent donc l'importance d'un programme d'insertion afin de soutenir les nouveaux enseignants.

Références citées dans ce résumé :

Amir, E. et Tamir, P. (1992). *An Introduction Project for Beginning Teachers : Evaluation for the Years 1991-1992*. Tel Aviv : Kibbuzim Teacher College.

Cole, A. L. (1994). Problems and paradoxes in beginning teacher support : issues concerning school administrators, *Alberta Journal of Educational Research*, 40(3), 297-318.

Corcoran, E. (1981). Transition shock : the beginning teacher's paradox, *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19-23.

Dale, I. R. (1973). *A Survey of Wastage among Women Teachers during Their First Year of Service*. Bristol : University of Bristol, School of Education.

Frye, H. (1988). The principal's role in teacher preparation, *Journal of Teacher Education*, 39(6), 54-58.

Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. Toronto : OISE Press.

Fuller, M. (1982). *Professional Preparation and Professional Development*. The Managing of Educational Change. Ontario : OISE.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support : attrition, mentoring and induction. In : Sikula, J., Buttery, T. J. and Guyton, E. (Eds) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York : Macmillan, 548-593.

Goodman, J. (1987). Factors in becoming a proactive elementary school teacher : a preliminary study of selected novices, *Journal of Education for Teaching*, 13, 207-229.

Hogben, D. et Lawson, M. J. (1984). Trainee and beginning teacher attitude stability and change : four case studies', *Journal of Education for Teaching*, 10, 135-153.

Huberman, M. (1989). Research on teachers' professional lives', *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.

Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London : Methuen.

Lasovsky, R., Shrift, R. et Harel, Y. (1997). *Professional Development of Preservice Teachers : Early Occupational Integration in the Educational System*. Kfar-Saba, Israel : Beit-Berl College.

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher : A sociological Study*. Chicago : University of Chicago Press.

McCormick, M. R. (1987). Graduate Internship Program, University of Northern Colorado. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC, 20-24, April.

McDonald, F. (1980). The Problems of Beginning Teachers. A Crisis in Training : Study of Induction Programs for Beginning Teachers. Princeton, NJ : Educational Testing Service.

McIntyre, D. (1989). Invited Address at the University of New England, Northern Rivers, Lismore, NSW, Australia.

Morine-Dersheimer, G. (1992). *Teacher Induction and Mentoring*. Albany, NY : State University of New York.

Muller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. et Dann, H. D. (1978). *Der Prätisschock bei jünger lehrern [The Reality Shock of Beginning Teachers]*. Stuttgart : Klett.

Napper-Owen, G. E. et Phillips, A.D. (1995). A qualitative analysis of the impact of induction assistance on first-year physical educators, *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (3), 305-327.

Odell, S. J. (1988). Characteristics of beginning teachers in an induction context. Paper presented at the Annual Meeting of American Association of Collegues for Teacher Education, New Orleans, USA, 17-20, February.

Ryan, K. (1970). *Don't Smile Until Christmas : Accounts of the First Year*.

Shreeve, W. Radebaugh, M. et Nonby, J. R. (1986). *Why teachers Flunk : Evaluation and Probation of Teachers, Counselors and Principals in Washington State*. Champaign, III : The Clearing House.

Stout, C. J. (1989). Teachers view of the emphasis on reflective teaching skills during their student teaching, *Elementary School Journal*, 89(4), 511-527.

Taylor, J. K. et Dale, I. R. (1971). *A Survey of Teachers in Their First Year of Service*. Bristol : University of Bristol.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers, *Review of Educational Research*, 54(2), 78-143.

Ward, B. (1986). State and district structures to support initial year of teaching programs. In : Griffin, G. A. et Millies, M. (Eds) *The First Year of Teaching : Background Papers and a Proposal*. Chicago : Illinois State Board of Education, 1-14.

Wildeman, T. M., Niles, J. A. et Magliaro, S. (1989). Teaching and learning to teach : the two roles of beginning teachers, *Elementary School Journal*, 89(4), 471-494.

Zeichner, K. (1983). Individual and institutional factors related to the socialization of teaching. In : Griffin, G. A. and Hukil, H. (Eds). *First Years of Teaching : What are the Pertinent Issues ?* Austin, Tex. : University of Texas at Austin, 1-59.

Zeichner, K. et Gore, J. (1990). Teacher socialization. In : Houston, R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York : Macmillan, 329-348.

Fiche de lecture 56

Référence : Fédération des établissements d'enseignement privé (F.É.E.P.), DISCAS, *L'intégration des nouveaux enseignants* [en ligne], téléaccessible à partir du : <http://discas.ca/Documents/NouveauxProfs/nouveauxProfs.html>).

Résumé :

Texte composé pour la **Fédération des établissements d'enseignement privé (F.É.E.P.)** et destiné aux directeurs d'établissements privés afin d'étudier la problématique de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Plusieurs informations conviennent également pour les établissements publics.

Notes de lecture :

1.1 Pourquoi un cadre de référence pour l'intégration des nouveaux enseignants ?

Renouvellement substantiel des effectifs : beaucoup de départs à la retraite.

« Comme dans toute entreprise, l'intégration réussie d'un nouveau membre du personnel est sans doute l'investissement le plus rentable qui soit. »

Il y a des bénéfices à long terme à former les enseignants débutants.

« Investir dans l'intégration d'un nouvel enseignant, c'est donc traduire dans la réalité de la gestion une préoccupation de développement institutionnel à très long terme. »

1.2 Les préalables

Préalables à l'instauration d'une politique d'intégration des nouveaux enseignants :

- Le projet éducatif
- La sélection du personnel
- La supervision professionnelle

L'intégration permet à l'enseignant d'être rapidement fonctionnel dans son nouvel environnement professionnel, de se mettre rapidement sur la même longueur d'onde éducative que le reste du personnel et d'apporter une contribution à la tâche collective.

Il faut donc un projet éducatif qui permette de transmettre la «longueur d'onde éducative» des membres du personnel afin de créer une véritable culture institutionnelle.

Il faut aussi que lors du processus de sélection, l'on s'assure que les candidats choisis aient des valeurs et une personnalité compatibles avec celles de l'institution et de ses membres.

Il faut enfin avoir des pratiques de supervision professionnelle de l'enseignant afin d'assurer le suivi de l'intégration.

2. Problématique

2.1 Les aspects positifs

Du point de vue de l'employeur

Plan administratif : l'embauche d'un nouvel employé comble un poste

Ce qui favorise l'insertion :

- Quand l'employeur est convaincu d'avoir embauché la bonne personne.
- Quand l'employeur est conscient que le nouvel employé représente un potentiel à long terme pour l'établissement (donc, il est utile de veiller à mettre en place les dispositifs d'insertion nécessaire afin de conserver l'employé.)
- Quand l'employeur juge normal que la compétence de l'employé prenne un certain temps à se manifester à sa pleine mesure dans ce nouveau contexte

Du point de vue de l'employé :

L'entrée en fonction est motivante.

Ce qui favorise l'insertion :

- Ouverture du nouvel enseignant à ajuster ses pratiques et habitudes professionnelles.
- Le nouvel enseignant désire faire rapidement ses preuves et justifier la confiance que l'employeur lui a faite en l'embauchant
- Le nouvel enseignant s'appuie sur ses connaissances et expériences antérieures et souhaite les recycler dans son nouveau milieu de travail, à la fois pour s'aménager un cadre professionnel plus sécurisant et pour apporter une contribution à son nouveau milieu de travail.

Du point de vue des collègues

Souvent indifférence polie teintée de méfiance plutôt qu'accueil chaleureux.

Le nouvel enseignant va être comparé à l'enseignant qu'il remplace.

« Règle générale, le milieu professionnel constituera un élément d'autant plus favorable à l'intégration du nouvel enseignant qu'il se sentira une responsabilité à son égard. » (ex : parrain, mentor, rôle dans la sélection du personnel, etc.)

2.2 Les facteurs de risque

Du point de vue de l'employeur

Souvent, peu d'implication : présente les membres du personnel, offre ses services s'il y a un problème, rencontre techniques pour régler contrats et horaires et c'est tout.

Du point de vue de l'employé :

Le nouvel employé peut avoir tendance à minimiser les difficultés qu'il rencontre ou même à ne pas en parler du tout. Souvent, il n'ose pas aller chercher de l'aide et poser des questions. Il a peur de déranger ou d'être jugé. Il peut tenter de calquer les pratiques de ses collègues pour « entrer dans le moule ».

Du point de vue des collègues

Les collègues adoptent souvent une attitude ambivalente envers le nouveau : ils veulent qu'il soit bon mais pas trop, sociable mais ils ne lui parlent pas, etc.

Ils veulent que le nouveau « tienne son rang » (c'est-à-dire qu'il ne prenne pas trop de place et qu'il ne dérange pas trop les habitudes établies).

2.3 Les objectifs

Objectifs d'une politique d'intégration : (tels quels dans le texte)

- fournir à l'employé toute l'information nécessaire à l'accomplissement de ses fonctions;

- assurer l'intégration administrative et technique de l'employé;
- faciliter l'intégration sociale de l'employé;
- faciliter l'intégration professionnelle de l'employé;
- démontrer un intérêt réel et soutenu pour l'intégration de l'employé.

3. Les conditions d'une intégration réussie

3.1 L'information

Les besoins de l'employé

Le nouvel employé a besoin :

- d'informations pratiques immédiates pour se repérer dans son environnement et devenir efficace à court terme (ex : l'emplacement des locaux)
- d'outils de travail et d'informations de référence (projet éducatif, convention de travail, etc.)

Les besoins du débutant se manifestent de façon graduelle. [Crée beaucoup de stress : Souvent, il n'ose pas poser de questions pour répondre à ses besoins car il est conscient que la direction est plus ou moins disponible et il craint de laisser une impression de manque de débrouillardise.](#)

Nécessité de rendre le débutant autonome en matière d'information. Pour ce faire : personnes-ressources + dossier d'informations remis lors de la rencontre initiale.

Le dossier d'information

Il contient : la convention de travail, le régime de retraite, les formulaires fiscaux et d'assurance, le projet éducatif de l'école, le programme d'études à enseigner, le code de vie des élèves (ou politique d'encadrement des élèves), l'horaire, le calendrier, la liste du matériel didactique, etc.

Les auteurs conseillent de concevoir un guide du personnel qui servirait de manuel de survie pour l'employé et qui contiendrait :

- des informations liées au personnel, aux services et aux ressources matérielles (liste du personnel, répertoire téléphonique, plan de l'établissement, différents comités, horaire des services, réservation de locaux, etc.)
- des procédures concernant certaines situations de la vie pratique (procédure en cas d'absence, suppléance, évacuation en cas d'urgence, demande de remboursement, etc.)
- des exigences et procédures relatives à l'encadrement des élèves (présence, expulsion, interventions disciplinaires hors-classe, etc.)
- des exigences et procédures de nature pédagogique (planification, modalités et échéances de remise de notes, respect du droit d'auteur, etc.)
- des exigences et procédures de nature professionnelle (code d'éthique, supervision professionnelle, perfectionnement, etc.)

Les éléments d'information peuvent être virtuels (trousse électronique d'accueil).

3.2 L'intégration administrative et technique

[C'est une dimension de l'intégration qui est généralement effectuée par tous les établissements \(contraintes administratives\).](#)

- Faire un dossier d'employé (contrat de travail, documents administratifs).
- Installer physiquement l'enseignant (espace de travail, clé, accès informatique, etc.)
- Le présenter à certaines personnes à qui il aura à demander des conseils : concierge, secrétaire, bibliothécaire, etc.

3.3 L'intégration sociale

C'est une dimension de l'intégration qui est souvent escamotée.

Les besoins de l'employé

« C'est donc au directeur qu'il incombe d'assurer rapidement et formellement la présentation de l'enseignant à ses futurs collègues immédiats, d'une part, et au personnel en général, d'autre part. »

Des moyens de favoriser l'intégration sociale

- Prévoir suffisamment de temps pour la rencontre initiale. La rencontre initiale ne doit pas être précipitée. Le nouvel enseignant doit sentir qu'il est important et qu'on se soucie de lui.
- La rencontre initiale permet de démontrer la confiance qu'on porte au nouvel employé, faire connaître ses attentes comme directeur, s'informer des besoins de l'employé et répondre à ses questions. Ensuite : visite de l'école et présentation aux collègues.
- S'il y a un mentor, il devrait participer à la rencontre initiale.
- Dans les jours qui suivent la rencontre initiale : veiller à assurer la reconnaissance publique de l'employé (mot de bienvenue dans le journal, message sur le babillard, annonce publique lors d'une réunion, courriel aux membres du personnel, etc.

3.4 L'intégration professionnelle

« C'est l'aspect à la fois le plus difficile, le plus complexe et le plus important du processus d'intégration. »

Les besoins de l'employé

« Si l'on souhaite que le nouvel enseignant devienne un actif pour l'établissement, il faudra se souvenir que l'expression de la compétence professionnelle exige un contexte d'autonomie. »
Pour que l'intégration professionnelle se passe bien, il faut laisser suffisamment d'autonomie au nouvel enseignant tout en lui offrant un soutien, un guide. Le recours à un mentor est alors particulièrement intéressant.

Le parrainage

Définition du mentor : « Le parrain (ou le mentor, comme il est parfois de bon ton de le désigner) est un enseignant d'expérience, lui-même bien intégré à l'école et dont la pratique professionnelle peut servir d'exemple (et non pas nécessairement de modèle). »

Le mentor ne doit pas avoir un rôle de supervision ou d'évaluation, mais plutôt un rôle de pair aidant.

Ce n'est pas nécessairement la personne qui enseigne la même matière ou le même degré que l'enseignant qui est le mentor idéal.

« Le parrain doit donc être choisi d'abord pour ses qualités de pédagogue et d'éducateur, de même que pour ses qualités humaines d'ouverture, d'empathie et de disponibilité. »

Il est souhaitable qu'il y ait une forme de reconnaissance du parrain.

S'il y a beaucoup de nouveaux enseignants : rencontres collectives.

Nécessité de définir clairement le rôle du mentor :

- Ne doit pas avoir rôle d'évaluation.
- Ne doit pas faire des tâches à la place de l'enseignant débutant.
- Ses interventions doivent se limiter à poser des questions, fournir des suggestions, proposer des outils, donner des conseils et des informations

Le perfectionnement

Le perfectionnement ne doit pas n'être réservé qu'aux anciens. Il faut que les débutants puissent avoir accès au perfectionnement en lien avec leurs besoins. Il faut aussi informer les débutants des différentes ressources et formations offertes.

3.5 Les attitudes

La transparence

La culture institutionnelle est généralement implicite ce qui fait qu'il est difficile pour le nouvel enseignant de se l'approprier.

Le mentor doit tenter de rendre explicite ces éléments de la culture institutionnelle, afin de favoriser l'intégration du débutant. Par exemple, il doit l'informer des attentes qu'on a envers lui (attentes du milieu, attentes de l'employeur, attentes des parents, etc.)

La constance

Nécessité de maintenir une constance dans le processus d'intégration : pas seulement durant les premiers temps mais pour une longue durée.

Fiche de lecture 57

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

Notes de lecture :

“Addressing the learning needs of new teachers can improve both the rate of teacher retention and the quality of the teaching profession” (p. 25)

Il y a un consensus émergent aux Etats-Unis qui indique que la rétention des enseignants dépend de l’instauration de programmes efficaces de mentorat et d’insertion.

De plus en plus d’états offrent des programmes d’insertion et plusieurs districts offrent du support aux enseignants, généralement sous la forme d’un mentorat.

Les programmes d’insertion visent généralement à améliorer la rétention des enseignants. Cet objectif est important, mais on en oublie que les programmes d’insertion devraient également viser à aider les nouveaux enseignants à devenir de bons enseignants.

Apprendre à enseigner :

Les premières années d’enseignement constituent une étape particulière de la carrière. Le débutant est confronté aux mêmes responsabilités que les enseignants d’expérience. Souvent, les enseignants débutants sont engagés très tard et ont peu de temps pour préparer leur classe et leur année scolaire avant l’arrivée des élèves.

Les enseignants débutants se posent énormément de questions car tout est nouveau pour eux. Ces questions touchent les élèves, leur famille, la culture de l’école, l’évaluation, le curriculum, etc.

Il est certain que durant la formation initiale, les débutants acquièrent certains apprentissages de base en enseignement, mais on ne doit pas considérer que les nouveaux enseignants sont des produits finis ni que leurs besoins sont des signes de déficience dans leur préparation.

« Beginning teachers have legitimate learning needs that cannot be grasped in advance or outside the contexts of learning.” (p. 26)

Qu’est-ce que les nouveaux enseignants ont besoin d’apprendre et qu’ils ne pouvaient apprendre avant de commencer à enseigner ?

- Les nouveaux enseignants ont besoin d’apprendre différentes approches pour enseigner la matière.
- Les nouveaux enseignants doivent également apprendre à construire leur identité publique.
- Ils ont besoin d’apprendre à évaluer les situations, à décider quoi faire et à étudier les effets sur leur pratique.
- Ils ont besoin d’apprendre à enseigner dans un contexte particulier. (ex : enseigner en situation urbaine).

« By most accounts, new teachers need three or four years to achieve competence and several more to reach proficiency.” (p. 27)

Si on laisse les nouveaux enseignants se débrouiller seuls, ils risquent de quitter la profession ou encore d’adopter des attitudes et des pratiques qui les aident à survivre mais qui ne servent pas les besoins éducatifs des élèves.

Un programme d’insertion efficace peut aider les enseignants débutants à apprendre des leçons utiles de leurs premières années d’enseignement.

Le programme d’insertion vise donc l’apprentissage chez le débutant (en réponse à ses besoins d’apprentissage). Pour ce faire, le débutant ne doit pas avoir les mêmes responsabilités que l’enseignant d’expérience ni hériter des classes les plus difficiles.

Un processus d’enculturation

« Whether the early years of teaching are a time of constructive learning or a period of coping, adjustment and survival depends largely on the working conditions and culture of teaching that new teachers encounter.” (p. 27)

La culture de l’école influence la manière dont le nouvel enseignant va s’insérer dans le milieu. Certains milieux encouragent (voire même obligent) l’enseignant à se conformer aux pratiques existantes.

Les enseignants d’expérience peuvent endoctriner les nouveaux enseignants avec des attitudes, des valeurs et des comportements qu’ils ont défini comme appropriés pour un enseignant. Les conseils et les commentaires des enseignants d’expérience peuvent influencer les attitudes des débutants.

Souvent, les débutants sont réticents à partager leurs problèmes ou à demander de l’aide, d’autant plus que l’organisation des écoles (classes individuelles) contribue souvent à l’isolement des enseignants.

Une école qui bénéficie d’une culture de collaboration et de résolution de problèmes est aidante pour l’insertion des nouveaux enseignants.

Programmes d’insertion efficaces

Les programmes doivent viser à aider les nouveaux enseignants à apprendre comment créer un environnement de classe sécuritaire, comment engager tous les étudiants dans leurs apprentissages, comment travailler efficacement avec les parents et comment évaluer les élèves.

Le mentorat

Souvent, les mentors n’offrent leur aide que sur demande du débutant. Ils ne perçoivent pas les débutants comme des apprenants et ils ne se perçoivent pas eux-mêmes comme des enseignants. Pourtant, si l’objectif est d’apprendre à enseigner, les mentors deviennent des enseignants en enseignement.

Les bons enseignants ne sont pas nécessairement de bons mentors : ils ne savent pas nécessairement comment expliciter leur pratique, la rendre visible et compréhensible pour le

débutant. Le mentorat constitue donc une pratique professionnelle qui doit donc être apprise. Les programmes d'insertion efficaces offrent une formation complète aux mentors (et non seulement quelques jours d'initiation).

Utiliser les standards

Puisque les standards nationaux et d'états reflètent la vision d'un bon enseignant, ils peuvent servir pour guider les conversations sur l'enseignement.

Les nouveaux enseignants peuvent évaluer leur progrès à partir de standards.

Conclusion :

Considérer l'insertion comme un processus d'enculturation implique de reconnaître que les conditions de travail et la culture de l'école influencent grandement les premières années d'enseignement.

Fiche de lecture 58

Référence : Flores, M. A. et Day, C. (2005). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study, Teaching and Teacher Education, In press.

Sujet : Le texte présente les principaux résultats d'une recherche longitudinale portant sur l'identité professionnelle des enseignants dans les premières années d'exercice. Les chercheurs examinent comment l'identité d'une cohorte d'enseignants débutants se forme et se reforme au cours des deux premières années.

1. Devenir enseignant : l'importance de l'identité

Plusieurs recherches soulignent l'importance de la transition entre le statut d'étudiant à celui d'enseignant. Un grand nombre de chercheurs soulignent également le choc vécu par les nouveaux enseignants qui se retrouvent soudainement avec la pleine responsabilité de ce rôle professionnel (Huberman, 1991; Lacey, 1977; Lortie, 1975; Veenman, 1984; Vonk, 1993).

Pour certains débutants, les débuts en enseignement sont particulièrement difficiles : sentiment d'isolement, écart entre ce qui était espéré et la réalité, manque de support, etc. Pour d'autres, les débuts sont plus faciles.

L'influence du contexte de l'école ainsi que les expériences personnelles durant la formation initiale sont deux variables importantes à prendre en compte dans l'évaluation de l'expérience des débuts en enseignement.

Selon Hebert et Worthy (2001), les éléments ayant le plus d'influence sur l'expérience des débuts sont :

- 1) La cohérence entre les attentes, la personnalité et la réalité du marché du travail.
- 2) L'évidence de l'impact.
- 3) L'utilisation de stratégies efficaces pour gérer les comportements des élèves et entrer dans la culture politique et sociale de l'école.

Vonk (1989) identifie deux phases de développement professionnel :

- 1) Threshold (seuil) : débuts dans la profession, choc de la réalité (Veenman, 1984).
- 2) Growing into the profession (Grandir dans la profession) : Acceptation des nouveaux enseignants par leurs élèves et leurs collègues. Amélioration des habiletés, méthodes et compétences d'enseignement.

Lacey (1977) identifie trois phases lors de l'insertion :

- 1) Lune de miel
- 2) Crise
- 3) Échec ou passer à travers (getting by)

Lorsque les débutants font face aux diverses tâches liées à la profession enseignante, ils entament un processus d'analyse de leurs propres croyances et pratiques. *“In so far as beginning teachers fail to meet their expectations (and school demands) they enter a period of (re)discovery of themselves as teachers trying to cope with the daily requirements of their work.”* (p. 2)

Les débuts en enseignement peuvent être perçus comme une lutte dans deux directions (a two-way struggle), en ce sens que les débutants tentent de faire correspondre leur travail à leur vision personnelle de ce que l'enseignement devrait être, tout en étant soumis aux importantes forces de socialisation à la culture du milieu scolaire. (Day, 1999)

Définition de l'identité professionnelle :

“We understand identity, then, as an ongoing and dynamic process which entails the making sense and (re)interpretation of one's own values and experiences.” (p. 2)

Devenir enseignant implique une (trans)formation de l'identité enseignante (Sachs, 2001a). Chez les nouveaux enseignants, cette identité se construit à partir des expériences personnelles ainsi qu'à partir de leurs propres croyances et valeurs sur ce que signifie être un enseignant et sur le type d'enseignant qu'ils désirent devenir (Sachs, 2001a).

Selon Maclure (1993), l'identité est “something that they (les enseignants) use, to justify, explain and make sense of themselves in relation to other people, and to the contexts in which they operate” (Maclure, 1993, p. 312, cité dans le texte en p. 2)

L'identité professionnelle contribue au sentiment d'efficacité personnelle, à la motivation et à la satisfaction face à l'emploi (Day, Stobart, Kington, Sammons & Last, 2003).

2. Identité et émotions

L'identité est influencée par des réponses personnelles, sociales et cognitives.

Les émotions jouent un grand rôle dans la construction de l'identité professionnelle.

Selon Sutton (2000), les enseignants vivent plusieurs émotions positives dont les plus communes sont : amour, joie, compréhension, satisfaction face à l'emploi, excitation et plaisir face aux progrès des étudiants.

Toutefois, les enseignants vivent également plusieurs émotions négatives :

Vulnérabilité (Kelchtermans, 1996) : Lorsque l'identité professionnelle ou l'intégrité morale sont questionnées soit par un changements de politiques, par les parents, les collègues ou par des attentes irréalistes.

Incertitude professionnelle (Jeffrey et Woods, 1996) : Confusion, anxiété, doute, etc.

D'autres émotions négatives vécues sont : frustration, colère exacerbée par la fatigue, stress face aux mauvais comportements des élèves, anxiété due à la complexité de la tâche, sentiment de culpabilité, tristesse et honte de ne pas être capable d'atteindre ses idéaux ou les buts fixés par autrui.

Un trop grand investissement émotionnel de la part de l'enseignant peut conduire à une grande vulnérabilité, un sentiment de ne pas être adéquat, voire même au surmenage et à la dépression.

3. Identité et socialisation :

Plusieurs facteurs de socialisation vont influencer la perception de soi des nouveaux enseignants, notamment : l'observation d'autres enseignants, l'impact de la formation initiale, l'influence d'autrui (autres enseignants) et l'écologie de la classe. (Jordell, 1987; Zeichner & Gore, 1990).

Les premières expériences sur le marché du travail sont cruciales pour la socialisation des enseignants, notamment quant à l'écologie de la classe et quant aux normes et règles de l'école (Jordell, 1987).

4. La recherche (méthodologie) :

Les participants :

Cette recherche porte sur la façon dont 14 enseignants débutants (9 femmes et 5 hommes) ont formé et reformé leur identité professionnelle durant les deux premières années d'exercice de la profession à travers l'interaction entre les facteurs personnels, professionnels et contextuels. Les participants étaient âgés entre 22 et 28 ans. La majorité des participants travaillaient dans des écoles élémentaires, mais six d'entre eux travaillaient à la fois au primaire et au secondaire. La majorité (11) avaient d'autres fonctions dans l'école que l'enseignement. La plupart (11) travaillait dans des écoles très loin de chez eux, souvent en milieu rural et isolé (10). Les participants ont été recrutés selon les critères suivants : être dans la première année d'enseignement, avoir suivi une formation universitaire (Integrated Model of Teacher Training degree).

Collecte de données et analyse :

Instrument de collecte de données :

- Entrevues semi-structurées d'une durée d'environ 1h15 avec les débutants à la fin et au début de chaque année d'enseignement. (enregistrement et transcription verbatim). Les participants ont eu accès aux transcriptions pour les commenter ou ajouter des informations.
- Questionnaires administrés à tout le personnel des écoles des débutants à la fin de chaque année scolaire.
- Courte production des élèves des débutants dans laquelle ils décrivaient comment leur enseignant avait changé ou non à travers le temps.
- Rapport annuel produit par les débutants à la fin de chaque année scolaire.
- Réflexion écrite des enseignants débutants à la fin de la recherche pour réfléchir sur leur expérience et évaluer leur participation à cette recherche.

Analyse des données :

- Analyse verticale : Les entrevues de chacun des participants ont été analysées séparément.
- Analyse horizontale : Comparaison des différents participants pour trouver des points communs et des différences.

5. Résultats :

3 principales influences dans la construction de l'identité professionnelle :

- 1) Expérience antérieure
- 2) Formation initiale et pratique d'enseignement (stage)
- 3) Contexte d'enseignement

1) Expériences antérieures :

L'expérience antérieure en tant qu'élève influence la construction de l'identité du nouvel enseignant. Les enseignants qu'a eu le débutant au cours de sa formation lui ont apporté des modèles positifs ou négatifs qui agissent en tant qu'importants facteurs de socialisation. (Knowles, 1992 ; Nimmo, Smith, Grove, Courtney & Eland, 1994). **Plusieurs débutants se remémorent les épisodes marquants de leur scolarité et les professeurs qu'ils ont aimés ou non. L'observation d'autres enseignants agissant à titre de modèles peut également influencer les pratiques du débutant.**

“The personal experience of being a pupil, whether positive or negative, seemed to be influential in the ways in which the participants in this study viewed themselves as teachers.” (p. 6)

2) Formation initiale et pratique d'enseignement (teaching practice) :

Pour la majorité des participants, l'enseignement n'était pas le premier choix de carrière. Les motifs pour devenir enseignant sont :

- 1) La perception de l'enseignement comme une carrière stable et sécuritaire (10 participants).
- 2) L'entrée dans l'enseignement pour des raisons non-relatives à la profession (destin, désir d'accroître la connaissance d'un sujet) (2 participants).
- 3) Le sentiment d'un engagement personnel à devenir enseignant (2 participants).

Bref, la majorité des participants expriment des motivations extrinsèques quand à leur choix de devenir enseignant.

La formation initiale semble avoir eu un faible impact sur la manière dont les débutants se perçoivent en tant qu'enseignants. **Plusieurs participants font état de l'écart entre théorie et pratique et du manque de préparation pour faire face à la complexe réalité du métier.** (Flores, 2000; Hauge, 2000; Hobson & Tomlinson, 2001).

Les participants traitent également de l'écart entre leurs idéaux (en tant qu'élèves et qu'étudiants en formation initiale) et la réalité de la classe (en tant qu'enseignant). Le manque de préparation et la nouveauté de la situation amène les débutants à se sentir perdus (feeling lost). **“Most of the teachers (9 out of 14) described their first teaching experiences (i.e. teaching practice) as being sudden, tiring and stressful.” (p. 7)** Plusieurs éléments rendent la situation des débuts difficile : surcharge de travail, bureaucratie, manque de support, grande variété de tâches, procédure d'évaluation de la performance des débutants, etc.

Plusieurs débutants adoptent alors une attitude de conformité stratégique (Lacey, 1977) en tentant de correspondre à la vision et aux croyances de leur superviseur quant à la manière d'enseigner. Ils s'adaptent stratégiquement (Vonk, 1993) aux contraintes situationnelles et institutionnelles.

5 participants relatent que leur expérience de stage a été particulièrement positive, notamment grâce à la relation avec les élèves, à l'atmosphère de l'école et à la relative autonomie qu'ils avaient pour enseigner.

Plusieurs participants perçoivent que le rôle d'enseignant va beaucoup plus loin que seulement l'instruction et ils distinguent de multiples rôles chez l'enseignant : éducateur, modèle, guide, ami, etc.

Les enseignants qui avaient des motivations intrinsèques à entrer dans la profession et qui reconnaissaient l'expérience de modèles signifiants étaient plus enclins à évaluer positivement leur expérience de stage et leur formation universitaire.

“As earlier research has demonstrated, the role of intrinsic motivation needs to be taken into account in attempts to foster teacher recruitment and retention (Calderhead & Shorrock, 1997; Kyriacou, Hultgren, & Stephens, 1999).”

3) L'influence du contexte

Au début de la première année d'enseignement, les débutants ressentaient à la fois enthousiasme et anxiété à l'idée d'assumer toutes les tâches reliées à la profession. Plusieurs débutants soulignent la différence entre leurs croyances et images initiales de l'enseignement et la performance qu'on attendait d'eux en tant qu'enseignant.

Pratique de classe :

Les premières expériences d'enseignement influencent la manière dont le débutant va percevoir la profession et la manière dont il va se percevoir en tant qu'enseignant.

L'identité du débutant en tant qu'enseignant se construit en grande partie sur son habileté à gérer la classe : “It seemed that they were beginning to made sense of themselves as teachers in terms of their ability to exercise control.” (p. 8)

Une crise identitaire peut survenir lors des débuts dans la profession lorsque le novice découvre que l'enseignement est plus demandant qu'il ne pensait, qu'il manque parfois de connaissances pour faire face à toutes les tâches et responsabilités demandées et qu'il n'est pas (ou peu supporté) par l'école.

La seconde année, parce qu'ils connaissent mieux les élèves et leurs réactions, les novices adoptent une attitude plus prudente et stricte (cautious attitude) afin d'éviter les problèmes disciplinaires (Brekelmans & Wubbels, 1999; Vonk, 1984; Vonk & Schras, 1987). Toutefois, plusieurs participants affirment que malgré les nouvelles mesures prises dans la seconde année, ils ont continué à vivre des problèmes de discipline. Plusieurs débutants (10 sur 14) sont passés d'une approche inductive basée sur les étudiants à une approche plus traditionnelle afin de diminuer les problèmes de gestion de classe, même si l'approche traditionnelle ne correspondait pas nécessairement à leurs valeurs et à leur vision initiales. À l'inverse, quatre enseignants indiquent être devenus plus flexibles, moins stricts et davantage centrés sur les élèves.

Les premières années d'enseignement ont permis aux débutants de mieux se connaître en tant qu'individus et d'être davantage informés de leur responsabilité en tant qu'enseignant (meilleure connaissance individuelle et professionnelle).

Les effets de la culture de l'école et du leadership : de la créativité à la conformité :

Plusieurs enseignants indiquent avoir appris par l'expérience, sans pouvoir souvent compter sur le soutien des pairs.

“By and large, balkanization and competition amongst teachers, the ‘normative’ and bureaucratic side of teaching, the existence of ‘vested interests’ and unwritten and implicit rules at school affected negatively new teachers’ attitudes and practices, which became less progressive and innovative.” (p. 11)

En général, les participants accordent peu d'importance aux collègues en tant qu'éléments influençant leur apprentissage du travail. Toutefois, ils font parfois référence à des jeunes collègues, des pairs de l'université ou des collègues enseignant le même sujet.

Plusieurs débutants ont vécu une socialisation à la culture de l'école en se conformant aux normes et valeurs préconisés par le milieu (conformité stratégique : Lacey, 1977).

L'enthousiasme et l'attitude proactive des débuts sont remplacés par la conformité et le conservatisme chez une majorité de débutant (10). Toutefois, deux enseignants ont conservé leur enthousiasme et leur optimisme et deux autres sont parvenus à le retrouver au cours de la seconde année d'enseignement, alors que leur première année avait été moins positive.

Les enseignants qui travaillaient dans une école ayant un climat agréable et une culture de soutien, d'encouragement et de travail d'équipe avaient une vision plus positive de l'enseignement.

6. Conclusion :

“Teachers who worked in collaborative cultures were more likely to develop and to demonstrate positive attitudes towards teaching.” (p. 12)

L'histoire personnelle du débutant entre également en jeu dans la construction de son identité.

Résumé des principales influences quant à la formation de l'identité professionnelle des enseignants :

- L'expérience antérieure (histoire personnelle en tant qu'élève, formation initiale, stages)
- L'identité avant d'entrer en enseignement (images, théories)
- Les contextes d'enseignement (pratiques de classe, culture de l'école, leadership)
- L'identité reformée (conservatisme versus proactivisme).

Références citées dans ce résumé :

Brekelmans, M., Wubbels, T. (1999). Interpersonal behaviour of teachers in the first decade of their professional careers. Paper presented at the European conference on educational research, September 22–26, Lahti, Finland.

Calderhead, J., & Shorrock, S. (1997). Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers. London: Falmer Press.

Day, C. (1999). Developing teachers. The challenges of lifelong learning. London: Falmer Press.

Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135–148.

Hauge, T. E. (2000). Student teachers' struggle in becoming professionals: Hopes and dilemmas in teacher education. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers. International perspectives in changing times* (pp. 159–172). London: Falmer Press.

Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897–911.

Hobson, A., Tomlinson, P. (2001). Secondary student-teachers' preconceptions, experiences and evaluations of ITT—a UK study. Paper presented at the annual conference of the British Educational Research Association, University of Leeds, England, September 13–15.

- Huberman, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers Pédagogiques*, 290, 15–17.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325–343.
- Jordell, K. O. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 165–177.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307–324.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). London: Routledge.
- Kyriacou, C., Hultgren, A., & Stephens, P. (1999). Student teachers' motivations to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3(3), 373–382.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen and Co.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maclure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311–322.
- Nimmo, G., Smith, D., Grove, K., Courtney, A., Eland, D. (1994). The idiosyncratic nature of beginning teaching: Reaching clearings by different paths. Paper presented at the annual meeting of the Australian Teacher Education Association, Queensland, Australia, July 3–6, ERIC Document Reproduction Service No. ED 377156.
- Sachs, J. (2001a). Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional identity. Paper presented as keynote address at the ISATT conference, Faro, Portugal, September 21–25.
- Sachs, J. (2001b). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 148–161.
- Sutton, R.E. (2000). The emotional experiences of teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 2000.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Vonk, J. H. C. (1984). *Teacher education and teacher practice*. Amsterdam, VU: Uitgeverij/Free University Press.
- Vonk, J. H. C. (1989). Beginning teachers' professional development and its implications for teacher education and training. *The Irish Journal of Education*, XXIII(1), 5–21.
- Vonk, J.H.C. (1993). Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, April.
- Vonk, J. H. C., & 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), 95–110.
- Zeichner, K. M., & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). New York: Macmillan.

Fiche de lecture 59

Référence :

Gagné, M. (1995). Une entrée accompagnée dans la profession : Le projet Passage ou avoir quelqu'un à ses côtés. *Vie pédagogique*(92), 24-26.

Résumé :

L'auteure présente le volet organisationnel et le volet pédagogique du projet Passage, un dispositif d'accompagnement pour les enseignants en insertion professionnelle instauré à la commission scolaire des Mille-Iles.

Notes de lecture :

Projet Passage : commission scolaire des Mille-Iles.

L'auteur décrit le projet Passage comme : « une démarche d'accompagnement visant à apporter un soutien à l'enseignante ou à l'enseignant novice durant son insertion professionnelle mais cherchant également à favoriser chez elle ou chez lui une pratique réflexive, une formation continue sur les habiletés d'intervention ainsi qu'un processus de perfectionnement professionnel. » (p.24)

Projet Passage : un accompagnement après l'initiation

L'auteure compare la formation initiale et les stages à un rite de passage.

L'auteure a voulu créer un projet d'accompagnement pour favoriser un passage harmonieux à la profession.

Aspects organisationnels

Projet-pilote subventionné par Commission scolaire des Mille-Iles et Ministère de l'éducation. Accompagnement de 8 enseignants novices en stage probatoire ayant la responsabilité d'une classe pour une année complète (100%, 60% ou 40% de tâche).

Accompagnement individuel et collectif.

Individuel :

- Rencontres de 2 heures une fois par mois. (Discussion + observation ou enseignement en collaboration dans la classe).
- Lecture commentée du journal de bord de l'enseignant.
- SOS téléphonique pour aide ponctuelle

Collectif :

- Rencontre de trois heures une fois tous les deux mois.

Les rencontres collectives permettent de sortir de l'isolement, de partager les expériences vécues et de discuter sur certains thèmes (analyse réflexive de la pratique).

Partons, la mer est belle !

Au départ, les enseignants débutants étaient craintifs : peur d'être évalués sur leur compétence à enseigner. L'adhésion au projet était volontaire, mais il y a tout de même eu certaines résistances au début. Il a fallu prendre un certain temps pour s'approprier en tant que groupe.

L'accompagnant doit être à l'écoute de chacun.

Relation d'aide pédagogique : « Etre à l'écoute de ce qu'ils partageaient avec moi, leur laisser du temps pour s'exprimer et ne pas proposer trop rapidement des idées pour résoudre des problèmes. » (p. 25)

L'accompagnant doit tenter d'amener les enseignants débutants à trouver leurs propres solutions afin de développer leur autonomie professionnelle.

L'accompagnant doit également respecter le style pédagogique des enseignants novices.

Ce qui est difficile pour les enseignants débutants :

- Gestion de classe, en particulier la discipline.

L'auteur parle du « mythe de l'enseignant idéal » et indique que : « *La novice ou le novice le porte encore plus, car elle ou il cherche à tout faire et à le faire parfaitement.* » (p. 25) Cela fait évidemment un poids très lourd à porter pour l'enseignant débutant que de vouloir être parfait. L'auteure souligne alors l'importance de se fixer un seul objectif par mois afin d'éviter l'épuisement.

Tenue du journal de bord (pratique réflexive) : Expérience assez difficile : exige beaucoup de temps (écriture quotidienne et analyse approfondie toutes les deux semaines). Toutefois, expérience très riche en apprentissage. Lettre lila : commentaires de l'accompagnatrice après la lecture du journal de bord (synthèse de la lecture). Il y avait aussi des commentaires directement dans le journal.

Fiche de lecture 60

Référence :

Gauthier, D. et Lalonde, M., (1999). Même métier, deux histoires : Enseigner 35 ans, c'est possible ; «... Non! Je ne regrette rien... » (Édith Piaf), *Vie pédagogique* (111), 39-40.

Résumé : Deux enseignants présentent leur parcours de carrière qui, quoique très différents l'un de l'autre, les ont tous deux mené à l'épanouissement professionnel.

Notes de lecture :

Enseigner 35 ans, c'est possible (Denise Gauthier) :

- Il y a plus de 30 ans, notion d'insertion professionnelle pas vraiment à la mode.
- Insertion effectuée au fil des conversations avec enseignants d'expérience.
- Directrice compréhensive qui comprenait qu'elle débutait et qui ne la blâmait pas pour ses erreurs mais la guidait dans ses premiers pas d'enseignante et l'aidait à tirer des leçons de ses premières expériences.

Non ! Je ne regrette rien...(Michel Lalonde)

- Enseignant du secondaire, formation en histoire.
- Il débute comme enseignant d'anglais.
- Première année : Difficile. Période de survie.
- Par la suite, il est affecté à une nouvelle matière (vie économique) dans le programme puisque c'est lui le plus jeune.

Fiche de lecture 61

Référence :

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

Résumé :

Texte particulièrement pertinent et intéressant qui fait un bon tour d'horizon de la question de l'insertion professionnelle : les difficultés des débutants, la situation de l'emploi, la professionnalisation de l'enseignement, les mesures d'accueil en insertion professionnelle, etc.

Notes de lecture :

« Le passage de l'université à l'école est souvent vécu comme un choc, pas toujours dramatique, où l'enseignant débutant est parfois paralysé par la découverte qu'il ne sait pas tout ce qu'il devrait savoir pour enseigner avec assurance. » (p. 12)

Des débuts difficiles : une situation généralisée ou l'affaire de quelques individus ?

Il semblerait que la majorité des enseignants débutants vivent des difficultés.

« Près des deux tiers des enseignants interrogés au cours d'une vaste étude entreprise par Michaël Huberman en Suisse ont dit avoir éprouvé un sentiment de tâtonnement continu pendant leur première année d'enseignement, et près de la moitié d'entre eux ont eu le sentiment de ne pas être à la hauteur. »

Les difficultés vécues sont principalement d'ordre relationnel : installer et maintenir une discipline, motiver les élèves, tenir compte des différences individuelles, etc.

Plusieurs chercheurs qualifient l'entrée dans la carrière comme une période de survie.

Taux élevé de décrochage de la profession durant les premières années d'exercice. « On a même calculé qu'avec une telle déperdition il en coûterait plus cher de former des enseignants que des médecins! »

Sentiment de vulnérabilité, d'incompétence.

Souvent, le nouvel enseignant va limiter sa pratique à des méthodes pédagogiques « sûres », par insécurité.

Plusieurs enseignants considèrent que la formation initiale est trop théorique et qu'elle ne les a pas suffisamment bien préparés à l'exercice du métier.

Difficulté de l'insertion : Le nouvel enseignant se voit souvent réserver les classes les plus difficiles.

Pas de prise en charge graduelle de la tâche contrairement à d'autres professions : « les enseignants débutants se voient confier des responsabilités égales à celles des enseignants d'expérience, ce qui serait inconcevable en chirurgie, en pratique du droit, ou en ingénierie, où les tâches professionnelles sont assumées progressivement, sous l'oeil vigilant de personnes expérimentées. » (p. 13)

Définition de l'insertion : « La période d'insertion est généralement vue comme ce qui suit la formation initiale et inaugure la formation continue. » (p. 13)

La situation de l'emploi et de l'insertion en enseignement

Fin des années 60 : Mise en place du système de probation : Ce système prévoit deux séries de mesures : une aide pour l'initiation à la pratique et une évaluation de l'aptitude à la pratique. Mais en réalité, on s'est surtout préoccupé de la dimension évaluation.

Pas de véritables mesures de soutiens (sauf initiatives personnelles). Cela est dû en partie à la rareté de l'emploi à cette période.

Actuellement :

- Plus d'emplois car nombreux départs à la retraite.
- Obtention du brevet dès la sortie de l'université.
- Recherches subventionnées par le MQ pour mettre en place dispositif d'aide à l'insertion.

L'enseignement un métier en voie de professionnalisation

L'enseignant est un professionnel et en ce sens, il doit faire face à diverses situations complexes pour lesquelles il doit trouver une solution :

« Dans sa pratique, un enseignant doit savoir évaluer chaque situation et lui trouver une solution appropriée, sans tout réinventer, mais sans non plus devoir retenir la réponse trouvée par quelqu'un d'autre. » (p. 13)

Selon, Serge Gagné, l'enseignement exige « des habiletés de nature réflexive qu'il faut acquérir: capacité de délibérer, de porter des jugements sur des situations imprévisibles et de réfléchir aux situations qui se présentent. » (p. 13)

À ce sujet voir : Serge DESGAGNÉ. *À propos de la discipline en classe: analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*, thèse de doctorat en psychopédagogie, Sainte-Foy, Université Laval, 1994.

Actuellement, mouvement de professionnalisation de l'enseignement : exige que l'enseignant développe une autonomie professionnelle.

Le rapport des enseignants à leur formation

En général, les enseignants d'expérience se considèrent compétents et ils attribuent leur valeur professionnelle à leur expérience, leur travail et leur talent personnel plutôt qu'à la formation.

Enseignant débutant souhaite être à la hauteur. Il peut vivre sentiment d'impuissance, frustration.

L'enseignant débutant vit souvent un choc au moment d'entrer dans le métier car il a l'impression que la formation ne l'a pas préparé à la réalité de l'enseignement.

« Il a la désagréable impression qu'on ne lui a pas enseigné l'essentiel, qu'il doit tout apprendre par lui-même, alors qu'il a reçu une longue formation et qu'il a des collègues

expérimentés tout autour de lui. Il lui faudra bâtir les rapports entre la théorie et sa propre pratique. » (p. 14)

Quelles leçons tirer d'expériences récentes de soutien à l'insertion ?

Formes de soutien : mentorat, réseaux d'entraide, groupes de discussion.

Détermination des besoins particuliers durant la période d'insertion professionnelle

- Les règles du milieu scolaire ne sont pas toujours explicites ce qui rend plus difficile la socialisation du nouvel enseignant.
- Le nouvel enseignant a besoin d'informations pour mieux comprendre son milieu de travail.
- Il a aussi besoin de discuter de ce qu'il vit avec des collègues.
- Besoin d'être écouté, conseillé, aidé, soutenu.
- **Besoin à la fois de soutien pédagogique et psychologique**
- Soutien psychologique permet de conserver et développer une estime de soi positive.
- **« Faute de considérer toute la gamme des besoins des nouveaux arrivants, les programmes d'insertion en négligent souvent une partie importante. » (p. 15)**

Clarification des buts des programmes d'aide à l'insertion

Les buts des programmes d'aide à l'insertion sont multiples : lutte contre le décrochage professionnel, combler des lacunes de la formation initiale, formation continue pour permettre le développement professionnel, etc.

Les mesures d'insertion et ce qu'elles révèlent de la culture propre à la profession d'enseignant et du milieu scolaire.

Effet négatif du mentorat : peut renforcer une pratique individualiste de l'enseignement.

« De plus, ses effets ne sont pas toujours positifs, le nouvel arrivant en effet est parfois « digéré », on lui fait comprendre les habitudes à respecter, la façon de penser. Il peut aussi y avoir exclusion du débutant lorsqu'il ne correspond pas au « modèle » attendu. » (p. 15)

Des pistes de solution

Qui est touché par les mesures d'insertion professionnelle ?

- Il est nécessaire de responsabiliser le débutant dans la démarche.
- Plusieurs facettes du projet d'insertion : familiarisation avec l'école, la recherche d'information pour la planification de l'enseignement et des procédures d'organisation de la classe, la planification des premières rencontres avec des groupes d'élèves, le choix de moyens pour soutenir sa vigilance, l'engagement dans des activités de formation continue liées directement à cette période.

Mesures efficaces : Rôle de chacun

- La Commission scolaire élabore programme d'insertion et s'assure de sa mise en place dans les écoles.
- La direction veille à l'organisation concrète du programme et s'assure de l'adhésion du personnel nécessaire. Elle peut jouer un rôle en veillant à faire un suivi formatif avec les nouveaux. Elle évalue le programme.
- Un enseignant d'expérience peut accompagner le débutant.

- Mise sur pied d'un réseau de relations (ensemble des membres de l'équipe-école veille à l'accueil du nouveau).

Des conditions facilitantes

- Pouvoir compter sur des acteurs sociaux engagés.
- Mettre le temps et les ressources pour planifier, intervenir, se former.
- Il serait intéressant de pouvoir confier les classes plus faciles aux débutants.
- « Le mentor peut avoir une influence importante sur le développement professionnel du débutant. » (p. 16)
- Importance d'offrir une formation appropriée au mentor et de le soutenir dans son rôle.
- La démarche d'accompagnement en mentorat : « elle favorise l'adoption d'une attitude d'apprentissage dans le quotidien, une capacité d'explorer et d'expérimenter diverses solutions et l'amène à réfléchir sur sa propre pratique. » (p. 16)

Pour une vision de la formation initiale et continue favorisant l'insertion et le développement professionnel

- Nécessité de consacrer une grande partie de la formation initiale à la pratique. Il faut également de la théorie afin de pouvoir réfléchir sur sa pratique.
- Il faut accorder une place à la socialisation professionnelle lors de la formation.

Fiche de lecture 62

Référence :

Gervais, C. (2004). Entrevue avec Lorraine Lamoureux. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 26-33.

Résumé :

Propos recueillis lors d'une entrevue avec Lorraine Lamoureux, présidente du COFPE et conseillère en gestion de personnel au service éducatif à la commission scolaire de Laval, responsable de stage à cette même commission scolaire et superviseuse de stage. En tant que conseillère en gestion de personnel, Mme Lamoureux s'occupe notamment du dossier de l'insertion professionnelle à sa commission scolaire.

Notes de lecture :

Situation de l'insertion professionnelle : L'urgence d'agir

En 2002 : Il ne se faisait presque rien en insertion professionnelle, sauf dans quelques commissions scolaires. Pour la majorité des commissions scolaires : pas de mesures de soutien pour les enseignants débutants. Les mesures les plus fréquentes sont : déjeuner de la rentrée et pochette d'accueil mais souvent, ça s'arrête là.

Exceptions : Programmes d'insertion professionnelle dans 3 CS : Laval, Portneuf, des Sommets.

Il y a une dizaine d'années : plusieurs projets subventionnés mais ils ne sont pas poursuivis par après.

Haut taux de décrochage + fatigue professionnelle.

En 2004 : La formation de 4 ans a amélioré la situation car les nouveaux enseignants sont mieux préparés. Toutefois, la précarité est encore très présente : La plupart des enseignants devront effectuer une grande diversité de tâches (plusieurs écoles, plusieurs niveaux) avant d'accéder à la permanence.

Les dirigeants des commissions scolaires sont plus conscientisés à la problématique de l'insertion professionnelle. Ils prennent conscience de l'importance d'implanter des dispositifs de soutien pour les nouveaux enseignants. Il y a donc un intérêt de leur part mais on manque de temps et d'argent pour mettre en œuvre des dispositifs.

Programme de soutien à la commission scolaire de Laval

Lorraine Lamoureux a implanté un programme de soutien à l'insertion professionnelle à la commission scolaire de Laval. (Au départ : projet-pilote puis programme)

Nécessité d'avoir le soutien des commissaires des commissions scolaires car c'est là que les budgets sont orientés.

Il faut d'abord convaincre la commission scolaire du bien-fondé de tels programmes : réduction du décrochage, diminution de la durée des congés de maladie, etc. À long terme, c'est donc profitable pour le budget.

Types de soutien offert :

- Trousse d'accueil.
- SPA : service personnalisé d'accompagnement : pour l'enseignant débutant qui a un besoin urgent. Peut prendre la forme d'un soutien téléphonique + accompagnement en classe par des conseilles pédagogiques.
- Ateliers
- Accompagnement virtuel : forum de discussion et de soutien via un site web, le RAIE (réseau d'accompagnement sur Internet pour les enseignants). Réseau d'entraide qui permet d'échanger, de déposer des planifications, des documents, des projets, etc.
- Mentorat (condition : il faut aider les mentors à définir leur rôle).

Le mentorat :

Il n'y a pas d'allocations pour compenser les mentors. Chaque école doit définir une forme de reconnaissance donnée aux mentors. Actuellement : c'est souvent du bénévolat.

Rôle de l'université en matière d'insertion professionnelle :

- Partenaires avec les commissions scolaires.
- Projets en collaboration qui permettent de mieux comprendre les situations et qui sont profitables pour les enseignants.
- Recherche mais aussi apport pour les personnes du milieu.
- Il faut que la collaboration entre le milieu universitaire et le milieu scolaire soit profitable pour les deux parties. Pour les chercheurs : permet de mieux connaître une réalité. Pour les enseignants débutants : amène une aide réelle.

Nécessité d'axer les séminaires à la fin de la formation initiale sur l'insertion professionnelle.

Colloque sur l'insertion professionnelle en 2004 :

- Grande variété de participants.
- Diffusion des communications sur le site du colloque.
- Formation d'un comité de transition pour donner une suite au colloque.
- Défi : Donner des suites concrètes au colloque.
- Élan : Plusieurs démontrent de l'intérêt à instaurer programme d'insertion professionnelle.

Fiche de lecture 63

Référence :

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

Résumé :

Un contexte modifié :

- Réforme de la formation des maîtres au début des années '90 : baccalauréat de 4 ans.
- Avant la réforme : enseignants détenteurs d'un permis d'enseigner se transformant en brevet permanent après deux ans de probation.
- Désormais : brevet dès la fin de la formation initiale.

L'obtention du brevet dès la fin de la formation initiale change la perception des débutants qui sont désormais considérés comme des enseignants à part entière, alors que lors de la période de probation, les débutants étaient souvent considérés péjorativement puisqu'ils n'avaient pas encore leur brevet permanent, donc pas tout à fait le même statut que les autres enseignants.

« N'étant pas encore détenteur d'un brevet, le jeune enseignant avait parfois le sentiment d'être perçu comme un stagiaire en responsabilité. » (p. 12)

Un praticien réflexif en insertion :

L'insertion professionnelle constitue un moment d'apprentissage, une occasion de développement professionnel.

« L'enseignant débutant, après avoir tenté en formation initiale de s'approprier des savoirs conçus par d'autres, passe à une démarche de connaissance de son métier à partir de son action auprès des élèves. »

Puisque la pratique enseignante est complexe et que le débutant doit faire face à une multitude de situations souvent imprévisibles, le novice doit développer des habiletés réflexives.

« Une pratique réflexive collégiale expliquerait le succès de certaines mesures de soutien à l'insertion, le mentorat et l'appartenance à des réseaux d'enseignants. »

La période d'insertion professionnelle est souvent qualifiée de période de survie.

Le débutant doit traverser trois frontières :

- frontière fonctionnelle : devenir efficace dans le travail
- frontière inclusive : acquérir la culture professionnelle et appartenir au groupe professionnel
- frontière hiérarchique : obtenir une reconnaissance sociale

La recherche collaborative en insertion professionnelle : deux cas

Subventions du MEQ pour étudier le soutien à offrir aux enseignants en insertion.

Projets collaboratifs : milieu scolaire et universitaire

1) L'insertion, un souci partagé : le projet CECM, UdeM et UQAM

Recherche-action en insertion professionnelle.

La CECM comptait déjà quelques projets en insertion professionnelle dans certaines écoles primaires et secondaires. Elle souhaitait obtenir un regard externe (universitaire) sur les projets engagés.

Deux équipes ont été formées (une pour le primaire et une pour le secondaire).

L'équipe du secondaire a d'abord voulu comprendre le processus d'insertion des débutants. Enquête par questionnaires, groupes de discussion, d'essais et d'analyse.

Cette enquête a permis de :

- 1) préciser les rôles de chacun (direction d'école, enseignant en probation, enseignant accompagnateur, Comité de probation).
- 2) faire l'essai d'interventions mettant à profit les fonctions clarifiées par chacune des personnes concernées
- 3) créer un guide d'insertion professionnelle de l'enseignant débutant. Le guide définit les étapes à respecter pour que le processus d'insertion démarre correctement et il présente plusieurs grilles pour accompagner une cueillette de données fiables sur lesquelles construire une démarche d'accompagnement fondée sur la pratique du journal de bord et sur l'interaction entre pairs débutants.

1^{ère} étape pour favoriser l'insertion professionnelle : la planification de l'accueil.

Ensuite, peu de temps après la rentrée, prévoir la supervision par un mentor.

[Nécessité d'instaurer climat de collaboration et de concertation au sein de l'école.](#)

2) Concilier aide à l'insertion et évaluation : le projet de la CS Jacques-Cartier/UdeM

[Projet expérimental d'insertion professionnelle à l'école secondaire Jacques-Rousseau durant les années scolaires 1994-1995 et 1995-1996.](#)

[La CS a tenté de reproduire la démarche d'évaluation utilisée auprès des enseignants en stage probatoire, avec les enseignants débutants.](#)

Les enseignants accompagnateurs participant au projet avaient des compensations : heures libres, argent).

« Au sein du projet, l'idée était en définitive admise que le processus d'évaluation faisait partie intégrante de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. »

4 partenaires dans le projet :

- école Jacques-Rousseau
- CS Jacques-Cartier
- un représentant du ministère (Direction régionale de la Montérégie)
- un partenaire universitaire (UdeM)

2 registres d'expérimentation :

- l'accompagnement : accueil, accompagnement individuel et de groupe, groupe support, formation des accompagnateurs
- évaluation des débutants

Évaluation de l'impact du projet : cueillette d'informations auprès des débutants et des accompagnateurs à la fois par questionnaire et par entrevue.

Résultats obtenus :

- L'accompagnement a réussi : il a permis aux débutants de réussir leur insertion et de répondre aux exigences qui leur étaient adressées.
- L'évaluation peut s'adapter à la démarche d'insertion.
- Il faut engager les débutants dès le départ dans une démarche d'insertion où la réflexion sur la pratique a sa place.
- Il est important de définir des critères pour le choix des accompagnateurs et d'offrir une formation à ces accompagnateurs.

Conclusion

Le fait que les enseignants débutants soient désormais détenteurs d'un brevet amène le milieu à penser autrement l'insertion professionnelle.

Fiche de lecture 64

Référence : Gervais, C et Morency, N. (2004). *La maëlstrom va passer...*, production Zoom, (vidéo disponible sur le site de ST@R à l'adresse suivante : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=371&var_recherche=insertion+professionnelle)

Résumé : (tel quel sur le site)

Dix jeunes enseignants venus des quatre coins du Québec témoignent de leur expérience d'entrée dans la profession. À travers diverses situations parfois inattendues, ils cherchent chacun à leur façon à trouver leur place, leur équilibre.

Notes de lecture :

Moments saillants des premiers jours

- Panique, difficulté à s'organiser, manque de ressources.
- Énorme différence entre la formation initiale et le terrain.
- Beaucoup de gestion à faire : c'est difficile.
- Sentiment d'être parachuté : il faut connaître le milieu, il faut connaître l'école, il faut apprendre à connaître nos collègues...
- C'est un stress qui est énorme.
- « Les premières journées dans une école, on ne dort pas beaucoup. On travaille très fort et on dort très peu. »
- « Les premières insertions que l'on vit comme enseignant, c'est souvent la suppléance. La première connaissance du milieu souvent c'est ça et donc tu es parachuté dans une classe que tu ne connais pas, que tu ne connaîtras pas dans l'avenir. »
- Plusieurs milieux, il faut s'adapter à chacun.
- Certains enseignants ont enseigné dans un champ pour lequel ils n'avaient pas été formés.
- « Pour tout avouer, ça a été horrible... » Pas de matériel, plusieurs niveaux, plusieurs écoles... En tant que spécialiste, il faut s'adapter à chacune des enseignantes.
- Premier contrat à Baie James : deux jours pour déménager. L'enseignant devait enseigner des matières pour lesquelles il n'avait pas de formation.
- « À chaque année on change de registre. C'est un travail qui est à recommencer... »
- Beaucoup s'investissent énormément mais ils risquent de s'épuiser.
- Parfois, les enseignants se sentent forcés de faire certaines choses, d'embarquer dans certains comités et ils sont mal vus s'ils ne le font pas.

Vertiges : Quand vous arrivez dans une nouvelle tâche, de quoi avez-vous besoin ?

- Besoin de soutien.
- « On est des apprentis, donc on a besoin de guide. Autant les élèves ont besoin d'un guide, nous on a besoin d'un guide pour éviter les erreurs majeures. »
- « La direction d'école doit nous supporter en tant que nouveaux enseignants. »
- Beaucoup d'enseignants qui décrochent de la profession dû peut-être à un manque d'aide.
- Les débutants ont parfois de la difficulté à s'ouvrir aux autres et à parler de leurs difficultés.

- Besoin de reconnaissance.
- Il faut apprendre à dire non. Avouer qu'on ne peut pas tout faire, mais c'est très difficile pour un débutant.
- Il faut apprendre à avoir d'autres choses dans la vie, à partir, à se garder du temps en dehors de l'école.

Point d'appui : Dans tout ce processus-là, qu'est-ce qui vous a aidé ?

- « Moi, je pense que c'est les enfants qui nous aident à continuer à faire toutes les tâches qu'on doit faire. »
- Savoir qu'on est reconnu et apprécié par la direction d'école.
- Reconnaissance des élèves pour un projet qu'ils ont apprécié, reconnaissance des écoles, reconnaissance des parents.
- Soutien offert par les autres enseignants.
- Programme offert par la commission scolaire : accompagnement par une enseignante d'expérience. Rencontres avec une accompagnatrice, observation en classe.
- Réseau sur Internet pour communiquer entre débutants + mentors qui peuvent aider.
- Formation pour les enseignants débutants.
- « Oui, le mentorat est important, mais ce n'est pas tout le monde qui se sent toujours à l'aise de discuter de ses insécurités d'emblée de jeu avec quelqu'un qui a plus d'expérience. »
- Importance de pouvoir parler avec ses pairs.
- « Accompagnement, je pense que c'est le mot clé. Accompagnement plutôt qu'évaluation. »

Identités : Est-ce que vous vous sentez inséré dans la profession ? Est-ce que vous vous identifiez comme un enseignant ?

- Certains débutants s'identifient comme enseignant alors que d'autres ne se sentent pas encore tout à fait enseignant.
- « Je ne me sens pas encore enseignante. Je sais que je suis salariée, mais c'est une grosse différence mais elle ne compte tellement pas parce que je me sens encore en processus d'apprentissage. »
- Une enseignante souligne qu'elle se sent enseignante, mais parfois, elle se sent novice devant d'autres enseignants expérimentés ou devant les parents.
- « Tu as l'enseignant précaire et tu as l'enseignant permanent. Pour moi c'est deux mondes. »
- L'investissement est moins grand si tu es précaire, car tu n'es pas sûr d'être là l'an prochain.

Bouffées d'air : En situation précaire, est-ce qu'on a le temps et le goût de se ressourcer ? Qu'est-ce qu'on fait pour décrocher, pour se relaxer ?

- « Je trouve que se ressourcer c'est la base. (...) Il faut se meubler pour arriver devant les enfants et avoir quelque chose à raconter. »
- « Avant tout, il faut apprendre à se connaître. »
- « Il faut accepter de faire des erreurs. »
- Le soutien des pairs aide à accepter qu'on ne peut être parfait.
- Pour certains, le soutien du conjoint, des amis peut aider.
- « Moi, ma manière de décrocher, c'est de faire du sport. »

- « Moi, j'ai beaucoup de difficulté à décrocher. Il y a une façon qui m'aide beaucoup, c'est quand je m'en vais sur l'ordinateur. Je m'en vais sur la conférence de la commission scolaire sur l'insertion professionnelle. Je décharge ma journée...On dirait juste de l'avoir écrit, de l'avoir partagée, là après ça je peux me relaxer... » (témoignage d'une enseignante de la CSDL : elle fait référence à la conférence PAUSE)
- « Moi, je me trouve bonne cette année, parce que je prends une journée de vacances par semaine. »
- Moyens pour décrocher : faire du sport, prendre du temps pour soi.
- Important de veiller à conserver sa santé mentale, car on en a besoin pour travailler.

Dans 10 ans : Où serez-vous dans 10 ans ?

- Plusieurs espèrent être encore enseignants mais certains se demandent s'ils ne seront pas trop épuisés.
- Certains se voient dans d'autres choses : construction de programmes, de matériel, d'émissions pour enfants...

Fiche de lecture 65

Référence :

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

Résumé :

Ce rapport fait état de l'importance, pour tous les acteurs en éducation, de trouver des moyens afin de mettre en place des dispositifs d'insertion professionnelle en enseignement.

Notes de lecture :

Actuellement : Période de renouvellement massif du personnel enseignant : urgence d'agir pour favoriser l'insertion des nouveaux enseignants.

Auparavant : une décennie d'insertion lente (suppléance et contrats à temps partiel)

Action en collaboration et en concertation.

Introduction :

Actuellement : on considère que l'acte d'enseigner est un acte professionnel (développement de compétences).

Réforme de la formation à l'enseignement de 92 : 3 volets de la formation :

- formation initiale
- insertion professionnelle
- formation continue

Formation initiale :

- Augmenter la formation pratique.
- 4 stages d'enseignement (partenariat entre université et milieux scolaires)
- Mieux définir les compétences attendues de l'enseignant.
- Bac de 120 unités et de 4 ans.
- En 2001, MEQ annonce de nouvelles orientations (redéfinition des compétences professionnelles attendues du bachelier, profils de sortie redéfinis (surtout au secondaire))

Insertion professionnelle :

- Abolition du stage probatoire.
- Brevet d'enseignement à la fin des études.
- Stage probatoire remplacé par dispositif d'insertion professionnelle qui doit être mis en place dans le milieu scolaire (mais aucun document officiel sur le sujet et aucune aide financière apportée).
- Résultat : CS ont consacré peu de moyens à l'insertion professionnelle (d'autant plus qu'elles ont vécu réorganisation suite à la fusion due à modification de la LIP en 1997)

Formation continue :

- Formation tout au long de la carrière pour maintenir et développer compétences professionnelles.
- 3 dimensions : développement professionnel, développement organisationnel et développement personnel.

Chapitre 1 : la démarche préparatoire à l'adoption de l'avis (p. 15 à 19)

Avis précédent du COFPE : *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*

Insertion professionnelle : point de départ de la formation continue en enseignement.

L'ensemble de l'équipe-école doit participer à l'insertion professionnelle.

2000-2001 : COFPE rencontre enseignants débutants de plusieurs CS pour discuter des besoins et des suggestions pour améliorer conditions d'entrée dans la carrière + échange avec représentants de CS + acteurs universitaires et tables de concertation. Consultation de directions d'écoles et autres...

Orientation du COFPE : Nécessité d'un accompagnement pour tout le personnel enseignant en début de carrière dès l'entrée dans la profession et peu importe les conditions d'insertion et le niveau d'enseignement. Mettre en place des conditions favorisant un regard critique sur sa pratique en classe. Favoriser le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Insertion professionnelle n'englobe pas réorientation.

Accompagnement à l'insertion : fait partie de la formation continue.

Chapitre 2 : L'insertion dans l'enseignement : l'état de la question (p. 20 à 25)

Début 1990 : Quelques CS mettent en place projets d'insertion (pas subventionnés)

1993-1994 et 1994-1995 : Projets expérimentaux subventionnés par le MEQ : environ 1 CS par région administrative. Après les subventions : plusieurs projets abandonnés et certains ont persisté.

Colloque sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant en 1995 à Victoriaville : 2 documents de travail du MEQ :

- *L'insertion socioprofessionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants.*
- *Modalités relatives à l'insertion socioprofessionnelle dans la profession enseignante.*

COMITÉ DE TRAVAIL SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DE LA TABLE RÉGIONALE
MEQ-UNIVERSITÉ-MILIEU SCOLAIRE, RÉGION DE LA MAURICIE-BOIS-FRANCS. *L'insertion professionnelle - Un cadre de référence*, Trois-Rivières, septembre 1996, 16 p.

Actuellement :

- Quelques CS ont instauré programmes d'insertion malgré l'absence d'appui financier du ministère (donc budget très modeste pour ces dispositifs). Absence de dispositif officiel pour appuyer les initiatives des directions d'école.
- Réforme de 92 a amélioré la préparation à l'enseignement mais passage de stagiaire à enseignant reste difficile.
- Mesures d'accueil : Quand elles existent c'est souvent sous la forme de journée d'information ou encore d'une activité sociale (ex : repas). Ont lieu avant la rentrée ou dans les journées pédagogiques de la rentrée. Peut aussi être trousse d'accueil sur les services de la CS et les particularités de l'école.

- Mesures de soutien à l'insertion dans l'enseignement : La majorité des directions d'école considèrent que CS a un rôle à jouer à ce niveau. Mesures qui peuvent être prises : personne-ressource, mentorat, tutorat, groupe de discussion, groupe de soutien sur Internet, ateliers sur des thèmes pédagogiques, etc.
- Peu de CS font appel aux TIC pour mettre en place leur processus d'insertion (conférences électroniques, séances de clavardage, etc.)

Chapitre 3 : L'insertion dans l'enseignement : Un processus de durée variable (p.26 à 34)

Durée de l'insertion : Difficile de circonscrire les contours de l'insertion professionnelle dans le temps.

Consensus : Moins de 2 années d'enseignement, c'est insuffisant pour être à l'aise dans toutes les dimensions de la tâche.

Durée de l'insertion dépend d'une multitude de variable : qualité de la formation initiale, degré de compétence acquis à la fin de la formation, encadrement reçu pendant les stages, caractéristiques personnelles (personnalité, capacité d'adaptation, motivation, dynamisme, maturité, etc.), mesures d'accueil et de soutien...

Facteurs défavorables à l'insertion : précarité de l'emploi, manque de disponibilité de la direction, tâche qui a peu à voir avec la formation et les centres d'intérêts, etc.

Conclusion : Comme l'insertion professionnelle dépend d'un ensemble de facteurs, on ne peut définir celle-ci uniquement par la mesure du nombre d'année en enseignement.

Un double processus de socialisation :

Insertion : Processus qui débute avec l'entrée dans la profession enseignante (peu importe tâche). On ne peut déterminer la fin de la phase d'insertion. Durant processus d'insertion : compétences professionnelles s'accroissent + plus grande autonomie.

Deux étapes cruciales avant d'atteindre la maturité professionnelle :

1. Socialisation professionnelle : Tendance à se conformer aux pratiques du milieu d'insertion au détriment d'approches innovatrices. (Désir de s'adapter, survie).
2. Professionnalisation : L'enseignant se sert des moyens mis à sa disposition pour résoudre ses problèmes et créer du nouveau. Développement de compétences et de pratiques pédagogiques personnalisées.

Rôle des collègues dans le développement professionnel

Le défi de l'insertion dans l'enseignement :

S'intégrer à la fois sur le plan institutionnel (lois) et se familiariser avec la culture implicite du milieu, ses traditions et ses pratiques. Se familiariser avec milieu de travail tout en continuer à apprendre le métier. Nécessité d'avoir du temps pour la réflexion et la formation + soutien des collègues et de la direction.

La quête d'une identité professionnelle : Insertion souvent accompagnée d'une transformation identitaire (incertitude, hésitation, vulnérabilité). Premières années dans la profession déterminante pour motivation et persévérance.

Nouveaux enseignants ont souvent le sentiment de manquer de temps pour accomplir certaines tâches + sentiment d'insécurité et d'incompétence pédagogique (en particulier dans les domaines de la gestion de classe, de l'accompagnement des élèves en difficulté et de l'intégration de nouvelles pratiques pédagogiques ou des TIC.) Peuvent se sentir découragés et songer à abandonner la profession.

Attentes des directions d'école : Nombreuses

La pertinence d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement :

- Certains métiers et certaines entreprises mettent en œuvre des dispositifs d'insertion.
- Présentement : à la fois renouvellement du personnel enseignant mais aussi du personnel de direction. (Existence de programme de mentorat pour personnel de direction).
- Nécessité de la réforme de la formation à l'enseignement.
- Complexification de la profession
- Permet de s'assurer une persévérance dans l'enseignement.
- Permet de consolider plus rapidement son orientation professionnelle.
- Taux de décrochage élevé de la profession (le quart des candidats décrochent à la formation initiale, plusieurs décrochent à l'occasion des derniers stages et plusieurs autres décrochent durant les premières années d'enseignement car ils considèrent que le défi est trop grande et la charge trop lourde.

Chapitre 4 : Des pratiques et des règles à réviser (p. 35 à 38)

Les conditions d'entrée dans la profession :

Nécessité de permettre à l'enseignant débutant une entrée dans la profession qui lui donne les meilleures chances de survie dans la profession + assure la réussite des élèves.

Conditions d'entrée difficiles : l'enseignant peut recevoir son affectation alors que les journées pédagogiques ont commencé ou encore que les élèves sont déjà en classe, il peut devoir enseigner des cours pour lesquels il n'a pas été formé.

Tâche parfois trop lourde mais qu'on accepte pour conserver sa priorité d'emploi : peut mener au stress et épuisement professionnel.

Le métier d'enseignant est un métier exigeant d'autant plus si on n'a pas beaucoup d'expérience.

Pour plusieurs milieux, nécessité de revoir les règles relatives à l'affectation des enseignants afin d'assurer une répartition plus juste de la tâche des enseignants. Nécessité de revoir les composantes de la tâche, sa lourdeur et sa complexité.

On pourrait envisager mode de prise en charge graduelle de la fonction (tâche raisonnable pour enseignant débutant).

Chapitre 5 : Les responsabilités des acteurs et des instances (p. 39 à 51)

Tous les acteurs et toutes les instances sont responsables de la mise en place de mesures facilitant la prestation d'un enseignement de qualité. Nécessité de définir le rôle de chacun et d'agir en concertation.

CS : Même si peu de ressources, elles doivent rester convaincues de l'importance d'instaurer des dispositifs d'insertion.

Les organismes scolaires doivent reconnaître l'insertion dans l'enseignement comme une priorité et adopter un dispositif qui précise les responsabilités dévolues aux instances, aux directeurs d'établissement et aux autres acteurs, afin de permettre à tous les enseignants débutants d'avoir accès au soutien et à la formation nécessaires.

Directeur d'école : Responsable de la formation continue (dont la formation pour l'insertion).

Nécessité pour directions et CS d'organiser activités de formation et mesures de soutien pour les enseignants débutants, de faciliter l'inscription à ces activités + trouver moyens de résoudre difficultés + inciter enseignants + stagiaires à participer.

Réforme met l'accent sur concertation, collaboration et travail d'équipe.

Direction : Rôle de supervision pédagogique : L'évaluation de l'enseignant débutant doit être précédée d'une évaluation formative en plusieurs étapes suivie des conseils appropriés, du soutien nécessaire et d'activités de formation pour corriger les lacunes observées.

Direction d'école doit encourager équipe et travailler avec elle pour trouver moyens de faire de l'école un milieu de vie convivial et une communauté d'apprentissage. (Encourager mentorat).

Rôle de l'enseignant débutant : Il doit se donner un plan de formation continue en collaboration avec les personnes qui l'accompagnent dans son développement professionnel.

Nécessité d'un dossier d'apprentissage.

Rôle de l'équipe enseignante : Accueillir et accompagner les enseignants débutants, leur faire une place dans les structures de participation de l'établissement et de la CS. (solidarité, aide, soutien, collaboration et convivialité).

Rôle du syndicat : Il doit travailler en collaboration avec CS et direction pour trouver modes d'accompagnement appropriés. Il doit accueillir enseignants débutants, les informer de leurs droits et devoirs, promouvoir leur participation aux comités et les inciter à s'inscrire dans une démarche de formation continue.

Chapitre 6 : L'accompagnement en début de carrière (p. 52 à 55)

6.1 L'accompagnement dans la tâche éducative

Tâche éducative : activités qui se déroulent en présence d'élèves.
Il faudrait élargir pour intégrer accompagnement aux débutants.

6.2 Le mentorat

« Les consultations effectuées auprès de différents acteurs du milieu scolaire, y compris des enseignantes et des enseignants débutants, font clairement ressortir que l'accompagnement

par un collègue, s'il ne constitue pas l'unique voie à explorer, est généralement le plus propice à conduire l'enseignante ou l'enseignant débutant vers la maîtrise du métier. » (p. 53)

Le choix des enseignants accompagnateurs

Rôle de conseiller et non d'expert infallible.

Nécessité d'établir des rapports égalitaires basés sur la confiance mutuelle.

Enseignant accompagnateur doit s'être porté volontaire pour assumer cette fonction + enseignant débutant doit pouvoir choisir si possible son accompagnateur.

Nécessité de former enseignant accompagnateur.

Envisager diversification de la tâche en enseignement.

Chapitre 7 : Des partenariats à développer (p. 56 à 63)

7.1 Le partenariat entre les commissions scolaires

Nécessité d'un partenariat entre les commissions scolaires afin de partager les ressources, de faciliter l'accès aux formations et aux mesures de soutien pour les enseignants débutants.

L'utilisation des TIC : Il serait intéressant pour les commissions scolaires de faire appel aux TIC pour l'instauration et l'accessibilité des mesures de soutien et de formation pour les enseignants en insertion professionnelle.

7.2 Le partenariat avec les universités

Le partenariat entre les organismes scolaires et le milieu universitaire doit être encouragé, notamment par les subventions de recherche en sciences de l'éducation.

« Peu de recherches ont été faites au Québec sur l'insertion dans l'enseignement ou encore sur l'articulation entre la formation initiale et l'insertion dans l'enseignement, d'une part. » (p.59)

7.3 Le partenariat entre les organismes structurants

- Fédérations des commissions scolaires du Québec
- Association des commissions scolaires anglophones du Québec
- La société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires
- Les organismes du secteur privé : l'Association des écoles juives, à l'Association des écoles privées du Québec et à la Fédération des établissements d'enseignement privés

7.4 : La Direction régionale du ministère de l'Éducation : mise en place d'un mécanisme régional de concertation.

Chapitre 8 : Le financement du dispositif d'insertion dans l'enseignement et de la formation continue (p. 64 à 67)

Le dispositif d'insertion dans l'enseignement doit être partiellement financé à même l'allocation de perfectionnement.

Les conseillers pédagogiques pourraient avoir un rôle à jouer quant à l'insertion professionnelle.

Prévoir budget pour suppléants lors des formations.

Budget alloué à l'insertion proportionnel au nombre d'enseignants débutants.

Nécessité de rehausser le budget de formation continue pour tenir compte de la responsabilité des établissements d'enseignement quant à la mise en place de dispositifs d'insertion professionnelle.

Fiche de lecture 66

Référence : Graziano, C. (2005). School's out, *Edutopia*, numéro de mars et avril 2005, 38-44. [En ligne], Disponible sur le site : www.edutopia.org/

Sujet : Pratiquement la moitié des enseignants débutants vont quitter l'emploi avant 5 ans. L'auteure se demande pourquoi et elle tente de découvrir comment aider les débutants à rester.

Introduction :

La double-page couverture de l'article présente différentes raisons évoquées par les enseignants débutants pour quitter la profession :

- Manque de support administratif
- Peu d'influence
- Problèmes de discipline
- Classes trop nombreuses
- Salaires peu élevés
- Élèves peu motivés

L'auteure est elle-même une personne ayant décroché de l'enseignement. Elle avait auparavant travaillé en journalisme, mais elle se sentait insatisfaite professionnellement. A la suggestion d'une de ses collègues enseignante, elle est allée faire de l'observation dans sa classe et a été tellement impressionnée, qu'elle a décidé d'aller en enseignement. L'auteure raconte être entrée dans la profession pleine d'idéalisme puis avoir décroché moins d'un an plus tard.

Quitter si tôt....

Aux Etats-Unis, environ 30% des nouveaux enseignants quittent la profession avant trois ans et plus de 45% après 5 ans. En outre, 37% des enseignants envisagent de prendre leur retraite prochainement.

Chaque enseignant qui quitte la profession coûte au district 11 000\$ à remplacer.

Souvent, les enseignants inexpérimentés héritent des classes les plus difficiles, des élèves les plus difficiles et des écoles les plus difficiles (écoles urbaines).

Le roulement de personnel des enseignants est plus important dans les écoles publiques en milieux défavorisés ou multiethniques.

Une première année difficile :

Le salaire n'est pas la principale raison pour laquelle les enseignants quittent la profession. En effet, selon le National Center for Education Statistics, moins de 20% des enseignants qui changent d'école ou quittent la profession citent le salaire comme raison principale. Plus fréquemment, les raisons de quitter sont l'insatisfaction face au support administratif (38%) et les conditions de travail (32%). L'auteure souligne que peu de professions sont aussi éprouvante émotionnellement que l'enseignement.

En général, les nouveaux enseignants s'attendent au salaire peu élevé et à la grosseur des classes, mais ils ne s'attendent souvent pas à rencontrer si peu de support de la part des parents, de la direction et des collègues.

En outre, on attend des nouveaux enseignants qu'ils parviennent à assumer les mêmes responsabilités que les enseignants d'expérience, et ceux souvent sans soutien particulier. Selon l'auteure, cette forme de « rite de passage » constitue une excellente recette pour le burnout.

Plusieurs débutants ressentent un fort sentiment d'isolement. Plusieurs se sentent également débordés et incapables de répondre aux attentes trop nombreuses que la direction et les collègues ont envers eux.

Repenser la formation :

Plusieurs enseignants croient qu'il faudrait repenser la façon dont les nouveaux enseignants sont formés : miser sur la collaboration entre novices ainsi qu'entre novices et enseignants expérimentés.

Ça avait commencé si bien...:

L'aventure de l'auteure avait bien commencé : Lors des stages, l'auteure avait eu une expérience d'enseignement très positive. Quand elle s'est fait engagée, le directeur lui avait promis un programme d'insertion pour toute l'année et il lui a donné le nom de deux enseignants pouvant lui servir de mentor. En réalité, le programme d'insertion s'est avéré surtout un « pep rally » (rallie d'encouragement ?) plutôt qu'un véritable programme d'entraînement et les mentors faisaient ce qu'ils pouvaient mais n'avait pas le même degré qu'elle et une fois le premier semestre passé, ils avaient leur propres préoccupations. À la fin, l'auteure indique avoir cessé de demander de l'aide. La direction ne semblait pas se préoccuper de son manque d'expérience et de ses difficultés.

Pourquoi rester ? :

L'auteur a demandé à plusieurs enseignants pourquoi ils restaient dans la profession malgré les longues heures, le peu de support et le salaire peu élevé. Plusieurs enseignants ont d'abord parlé de leurs frustrations : peu d'autonomie laissée à l'enseignant, sentiment d'être débordé sous le poids des nombreuses tâches, manque de temps, manque de reconnaissance. Toutefois, certaines raisons les incitent à rester : satisfaction de voir un élève comprendre un concept difficile, joie de réussir à entrer en relation avec un élève mettant de côté la plupart des adultes, sentiment de faire la différence dans la vie des élèves, sentiment de jouer un rôle important dans la société, etc.

Systèmes de soutien :

Certains moyens peuvent faciliter les débuts dans la profession. Par exemple, pour Manley, une enseignante débutante, un programme d'insertion de deux ans l'a aidée : New Teachers Network qui permet aux enseignants de première et deuxième année de recevoir un mentorat personnalisé et du soutien en ligne.

Plusieurs études indiquent qu'un programme de mentorat efficace peut réduire le décrochage professionnel des enseignants.

Selon Ingersoll (American Research Journal, 2004), les nouveaux enseignants qui n'ont pas accès à un programme d'insertion sont deux fois plus susceptibles de quitter l'enseignement après la première année que ceux qui reçoivent les six types de support qu'il identifie dans son étude, notamment : avoir un mentor dans le même champ que le novice, collaborer régulièrement avec les autres enseignants de la même matière et faire partie d'un réseau externe d'enseignants (network).

Un autre programme d'insertion efficace se nomme INTIME (Integrating New Technologies into the Methods of Education) qui amène les débutants à voir des vidéos d'enseignants expérimentés enseignant dans une diversité de contextes.

L'auteure ajoute qu'il faut également donner du temps de libération pour le développement professionnel. Ainsi, dans l'école de Manley, des séminaires et des lectures étaient donnés pour les débutants à chaque mois, mais comme ils avaient lieu le soir, Manley était souvent trop débordée ou fatiguée pour y assister.

«We don't put attorneys just out of law school alone on their first case, yet we put new teachers alone in the classroom for their first year.» (p. 44)

Fiche de lecture 67

Référence : Guillemette, F. (2005), *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal : Trois-Rivières.

Chapitre 1 : Problématique

Au Québec, il y a actuellement des problèmes de pénurie de personnel enseignant (FCE, 2000).

Selon Bousquet (2000), 80% des enseignants à temps plein en 1995-1996 devront être remplacés d'ici 2010.

3 causes de la pénurie de personnel :

- La moitié des enseignants en place en l'an 2000 vont atteindre l'âge de la retraite avant 2010.
- Taux élevé de décrochage professionnel avant la retraite.
- Faible taux d'attraction de la profession.

Le décrochage professionnel des enseignants : Survient souvent lors des cinq premières années d'enseignement. Aux États-Unis, 1 enseignant sur 5 abandonne la profession dans les trois premières années (1 sur trois si on compte les 5 premières années) (West, 2002). Certains enseignants décrochent aussi en cours de formation (Théberge et al., 1995).

L'insertion professionnelle :

Souvent qualifiée d'étape de survie où l'enseignant vit plusieurs difficultés (Baillauquès, 1999; Burden, 1990; Clerc, 1995; Fessler, 1992; Fuller et Bown, 1975; Gold, 1996; Hétu et Lavoie, 1999; Huberman, 1989; Tickle, 1989; Varah et al., 1986).

Les débutants héritent souvent des classes les plus difficiles dont les enseignants d'expérience ne veulent pas.

Selon Gauthier et Mellouki (2003), l'insertion professionnelle des enseignants québécois se caractérise par la non-linéarité : enchevêtrement de diverses situations de travail, changements fréquents, insertion très longue, etc.

Afin de régler cette problématique de décrochage professionnel le MEQ tente de développer l'engagement professionnel chez les débutants et la capacité à prendre en charge son développement professionnel. Pour ce faire, le MEQ investit dans la formation continue. Toutefois, le MEQ n'offre aucune politique ni financement pour soutenir les initiatives locales visant à faciliter l'insertion professionnelle. (COFPE, 2002).

Objet de recherche :

En lien avec la compétence 11 du MEQ, la recherche porte sur l'engagement professionnel des enseignants dans leur développement professionnel + comment cet engagement est vécu par les enseignants. + ce qui peut favoriser ou défavoriser cet engagement.

Objectif : Cerner les caractéristiques de ce phénomène et comprendre la dynamique de l'engagement d'un enseignant dans son développement professionnel. (p. 11)

Chapitre II : Cadre thématique

L'engagement :

S'engager : L'auteur spécifie que ce terme indique qu'il s'agit d'engager soi-même par soi-même. C'est une action autonome. On parle d'auto-engagement : les enseignants s'engagent eux-mêmes dans leur développement professionnel. Selon l'étymologie du mot engagement, s'engager implique de risquer de gagner ou de perdre de soi-même.

Dans le cadre de cette recherche, l'auteur considère que le terme engagement désigne à la fois une action, un investissement de soi et un processus.

Une action : « Pour ma thèse, je considère l'engagement dans son développement professionnel comme une action qui consiste à s'investir soi-même dans la continuité de ce développement. » (p. 24). L'engagement implique des éléments de renoncement et de sacrifices.

Un investissement : L'engagement est un investissement en ce sens qu'il implique une évaluation et un calcul des coûts et des gains reliés à la continuité ou non de l'engagement. L'engagement s'effectue sur trois plans : affectif (le désir, la satisfaction, le plaisir), économique (les besoins) et éthique (l'obligation, les principes moraux, les idéaux).

La personne s'investit davantage si elle perçoit que son engagement lui rapporte du plaisir, qu'il répond à ses besoins ou qu'il correspond à ses idéaux. Elle s'investit si elle calcule que les apports bénéfiques sont supérieurs aux coûts engendrés par son engagement.

Un processus : L'engagement est un processus dynamique en ce sens qu'il est constitué d'une ligne d'action, d'une suite de petites actions. Si la dynamique est jugée positive par l'individu, il aura tendance à mettre en œuvre des stratégies pour en assurer la continuité. À l'inverse, si la dynamique est jugée négative, il aura tendance à recourir à des stratégies de changement (Strauss, 1993 et 1992).

Le développement professionnel :

Ce concept désigne souvent les apprentissages réalisés en cours d'exercice de la profession. Huberman et Guskey (1995) : Distinguent deux catégories de définition : le développement professionnel comme façon de combler les lacunes de la formation initiale et le développement professionnel comme dynamique interne à la professionnalité.

Selon la première définition, la formation initiale est jugée insuffisante ou inadéquate et il faut donc une formation additionnelle pour le praticien.

Selon la deuxième définition, le développement professionnel est un processus nécessaire pour le professionnel, dans le sens que le professionnel doit constamment développer ses compétences.

Pour certains auteurs, le développement professionnel débute à la fin de la formation initiale alors que pour d'autres, la formation initiale fait partie de ce processus.

Le développement professionnel est également associé à la professionnalisation chez plusieurs auteurs (Le Boterf, 1999; Roche, 1999, Dean, 1991). La professionnalisation

impliquant l'autonomisation, le développement professionnel peut être associé à une certaine forme d'autonomisation (Altet, 2001; Fosnot, 1989; Mathevet et De St-Germain, 1999; Paquay et al., 2001; Parent et al., 1999; Perrenoud, 1993, 2001; Reagan, 1993).

Les voies du développement professionnel :

L'auteure identifie 4 grandes voies de développement professionnel :

1. Exploitation de ressources internes : Transfert de connaissances et de compétences acquises lors de la formation initiale.

2. Exploitation de ressources externes : Perfectionnement professionnel offert par des institutions de formation, des associations professionnelles, des établissements employeurs, etc. Consultation de ressources (bibliothèques, Internet, conseillers pédagogiques, pairs). Poursuite d'études supérieures, participation à des projets de recherche.

3. Pratique réflexive : Schön (1983) : réflexion dans l'action. Killion & Todnem (1991) identifient trois types de pratique réflexive : réflexion dans (pendant) l'action, réflexion sur (après) l'action et réflexion pour (en vue) de l'action. Différentes méthodes narratives : journaux professionnels, histoires de vie, récits de pratique.

4. Dimension collégiale : Pratique réflexive en interaction avec des pairs. Professionnalisation interactive : complémentarité et collaboration entre enseignants. Groupe d'analyse réflexive, communautés de soutien mutuel, groupes de codéveloppement professionnel, supervision entre pairs, coaching, dialogue professionnel, développement de matériel pédagogique en équipe, groupe de recherche collaborative, groupes de recherche-action, etc.

Objectifs de la thèse : (p. 58)

Objectif général : Étudier le phénomène de l'engagement (investissement de soi) des enseignants dans leur développement professionnel.

Objectif spécifique 1 : Étudier le phénomène dans ses variations sur le continuum entre l'engagement et le désengagement.

Objectif spécifique 2 : Étudier les délibérations des enseignants par lesquelles ils évaluent les gains et les coûts en jeu dans leur engagement et par lesquelles ils calculent le rapport entre ces gains et ces coûts.

Objectif spécifique 3 : Étudier l'engagement et le désengagement dans leur dimension temporelle, c'est-à-dire comme des processus + étude des dynamiques constituées par les conditions favorables à l'avancement dans les processus.

Objectif spécifique 4 : Étudier les stratégies que les acteurs emploient pour avancer dans les processus de développement professionnel.

Chapitre III : Méthodologie

Cadre épistémologique et méthodologique

Méthodologie de la *Ground Theory* (Barney Glaser et Anselm Strauss).

Approche de la Ground Theory :

- Approche inductive : Pas d'hypothèse à vérifier, pas d'interprétation a priori.

- Recherche empirique : Démarche d'exploration, de retour aux phénomènes tels que vécus par les humains. Les résultats se basent sur l'observation et l'interprétation est validée par le monde empirique.
- Sensibilité théorique : « Cette approche exige un enracinement dans les données empiriques et, en même temps, une certaine distanciation théorisante. » (p. 61) La sensibilité théorique fait référence à l'ouverture aux données empiriques, la mise entre parenthèses de la référence au savoir pour se concentrer sur les données empiriques recueillies et l'ouverture à l'émergence et à ce que vivent les acteurs sociaux dans cette situation. La sensibilité théorique suppose également que le chercheur soit capable de donner du sens aux données empiriques.

Les grands principes méthodologiques de la Ground Theory :

- Approche en spirale : Retour constant sur les étapes du projet de recherche déjà commencées, aller-retour entre collecte et analyse de données. Plusieurs visites sur le terrain, simultanéité des différentes démarches (collectes de données, codage, rédaction de mémos).
- Flexibilité méthodologique : Les procédures sont utilisées de manière souple, l'important étant de respecter les principes de bases. Tous les types de données peuvent être pertinentes, mais les données de terrain sont privilégiées.
- Construction de la problématique : La problématique se construit en délimitant les paramètres de la situation sociale étudiée.
- Échantillonnage théorique : Les personnes, lieux et situations de l'échantillon sont choisis « en fonction de leur capacité à favoriser l'émergence et la construction de la théorie » (p. 66).
- Méthode comparative continue : Les données empiriques sont comparées entre elles puis regroupées en codes. Les codes et concepts émergents sont constamment comparés aux données empiriques.
- Principes du développement de l'analyse : 5 principes : le développement par codage et catégorisation, le développement par validation (retour sur le terrain pour confirmer l'analyse), le développement par la recherche et la variation, le développement par réduction et densification (en catégorisant les données + en les schématisant) et le développement jusqu'à saturation théorique.
- Modélisation : Création de diagrammes et de cartes conceptuelles pour représenter l'analyse.
- Écriture de la théorie : L'écriture se déroule tout au long du processus de recherche par des mémos, des énoncés théoriques et la rédaction du rapport final.

Description de la mise en œuvre de la GT dans cette recherche :

Postulats : L'auteur a tenté de comprendre le phénomène en ayant accès à l'univers symbolique des acteurs qui le vivent. Les démarches de collectes de données étaient ouvertes et laissaient place à l'initiative de l'acteur. L'auteur a fait de fréquents retours sur le terrain afin de valider et d'enrichir son analyse.

Sensibilité théorique : L'auteur a mis son savoir entre parenthèses en mettant à jour ce qu'il pensait du phénomène et en s'interrogeant sur sa propre expérience personnelle.

Collecte des données : Entrevue de recherche qualitative afin d'avoir accès à l'univers symbolique des acteurs. 4 phases :

- Entrevues informelles : L'auteur a effectué quelques courtes entrevues qui lui ont permis d'établir un premier canevas thématique.
- Émergence de nouvelles dimensions du phénomène : Deuxième collecte de données suite à la vision de l'émission Indicatif présent (14 mai 2004) présentant des entrevues avec 3 enseignants décrocheurs. L'auteur a correspondu par courriel avec un de ces décrocheurs. Il a aussi correspondu par courriel avec des enseignants en démarche de développement professionnel.
- Échantillonnage théorique plus systématique : Entrevues avec plusieurs enseignants ou ex-enseignants. Les participants avaient le choix de faire une entrevue par courriel ou face à face.
- Récursivité et saturation : Dernière collecte de donnée en mars et avril 2005. Ces données permettaient de valider et d'enrichir l'analyse jusqu'à saturation.

Étapes de l'échantillonnage théorique :

- 1) À la recherche de la variation : Certains enseignants participent à des activités de développement professionnel mais sans s'y engager. Ces activités peuvent même être des stratégies de désengagement en ce sens que les enseignants ne sont pas dans leur classe pendant ce temps. L'auteur a donc établi des critères afin de récolter des données sur la variation des situations sur le continuum entre engagement et désengagement. Dans ce même souci de variation, l'auteur a récolté des données auprès d'enseignants du primaire, du secondaire et des deux niveaux.
- 2) Première exploration des processus : L'auteur a exploré les processus de continuité et de discontinuité en étudiant l'état d'engagement dans lequel se trouvaient les enseignants et en posant la question du comment ils en étaient venus à un tel état d'engagement.
- 3) Première exploration de l'évaluation des gains et des coûts : L'auteur a posé des questions afin de récolter des informations sur l'évaluation et le calcul effectué par les participants quant à leur état d'engagement.
- 4) Début de saturation de certains thèmes
- 5) Retour à une visée de variation : Exploration de d'autres aspects du phénomène. L'auteur a posé des questions sur les événements et les personnes marquantes dans le processus d'engagement ou de désengagement.
- 6) Exploration de la concurrence entre les processus : L'auteur a posé des questions sur les avantages et inconvénients liés aux divers processus.
- 7) Revirement dans la théorisation : Le chercheur a analysé des situations dans lesquelles le développement professionnel est utilisé comme moyen de continuer dans l'engagement professionnel mais de se désengager de la profession d'enseignant.
- 8) Vers la saturation : L'auteur a classé les divers échantillons afin de découvrir les trous dans son échantillonnage (là où il manquait de données).
- 9) Saturation de l'échantillonnage théorique

Processus d'analyse :

Codage : Codes In Vivo (tirés du discours des participants), codes paradigmatiques (établis à partir des termes principaux).

Élaboration d'un système catégoriel : Chaque code a été analysé à l'aide d'un système catégoriel. Le système catégoriel s'est modifié au fil de la recherche.

Codage à trois niveaux : Codage ouvert, codage axial et codage sélectif.

Émergence de la théorie : L'auteur a modélisé le continuum engagement- désengagement en cinq positions.

Validation : Afin de valider son analyse, l'auteur rédigeait des mémos qu'il faisait lire et commenter par les participants.

Prise en compte des critères de scientificité :

4 critères de scientificité selon Savoie-Zacj (2000) :

1^{er} critère : la crédibilité

Selon Savoie-Zacj, les résultats de la recherche sont crédibles si les auteurs qui vivent le phénomène à l'étude peuvent s'y reconnaître, donc s'il y a cohérence entre les données empiriques et l'interprétation.

Afin d'assurer la crédibilité de la recherche, l'auteur a : effectué plusieurs retours aux données empiriques, utilisé des codes in vivo et fait valider son interprétation auprès des acteurs concernés. Il a aussi appuyé sa construction théorique sur des données provenant des acteurs.

2^e critère : la transférabilité

Selon Savoie-Zacj (2000), pour satisfaire ce critère, la recherche doit fournir suffisamment d'informations sur le contexte dans lequel est vécu le phénomène.

Pour remplir ce critère, l'auteur a fourni des informations contextuelles et a tenté de varier les situations présentes dans son échantillon.

3^e critère : la fiabilité

Selon Savoie-Zacj, les résultats sont fiables s'il y a cohérence entre la rigueur de la démarche méthodologique et les résultats obtenus.

Pour répondre à ce critère, l'auteur a démontré les diverses étapes de son analyse et il a expliqué sa démarche de façon détaillée.

4^e critère : la confirmabilité

Pour remplir ce critère, il faut démontrer que les résultats proviennent d'une démarche rigoureuse et objective.

Respect des normes éthiques :

Consentement éclairé des participants : Les participants étaient suffisamment informés sur le projet de recherche (thèmes abordés, temps à investir, évaluation des risques et des avantages liés à la participation à cette recherche) et ils étaient libres de choisir d'y participer ou non.

Confidentialité des données recueillies : Les noms propres et les informations pouvant permettre d'identifier les participants étaient changés au fil de la collecte de données. Les codes permettant d'identifier les participants n'étaient connus que du chercheur.

Chapitre IV : Résultats

Le noyau central de la compréhension du phénomène :

« Les enseignants entrent dans une démarche de développement professionnel en donnant à cette démarche le sens d'une stratégie, c'est-à-dire un ensemble organisé; et finalisé de moyens mis en œuvre pour avancer dans un processus d'engagement ou de désengagement. » (p. 110).

Le développement professionnel est donc une stratégie pour s'engager davantage dans la profession ou encore pour se désengager et quitter la profession.

L'auteur a identifié 5 positions sur le continuum engagement-désengagement : le processus qui donne priorité à la continuité, la processus de continuité mitigée, le processus ambigu (continuité et désengagement), le processus de désengagement mitigé et le processus qui donne priorité au désengagement.

« L'enseignant se situe dans l'un ou l'autre des cinq processus à la suite d'une évaluation des gains et des coûts liés à l'état d'engagement professionnel dans lequel il se trouve en tant qu'enseignant. » (p. 112) Ainsi, s'il évalue qu'il y a plus de coûts que de gains, il se situe vers le désengagement et à l'inverse, il se situe vers l'engagement.

Premier des principaux éléments constitutifs du phénomène : l'évaluation

Évaluation des gains :

Sur le plan affectif :

- Satisfaction d'un désir, d'une attirance : L'engagement dans l'enseignement apporte de la satisfaction, du bonheur, du plaisir face au fait d'enseigner ou de côtoyer des enfants.
- Opportunité d'un apprentissage continu : Contexte scolaire où il y a de multiples occasions d'apprendre. Le plaisir d'apprendre est évalué comme un gain.
- Opportunité de vivre une passion disciplinaire : (amour d'une matière ou d'une discipline). L'amour de la matière peut même primer sur l'amour de l'enseignement chez certains participants. Le choix de l'enseignement a été fait pour leur permettre de vivre de cette discipline qui les passionne (sport, musique, sciences, etc.)
- Opportunité de vivre une passion pour l'enseignement : Passion pour le métier, possibilité de réaliser un rêve d'enfance (jouer à l'école) ou d'adolescence (expériences positives en lien avec l'enseignement). Désir de devenir comme certains modèles d'enseignants déjà eus.
- Valorisation personnelle : Sentiment d'être utile pour les élèves, d'être reconnu par les parents, de servir de modèle pour les jeunes, de voir ses élèves réussir, etc. La valorisation personnelle est d'autant plus importante que d'autres personnes reconnaissent la compétence de l'enseignant.
- Se sentir aimé des élèves : Avoir de bonnes relations avec eux.
- Affection pour les élèves : Aimer la compagnie des élèves, aimer travailler avec eux.

- Interactions positives avec les pairs et les supérieurs : Travailler avec une belle équipe, avoir un support de la direction ou d'enseignants plus expérimentés.

Sur le plan économique :

- Occuper un emploi : Le fait de pouvoir occuper un emploi est en gain en soi. Sécurité d'emploi, stabilité.
- Bonnes conditions de travail : Métier peu exigeant comparativement à d'autres, beaucoup de temps libre en même temps que les enfants, horaire intéressant, etc.

Sur le plan éthique :

- Pouvoir réaliser un idéal : L'enseignement est considéré comme une vocation ou une mission : vouloir construire un monde meilleur, vouloir aider les enfants, vouloir devenir une bonne enseignante, etc. Idéal altruisme : vouloir aider d'autres personnes, vouloir partager ses connaissances.
- Pouvoir changer le monde : Certains participants apprécient l'enseignement car il leur permet de faire la différence, de changer le monde, de transmettre des valeurs aux jeunes.

Évaluation des coûts :

Sur le plan affectif :

- Détresse psychologique : Épuisement physique et psychique, angoisse, sentiment d'être abandonné, dépression.
- Écœurement : Voir l'enseignement comme un enfer, être découragé, impression d'être au bout du rouleau, de ne pas avoir le temps de s'arrêter. Certains enseignants constatent que certains aspects de la profession ne leur plaisent pas (gestion de classe, réunions d'enseignants, surveillance, etc.).
- Dévalorisation personnelle : Profession dévalorisée ou peu valorisée par la société. Certaines matières sont dévalorisées (par exemple, la musique). Certains enseignants trouvent également dévalorisant de ne pas être considérés comme des professionnels (en ce sens que certaines pratiques sont imposées). Sentiment de ne pas être un bon prof, de ne pas être à sa place.
- Interactions difficiles avec les élèves : Élèves qui contestent, qui confrontent, qui défient l'autorité, qui brisent le matériel, qui manquent de respect, qui sont violents, etc. Difficulté d'instaurer la discipline.
- Interactions difficiles avec les parents : Parents irrespectueux ou qui ne collaborent pas.
- Interactions difficiles avec les pairs et les supérieurs : Manque de support, manque de collaboration entre enseignants, enseignants qui refusent le changement ou qui ne veulent pas travailler en équipe.

Sur le plan économique :

- Temps, énergie et argent investis dans la formation initiale : Ils sont considérés comme un coût élevé pour certains enseignants songeant à décrocher.
- Mauvaises conditions de travail : Salaire non-proportionnel aux heures travaillées et aux exigences de l'emploi, beaucoup de surtemps sans reconnaissance ni compensation monétaire, l'enseignement exige beaucoup de temps, travail considéré comme exigeant par plusieurs participants, l'enseignement peut empiéter sur la vie personnelle et sociale, insertion professionnelle difficile, longue période de précarité avant d'obtenir la permanence.

- Manque de ressources : Manque de budget pour acheter du matériel, manque de services spécialisés pour les élèves en difficulté.
- Payer de sa santé : Stress, dépression migraines, etc.

Sur le plan éthique :

- Idéaux déçus : Désillusion face aux idéaux, réalité de l'enseignement différente de ce à quoi l'individu s'attendait : nécessité de faire beaucoup de discipline, déception face aux collègues peu cultivés, manquant d'ouverture d'esprit ou peu motivés.

Deuxième élément constitutif du phénomène : le calcul du rapport entre les gains et les coûts :

Calcul menant plutôt à la continuité de l'engagement : L'enseignant perçoit alors plus de gains que de coûts. Par exemple, il peut percevoir qu'il y a plus de plaisir dans l'enseignement que dans les autres professions ou encore que la possibilité de travailler avec les enfants ou la possibilité d'être en constant apprentissage est un gain plus important que les coûts.

Calcul menant plutôt au désengagement : Certains participants ont considéré que payer de leur santé était un coût trop élevé. Pour un autre participant, le coût trop élevé a été le fait que ses idéaux n'étaient pas partagés par ses collègues.

Troisième élément constitutif du phénomène : les cinq processus vers lesquels mène le développement professionnel

Processus priorité-continuité : L'enseignant poursuit sa démarche de développement professionnel afin de continuer son engagement professionnel. « Le développement professionnel est alors une stratégies pour un processus de continuité par rapport à l'engagement initial dans la profession » (p. 155).

Les conditions favorables qui amènent l'enseigner à continuer dans ce processus sont :

- Désir de prolonger la formation initiale : Désir d'aller plus loin, d'en connaître davantage, de s'alimenter sur le plan intellectuel, de se garder à jour, etc.
- Désir de trouver des réponses aux questions émergées de la pratique : Désir de comprendre un aspect de sa pratique ou de répondre à une question en lien avec l'éducation qui peut mener à poursuivre des études au second cycle.
- Conditions de travail améliorées en compensation de l'investissement dans le développement professionnel : dégagement de temps d'enseignement, remboursement de frais de scolarité, avancement dans l'échelle salariale, etc.

Les stratégies utilisées dans ce processus sont :

- Formation continue : Les enseignants s'inscrivent à des activités de formation continues offertes par les commissions scolaires, les associations professionnelles ou les universités. Cela permet aux enseignants de se mettre à jour, d'acquérir des connaissances complémentaires, d'aller chercher des ressources manquantes, et d'améliorer sa pratique.
- Continuer à faire des liens entre la théorie et la pratique : Certains enseignants qui s'engagent dans une démarche de développement professionnel souhaitent poursuivre la dynamique de liens entre théorie et pratique retrouvée lors de la formation initiale.

- Poursuivre dans sa passion : Les enseignants choisissent des formations ou des travaux en lien avec les sujets qui les passionnent.
- Recyclage professionnel : Le développement professionnel peut être envisagée dans l'objectif d'un retour à la profession après un arrêt ou avant d'entrer sur le marché du travail.
- Spécialisation : Une enseignante a choisi de se spécialiser en orthophonie.

Processus de continuité mitigée :

Le développement professionnel est vu ici comme un moyen pour arriver à d'autres finalités que seulement la continuité dans l'engagement professionnel.

Découverte d'autres possibilités : L'enseignant découvre que sa démarche de développement professionnel peut l'amener dans des voies différentes mais connexes à l'enseignement, par exemple la participation à des équipes de recherche, la création de matériel pédagogique, les fonctions de conseiller pédagogique ou de superviseur pédagogique.

Intérêt pour la recherche : Certains enseignants ont un intérêt pour la recherche scientifique universitaire ce qui peut les amener à faire une maîtrise ou un doctorat.

Devenir un leader ou un expert dans son milieu de travail : Certaines enseignantes ont poursuivi leur développement professionnel afin de devenir des personnes-ressources.

Implication en formation des maîtres : charges de cours universitaires, formation continue, professeur d'université.

Stratégies de continuité mitigée :

- Réorientation professionnelle partielle : L'enseignant continue son engagement initial (enseigner au primaire ou au secondaire), mais tout en entrant progressivement dans une autre carrière (par exemple, enseignant à la formation des maîtres ou chercheur universitaire).
- Emprunter des voies différentes de l'engagement professionnel comme tel : Production de matériel didactique, chargé de cours, recherche scientifique, supervision de stages, etc.

Processus de désengagement mitigé

« Dans le processus de désengagement mitigé, l'enseignant poursuit sa démarche de développement professionnel avec la finalité de rompre avec son engagement dans l'enseignement primaire ou secondaire, mais tout en le remplaçant par un engagement connexe. » (p. 171)

Possibilité de récupérer l'investissement : L'enseignant ne veut pas perdre ce qu'il a investi (temps, argent et énergie investis dans la formation initiale). Par exemple, il peut continuer à faire de la suppléance pour ne pas décrocher totalement.

Possibilité de raccrochage ailleurs : Possibilité de remplacer l'emploi en enseignement par un autre emploi connexe (conseiller pédagogique, direction d'école, professeur d'université, etc.).

Attirance vers les autres possibilités : L'enseignant perçoit un autre emploi connexe comme étant intéressant pour lui (intérêt pour la recherche, pour l'enseignement universitaire, etc.).

Stratégies de désengagement mitigé :

- Explorer des possibilités de remplacement : Par exemple, participation à des équipes de recherche ou charges de cours universitaires.
- Réorientation de la carrière : Certains participants ont entrepris des actions dans le but de réorienter leur carrière : poursuivre des études supérieures, s'orienter vers la recherche, etc.
- Exploiter l'investissement dans l'enseignement pour mieux passer à un autre engagement : Continuer à enseigner afin d'exploiter l'investissement jusqu'à temps de pouvoir changer de voie.

Processus priorité-désengagement :

Le développement professionnel est alors orienté en fonction du projet de décrocher de l'enseignement primaire ou secondaire.

Possibilité d'une sortie progressive : Le changement d'orientation se fait progressivement, par exemple, par une accumulation de contrats en recherche.

Possibilité de demeurer temporairement dans l'enseignement jusqu'à ce que la rupture soit possible : L'individu continue de faire certains contrats en enseignement en attendant d'avoir un autre emploi satisfaisant.

Stratégies du processus priorité-désengagement :

- Alléger l'engagement dans l'enseignement en se désinvestissant : L'enseignant se retire progressivement de la profession, en commençant par se désinvestir intérieurement, tout en continuant à exercer ses fonctions. Ces enseignants peuvent endurer la situation en pensant à leur retraite ou encore en s'imaginant dans une autre carrière.
- Démarche de développement professionnel pour changer radicalement : Les enseignants choisissent alors des activités de développement professionnel qui ne sont pas vraiment en lien avec leur tâche d'enseignement, par exemple, études en littérature, maîtrise, etc.

Processus ambigu (continuité et désengagement) :

Enseignant en situation d'ambivalence et d'indécision. « Dans ce processus marqué par l'ambiguïté, les enseignants poursuivent leur démarche de développement professionnel à la fois pour continuer dans leur engagement professionnel et pour se désengager par rapport à cet engagement. » (p. 183).

Attirance pour des engagement concurrents et résistance au désengagement : La personne continue à être engagée dans la profession enseignante, mais a également une attirance pour d'autres engagements. Ou encore, la personne effectue un autre engagement (professeur universitaire, conseiller pédagogique), mais tout en indiquant qu'elle aimerait également retourner à l'enseignement.

Validité de la mixité et de l'ambiguïté : La personne cumule à la fois un emploi en enseignement et un emploi autre.

Stratégies du processus ambigu :

- Rupture partielle avec l'enseignement : La personne peut ainsi bénéficier à la fois des gains liés à l'enseignement et des gains liés au désengagement.
- Continuer dans toutes les voies pour n'en fermer aucune : L'enseignant souhaite garder toutes les portes ouvertes.
- Choisir temporairement : L'enseignant fait un choix, mais tout en gardant à l'esprit la possibilité de revenir à l'engagement mis de côté.
- Faire profiter les deux voies réciproquement : L'enseignant profite des avantages que procure son engagement pour favoriser son désengagement (ex : profiter des résultats de recherche dans son enseignement ou profiter des revenus de l'enseignement pour faire des études, etc.)

Intégration finale de la construction théorique :

Premier énoncé : « La démarche de développement professionnel est une stratégie « neutre » qui peut être utilisée autant dans des processus de continuité de l'engagement initial en enseignement primaire ou secondaire que dans des processus de discontinuité par rapport à cet engagement initial. » (p. 191) Dit autrement, l'engagement dans une démarche de développement professionnel n'implique pas nécessairement un processus de continuité de l'engagement professionnel.

Deuxième énoncé : « Le choix de l'enseignant de faire servir sa démarche de développement professionnel à un processus finalisé par l'engagement ou à un processus finalisé par le désengagement est fait en fonction d'une évaluation des gains et des coûts-encourus ou anticipés-liés à son engagement primaire ou secondaire. » (p. 192)

Troisième énoncé : « L'ensemble des gains perçus par l'enseignant en rapport avec son engagement professionnel s'intègre en un gain global qui est celui de la possibilité de réaliser son option fondamentale, c'est-à-dire le sens de son existence, ce qui le rend heureux, son désir profond, sa passion la plus chère, son idéal le plus élevé, ses valeurs primordiales, son identité la plus positive à ses yeux. » (p. 193)

Quatrième énoncé : « En cohérence avec son évaluation des gains liés à son engagement professionnel, l'enseignant considère comme un coût insupportable le fait de devoir renoncer à la réalisation de son option fondamentale (...) » (p. 193)

Cinquième énoncé : L'évaluation des gains et des coûts, le calcul du rapport entre gains et coûts, l'entrée et l'avancement dans les processus et l'utilisation de stratégies se vivent simultanément.

Sixième énoncé : Tous les processus d'engagement ou de désengagement se caractérisent à un certain degré par l'ambivalence.

Septième énoncé : « Lorsque l'enseignant perçoit qu'il peut réaliser son option fondamentale dans l'enseignement primaire ou secondaire, il s'engage de plus en plus professionnellement et il poursuit sa démarche de développement professionnel en vue d'avancer dans cet engagement. » (p. 197)

Huitième énoncé : À l'inverse, si l'enseignant perçoit qu'il doit renoncer à son option fondamentale en exerçant sa profession, il se désengage de plus en plus de cette profession.

Neuvième énoncé : « Aux conditions les plus importantes pour favoriser l'engagement, c'est-à-dire aux gains perçus (en amont), s'ajoutent d'autres conditions favorables à la continuité de l'engagement (en aval) » (p. 198-199)

Dixième énoncé : Lorsque la démarche de développement professionnel s'oriente vers le désengagement, l'enseignement poursuit dans cette démarche si elle lui ouvre une voie de remplacement (autre engagement professionnel).

Onzième énoncé : Lorsque la démarche de développement professionnel s'oriente vers le désengagement, l'enseignant l'oriente en même temps dans un but d'engagement. Autrement dit, l'engagement dans une démarche de développement professionnel peut être utilisée dans un but de désengagement.

Douzième énoncé : « L'engagement professionnel est fondamentalement un processus de fidélité à soi. » (p. 202)

Chapitre V : Discussion des résultats

Revoir la problématique :

Le développement professionnel n'est pas toujours une stratégie favorable à l'engagement et à la rétention des enseignants; ce peut même être une stratégie de désengagement par rapport à l'enseignement (mais ça demeure souvent une stratégie d'engagement par rapport à l'éducation : métiers connexes).

L'engagement est un processus :

Becker (1961) : Initie l'approche de l'engagement sous l'angle d'un processus. (engagement DANS). Toutefois, par après, les recherches considèrent surtout l'engagement comme une façon d'être en relation avec une organisation. (engagement ENVERS).

Dans la présente recherche, l'engagement a été analysé sous l'angle du processus.

Le désengagement peut cacher un engagement :

« Il peut arriver qu'une stratégie de désengagement soit incluse dans un processus plus fondamental d'engagement. » (p. 209) Le décrochage professionnel lors de l'insertion peut donc être une stratégie visant un engagement plus profond.

Similarités avec d'autres études

Gains sur le plan affectif :

- Amiel-Lebigre et Pichot (1978) : amour des enfants, désir de transmettre une culture.
- Huberman (1989) : contact avec les jeunes, amour de la branche, désir de partager, d'avoir un impact sur la société, plaisir pédagogique, etc.

Gains sur le plan économique :

- Huberman (1989) : moyen de gagner sa vie, conditions de travail intéressantes, liberté d'action, sécurité d'emploi, possibilité d'une vie de famille, etc.

Gains sur le plan éthique :

- Lacey (1977) : possibilité de vivre un idéal de caring.
- Nias (1981) : idéaux des enseignants : service, changer le monde, vocation, etc.
- Bednarz (1999) : réponse à un appel, opportunité de se dévouer à des idéaux élevés.
- Barnett (1994) : pouvoir vivre une vocation.

Coûts sur le plan affectif :

- Foket (1999) : détresse psychologique des enseignants.
- Fernagu-Oudet (1999) : découragement des enseignants.
- Amiel-Lebigre et Pichot (1978) : dévalorisation du rôle et de la fonction enseignante par la société.
- Tardif et Lessard (1999) : Manque de reconnaissance des enseignants.
- Huberman et Vanderberghe (1999) : Difficultés des relations enseignant- élèves.
- Esteve et Fracchia : violence dans les écoles.
- Clerc (1994) et Sikes et al., 1985 : préoccupation pour la gestion de la discipline de classe.

Coûts sur le plan économique :

- Carole St-Jarre (1997), Esteve et Fracchia (1988), Dupuy-Walker (2001) : Surcharge de travail des enseignants.

Coûts sur le plan éthique :

- Foket (1999) : perte des valeurs liées à l'identité et à la pratique professionnelle.
- Fessler, 1992, 1995; Field, 1979; Fuller, 1969; Huberman, 1989, 1993; Letven, 1992; Peterson, 1964; Veenman, 1984; Watts, 1980 : Déception et désillusion au cours de la période d'insertion professionnelle.

« Il ne suffit pas de favoriser le développement professionnel des enseignants pour prévenir les problèmes qui les mènent vers le décrochage. Il faut s'assurer que les activités de développement professionnel sont vraiment orientées dans la continuité de l'engagement professionnel proprement dit, c'est-à-dire dans la continuité des délibérations sur les valeurs et les désirs les plus profonds. » (p. 220)

La voie de développement professionnel privilégiée par les enseignants est la pratique réflexive (délibération sur les gains et les coûts).

Dans cette recherche, l'auteur a pu constater que les ex-enseignants avaient une vision plus noire de l'enseignement (pour eux, les coûts ont beaucoup plus d'importance que les gains).

L'enseignant est un acteur délibératif : il délibère sur les gains et les coûts liés à son engagement et c'est lui qui choisit de mettre en œuvre des stratégies pour s'engager ou se désengager.

Fiche de lecture 68

Référence : Hammerness, K. (2003). Learning to hope, or hoping to learn ? The role of vision in the early professional lives of teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 43-56.

Sujet (abstract) : L'article porte sur la vision enseignante, c'est-à-dire sur les images que se fait l'enseignant d'une pratique idéale. L'article trace un portrait de la vision de deux enseignants novices et indique les rôles que la vision peut avoir sur la vie de l'enseignant.

Introduction : Deux conversations

Andrea : Hoping to learn

Andrea est une enseignante débutante durant sa première année d'exercice. Lors de sa rencontre avec la chercheuse, Andrea a indiqué qu'elle envisageait la possibilité de quitter la profession. Elle se sentait déçue que le type de classe qu'elle avait longtemps imaginé ne se retrouvait pas dans sa pratique actuelle. Ainsi, Andrea souhaitait avoir une classe centrée sur les élèves, dans laquelle ces derniers seraient engagés dans des analyses littéraires sophistiquées. Par contre, dans sa classe actuelle, elle sentait que ce n'était pas possible (peu de ressources, pas de soutien des collègues, beaucoup d'élèves en échec, etc.). Andrea commençait à penser qu'elle avait eu une vision irréaliste de l'enseignement et qu'elle avait été trop idéaliste. Elle songeait également à changer d'école, mais se sentait coupable de quitter son école actuelle.

Kelly : Learning to hope

Kelly est également dans sa première année d'expérience, dans une école alternative du Massachusetts. Kelly était enthousiasmée devant le grand potentiel qu'elle percevait à son école notamment quant aux habiletés des élèves et aux approches qu'ils avaient développées en tant qu'apprenants. Kelly avait imaginé une classe dans laquelle les élèves apprendraient les sciences par des projets basés sur la vie réelle. Elle souhaitait également que les élèves soient autonomes et qu'ils s'engagent dans l'exploration de questions scientifiques. Kelly rêvait d'une école dans laquelle son approche de l'enseignement et de l'apprentissage se reflèterait dans toutes les classes. L'expérience de cette année a permis à Kelly de se rapprocher de cette vision.

Comparaison :

Les deux cas permettent de voir qu'Andrea et Kelly ont appris des choses très différentes sur leur enseignement, leurs élèves et leur école. Andrea a appris que ces rêves et objectifs étaient hors de portée alors que Kelly a appris que ses rêves étaient près de la réalité et qu'elle et ses collègues étaient capables d'accomplir certains de ses idéaux.

Difficulté des débuts :

- Plusieurs débutants expérimentent pour la première fois l'isolement et la bureaucratie de l'école, expérience souvent nommée « choc de la réalité » (Veenman, 1984).
- Peu de soutien est offert aux débutants : expérience du nage ou coule (sink or swim) (Feiman-Nemser, 1983; The National Commission on Teaching and America's Future, 1996).
- Le taux de décrochage est élevé : 30% des enseignants débutants quittent avant 5 ans. (Darling-Hammond, 1997; Grissmer & Kirby, 1987).

Méthodologie : Questionnaires auprès de 80 enseignants et étudiants en formation initiale, entrevues avec 16 enseignants et étude de cas avec 4 enseignants.

La vision des enseignants :

L’auteure croient que la compréhension des visions enseignantes (idéaux) peut permet de mieux comprendre les décisions que les enseignants prennent et les expériences qu’ils ont dans leur classe.

L’analyse des entrevues et des questionnaires réalisés suggèrent que les visions des enseignants sont concrètes et substantielles, expressives et percutantes, de même que stables à travers le temps (Hammerness, 1999).

“For many teachers, vision consists of images of what teachers hope could be or might be in their classrooms, their schools, their communities, and in some cases even in society as a whole (Hammerness, 1999).”

Pour certains enseignants la vision peut constituer un idéal atteignable qui les motive, les inspire et les incite à réfléchir sur leur pratique. Toutefois, pour d’autres enseignants, tel qu’Andréa, la vision semble hors de portée et impossible à atteindre.

Cadre conceptuel pour l’analyse de la vision :

Les visions des enseignants, quoique stables, varient selon trois importantes dimensions : *cible (focus)*, *ampleur (range)* et *distance*. La *cible* fait référence au centre d’intérêt de la vision et à la clarté de cette vision. L’*ampleur* fait référence à l’étendue de la vision : vision large et panoramique (l’école, la communauté) ou vision rapprochée et spécifique (un groupe précis, une classe). La *distance* fait référence à comment la vision est rapprochée ou éloignée de la réalité actuelle. Enfin, le contexte va supporter ou non la vision de l’enseignant : ressources pour la classe, environnement collégial, politiques cohérentes avec la vision de l’enseignant, etc.

Andréa : Une vision irréaliste

La vision d’Andréa est très spécifique : Une classe avec aucun pupitre, mais plutôt une table ronde au centre, autour de laquelle les élèves et l’enseignante seraient assis. Andréa se voit jouer plusieurs rôles : enseignante, leader, pourvoyeur du savoir, confidente, amie, guide, etc. Elle voit les étudiants participer activement en classe, avoir une bonne pensée critique et être capables d’interpréter le texte en communauté. Andréa envisage également des textes spécifiques à enseigner qui pourraient inspirer les élèves.

Lors de la première discussion avec la chercheure, Andréa venait de terminer sa formation initiale et indiquait que cette vision était très idéaliste et très loin de sa pratique actuelle. Elle savait également qu’elle n’était pas capable d’atteindre cette vision actuellement, mais croyait pouvoir vivre cette vision au début de sa première année.

Toutefois, au début de cette première année, elle a été déçue car certaines circonstances contextuelles lui ont empêché d’appliquer sa vision :

- Pour des questions financières, elle n’a pas pu acheter les livres qu’elle voulait.
- Les élèves à qui elle a enseigné lors de sa première année n’étaient pas aussi bien préparés ni aussi motivés qu’elle ne l’avait imaginé.

Au début de l’année, Andréa commençait donc à penser que l’*ampleur* de sa vision était tellement spécifique, qu’elle ne pouvait s’appliquer qu’à certains types d’élèves, mais qu’elle

ne convenait pas pour les élèves de l'école où elle était actuellement. Andréa s'interrogeait également à savoir si elle devait changer le *focus* de sa vision afin de s'adapter aux besoins de ses élèves, par exemple en enseignant des textes un peu moins sophistiqués qu'elle ne l'avait imaginé au départ.

L'écart considérable entre la vision d'Andréa et sa pratique lui a amené un sentiment d'ambivalence et d'inconfort. Andréa cherchait à comprendre d'où provenait le problème et envisageait plusieurs sources : sa vision, son enseignement, ses élèves, son école. L'écart entre sa vision et la réalité a également amené Andrea à se sentir coupable et à douter de ses habiletés en tant qu'enseignante. Parfois, Andréa songeait également à changer d'école afin de trouver une école où elle serait davantage susceptible d'atteindre sa vision.

Les décisions futures d'Andréa dépendront d'où elle situe le problème :

- Si elle le situe davantage par rapport à sa vision et à ses élèves : elle diminuera ses attentes et donnera du travail plus facile aux élèves.
- Si elle le situe davantage par rapport à l'école : elle pourrait changer d'école.
- Si elle le situe davantage par rapport à sa pratique : elle pourrait abandonner la profession.

Finalement, après deux années dans la même école, Andrea a choisi de changer d'école pour aller vers une école privée. Cette école correspondait davantage à sa vision : élèves élités, culture de collégialité, communauté supportante, etc. Toutefois, malgré cela, Andrea continuait à ressentir un écart entre sa vision et son expérience actuelle. La première année d'Andréa dans sa nouvelle école a donc été plutôt difficile et elle a même songé à quitter l'enseignement. Dans la dernière entrevue, Andréa se sentait plus en confiance et indiquait qu'elle se sentait plus près de sa vision maintenant qu'elle en avait appris davantage, à chaque année, sur les enfants et leur « fonctionnement ».

Kelly : Je suis pleine d'espoir.

Dans sa vision, Kelly parle de l'atmosphère générale de la classe : les élèves et l'enseignant explorent ensemble des questions dans une atmosphère d'excitation, de sérieux et de vie. L'étude serait basée sur les intérêts et les questions des élèves. Kelly voit son rôle comme une personne-ressource qui guide les élèves, leur pose des questions, leur propose des suggestions et occasionnellement intervient dans les conflits. Dans la vision de Kelly, les élèves sont responsables de la création de leur horaire ainsi que de leurs objectifs d'apprentissage. Ils ont également la responsabilité de poser des questions pour obtenir de l'information et d'avoir une pensée critique sur les problèmes de la vie réelle.

Dans sa vision, Kelly met le *focus* sur le fait qu'elle désire que les élèves deviennent des « penseurs autonomes et indépendants » capables de faire face aux problèmes avec confiance.

La vision de Kelly est également assez *large*, en ce sens que Kelly souhaite être dans une école dans laquelle ses collègues ont la même vision et les mêmes objectifs qu'elle. Kelly perçoit qu'il sera plus facile de mettre en œuvre sa vision si elle est partagée par ses collègues et si ces derniers appliquent une approche de l'enseignement et de l'apprentissage similaire dans leurs classes.

Lors de sa première entrevue, Kelly enseignait dans une école où un programme d'intégration des matières était en cours. Ce programme impliquait beaucoup de collaboration entre enseignants, mais Kelly sentait qu'elle était encore loin de sa vision. Notamment, elle sentait

que les élèves de cette école étaient impliqués dans leurs apprentissages pour des raisons extrinsèques. Pour s'approcher de sa vision, Kelly croyait qu'elle et ses collègues devaient amener les élèves à revoir leur perception de l'école. Lors de la première entrevue, Kelly indiquait donc qu'il restait du chemin à faire pour atteindre sa vision, mais qu'elle se sentait sur la bonne voie.

La seconde année, Kelly enseignant dans une autre école et elle a alors senti qu'elle s'approchait encore plus de sa vision : Kelly et ses collègues avaient développé un plan pour supporter le développement d'une pensée autonome chez les élèves. La vision de Kelly devenait donc de plus en plus concrète et Kelly sentait que cette vision guidait sa pratique. Elle utilisait également sa vision comme moyen de réflexion et d'évaluation de sa pratique. L'impression qu'avait Kelly de s'être rapprochée de sa vision augmentait sa motivation et son désir de demeurer en enseignement.

En changeant d'école, Kelly est également parvenue à identifier une école qui supporterait réellement sa vision. Toutefois, même si Kelly est très contente de sa nouvelle école, elle demeure soucieuse, notamment parce que l'État du Massachusetts a récemment implanté un nouveau programme de tests standardisés, qui pourrait avoir un grand impact sur son enseignement futur. En outre, Kelly reste préoccupée à savoir si la vision qu'elle et ses collègues ont développée va être bénéfique pour les étudiants à long terme et si cette manière de fonctionner va les amener à bien réussir, à apprendre mieux, à comprendre plus profondément les concepts et à devenir des penseurs indépendants.

Néanmoins, malgré les contraintes de l'état et la pression pour que les élèves réussissent, Kelly et ses collègues poursuivent leur vision, dans l'espoir qu'ils font la bonne chose.

Le rôle de la vision enseignante quant au support des nouveaux enseignants :

Un des facteurs les plus importants quant à l'engagement des enseignants est le sentiment d'efficacité, c'est-à-dire le sentiment de pouvoir apporter une différence positive dans la vie des élèves.

La compréhension de la vision enseignante pourrait aider les enseignants en formation initiale à supporter et soutenir les nouveaux enseignants ainsi qu'à les amener à développer ce sentiment d'efficacité en :

- Examinant les croyances des enseignants, ce qui permettra aux formateurs de mieux connaître les espoirs et les rêves des débutants.
- Fournissant une base aux enseignants pour développer leurs théories.
- Aidant les enseignants débutants à articuler leurs croyances et espérances par le partage de leur vision.
- Aidant les nouveaux enseignants à comprendre et gérer l'écart entre leurs espoirs et leur pratique.
- Amenant les enseignants à choisir une école dans laquelle leur vision sera atteignable.

Comprendre la vision :

Une meilleure compréhension de la vision des étudiants pourrait permettre aux formateurs de commencer leur curriculum en se basant sur les compréhensions et les visions actuelles de leurs étudiants. En effet, plusieurs recherches stipulent que les croyances initiales peuvent avoir un profond impact sur ce que l'individu apprendra lors de sa formation initiale.

Les programmes de formation initiale doivent donc mettre en lumière la vision, les croyances et la compréhension initiale des étudiants et confronter leurs savoirs et leurs suppositions afin de permettre aux futurs enseignants de se créer un savoir professionnel plus complexe et plus axé sur la réalité. (Britzman, 1991; Clandinin, 1986; Grossman, 1990; Lester & Onore, 1990; Lortie, 1975).

“For teachers such as Andrea, building on what is already there may provide a means for better understanding what new teachers imagine as well as what they already know about teaching and learning as they enter a teacher education program.” (p. 53)

Approfondir la vision :

Souvent, les visions initiales des enseignants peuvent être vagues et superficielles. Les formateurs universitaires peuvent donc aider les débutants à élaborer, détailler et interroger leurs visions. Ils peuvent également amener les débutants à identifier des étapes réalistes et raisonnables pour atteindre leur vision. Une telle assistance quant à l’articulation de leur vision pourrait aider les débutants à passer des images superficielles du début à une perception plus complexe et plus profonde de la pratique. Cela pourrait également amener les débutants à identifier les contradictions, les mythes et les stéréotypes présents dans leur vision ainsi que les aspects moins explorés.

Gérer l’écart :

Le choc de la réalité vécu par les enseignants débutants peut provenir de l’écart entre la vision personnelle de l’enseignant et la réalité. “The gap between vision and reality in fact lead some of these teachers to learn that their visions are impossible and that they and their students are incapable of attaining them.” (p. 54) Certains débutants vont donc apprendre à diminuer leurs attentes et à douter de leurs propres capacités et de celles de leurs élèves.

Les formateurs universitaires peuvent aider les débutants à mieux gérer l’écart entre leur vision et la réalité, par exemple en les amenant à identifier les étapes et le temps nécessaire pour atteindre cette vision. Les formateurs peuvent également aider les débutants à établir un équilibre entre leurs pratiques idéales et le travail quotidien de la classe, c’est-à-dire à savoir négocier la relation entre leurs idéaux et la réalité. Enfin, les formateurs peuvent aider les débutants à identifier une école et un contexte dans lesquels ils pourront réaliser leur vision.

Références citées dans ce résumé :

Britzman, D. (1991). *Practice makes practice*. Albany: State University of New York Press.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practices: Teacher images in action*. London: Falmer.

Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America’s Future.

Feiman-Nemser, S. (1983). *Learning to teach*. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching.

Grissmer, D., & Kirby, S. N. (1987). *Teacher attrition: The uphill climb to staff the nation’s schools* (R-3512-CSTP). Santa Monica, CA: RAND.

Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

Hammerness, K. (1999). *Seeing through teachers’ eyes: An exploration of the content, character and role of teachers’ vision*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, CA.

Lester, N. B., & Onore, C. S. (1990). *Learning change: One school district meets language across the curriculum*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

The National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Author.

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

Fiche de lecture 69

Référence : Hebert, E. & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one ? A case study of success, *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.

Sujet : Le présent texte traite d'une étude de cas sur le succès vécu par une enseignante d'éducation physique durant la première année d'exercice de la profession.

Introduction :

Les auteurs soulignent que durant les dernières années, plusieurs études ont mis l'accent sur les difficultés et les échecs vécus lors des premières années d'enseignement. Toutefois, quelques études apportent des exemples positifs d'insertion et de nouveaux enseignants qui réussissent bien.

Les premières années dans la profession sont considérées comme déterminantes pour le déroulement de la carrière : durée, satisfaction face à l'emploi et efficacité enseignante (Feiman-Nemser, 1983 ; Lortie, 1975 ; McDonald, 1980).

Souvent, les débuts dans la carrière sont plus difficiles que le débutant ne l'avait imaginé et peuvent amener ce dernier à remettre en question son choix de carrière. Aux Etats-Unis, une étude longitudinale révèle qu'environ 15% des enseignants quittent la profession après la première année d'enseignement et un autre 15% après la seconde. (Schlechty & Vance, 1983).

Recension des écrits :

Domaines d'études sur l'insertion professionnelle :

1) La socialisation des nouveaux enseignants :

- Approche unidirectionnelle : (Lawson, 1989 ; Templin, 1989).
- Vue dans l'optique d'une participation active de l'enseignant à sa socialisation (Solmon, Worthy & Carter, 1993 ; Sudzina & Knowles, 1993).

2) Les préoccupations et les problèmes des enseignants débutants : (O'Connell Rust, 1994 ; Olson & Osborne, 1991, Veenman, 1984). Ce qui ressort de ces études : problèmes à gérer les comportements des élèves, à gérer le temps et à planifier des leçons appropriées.

Dans la littérature, l'insertion est généralement décrite de manière négative en termes de frustrations, d'anxiété, d'isolation et de doute de soi.

Les écrits traitent également du choc de la réalité quand le débutant constate que la réalité de l'enseignement est différente de ce qu'il avait anticipé et qu'il n'est pas bien préparé pour effectuer les diverses responsabilités enseignantes.

“Unsure of whom to approach about their problems, and filled with feelings of insecurity and inadequacy, new teachers do not ask for help, for to do so would be to admit failure.” (p. 898)

En outre, les nouveaux enseignants doivent trouver leur place au sein de la culture scolaire et établir un réseau de relations professionnelles.

Causes des problèmes rencontrés par les nouveaux enseignants :

- 1) Les enseignants débutants ont souvent des attentes et des croyances irréalistes par rapport à l'enseignement, aux élèves, au marché du travail, etc. (Feiman-Nemser, 1983 ; Marso & Pigge, 1987 ; Weinstein, 1988).
- 2) Les programmes de formation ont des limites : ils n'informent pas toujours bien les étudiants du contexte social et politique des écoles + ils ne permettent pas de former les étudiants au travail quotidien de l'enseignant.
- 3) À cause de leur statut de visiteurs, les étudiants stagiaires sont tenus à l'écart de la culture politique de l'école. L'expérience de stage ne permet donc pas de diminuer l'idéalisme des débutants. (Lawson, 1983).
- 4) L'environnement scolaire échoue à donner un support adéquat aux enseignants débutants. « *Difficult class assignments, schedules providing little time for reflection, little if any formal socialization, and haphazard and ineffective mentoring are common conditions identified as rendering schools unable or unwilling to nurture and support beginning teachers* (Feiman-Nemser, 1983; Deal & Chatman, 1989; Pataniczek & Isaacson, 1981).” (p. 899)
- 5) Certaines caractéristiques de la personnalité des débutants peuvent nuire à leur succès en tant qu'enseignants : timidité, manque d'affirmation, etc. Ces enseignants ont alors de la difficulté à établir des relations interpersonnelles avec les élèves.

Les auteurs font remarquer que la première année d'enseignement n'est pas nécessairement toujours une expérience négative. Certains nouveaux enseignants réussissent bien.

Méthodologie :

Participante : Haley Thomas, une enseignante débutante âgée de 24 ans, enseignant l'éducation physique dans une école secondaire.

Collecte de données et analyse : Les données ont été collectées sur une période de 9 mois, de septembre à avril. 7 entrevues d'une durée de 30 à 90 minutes ont été réalisées et enregistrées sur bandes audio. 3 périodes d'observation ont également été réalisées durant l'année pendant lesquelles les chercheurs effectuaient une prise de notes. L'analyse des données était continue. Les verbatim d'entrevue et les notes de terrain ont été relues plusieurs fois, puis catégorisées.

Résultats :

Situation de Haley :

- Les motifs qui l'ont amenée à choisir l'enseignement en éducation physique sont l'amour du sport et le désir de travailler avec des adolescents.
- À la fin de sa formation, Haley a eu l'opportunité de travailler dans plusieurs écoles et elle a choisi l'école NSH, une école publique de 1100 étudiants du secondaire.
- Sa tâche consistait à enseigner l'éducation physique à six groupes de 30 à 40 élèves + à servir d'entraîneur pour 3 sports : basketball, softball et volleyball.
- Certains aspects de l'expérience de Haley sont similaires à ceux décrits dans la littérature : peu de soutien, pas de mentor, peu de feedback sur sa performance, nécessité de se débrouiller seule pour acquérir les informations essentielles concernant l'école et l'emploi, etc. En outre, comme l'enseignement de l'éducation physique est considéré comme une matière moins importante ou plus facile à enseigner, Haley était marginalisée.

- Certaines des préoccupations de Haley sont communes à plusieurs débutants : l'évaluation, le travail avec d'autres enseignants considérés comme non professionnels, les étudiants non motivés, etc.
- Plusieurs éléments de l'expérience de Haley sont positifs : maintien d'une perception positive de soi, des élèves et de l'emploi, gestion efficace du comportement des élèves, maintien de la discipline, etc.

Perceptions positives et explication du succès :

Tout au long de l'étude, Haley est demeurée une enseignante débutante heureuse, énergique, enthousiaste, positive et maîtresse de la situation, contrairement à la vision que plusieurs recherches présentent du débutant comme étant frustré, fatigué et désorienté.

Selon Haley, trois facteurs peuvent expliquer le succès vécu :

- 1) La cohérence entre ses attentes, sa personnalité et la réalité de l'emploi et de l'école.
- 2) Les preuves de son impact en tant qu'enseignante efficace.
- 3) Le rôle actif qu'elle a joué dans sa propre insertion.

1) Attentes, réalités et caractéristiques personnelles :

Haley a commencé sa carrière en ayant l'impression qu'elle avait choisi une profession qui correspondait à sa personnalité et que la nature du travail effectué correspondait à ses attentes.

Attentes réalistes : Haley croit que sa formation initiale, en particulier ses expériences de stage, lui ont permis de commencer sa carrière avec des attentes réalistes face à la profession. En commençant sa première année d'enseignement, elle avait donc une perception claire de ce qu'était l'enseignement au quotidien, des comportements des élèves et du temps requis. Sous certains aspects, son expérience de la première année a même été meilleure que ce qu'elle espérait.

Familiarité : Haley a eu la chance de commencer sa carrière dans une école qu'elle connaissait pour y avoir déjà effectué un stage. Elle était donc familière avec l'administration, les programmes et l'équipement et elle connaissait déjà certains enseignants.

Capacité à suivre le rythme de l'emploi : Les journées de Haley étaient longues et bien remplies, mais elle parvenait à gérer ce rythme et même à s'y épanouir. Haley explique que son rythme de travail lui convenait pour trois raisons 1) Elle pouvait fournir beaucoup de temps et d'énergie dans son emploi car elle avait peu de responsabilités familiales étant seule, sans enfant et vivant chez ses parents, 2) Elle était de nature une personne aimant être occupée et 3) Elle percevait que l'enseignement demande beaucoup de temps et d'implication. Le temps donné était perçu comme nécessaire et faisant partie de l'emploi.

Contexte de l'école : Haley percevait que l'école NSH était un endroit intéressant où travailler comparativement à plusieurs autres écoles : bonnes ressources, beaucoup de latitude laissée à l'enseignant, administration efficace, etc.

2) Évidence de l'impact :

Malgré le peu de feedback reçu de la direction, Haley pouvait voir qu'elle avait rejoint les élèves et qu'elle était une enseignante efficace. Haley s'était donné 3 objectifs : améliorer la

participation des étudiants dans l'activité physique à l'extérieur de l'école, amener une meilleure tolérance des différences ethniques et apporter un soutien professionnel afin que les étudiants puissent partager leurs problèmes avec elle. Pour ces trois objectifs, Haley a pu voir des indices de son impact en tant qu'enseignante.

3) Jouer un rôle actif dans sa propre insertion :

Peu de problèmes de discipline : Haley a rencontré relativement peu de problèmes de discipline, contrairement à plusieurs enseignants débutants. Haley explique cette situation par 4 éléments : a) un incident critique survenu durant sa formation initiale qui l'a amenée à s'intéresser à la gestion de classe et à apprendre et appliquer différentes stratégies de gestion de comportement b) un plan d'action précoce (Haley s'est informée des règlements de l'école et elle a pris le temps d'instaurer les règles dès le début de l'année. Elle a également évité de vouloir devenir amie avec les élèves). c) une volonté à être le « boss » et d) un comportement calme et compréhensif.

S'établir dans la culture de l'école : Au départ, les enseignants ont marginalisé Haley parce qu'elle enseignait l'éducation physique, une discipline considérée comme moins importante et plus facile à enseigner. Toutefois, Haley a adopté une attitude proactive en participant activement à la culture de l'école et en luttant contre la croyance que son travail était moins important. Haley saisissait les occasions d'établir des relations avec certains individus qui pourraient être potentiellement bénéfiques pour son enseignement. Haley offrait également ses services pour effectuer des tâches en dehors de l'enseignement ou pour participer à différentes activités.

Discussion :

“Haley’s success was defined by her ability to successfully overcome two of the most difficult challenges of beginning teachers: managing student behavior and maneuvering the social and political culture of the school.” (p. 908)

Les résultats indiquent que certains facteurs peuvent influencer le succès vécu lors des premières années d'enseignement : la formation initiale reçue, le contexte de l'école et la personnalité et les actions.

1) La formation initiale :

Deux facteurs de l'expérience de Haley en formation initiale ont influencé son succès en tant qu'enseignante débutante :

- Un incident critique qui l'a amenée à considérer l'importance et la difficulté de gérer les comportements des élèves et qui a donc fait tomber certaines idées irréalistes.
- The master degree program (maîtrise ?) que Haley a effectué et l'expérience de stage associée. A permis à Haley de construire des attentes réalistes + de se familiariser avec le contexte scolaire dans lequel elle allait travailler.

2) Le contexte scolaire : L'école de Haley n'avait aucun plan de socialisation ou de mentorat pour les nouveaux enseignants et les attentes envers les nouveaux enseignants étaient les mêmes que pour les anciens. Ainsi, ce ne sont pas les caractéristiques de l'école qui peuvent expliquer le succès de Haley, mais plutôt sa familiarité avec la culture de l'école.

3) La personnalité et l'action : Une grande part du succès de Haley peut s'expliquer par sa personnalité et son comportement. D'abord, puisque Haley avait peu de responsabilités familiales, elle pouvait se dévouer entièrement à sa tâche d'enseignement. Ensuite, Haley avait une personnalité optimiste et énergique qui correspondait bien au rythme élevé de la tâche. Elle était également confiante, sûre d'elle et ouverte, ce qui l'a aidée à gérer efficacement les comportements des élèves et à aller demander de l'aide au besoin. Enfin, Haley s'est impliquée dans sa propre insertion et a posé des gestes pour la rendre plus facile (implication dans la culture de l'école, bonne gestion des comportements, etc.).

Références citées dans ce résumé :

Deal, T. E., & Chatman, R. M. (1989). Learning the ropes alone: Socializing new teachers. *Action in Teacher Education*, 11, 21–29.

Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shedman, & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150–170). New York: Longman.

Lawson, H. A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientations and longevity in teaching (Part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 3–15.

Lawson, H. A. (1989). From rookie to veteran: Workplace conditions in physical education and induction into the profession. In T. J. Templin, & P. G. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 145–164). Indianapolis: Benchmark Press.

Lortie, D. (1975). *School teacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 835–848.

Marso, R. N., & Pigge, F. L. (1987). Differences between self-perceived job expectations and job realities of beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 38, 53–56.

McDonald, F. (1980). *Study of induction programs for beginning teachers (Vol. 1). The problems of beginning teachers. A crisis in training*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

O'Connell Rust, F. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10, 205–217.

Olson, M. R., & Osborne, J. W. (1991). Learning to teach: The first year. *Teaching and Teacher Education*, 7, 331–343.

Pataniczek, D., & Isaacson, N. S. (1981). The relationship of socialization and the concerns of beginning secondary teachers. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 14–17.

Schlechty, P., & Vance, V. (1983). Recruitment, selection, and retention: The shape of the teaching force. *The Elementary School Journal*, 83, 469–487.

Schmidt, M., & Knowles, J. G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11, 429–444.

Solmon, M. A., Worthy, T., & Carter, J. A. (1993). The interaction of school context and role identity of first-year teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 313–328.

Sudzina, M. R., & Knowles, J. G. (1993). Personal, professional and contextual circumstances of student teachers who "fail": Setting a course for understanding failure in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 254–262.

Templin, T. J. (1989). Running on ice: a case study of the influence of workplace conditions on a secondary school physical educator. In T. J. Templin, & P. G. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 165–197). Indianapolis: Benchmark Press.

Veenman, S. (1984). Perceived problems in beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178.

Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, 31–40.

Fiche de lecture 70

Référence :

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

Résumé : Ouvrage documentaire qui porte sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Le livre se divise trois parties qui correspondent à trois thématiques en lien avec l'insertion : *rapports à la formation et identité professionnelle, accompagnement émancipatoire et médiation et aspects institutionnels de l'accompagnement.*

Notes de lecture :

Introduction : Les débuts dans l'enseignement : les questions à aborder (Jean-Claude HÉTU et Michèle LAVOIE) (pp.7-20)

- Domaine de recherche en émergence : les débuts dans l'enseignement et les nouvelles pratiques d'accompagnement et de formation.
- Prise de fonction : étape cruciale dans le développement professionnel.

Historique :

Au Québec, les réformes menées depuis 1994 ont bouleversé les règles de l'insertion professionnelle.

Auparavant : période de probation étalée sur deux ans sous la responsabilité du ministère de l'éducation qui décernait la certification.

Maintenant : année supplémentaire en formation initiale à l'université, menée en partenariat avec les intervenants du milieu scolaire, conduit à la certification définitive.

Insertion professionnelle : transition entre formation initiale et développement professionnel continu.

Recherche en insertion professionnelle : doit établir les modalités d'un encadrement soutenu pour les débutants et appuyé sur l'expertise des enseignants en exercice.

Prise en compte de la complexité tant dans l'acte d'enseigner que dans les débuts professionnels eux-mêmes.

Questions pertinentes en recherche :

- Quels sont les besoins des enseignants novices et les pratiques d'accompagnement adéquates à développer ?
- À qui revient-il d'initier et de soutenir ces pratiques ?
- Quelles sont les modalités d'un nouveau partenariat entre, d'une part, enseignants expérimentés et novices et, d'autre part, entre formateurs universitaires et formateurs sur le terrain ?
- Que révèlent les nouvelles pratiques d'accompagnement des novices ainsi que les nouvelles stratégies de formations professionnalisantes expérimentées en formation initiale ?

Pas beaucoup de publications sur ces questions en milieu francophone (plus en milieu anglophone).

Problématique :

Mouvement de professionnalisation de l'enseignement : rappel de l'importance de concevoir la formation initiale dans une perspective de développement continue + mettre l'accent sur la maîtrise de la pratique réflexive.

Pratique réflexive : Schön (1994) et St-Arnaud (1992)

Si l'insertion professionnelle nécessite un encadrement, ce sera dans une perspective valorisant le développement de l'autonomie professionnelle du novice et le soutien à la démarche de prise de fonction.

1^{ère} étape de l'enseignement : survie (entre 3 à 5 ans). Période où la capacité d'adaptation est mise à l'épreuve (précarité de l'emploi, difficultés de plus en plus grande liées au contexte familial et social des jeunes.)

Questionnement :

1. Y a-t-il 2 voies opposées dans le processus d'insertion professionnelle :
 - la socialisation professionnelle (adaptation des pratiques aux réalités institutionnelles et sociales) risque de conformité et de simplification
 - la professionnalisation (assure le développement et le renouvellement de la pratique + maîtrise d'une pratique réflexive).Risque de susciter tensions difficiles à résoudre pour le débutant
2. La consolidation d'une véritable autonomie professionnelle s'appuie sur la construction de l'identité tant personnelle que professionnelle et sur la mise en valeur de la vitalité personnelle.

Dans l'optique de la professionnalisation, les formateurs doivent adopter un rôle de soutien plutôt que de direction dans l'émergence d'un savoir professionnel chez les praticiens (recherche-action et recherche collaborative).

Divisions du livre :

1^{ère} partie : Rapports à la formation et identité professionnelle : Les directions à prendre et les éléments critiques en jeu.

2^e partie : Les formes d'aide proposées aux novices.

3^e partie : Description de pratiques de partenariat institutionnel.

1^{ère} partie : Rapports à la formation et identité professionnelle

Chapitre 1 : Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation (BAILLAUQUÈS, S.) (p. 21-41)

Résumé : Baillauquès analyse le rapport des enseignants débutants à la formation qu'ils ont reçu.

Plusieurs enseignants débutants traversent une crise lors de l'entrée dans la carrière.
Argument de l'auteur : La crise des débuts permet d'analyser la problématique de l'identité professionnelle chez l'enseignant.

Dans ce texte, Baillauquès analyse les liens existants entre l'identité, la profession et la formation, au début de la carrière enseignante.

L'auteure décrit d'abord la crise du début vécue par plusieurs enseignants débutants. Puis, elle stipule que la crise permet de démontrer que l'enseignement est une profession critique.

1. Devenir enseignant

La crise vécue par les enseignants débutants est particulière à cette profession.

Plusieurs nouveaux enseignants ressentent un sentiment de rupture à leur arrivée dans la profession.

Sentiment d'impuissance, angoisse, désarroi, sentiment d'isolement, manque de soutien des collègues et de la direction...

« L'enseignant débutant tout centré sur lui-même, est confronté aux risques épineux de son insuffisance, de l'inadaptation, de son imprévision. » (p. 24)

« L'arrivant se sent seul, seul avec ses problèmes...et seul à en avoir ? » (p. 25)

Le choc du début peut entraîner une remise en question du choix de carrière.

Définition de l'insertion :

« L'entrée dans la profession est un passage (...) Le nouveau praticien est dans un entre-deux. Il passe entre deux lieux...de l'établissement de formation à celui d'exercice, du milieu d'origine au nouveau, inconnu (...) » (p. 25)

Changement de statut : d'enseigné à enseignant.

L'auteure compare le passage de la formation initiale à l'entrée dans la profession à l'adolescence, qui correspond elle aussi à une période d'entre-deux, un passage entre l'enfance et l'âge adulte.

Entre deux de temps, d'espace, de statut, d'actions.

Période où l'enseignant perd ses illusions.

La crise est provoquée par la transformation identitaire engendrée par le passage d'un statut à un autre.

« Relativement à d'autres praticiens, les débutants pourraient être d'autant plus « en crise » - ou risquer de l'être- que le risque critique caractérise la profession » (p.27-28)

2. L'enseignement est une profession critique

En formation initiale, les enseignants ont souvent une vision simpliste du métier. C'est pourquoi, lorsqu'ils débutent dans la profession, ils vivent un choc provoqué par l'inadéquation entre leurs représentations et la réalité du métier.

« L'activité professionnelle dénonce les impasses de la simplicité...et les portes qui s'ouvrent, les voies qui se dessinent, ont cela d'inquiétant que la réalité se gonfle d'imprévus, d'intrusions ou de vides, de nexus inquiétants. Surcharge. Fatigue. Recul. Sentiment d'immersion. Instabilité. » (p.29)

3. D'un rapport à la formation

La majorité des enseignants débutants paraît désintéressée par la formation.

Plusieurs débutants soulignent qu'ils ont autre chose à faire que d'aller en formation.

Parfois, la formation offerte ne correspond pas aux besoins et aux attentes des débutants.

Les enseignants ont tendance à déprécier la formation initiale reçue.

On reproche à la formation initiale d'être trop théorique et pas assez pratique, de ne pas préparer suffisamment les futurs enseignants à la réalité du métier.

Les enseignants (futurs, nouveaux, anciens) souhaiteraient une formation :

- par l'expérience (par la pratique)
- en collaboration (échanges avec les autres, projets communs, médiation...)

Conclusion :

Trois paradigmes :

- l'expérience : connaissance de la pratique mais aussi de son cadre et de son milieu
- le projet
- la médiation : aide pour franchir le passage

Chapitre 2 : Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier (par Gérald Boutin, UQAM) (p. 43-56)

Résumé :

Dans ce deuxième chapitre du livre, Gérald Boutin présente le concept d'identité professionnelle, il identifie certains facteurs qui nuisent au développement de cette identité chez l'enseignant en insertion et il présente différentes solutions possibles afin de favoriser la construction de la personnalité professionnelle chez l'enseignant débutant.

Notes de lecture :

Il y a un lien étroit entre le développement de l'identité professionnelle et la période d'insertion.

Mentor : souvent tentés d'encourager l'imitation plutôt que l'autonomie chez le novice.

Les enseignants débutants sont souvent tentés de se conformer aux pratiques en place plutôt que de tenter de développer leur propre personnalité professionnelle et leurs pratiques pédagogiques personnelles.

L'entrée dans le métier amène souvent ce qu'on appelle un « choc de la réalité ». Selon l'auteur, ce choc peut contribuer au développement de la personnalité professionnelle si l'on sait s'y préparer.

Nécessité d'établir une passerelle entre la préparation à l'enseignement et la prise de fonction.

L'auteur stipule qu'il faut faire un lien entre formation initiale et insertion professionnelle.

Les enseignants débutants sentent qu'ils n'ont souvent pas le choix de se conformer aux pratiques du milieu. Il est donc très difficile pour dans cette situation de parvenir à développer sa personnalité et son autonomie professionnelles.

But du chapitre : Faire réfléchir

- Faire le point sur les dangers de conformisme ou de modélisation qui guettent le nouvel enseignant.

- Concept d'identité professionnelle.
- Facteurs qui nuisent au développement de l'identité professionnelle.
- Solutions possibles pour favoriser le développement de la personnalité professionnelle du nouvel enseignant dans le processus d'insertion.

Afin de favoriser la construction d'une identité professionnelle chez l'enseignant débutant, il faut encourager ce dernier à prendre des initiatives et à user de créativité.

1. L'identité professionnelle

L'identité inclut :

- Les acquisitions qui permettent de se récupérer et d'agir dans l'exercice du métier d'enseignant.
- Les changements qui s'opèrent dans l'ordre des représentations et du fonctionnement psychique, tant sur le plan intellectuel que sur le plan affectif.

Le développement de l'identité professionnelle s'effectue à la fois sur le plan intellectuel et sur le plan affectif.

Fuller : 3 stades de l'insertion

- 1) Centration sur soi comme enseignant.
- 2) Centration sur la matière à enseigner.
- 3) Centration sur les élèves et les problèmes d'apprentissage.

Katz (1972) : 4 stades du développement de la carrière enseignante

- 1) Le stade de la survivance
- 2) Le stade de la consolidation
- 3) Le stade du renouvellement
- 4) Le stade de la maturité

L'auteur souligne qu'il ne faut pas considérer que les modèles de développement professionnel constituent une vérité absolue puisque le développement professionnel dépend largement du contexte de chacun. Le développement professionnel n'est pas linéaire. Il est influencé par le contexte d'insertion et la personnalité de l'enseignant débutant.

« Tout en reconnaissant l'existence de grandes étapes de croissance chez l'enseignant, il nous faut bien constater que le développement du soi personnel et professionnel emprunte des retours et des détours qui sont à toute fin utile profitables, car ils permettent à la personne concernée de se redéfinir, de se resituer, de poursuivre son trajet de formation. » (p. 46-47)

2. Quelques facteurs susceptibles de nuire au développement de la personnalité professionnelle

2.1 En ce qui concerne le nouvel enseignant lui-même

a) Une situation paradoxale : se conformer à la culture du milieu scolaire et/ou entretenir une vision idéale de la réalité

Les nouveaux enseignants ont souvent tendance à se conformer à la culture du milieu d'enseignement et ils n'osent généralement pas innover. + Ils idéalisent la réalité de l'enseignement.

b) Une formation initiale insuffisante

Les enseignants débutants sont mal préparés à la réalité du métier.

« À cela s'ajoute, le faible niveau de réflexivité des futurs enseignants (Calderhead, 1989 ; Lamarre, 1995) qui pourrait expliquer, en partie du moins, la difficulté que rencontrent plusieurs nouveaux enseignants à se faire une idée juste de leur rôle. » (p. 48)

Les programmes de formation ne permettent pas vraiment de favoriser le développement de la réflexivité chez les futurs enseignants.

« Cette attention au développement de la réflexivité chez le futur enseignant facilite, selon les résultats de plusieurs recherches, le développement de la personnalité professionnelle et, de ce fait, l'entrée dans la profession. » (p. 48)

c) Le rapport au pouvoir

Le nouvel enseignant est souvent tenté de reproduire la relation au pouvoir qu'il avait en tant qu'élève.

Précarité : le nouvel enseignant doit plaire à plusieurs patrons et s'adapter continuellement à de nouveaux milieux.

« Au début de la carrière, il est souvent difficile de se situer dans le cadre de ce que l'on peut espérer comme zone de manœuvre face à l'institution, » (p. 49)

d) Les craintes face à la nouveauté, le « choc de la réalité » mal absorbé

Les enseignants débutants craignent de ne pas réussir à contrôler leur classe. (Rottenberg et Berliner, 1990)

« Plusieurs nouveaux enseignants éprouvent effectivement de la difficulté à voir l'apprentissage professionnel comme un processus en cours comportant des cycles d'expérience et de réflexion. » (p. 50)

« Les caractéristiques personnelles des candidats à l'enseignement jouent donc un rôle déterminant dans le processus d'insertion professionnelle. » (p. 50)

2.2 En ce qui concerne le milieu scolaire

Ce qui nuit au développement de l'identité professionnelle :

De trop grandes attentes de la part des employeurs : on demande souvent à l'enseignant débutant de remplir les mêmes responsabilités qu'un enseignant d'expérience.

« Il arrive encore très souvent qu'on mette l'enseignant débutant dans la même situation de complexité et de difficulté que l'enseignant expérimenté. » (p. 51)

Conséquences : sentiment d'isolement, baisse de l'estime de soi, décrochage de la profession.

Recherche collaboration (1993-1995) entre 1 commission scolaire et 2 universités.

Les chercheurs ont pu observer que « beaucoup d'enseignants débutants sont laissés à eux-mêmes et ne reçoivent qu'un encadrement occasionnel de la part de ceux qui sont chargés de les accompagner lors de leur période de probation. » (p. 51)

3. Des pistes possibles

Les dispositifs d'insertion professionnelle sont plus souvent fondés sur l'évaluation que sur l'accompagnement et le soutien.

3.1 La collaboration entre les divers agents concernés

Tous les acteurs scolaires doivent collaborer au processus d'insertion professionnelle d'un nouvel enseignant : direction, collègues, conseiller pédagogique, psychologue scolaire, etc.

Conseiller pédagogique : soutien pédagogique

Psychologue scolaire : soutien psychologique

Enseignants d'expérience : mentor (Il faut mieux définir le rôle attendu chez les mentors + les former pour ce rôle).

Direction : Encadrement des enseignants afin de favoriser leur insertion

La crainte de l'évaluation peut nuire au développement de l'identité professionnelle puisque le débutant n'ose alors pas faire part de ses difficultés.

Programmes d'insertion professionnelle : différentes approches

- approche behavioriste (axée sur compétences à acquérir).

- approche cognitive ou réflexive

- approche humaniste (développement de la personne, centrée sur les besoins affectifs des nouveaux enseignants.

Peu de programmes débusquent les risques du mimétisme et de la dépersonnalisation.

Souvent, les programmes encouragent, sans le vouloir, le conformisme plutôt que l'autonomie professionnelle.

3.2 La mise en place d'un projet professionnel

L'enseignant débutant doit se doter le plus tôt possible d'un projet professionnel de formation.

« Son élaboration devrait idéalement débiter dès l'entrée à l'université ou à l'école normale, s'appuyer sur la mise en forme d'un portefeuille de réalisation en cours d'études, se poursuivre de façon intensive lors des stages et enfin comporter une vue prospective de la carrière. » (p. 55)

L'auteur suggère même que le projet de formation soit élaboré dès la formation initiale, ce qui favoriserait le passage entre la formation et la prise de fonction.

2 éléments d'un projet professionnel

- un but à atteindre

- une démarche permettant de l'atteindre

Définition projet professionnel : « Projection de l'itinéraire de formation compte tenu des caractéristiques du métier à exercer. » (p. 55)

Fonctions du projet professionnel : (tel quel dans le texte)

- a) Une fonction d'identification : cerner la conscience que le sujet a de lui-même par rapport au système social dont il s'apprête à faire partie.

- b) Une fonction de passage : entre l'université et le milieu scolaire.

- c) Une fonction de soutien : accompagner le nouvel enseignant et lui permettre de faire face au sentiment d'angoisse, d'échec qui marque souvent le début dans le métier.

- d) Une fonction d'auto-évaluation : facilite une attitude réflexive chez la personne.

« Les risques de développer une attitude passive, de se conformer aux usages et aux normes du milieu d'accueil sans rien remettre en question, sont réels quand il s'agit de s'insérer dans une nouvelle profession » (p. 55)

2^e partie : Accompagnement émancipatoire et médiations

La seconde partie de l'ouvrage, intitulée « accompagnement émancipatoire et médiations », présente trois études menées dans le cadre de démarches d'accompagnement pour les enseignants en insertion professionnelle. On y parle d'accompagnement « émancipatoire » en ce sens que l'on souhaite définir un modèle d'accompagnement permettant l'émancipation de l'enseignant débutant, c'est-à-dire un modèle qui respecterait et valoriserait le développement de l'autonomie professionnelle du novice.

Chapitre 3 : Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation (par Jean-Claude Héту)

Résumé :

Dans ce texte, Héту s'interroge sur les conditions à mettre en place pour favoriser le processus d'autoconstruction professionnelle chez les enseignants. Il décrit d'abord deux processus de transformation vécus par deux étudiantes à la maîtrise. Puis, il traite d'un modèle d'accompagnement pour les enseignants en insertion : le projet Passage. Enfin, il présente le dossier professionnel et culturel, un moyen d'accompagner le processus de transformation chez les étudiants en formation initiale.

Notes de lecture :

Héту affirme d'abord la nécessité de mieux articuler les pratiques de formation, de la formation initiale à la formation continue (qui débute lors de l'insertion professionnelle).

Mouvement de professionnalisation : la professionnalité exige que les enseignants développent une certaine autonomie professionnelle afin qu'ils puissent jouer un rôle dans la construction du savoir et des pratiques professionnelles.

1. La réussite éducative : un arrimage entre la maîtrise technique et la construction de soi

Héту considère que pour que la formation et le développement professionnel des enseignants soient réussies, il faut que deux conditions soient réunies : la maîtrise technique et l'autoconstruction de l'identité personnelle et professionnelle.

« Le statut de novice dans les débuts de l'enseignement correspond à une telle situation de passage où se joue l'intégration de dimensions personnelles et professionnelles. » (p. 63-64)

L'insertion professionnelle est comparée à une situation de passage caractérisée par l'expérience d'une rupture et d'un sentiment de tension et de souffrance à surmonter. Nécessité de se prendre en charge.

Face à l'expérience de la rupture, certains enseignants vont décrocher.

Groupe de recherche (laboratoire TIPE : transformation intérieure et pratique éducative) tente de « développer une approche de formation axée sur la prise de conscience et le soutien du processus de transformation personnelle et professionnelle dans les moments de passage ou de rupture. » (p. 65)

2. Du décrochage à l'autonomie

L'auteur décrit le processus de transformation et de construction de l'autonomie à partir d'un essai écrit par une enseignante à la maîtrise ayant réfléchi sur son expérience de décrochage professionnel et ayant amorcé une démarche de construction de son autonomie.

2.1 Le décrochage : une problématique personnelle

Récit de vie d'une enseignante :

- débuts en enseignement : construction d'une image de soi négative
- se valorise par le soutien et l'appréciation des élèves
- sentiment d'incompétence : sentiment que la formation initiale ne l'a pas suffisamment outillée

« L'établissement d'une relation éducative et d'une gestion de classe satisfaisante est un enjeu majeur et souvent une pierre d'achoppement des premières années d'enseignement. » (p. 66-67)

2.2 Histoire de vie éducative : établissement de connexions entre expériences passées et présentes

L'histoire de vie éducative permet à l'enseignant de faire des liens entre les expériences qu'il a vécues en tant qu'élève et les expériences qu'il vit durant les premières années d'enseignement. Pour l'enseignante en question, le récit de vie a permis de comprendre pourquoi elle a décroché et choisi de retourner aux études.

« La démarche de retour sur son histoire de vie a permis de donner un sens à un malaise vécu dans sa pratique d'enseignante. » (p. 70)

2.3 L'apprentissage de l'autonomie : la découverte de forces cachées et d'un nouveau pouvoir

- Rencontre entre étudiants : groupe de discussion centré sur le partage des significations personnelles et professionnelles suscitées par les travaux de chacun.
- Tenue d'un journal personnel en lien avec les discussions du groupe.
- Accompagnement par un superviseur.

L'écriture constitue un « outil d'autoconstruction » qui permet l'expression de soi et qui peut être utilisé sous diverses formes : écriture du journal, écriture de contes, récits de vie, etc.

3. De l'écart entre théorie et pratique au développement du soi professionnel

Rédaction d'un essai par une enseignante qui souhaite découvrir comment faire le lien entre la théorie et la pratique, comment « théoriser la pratique ».

3.1 L'écriture : un outil qui soutient la réflexion en cours d'action et l'autonomie

Écriture de récits de pratique :

- permet de se révéler à soi-même
- expression d'émotions
- tentatives de compréhension de son propre comportement
- permet de conserver des traces de la réflexion en cours d'action

« Théoriser sa pratique par le biais de l'écriture est une composante professionnelle susceptible non seulement de réduire le sentiment d'écart entre la théorie et la pratique mais aussi d'asseoir une autonomie, un pouvoir de consolider, de trier et de transformer, un sentiment de compétence. » (p. 76)

3.2 Le groupe d'échange entre pairs : un moteur de la dynamique de transformation

À l'école, un tel lieu d'échange n'est souvent pas présent.

Les participants à un groupe d'échange doivent accepter d'être parfois déstabilisés puisque certaines discussions peuvent toucher aux émotions, à l'affectif.

Groupe d'échange doit se dérouler dans un climat de respect, de partage, exempt de jugements et de critiques.

« Le groupe d'échange est un laboratoire qui sert de moteur à la réflexion personnelle et théorique. » (p. 77)

Groupe d'échange permet plus grande ouverture au soi réel et à ses collègues.

L'écriture est vue comme un « outil virtuel de prise en charge de soi ».

4. Perspectives d'accompagnement en insertion professionnelle (Le projet Passage)

Projet Passage :

- conçu et réalisé par Monique Gagné
- avril 1993 à juin 1995
- partenariat université-milieu scolaire
- commission scolaire des Mille-Iles
- accompagnement pédagogique pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants du primaire
- vie à mettre en place pratique réflexive, formation continue et développement professionnel

3 composantes du projet :

Rencontres collectives : (5 journées dans l'année, mais après le bilan de fin d'année, les enseignants recommandent une rencontre par mois.) Le contenu des rencontres est défini selon les besoins des enseignants.

Auto-analyse écrite de la pratique : soutenue par rétroaction écrite de l'accompagnante. Au départ, certains enseignants ne sont pas très enthousiasmés à l'idée d'écrire un journal car cela leur rappelle l'expérience, pas toujours satisfaisante, du journal de bord en formation initiale.

Rencontres individuelles avec l'accompagnante : 10 rencontres pour l'observation en classe avec rétroaction écrite de l'accompagnante. + Disponibilité téléphonique au besoin.

4 responsabilités de l'accompagnante : accueillir, soutenir, guider et animer.

5. Perspectives d'accompagnement en formation initiale (le dossier professionnel et culturel)

Dossier professionnel et culturel :

- entre mémoire professionnel et portfolio
- nécessite une pratique réfléchie comme étudiant, ce qui pourra engendrer plus tard une pratique professionnelle réfléchie.
- Exploration des représentations initiales liées aux différents aspects de l'intervention pédagogique.
- Durant l'année, l'étudiant préparer un porte-document qui contient des traces de sa réflexion et de son cheminement : travaux, lectures, récits de vie...Il contient également un journal relatant certains aspects significatifs de son expérience. À la fin de l'année, l'étudiant doit choisir les éléments qui feront partie du dossier.

Chapitre 4 : L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? (par Céline Garant, Michèle Lavoie, Hélène Hensler et André Beauchesne)

Résumé :

Dans le quatrième chapitre, les auteurs se demandent si les dispositifs d'accompagnement instaurés pour aider les enseignants débutants sont aidants ou nuisibles quant au développement de l'autonomie professionnelle des novices.

Notes de lecture :

Actuellement, les milieux universitaires d'intéressent à l'insertion professionnelle des enseignants.

Plusieurs critiques contre le système de probation (anciennement) :

- surcroît de travail pour les enseignants expérimentés faisant partie des comités de probation de devant soutenir et évaluer les enseignants débutants.
- « Le système de probation n'a pas répondu aux attentes concernant l'élimination des personnes inaptes à l'enseignement. » (p. 86)

Début 90 : Renouvellement des programmes de formation initiale à l'enseignement : modifications de la formation initiale + insertion professionnelle.

- Programmes de 4 ans, formation pratique plus importante, obtention directe du brevet, élimination de la période de probation.
- C'est aux commissions scolaires de développer des mesures pour accueillir et soutenir le personnel enseignant débutant.

Les auteurs traitent d'une recherche sur le mentorat réalisée auprès d'enseignants en insertion professionnelle.

1. L'accompagnement de l'apprentissage de l'enseignement : un équilibre délicat entre la socialisation professionnelle et la professionnalisation

Années 70 : première réforme de la formation initiale.

Les auteurs indiquent que l'accompagnement des enseignants débutants doit miser à la fois sur l'aide et le soutien et sur la valorisation de leur autonomie professionnelle. L'accompagnement doit donc créer un équilibre entre socialisation professionnelle et professionnalisation.

1.1 Les promesses d'une première réforme de la formation initiale

Années 60 : transfert de la formation initiale des écoles normales à l'université + ajout d'une période probatoire

But : permettre aux enseignants de bénéficier des développements de la recherche en éducation.

On croyait que cela allait favoriser la professionnalisation des enseignants en permettant une socialisation émancipatrice déf : « une prise en charge de sa situation professionnelle et un souci d'innovation pédagogique » (p. 88)

1.2 La difficile mise en œuvre de ces promesses

Les nouveaux programmes n'ont pas permis la professionnalisation de l'enseignement mais ils suscitent plutôt des réactions de conformisme et d'adaptation à court terme.

« Les novices tendent à abandonner une partie significative des savoirs et des pratiques développés en formation initiale dès qu'ils se retrouvent en insertion professionnelle. » (p. 89)

1.3 La réforme actuelle : une deuxième chance à la professionnalisation de l'enseignement

Par l'augmentation de la formation pratique, on souhaite former des enseignants mieux préparés à la réalité du métier et plus aptes à devenir professionnels. Toutefois, la valorisation de la pratique comme moyen privilégié d'enseignement comporte certains dangers.

« Accroître la formation pratique sur le terrain peut ancrer encore plus profondément la recherche d'une socialisation à la conformité et favoriser les comportements d'adaptation à la situation d'enseignement. » (p. 90)

Plusieurs projets d'accompagnement dans les CS.

Rôle du mentor ou accompagnant :

- soutien pédagogique et psychologique par le biais de conseil, de suggestions et de feed-back sur l'enseignement
- les mentors aident les novices à s'approprier la culture de l'établissement

Bien que la visée de professionnalisation soit présente de façon plus ou moins explicite dans les programmes de mentorat, ceux-ci sont porteurs du risque d'une socialisation à la conformité, tout autant que le sont les programmes de formation initiale.. » (p. 90)

Les programmes de mentorat peuvent véhiculer l'image de la relation maître-apprenti.

Dans la relation de mentorat, il y a un risque que le mentor soit perçu comme un maître à penser, un modèle à copier par le novice. En ce sens, le mentorat peut être nuisible pour l'émancipation personnelle du novice.

1.4 Contrer les pièges du conformisme par un accompagnement renouvelé

Il faut déterminer de nouvelles formes d'accompagnement qui pourraient permettre une socialisation professionnelle efficace chez les enseignants débutants, tout en favorisant la professionnalisation de ces derniers. En ce sens, le partenariat université-milieu scolaire peut être un élément de solution en proposant différentes formes d'accompagnement.

- 1) Accompagnement en dyade : entre novice et mentor (permet au novice de recevoir une rétroaction sur ses actions en classe + échanges pédagogiques avec le mentor).
- 2) Accompagnement assisté : personne de l'université + personne chargée de la supervision des nouveaux enseignants.
- 3) Accompagnement en sous-groupes de pairs (soutien mutuel des accompagnateurs).
- 4) Accompagnement en sous-groupe hétérogène (toutes les personnes impliquées dans l'accompagnement).

Ces diverses mesures pourraient permettre la socialisation des novices par les multiples contacts qu'elles engendrent avec les personnes du milieu.

Mesures d'accompagnement peuvent parfois occasionner émancipation et parfois engendrer conformisme.

2. Signification de la situation de mentorat pour les partenaires d'une recherche

À partir d'une recherche sur le mentorat menée auprès d'enseignants en insertion professionnelle, les auteurs tentent de découvrir si l'accompagnement des mentors a pu

engendre des pratiques conformistes, adaptatrices ou émancipatrices chez les enseignants débutants.

Recherche-action collaborative (CS de Victoriaville-Université de Sherbrooke)

Jusqu'à maintenant, peu d'aide professionnelle pour les enseignants en insertion. Souvent, les nouveaux enseignants sont laissés à eux-mêmes et doivent se débrouiller seuls pour s'approprier les différentes facettes de leur rôle.

Description de la recherche :

- sélection des mentors par les directions d'école
- critères de sélection des mentors : intérêt à s'impliquer dans une telle démarche, dynamisme pédagogique et aptitudes à la communication.
- Définition des rôles de la CS et de l'université.
- Formation pour les mentors : partage et analyse de pratiques de mentorat, activités de résolution de problèmes rencontrés par les mentors dans l'exercice de leur rôle.

2.5 Quelques considérations méthodologiques

- Collecte de données : Entrevues individuelles, enregistrement des rencontres en sous-groupes, journal de bord des membres.
- Approche qualitative « qui consiste à examiner le corpus de façon à faire émerger un ensemble de catégories permettant de décrire les caractéristiques du processus à l'étude. » (p. 97)

2.6 Aperçu des résultats

Attitude conformiste : conformité comportementale, engagement au plan des valeurs.

Attitude adaptatrice : obéissance stratégique, l'individu se conforme mais son action n'est pas en accord avec ses convictions.

Aspect émancipateur : L'individu se donne du pouvoir sur la situation, introduit des éléments nouveaux et créateurs dans l'environnement social.

2.6.1 : Invitation au conformisme

Les mentors ne veulent pas inciter les novices à se conformer, mais certains novices souhaitent trouver des trucs, des recettes, des solutions toutes faites.

Certains mentors craignent l'influence qu'ils peuvent avoir sur les novices. Ils veulent éviter que les novices les considèrent comme des modèles à reproduire.

« Mais les novices doivent-ils se conformer ? Si les mentors ne les encouragent pas, les structures les y conviennent très probablement. » (p. 100)

2.6.2 Invitation à l'adaptation

« La situation de survie qui est le lot de la plupart des novices est en elle-même porteuse de nombreuses situations d'adaptation. » (p. 100)

Certains mentors peuvent proposer des solutions à l'enseignant débutant, mais tout en incitant ce dernier à adapter les solutions proposées pour qu'elles correspondent à sa personnalité en tant qu'enseignant et à sa situation propre.

Parfois, certains novices acceptent des tâches supplémentaires afin de pouvoir conserver leur emploi (adaptation car obéissance stratégique).

2.6.3 Invitation à l'émancipation

Plusieurs mentors invitent les novices à l'émancipation en les amenant à chercher leur propre style d'enseignement, leurs propres solutions, leurs propres réponses.

Plusieurs mentors valorisent les initiatives professionnelles de leurs novices.

Les mentors incitent les novices à se responsabiliser, à être autonomes.

« Le partage, la réciprocité, le respect et la transparence dans les relations sont des éléments valorisés par les mentors. » (p. 104)

Relation de mentorat : échange mutuel entre novice et mentor (les deux s'apportent quelque chose).

3. À la recherche d'un cadre de collaboration propice à une socialisation professionnelle orientée vers la professionnalisation de l'enseignement

Intention très présente chez les mentors de contribuer à l'émancipation des novices. Toutefois « plusieurs novices ont des attentes plutôt centrées sur l'adaptation à la situation immédiate. » (p. 105)

3.1 Caractéristiques favorables au développement professionnel

3.1.1 *La définition d'un projet collectif* (On n'applique pas un programme déjà élaboré mais on définit un cadre de travail.)

3.1.2 *L'insertion du projet dans une démarche de recherche* (favorise démarche réflexive et critique).

3.1.3 *La création d'un environnement propice aux échanges entre partenaires* (relations de confiance et de respect mutuel).

3.1.4 *L'entrée par les problèmes pratiques* (on part de problèmes réels).

3.1.5 *La valorisation des expertises de chaque partenaire* (prise en compte des points de vue de chacun).

3.2 Limites du projet de recherche collaborative

3.2.1 Le statut des novices dans la recherche

Les novices ne sont pas considérés comme des partenaires de la recherche-action : ils ne participent pas aux activités du groupe.

« Pour notre part, nous croyons que la reconnaissance des stagiaires et des novices comme partenaires de tout projet de soutien à l'apprentissage de l'enseignement faciliterait une compréhension commune de la visée de professionnalisation et susciterait un meilleur engagement de la part des personnes qui s'initient à l'enseignement. » (p. 108)

3.2.2 La place limitée accordée à l'analyse de la complexité de l'enseignement

Le processus de professionnalisation exige la reconnaissance de la complexité de l'acte éducatif.

Dans le cadre du projet, il n'y a pas eu beaucoup d'échanges sur la complexité de l'enseignement, pas beaucoup d'observations en classe (culture professionnelle selon laquelle l'enseignement est une affaire personnelle qu'on n'expose pas aux regards des autres.)

3.2.3 La faible mise à contribution des savoirs issus de la formation initiale

Valorisation de l'apprentissage expérientiel et des savoirs d'expérience mais il faudrait aussi valoriser les connaissances de la formation initiale.

« Dans la mesure où le processus de professionnalisation nécessite l'aménagement d'une continuité entre la formation initiale et le développement professionnel tout au long de la

carrière, il faut trouver des moyens de valoriser et de mobiliser les connaissances antérieures des novices au moment de l'insertion professionnelle. » (p. 109-110)

3.3 Pistes de développement

Apprentissage de l'enseignement dans une optique de professionnalisation nécessite échange avec d'autres enseignants + mobilisation de savoirs de différentes sources : communauté d'apprenants.

Chapitre 5 : 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 (par Colette Gervais, UQAM)

1. L'insertion professionnelle

Situation difficile de l'entrée dans la carrière : souvent appelée période de survie, situation précaire, responsabilités du débutant égales à celles des enseignants d'expérience. L'enseignant débutant développe des stratégies de survie.

Définition insertion : « La période d'insertion est l'étape située entre la formation initiale à l'enseignement et la formation continue. (Desgagné, 1995) » (p. 114)

Le processus de socialisation est vécu différemment selon le milieu et le soutien reçu.

Si l'enseignant débutant est laissé à lui-même : processus de socialisation tout à fait passif et orienté vers un plus grand traditionalisme.

Socialisation : « Sentiment d'appartenance à un groupe professionnel » (p. 115)

La présence de collègues soutenant et aidant favorise la persévérance dans la profession.

Historique :

Fin des années 60 : système de probation

Ce système prévoyait deux séries de mesures pour aider les nouveaux enseignants :

- 1- aide à l'initiation à la pratique
- 2- évaluation de l'aptitude à la pratique

En général, seulement la 2^e mesure a été appliquée.

Nécessité que les praticiens s'engagent pour favoriser l'insertion des nouveaux enseignants.

« La professionnalisation suppose également une pratique réflexive (Conseil supérieur de l'éducation, 1991). » (p. 116)

Différentes mesures de soutien à l'insertion selon les objectifs poursuivis (socialisation, professionnalisation, développement de compétences, etc.)

2. Une étude de l'accompagnement en insertion professionnelle

L'étude vise à cerner et analyser la représentation de l'accompagnement construite par des enseignants engagés dans une recherche-action en insertion professionnelle.

Projet de 2 ans : soutien pour les accompagnateurs et pour les débutants.

Méthodologie :

- recherche qualitative
- analyse des discours recueillis (ens. débutants et accompagnateurs).
- Cueillette de données tout au long de l'expérimentation
- Enregistrement : entrevues semi-structurées de groupe
- Questionnaire individuel d'évaluation du projet
- Transcription et codification des entrevues.

2.1 Une vision plutôt passive de l'accompagnement

Les accompagnateurs se voient comme des personnes-ressources disponibles pour répondre aux demandes du débutant + à l'écoute.

Les débutants ont une image positive de l'accompagnement : « l'accompagnement est un soutien constant en cas de questions et un moyen d'accéder à l'expérience. » (p. 120)

Les débutants soulignent plus que les accompagnateurs les interventions directes.

Ils trouvent normal que les enseignants expérimentés jouent un rôle d'évaluateur alors que ces derniers ne se sentent pas à l'aise dans ce rôle.

Enseignants expérimentés : position de respect de l'autonomie de la pratique du débutant par une limite des interventions.

Les enseignants débutants et accompagnateurs n'ont pas la même perception du rôle d'accompagnant.

Tableau style de mentorat (Huling-Austin, 1990)

L'accompagnateur se voit comme répondant ou collègue.

Le débutant voit l'accompagnateur comme un initiateur qui permet au débutant de se façonner en lui apportant son expertise.

Stratégies des mentors : être à l'écoute, encourager, donner de l'information, conseiller, recommander du matériel.

Plus ou moins de préoccupation à connaître les préoccupations et les difficultés des débutants.

Les accompagnateurs ont de la difficulté à identifier correctement certains types de préoccupations des débutants.

« Van Maanen et Schein (1979) énumèrent trois types de frontières que doit permettre de traverser l'initiation professionnelle : une frontière fonctionnelle par une aide aux performances dans le travail ; une frontière inclusive en favorisant l'acquisition de la culture professionnelle et de l'appartenance au groupe ; et la frontière hiérarchique par une aide à la reconnaissance sociale. » (p. 183)

Les programmes d'insertion se concentrent surtout sur les besoins du premier type.

Dans le cadre du projet, aucun enseignant d'expérience n'a songé qu'aider le débutant à se créer un réseau social pourrait être une stratégie à privilégier dans un processus d'accompagnement.

Tableau 2 p. 124 : les fonctions d'un mentor

Les enseignants accompagnateurs ne conçoivent pas leur rôle en tant qu'initiateur à la culture du milieu (fonction sociale).

Les fonctions personnelles sont assumées : soutenir moralement le débutant et le sécuriser.

Les fonctions liées à la pratique professionnelle sont assumées à la demande du débutant (conseiller, donner du feedback, entraîner à acquérir des habiletés, donner des défis au débutant, etc.)

2.2 L'accompagnement, d'abord une relation affective ?

Chez l'accompagnateur, l'accompagnement doit être fait dans un contexte amical, alors que chez le débutant, la relation est plutôt définie comme une relation d'aide professionnelle plutôt qu'une relation affective.

Les accompagnateurs souhaitent que les débutants soient autonomes et prennent des initiatives. Ils ne veulent pas s'imposer.

Les débutants perçoivent la non ingérence de leur accompagnateur comme une marque de confiance.

2.3 Des débuts difficiles

Les enseignants d'expérience perçoivent certaines difficultés du novice et ont pour rôle de l'amener à se déculpabiliser.

Les débutants expriment plus d'inquiétudes que de difficultés concrètes, ils perçoivent leur progression durant l'année et ils conçoivent qu'ils sont autonomes dans leur pratique.

2.4 Vous avez dit pratique réflexive ?

Lors des entrevues, ni les débutants ni les accompagnateurs n'ont utilisé le terme « pratique réflexive ».

Dans le questionnaire, les débutants soulignent avoir réalisé des gains par rapport à la pratique réflexive mais pour la plupart, cela n'est pas dû à la relation d'accompagnement mais plutôt au groupe de soutien formé par les débutants.

Échanges entre débutant et accompagnateur :

Réflexion : retours sur les pratiques en classe, recherche de solutions

Mais on se questionne peu sur conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et du rôle de l'enseignant.

3. Interprétation des résultats

« Quelle que soit la perspective adoptée, l'un des buts d'un programme d'insertion devrait être d'aider le jeune enseignant à dépasser les stratégies qualifiées de survie. » (p. 127)

Impact du programme d'accompagnement sur l'insertion du débutant :

- Renforcement de l'identité professionnelle car l'enseignant débutant sent qu'il est accepté au même titre que les autres et qu'on lui laisse l'autonomie de sa pratique.
- « Il y a tout lieu de croire que la reconnaissance reçue d'un plus expérimenté renforce son identité d'enseignant, son sentiment de compétence, son sentiment d'appartenance au groupe professionnel des enseignants. »
- Par contre, l'accompagnement de type mentorat peut avoir pour effet de renforcer une image individualiste de l'enseignement, en ce sens que l'enseignement est souvent vu dans le milieu comme une « affaire personnelle ».

Relation entre accompagnateur et novice :

- relation de transfert d'expérience

- réticence des enseignants expérimentés à accepter de jouer un rôle de modèle pour le débutant (réticence à rendre publique sa pratique parce qu'elle comporte probablement certaines difficultés non résolues ou des problèmes occasionnels).
- Dans cette recherche, les enseignants expérimentés avaient une conception préalable du rôle d'accompagnement qui n'a pas changé au cours de l'expérience.
- Nécessité d'apporter du soutien aux accompagnateurs et de faire ressurgir leurs conceptions initiales de l'accompagnement.
- Les enseignants n'avaient pas de modèles en regard de l'accompagnement : ils doivent inventer les pratiques d'accompagnement.
- Les accompagnateurs valorisent l'autonomie de la pratique d'enseignement et favorisent la consolidation d'une identité personnelle et professionnelle forte (p. 132)

3^e partie : Aspects institutionnels de l'accompagnement

Comme son nom l'indique, la troisième partie traite des « *aspects institutionnels de l'accompagnement* », c'est-à-dire de la responsabilité des différents acteurs et instances scolaires quant à l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Cette partie regroupe trois textes (chapitre six à huit du livre).

Chapitre 6 : Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe (par Thérèse Nault, Université de Sherbrooke)

Résumé :

Dans le chapitre six, Nault présente les périodes critiques de l'insertion professionnelle et elle suggère des moyens pour que l'enseignant débutant puisse s'aider lui-même lors de son insertion.

Notes de lecture :

Introduction :

À la fin de la formation universitaire, certains enseignants trouveront tout de suite un contrat alors que d'autres devront attendre.

« La perspective adoptée situe l'insertion professionnelle au cœur d'un long processus de socialisation professionnel où se construit le moi professionnel. » (p. 140)

Le texte se divise en 2 parties :

- 1) Vue générale des forces qui influencent l'éclosion et la consolidation du moi professionnel d'un enseignant tout au long du processus de socialisation à l'enseignement.
- 2) Description des premiers moments de la phase d'insertion professionnelle.

Les premiers moments de la phase d'insertion jouent un grand rôle dans la construction du moi professionnel de l'enseignant débutant puisque c'est souvent à cette période que plusieurs enseignants vont remettre en question leur choix professionnel, parfois pour des motifs personnels, parfois en raison de mauvaises conditions d'emploi et parfois à cause d'une difficulté à gérer la classe.

Les phases du processus de socialisation professionnelle à l'enseignement

Définition processus de socialisation : « consiste à acquérir les attitudes les connaissances et les comportements conformes aux exigences requises pour pratiquer certains actes spécialisés d'une profession, lesquelles sont souvent décrites dans des codes de déontologie. » (p. 140)

Le processus de socialisation à l'enseignement diffère des autres professions parce que les interventions de l'enseignant reposent sur ses propres ressources personnelles.

« Le processus de socialisation à l'enseignement a comme dynamisme central la personnalité de l'enseignant. » (p. 141)

5 phases de la socialisation professionnelle

Phase 1 du processus : socialisation informelle

- Motivation à devenir enseignant
- Demande d'admission à un programme de formation initiale
- « Cette motivation qui précède l'admission dans un programme de formation constitue une première forme de socialisation dite informelle où déjà se construit une image inconsciente de ce que le postulant voudrait être. » (p. 143)
- La première phase de la socialisation professionnelle est souvent caractérisée par un moi professionnel idéalisé « souvent inconscient des limites de la personne ou des réalités de la profession » (p.143)
- Déjà, avant l'entrée en formation initiale, le moi professionnel commence à se construire par la force interne que constitue la motivation de l'individu à devenir enseignant.
- À cette étape, l'individu peut déjà vivre un choc de la réalité selon les expériences vécues qui confrontent l'image du moi aux savoirs à acquérir pour devenir enseignant.

Phase 2 du processus : socialisation formelle

- Formation initiale : acquisition de savoirs professionnels et initiation à la pratique
- « C'est au moment où le candidat est admis dans une institution de formation de maîtres que débute la socialisation formelle proprement dite caractérisée par des apprentissages systématiques portant sur des savoirs professionnels et sur des applications pratiques en milieu de stage. » (p. 143)
- Dans cette phase, le moi professionnel se construit sous l'influence de forces extérieures (enseignants-associés, professeurs universitaires, milieu de stage, etc.)
- Les professeurs universitaires ne sont pas toujours sensibilisés à la réalité de l'enseignement. Certains n'ont jamais enseigné, d'autres n'ont pas été dans les écoles depuis trop longtemps.
- Les stages peuvent avoir un effet conservateur sur les étudiants + renforcer leurs idées traditionnelles.

4 forces qui inhibent les initiatives des stagiaires

- horaire rigide et programmation prédéterminée
- routine préétablie du déroulement d'une leçon
- beaucoup de temps nécessaire pour l'évaluation
- soumission au système de discipline du milieu + souvent, copie du style disciplinaire de l'enseignant associé

Ces forces gênent le développement d'un moi professionnel personnalisé.

L'étudiant peut choisir de se soumettre aux forces du milieu ou de résister (soi ouvertement, ou le plus souvent, résistance en latence).

Phase 3 du processus : Insertion professionnelle

Cette phase est divisée en trois étapes : l'anticipation, le choc de la réalité et la consolidation des acquis.

Étape 1 : anticipation :

- euphorie anticipatrice lors de l'obtention d'un premier contrat.

Étape 2 : « choc de la réalité » ou la « première rencontre »

- étape de confrontation à la réalité de l'enseignement durant laquelle le novice peut adopter différents types de conformisme : conformisme aveugle, réfléchi ou dynamique.
- « Sur le plan personnel, il passe par une gamme d'émotions variées : anxiété, insécurité, isolement, épuisement, frustration, besoin d'être reconnu, doute de soi, ... Sur le plan social, il a peu de temps pour s'insérer dans son milieu ; il est très centré sur sa classe et son enseignement ; il est maqué par un souci de performance, de bien paraître auprès de la direction d'école dans le but d'obtenir un renouvellement de son contrat. » (p. 148)
- Conformisme aveugle : répéter aveuglément les modèles reçus à l'université, lors d'un stage ou au contact d'un collègue.
- Conformisme réfléchi : chercher des solutions aux problèmes tout en se conformant aux us et coutumes d'une école.
- Conformisme dynamique : trouver des solutions originales aux problèmes et les faire adopter par le milieu

Étape 3 : consolidation des acquis

- construction de structures permanentes au fil des succès.
- « À notre avis, c'est durant les premières années de carrière que se construit un sentiment de confiance et de compétence considéré comme le pivot du développement d'un moi professionnel personnalisé. » (p. 149)

Phase 4 du processus : socialisation personnalisée

- octroi de la permanence : l'enseignant se sent plus libre d'explorer des approches nouvelles.
- L'enseignant devient plus conscient de son autonomie professionnelle qui lui permet de personnaliser son moi professionnel.
- Perfectionnement et formation continue
- Durant cette phase, l'enseignant est influencé par des lectures, formations, collègues, conférences, etc.

Phase 5 du processus : socialisation de rayonnement

- communication et recherche : mentor, conseiller pédagogique, chargé de cours, professeur à la formation des maîtres

C'est durant la phase trois, celle de l'insertion professionnelle proprement dite, au moment des premières rencontres avec un groupe d'élèves que le moi professionnel est le plus exposé

et confronté aux réalités de l'action provoquant parfois même certaines formes d'inhibition. » (p. 151)

2. Les premiers moments de la phase de l'insertion professionnelle

Définition choc de la réalité :

« Confrontation entre un moi professionnel perçu compétent et un moi réel qui doit agir non plus de façon idéalisée mais de façon concrète avec les réalités de l'action. » (p. 151-152)

Les premières rencontres de l'enseignant débutant avec un groupe d'élèves sont cruciales pour la construction du moi professionnel. Lors de ces premières rencontres, le novice peut rencontrer des difficultés importantes dues à un manque de formation ou de sensibilisation quant à la gestion de classe.

2.1 L'importance des premiers moments

« Déjà dans les années 80, Doyle (1980, 1986) affirmait que le début de l'année scolaire est un moment critique pour établir l'ordre dans la classe ; c'est le temps d'instaurer les règles et les routines. Cet auteur ajoute que la réussite ou l'échec des premiers jours de classe conditionneront des succès ou des échecs pour toute l'année scolaire. » (p. 152)

- importance de gérer efficacement la classe dès les premiers moments et de porter une attention particulière au choix des activités durant la première semaine de classe.
- Nécessité d'instaurer règles et routines dès les premiers jours.

L'auteure suggère d'adopter une approche proactive de l'insertion se basant sur la prévention. Elle présente trois déterminants qui peuvent influencer la façon dont seront vécues les premières rencontres du novice avec sa classe. Ces déterminants peuvent favoriser la construction du moi professionnel personnalisé de l'enseignant débutant.

1. La connaissance de l'environnement scolaire

Le novice doit s'assurer de bien connaître l'environnement physique et culturel de la classe (endroits importants dans l'école, aménagement du local, matériel disponible, milieu culturel et socio-économique des élèves, etc.)

2. L'organisation de situations en salle de classe

Une autre difficulté fréquente des novices est le manque de consistance dans les consignes et les exigences disciplinaires.

L'enseignant doit planifier tous les éléments d'une situation en classe : planification de l'activité, du matériel, des modalités d'évaluation, d'une politique des devoirs, etc. En particulier, il doit planifier et informer les élèves des routines sociales (déplacement, entrées en classe, fin d'une leçon) et des règles de base quant au comportement attendu en classe.

3. L'entrée en scène des premiers jours de classe.

Le troisième déterminant concerne la manière d'entrer en scène lors des premiers jours de classe, en particulier lorsque l'enseignant débutant doit en remplacer un autre en cours d'année. On y souligne l'importance d'accueillir chaleureusement les élèves, de se présenter mutuellement, de superviser étroitement la routine d'entrée, de présenter les règles et les conséquences qui découlent du non-respect de ces règles, etc.

Conclusion :

« Les trois déterminants que nous venons d'exposer sont des forces significatives qui peuvent affecter, parfois de façon drastiques, l'éclosion, l'évolution ou même provoquer l'érosion du moi professionnel au moment de l'insertion dans tout nouveau contexte scolaire. » (p. 158)

« La principale force d'incubation et de construction d'un moi professionnel personnalisé est la personne de l'enseignant » (p. 159)

Chapitre 7 : Recherche de cohérences dans la conception et la mise en œuvre de plans de formation d'enseignants débutants : études de cas (par Marie-Hélène Peyrache)

Introduction : le questionnement de l'auteure

L'auteure se demande si la construction d'une formation professionnelle étalée sur plusieurs années à partir de l'entrée dans la carrière jusqu'à la maîtrise de pratiques professionnelles est possible et si oui, comment articuler cette formation avec celle de la pratique.

Sous question : comment développer une pratique réflexive chez le novice ?

Liminaire : population et contexte de la présente étude

Situation française :

IUFM : formation de 2 ans

1^{ère} année : préparation au concours de recrutement

2^e année : formation professionnelle théorique et pratique (stage : enseignement dans une classe).

Recherche effectuée auprès d'enseignants de mathématiques débutants

1. Une formation professionnelle initiale conçue sur plusieurs années est-elle possible ?

1.1 L'économie générale des actions de formation initiale en mathématiques : cohérence et personnalisation du côté des contenus

Objectifs :

- accompagnement de l'adaptation à l'emploi et au public scolaire des enseignants débutants
- entraînement à la prise de recul par rapport à la pratique quotidienne
- auto-bilan des effets des actions déjà suivies dans une perspective de formation continuée

L'auteure préfère utiliser l'expression adaptation à l'emploi plutôt qu'insertion professionnelle puisque l'adaptation à l'emploi implique que le novice devra construire une autre relation au savoir mathématique.

2 composantes de formation des novices de IUFM :

- composante générale (connaissance du système d'éducation, des publics de l'académie, processus d'apprentissage, nouvelles technologies...
- formation dans la discipline

Aller- retour entre pratique et réflexion en groupe.

Le plan de formation diffère selon l'expérience antérieure de chacun (différents niveaux d'approfondissement).

2. La concertation des acteurs locaux et la contribution des conseillers pédagogiques dans le dispositif de formation des novices

2.1 Le rôle des acteurs locaux dans les lieux d'implantation des enseignants novices

Il n'est pas possible d'ajuster le choix de l'établissement d'exercice aux besoins de la personne à former puisque le profil de cette dernière n'est pas connu au départ.

Rôle du chef d'établissement dans l'insertion professionnelle :

- accueil et intégration dans l'équipe disciplinaire
- choix de la ou des classe(s) confiée(s)
- constitution de l'équipe pédagogique
- élaboration de l'emploi du temps des élèves
- consultation pour le choix des conseillers tuteurs

Rôle du conseiller pédagogique tuteur :

- accompagne le stagiaire
- Il faut briser l'image de modèle qu'a le tuteur. 2 moyens pour se faire :
 - 1) Insérer le tuteur dans le dispositif de formation + travail auprès des tuteurs sur l'observation, le conseil pédagogique et la formation par l'observation.
 - 2) Travail auprès des stagiaires sur l'aide par le tutorat et sur la formation par l'observation qui débouchent sur une pratique réflexive.

2.2 Les enjeux de l'insertion des conseillers pédagogiques dans les dispositifs de formation

Il faut intégrer les conseillers pédagogiques dans les dispositifs de formation en les informant par écrit et lors d'une réunion du dispositif et de leur rôle (observation, conseil pédagogique).

3. Le développement chez le novice d'une pratique réflexive à partir de l'observation

3.1 Une formation par l'observation faite par un autre

Nécessité d'éviter le cercle vicieux du report constant de l'observation (Même si en enseignement, l'appréhension du regard de l'autre est fréquente).

3.2 D'une formation par l'observation de l'autre à une pratique réflexive

[L'observation de l'autre peut permettre d'enrichir sa propre réflexion.](#)

[Construction d'un cahier personnel de stage \(observations + questions personnelles\)](#)

Nécessité de préparer l'observation : questionnement préalable, axes d'observation et exploitation post observation.

3.3 Autre étape vers une pratique réflexive : une grille d'auto-évaluation.

4. Des contreponds à l'effet modélisant de l'établissement

Le mémoire professionnel est un « **élément puissant de professionnalisation progressive.** » (p. 183)

Chapitre 8 : Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire (par Kabule W. Weva)

Résumé :

L'auteur définit d'abord le concept d'insertion professionnelle, puis il décrit le rôle de l'insertion quant à l'intégration du novice à la culture organisationnelle du milieu scolaire. Il explique ensuite brièvement les étapes du développement professionnel d'un enseignant et il présente différentes méthodes visant à favoriser l'insertion des novices. Enfin, il s'attarde plus particulièrement au rôle de l'administration scolaire quant à l'insertion des nouveaux enseignants.

Introduction :

L'enseignant débutant est confronté aux mêmes responsabilités qu'un enseignant d'expérience.

La première année d'enseignement peut être marquée par le stress, le burnout, l'anxiété, la frustration, la peur, la fatigue, etc.

Nécessité d'offrir de l'aide aux enseignants débutants

« Si les novices ne bénéficient pas de l'aide requise, ils risquent de développer des sentiments de panique et de solitude qui risqueront d'avoir un impact négatif sur la qualité de leur enseignement et la poursuite de leur carrière. » (p. 188)

Décrochage de la profession :

Aux Etats-Unis, taux de décrochage de 30% durant les deux premières années et de 60% au cours des cinq premières années d'enseignement.

« Au Canada, on remarque qu'environ 15% de nouveaux enseignants quittent l'enseignement après un an, contre 6% dans d'autres secteurs d'emploi (Walker, 1992) » (p. 188)

Ce sont les enseignants les plus compétents et les plus qualifiés qui quittent.

Certains enseignants choisissent de rester dans la profession mais sans être satisfaits.

1. Définition de l'insertion professionnelle

Utilisation de différents concepts pour définir l'insertion professionnelle : accueil, initiation, introduction, acclimatement, orientation, intégration et adaptation.

« L'insertion professionnelle peut être définie comme un processus formel et planifié visant à introduire, à orienter ou à initier les nouveaux enseignants à leur nouvelle profession afin de maximiser, aussitôt que possible, leur motivation au travail et leur rendement. » (p. 189)

L'insertion est vue en tant que processus de conscientisation à l'emploi.

« Le concept de l'insertion professionnelle se réfère aussi à un programme d'activités élaboré dans le but d'aider formellement et systématiquement les nouveaux enseignants au début de leur carrière ou au début de l'exercice de leur fonction. » (p. 189)

2. L'insertion professionnelle au service de l'intégration à la culture organisationnelle de l'école

L'insertion doit tenir compte à la fois des besoins du novice et de la culture organisationnelle du milieu scolaire.

Ainsi, il faut sensibiliser le novice à la culture organisationnelle scolaire en lui faisant connaître les valeurs, les règles et les idéologies du milieu.

Définition culture organisationnelle : « Appliqué au milieu scolaire, le concept de culture organisationnelle constitue un système de conduites, de représentations et de valeurs partagées par tous les membres de cette école. » (p. 191)

Nécessité pour le débutant de se conformer à la culture organisationnelle de l'école sous peine d'exclusion.

4 types d'enseignants selon le degré de conformisme ;

- Adaptateurs : Respectent généralement la norme mais sans adhérer aux valeurs, croyances et politiques de l'institution.
- Bons soldats : Supportent la culture organisationnelle et partagent ses croyances, valeurs et politiques.
- Enseignants solitaires : Adhèrent aux valeurs et croyances mais choisissent de se comporter comme ils veulent à l'égard des prescriptions culturelles.
- Rebelles : N'adhèrent pas aux valeurs et ne suivent pas les prescriptions culturelles.

« La qualité et le maintien de la culture organisationnelle de l'école constituent la première responsabilité des administrateurs. » (p. 192)

C'est en grande partie l'administration scolaire qui va déterminer le type d'enseignant formé en influençant l'engagement et les motivations des enseignants.

L'administration scolaire doit donc veiller à transmettre la culture organisationnelle de l'école aux enseignants en insertion professionnelle.

« Tout en invitant les nouveaux enseignants à adhérer entièrement aux valeurs et aux politiques communes du système scolaire, il faudra en même temps leur laisser une certaine marge d'autonomie leur permettant de mettre en pratique les nouvelles idées qu'ils apportent à l'école. » (p. 193)

3. Les personnes visées par l'insertion professionnelle et leurs étapes de développement professionnel

L'insertion professionnelle concerne les enseignants débutants + les enseignants anciens qui accèdent à un nouveau poste.

4 étapes du développement professionnel (Lacey, 1987)

- 1) Lune de miel (euphorie d'être un nouvel enseignant).
- 2) Recherche et développement de matériel pédagogique adéquat et de méthodes d'enseignement appropriées.
- 3) Crise (Lorsque les problèmes rencontrés par le débutant persistent)
- 4) Survie ou échec.

4. L'insertion professionnelle : ses buts, sa durée et son contenu

Objectifs poursuivis par les divers programmes d'insertion

- Permettre au débutant d'agir en conformité avec la culture organisationnelle du milieu scolaire.
- Faciliter le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant.
- Assurer une continuité entre formation initiale et première année d'enseignement.
- Développer habiletés, connaissances, attitudes et valeurs nécessaires à l'accomplissement d'un enseignement efficace.
- Alléger isolement, anxiété, stress et manque de confiance du débutant.

Durée : Entre ½ journée à 3 ans (voire même jusqu'à 7 ans selon certains chercheurs).
En général, période d'un an consacrée à l'insertion dans la plupart des écoles.

Bref, les programmes d'insertion professionnelle doivent informer le novice sur le système éducatif et lui fournir du soutien pour l'aider à développer son estime de soi et son sentiment d'appartenance à l'équipe-école.

Différents types de supports :

- informations (sur le système, sur les ressources et le matériel didactique, sur les méthodes d'enseignement et sur la gestion de classe).
- Support émotionnel
- Observation d'un enseignant d'expérience

5. Les diverses méthodes de l'insertion professionnelle

5.1 Activités non structurées

- modèle du « laisser-faire » : pas de programme de soutien, pas de supervision.
- coaching de pairs : collègue de travail qui aide le débutant.

« Très souvent, les novices hésitent à demander de l'aide auprès de leurs collègues ou du directeur d'école de peur de paraître mal préparés. » (p. 197)

5.2 Programmes structurés

Modèle « mentor-protégé » : relation formelle entre le novice et un collègue de travail expérimenté.

Importance de prêter attention au choix des mentors.

Critère de sélection : fiabilité, confiance, affinités au niveau de la philosophie d'enseignement entre mentor et novice, entente mutuelle, respect, aptitude à être chaleureux, sensibilité aux besoins des nouveaux enseignants, flexibilité, dévouement, compétence en planification et en gestion de classe, etc.

Modèle d'évaluation des compétences : Période d'internat à la fin de la formation initiale.

« La maîtrise des habiletés en enseignement à elle seule ne suffit pas pour assurer le développement professionnel des enseignants. Les programmes qui mettent l'accent sur l'aide plutôt que sur l'évaluation semblent plus profitables aux nouveaux enseignants. » (p. 199)

Auto-professionnalisme : le débutant prépare son propre plan de croissance professionnelle à l'aide d'un collègue de travail ou du directeur.

- définition d'objectifs à réaliser
- exige que le débutant s'auto-évalue pour déterminer sur quel point il doit s'améliorer.

Modèle assisté par ordinateur : réseau de communication

Les méthodes structurées ont plus de chance de répondre aux besoins des débutants.
Nécessité de combiner les éléments intéressants de chacune des méthodes.

6. L'administrateur scolaire et l'insertion professionnelle

Différentes tâches peuvent être assumées par les administrateurs en regard à l'insertion professionnelle :

- évaluation des performances du novice (observation en classe, rétroaction au débutant)
- rencontres régulières avec le novice pour discuter avec lui des problèmes rencontrés et des besoins à combler ainsi que pour l'informer des ressources qui sont à sa disposition.

Selon l'auteur, les rencontres doivent être hebdomadaires durant les neuf premières semaines et aux deux ou trois semaines par la suite.

L'administration scolaire doit aussi superviser les mentors et participer aux rencontres entre mentors et novices.

Figure 1 : 8 rôles de l'administration scolaire dans le processus de l'insertion professionnelle ; moniteur, coordonnateur, facilitateur, formateur, leader enthousiasme, recruteur, évaluateur, observateur d'arrière-plan, mentor.

7. Les besoins des novices et les rôles de la direction d'école

« Les rôles de la direction se définissent par rapport aux cinq types de besoins d'adaptation professionnelle des novices : adaptation à la salle de classe, adaptation à l'école, adaptation personnelle, adaptation au district scolaire, adaptation à la communauté. » (p. 202)

Adaptation à la salle de classe

- Discuter avec le débutant des problèmes vécus en salle de classe et des solutions possibles.
- Informer le débutant : du matériel didactique disponible, des méthodes d'enseignement selon les différents groupes d'élèves, de la gestion du temps, de l'évaluation, de la gestion de la discipline, etc.

Adaptation à l'école

- Remettre un guide qui résume les règlements et la philosophie de l'école.
- Informer le novice des services disponibles + des caractéristiques socio-économiques des élèves.
- Présenter le débutant aux membres de l'équipe-école.

Adaptation personnelle

- Veiller à ce que le novice se sente bien accueilli dès les premiers jours.
- Discuter avec le novice de son curriculum vitae + lui donner l'occasion d'exprimer ses attentes.

Adaptation au district scolaire

- Le novice a besoin de rencontrer les différentes personnes ressources du district, de connaître les règlements et les politiques salariales.
- Informer le novice sur l'aspect légal de la profession et sur les activités de perfectionnement.

Adaptation à la communauté

- Selon le contexte, direction pourrait être appelée à aider le novice à trouver un logement et à l'informer sur les différents services offerts dans la communauté.

« Le support de l'administration scolaire apparaît comme un élément crucial de succès de tout programme d'insertion professionnelle, car c'est elle qui détient de fait une partie des moyens qui conditionnent la culture organisationnelle de l'école et le comportement de ses membres. » (p. 204)

En annexe, l'auteur dresse une liste d'activités d'insertion professionnelles à assumer par les administrateurs scolaires.

Conclusion : Insertion ou formation des enseignants débutants ? (Simone Baillauquès)

1. L'insertion un terme à controverses

Le terme insertion est remis en question par plusieurs auteurs :

- terme trop fortement associé au contexte socio-économique actuel
- terme qui peut être lié à une socialisation excessive et forcée

2. Tensions et solutions

4 termes reviennent fréquemment dans les propos des auteurs : pratique réflexive, collaboration, expérience et autoformation.

Fiche de lecture 71

Référence : Hodkinson, H. & Hodkinson, P. (1999). Teaching to learn, learning to teach ? School-based non teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme, *Teaching and Teacher Education*, 15, 273-285.

Sujet : Ce texte présente les résultats d'une étude portant sur l'expérience d'enseignement lors de la formation initiale et des stages en Angleterre (Initial Teacher and Training (ITET)).

Introduction et cadre de référence :

Les périodes de pratique de l'enseignement à l'école sont une composante importante des programmes de formation initiale en Angleterre. Les auteurs conceptualisent cette réalité en indiquant que pendant qu'ils sont à l'école, les étudiants en enseignement peuvent enseigner, dans le but d'apprendre comment enseigner (« *teaching in order to learn how to teach* »). Toutefois, plusieurs programmes de formation s'attendent également à ce que, en passant du temps à l'école, le débutant acquière une vision plus large de ce qu'est l'éducation, un plus grand professionnalisme et qu'il développe une attitude réflexive.

Il y a une croyance indiquant que les étudiants en enseignement ont besoin de développer une meilleure connaissance des écoles et de l'éducation. Ainsi, depuis 1992, en Angleterre et aux Pays de Galle, la proportion de temps passé à l'école durant la formation initiale a augmenté. On vise également à réduire le rôle des universités dans l'entraînement (training) des nouveaux enseignants, en accordant un plus grand rôle à l'école. *“The assumptions inherent in these directives are that the best place to train as a teacher is in school, and that the best people to do the training are teachers.”* (p. 274) Ainsi, l'étudiant doit « enseigner pour apprendre » en modélisant des enseignants expérimentés et en apprenant par l'expérience (learning by doing).

Il y a certains problèmes reliés à l'augmentation du temps passé à l'école :

- Harris (1994) indique que les étudiants d'après la réforme de 1992 (ceux qui passent davantage de temps à l'école) sont souvent mécontents d'avoir à faire des activités qui ne sont pas directement reliées à l'enseignement, plutôt que de passer plus de temps dans la classe.
- Selon Davies (1997) : les étudiants qui s'engageaient avec enthousiasme dans un sujet particulier lors de leurs cours universitaires ont parfois de la difficulté à discuter sur ce même sujet avec leurs mentors à l'école, si cela n'est pas immédiatement relié aux pratiques de classe.
- Brown (1994) et Hagar (1997) indiquent que les étudiants ont souvent de la difficulté à interroger les enseignants afin d'avoir accès à leur savoir professionnel.

Méthodologie :

La recherche porte sur un modèle de formation initiale au secondaire (ITET) dans une université anglaise où le personnel de l'université a établi un fort partenariat avec les écoles. Afin d'éviter de former des enseignants «techniciens» ayant une vision limitée de l'éducation, il a été décidé que les étudiants devraient passer du temps dans l'école, afin d'étudier différentes thématiques liées à l'éducation (study time : période d'études).

Deux programmes de formation : un d'une durée de 4 ans (sans expérience antérieure d'études supérieures) et un autre d'une durée de 2 ans (avec expérience antérieure). Les chercheurs se sont intéressés à l'expérience d'enseignement des étudiants dans les écoles, pour des blocs allant de 4 semaines à 12 semaines.

La recherche porte sur un nombre limité de cas. Pour chacun, les étudiants et les mentors ont été interviewés avant et après l'expérience. Les entrevues se sont déroulées le plus souvent individuellement, mais parfois en petit groupes de pairs (environ 3 étudiants). Chaque étudiant avait trois mentors assignés : mentor universitaire, mentor professionnel (personne en charge de tous les stagiaires d'une école) et « subject mentor » (enseignant associé).

Durant la première année de la recherche : Étude de 17 étudiants dans 5 écoles différentes. Durant la seconde année, la moitié de ces étudiants ont été suivis dans leur nouvelle école et les chercheurs ont ajouté les nouveaux étudiants de 2 des écoles de départ. Au total, l'étude a impliqué 22 étudiants, 11 mentors universitaires, 14 mentors professionnels, 22 « subject » mentor et 12 écoles. Environ 130 entrevues semi-structurées ont été réalisées. Les entrevues ont été enregistrées sur bande audio puis écoutées et plusieurs sections ont été retranscrites.

3. L'étude durant l'expérience à l'école :

Dans le modèle analysé, les étudiants en enseignement ont un double rôle à jouer au sein de l'école : *“They had to act as good teachers, and at the same time they had to be good students who were learning about teaching, schools and education.”* (p. 275) Selon Fish (1989), ce double rôle doit être encouragé, car il favorise le développement d'une pensée réflexive critique. Afin de permettre à l'étudiant de pleinement exercer son rôle d'élève au sein de l'école, des périodes d'études particulières sont prévues. Ces périodes permettent à l'étudiant de pratiquer des activités réflexives et d'investiguer sur l'école, le département, l'enseignement et sur différentes thématiques relatives à l'éducation. En général, la majorité des mentors ne sont ni positifs, ni négatifs lorsqu'ils parlent de ces périodes d'études, mais ils acceptent cette réalité comme faisant partie de l'expérience de l'étudiant à l'école.

3.1 Réaction des étudiants aux périodes d'études durant l'expérience à l'école :

La grande majorité des étudiants réagissent négativement à l'obligation de faire des périodes d'études durant l'expérience à l'école. Avant leur première expérience à l'école, les étudiants acceptaient cette réalité, mais par après, ils se montrent plus critiques et plusieurs soulignent la difficulté à faire à la fois le travail d'enseignant et le travail demandé lors des périodes d'études : surcharge de travail, manque de temps, nécessité de s'occuper pleinement des élèves lorsqu'ils sont à l'école, pression pour faire de son mieux en tant qu'enseignant, etc.

3.2 Le temps alloué pour l'étude :

En théorie, les étudiants sont censés avoir 25% du temps d'enseignement pour l'étude. Toutefois, en réalité, ce n'est souvent pas le cas : tâche d'enseignement plus importante que prévu, autres tâches en-dehors de l'enseignement effectuées pendant les périodes d'études (activités parascolaires, services rendus à d'autres enseignants, implication au sein de l'école, etc.).

3.3 Qu'est-ce que l'étude à l'intérieur de l'école implique ?

Une partie de la vision négative des périodes d'études peut être due à une mauvaise compréhension de ce que ces périodes signifient. Plusieurs mentors et étudiants voient les périodes d'études comme étant du travail académique (écriture et lecture). Toutefois, ce qui

est attendu des étudiants est plutôt une recherche pratique, dans laquelle ils vont recueillir des informations qu'ils ne pourraient pas avoir s'ils n'étaient pas à l'intérieur de l'école. Les périodes d'études peuvent également servir à l'évaluation des leçons, la réalisation d'un profil de développement professionnel, les discussions professionnelles avec les mentors, etc.

3.4 Ce qui est actuellement effectué durant les périodes d'étude :

L'université souhaite exclure des périodes d'études les activités suivantes : préparation de leçons, enseignement et tâches. Toutefois, ce sont souvent ces activités que les étudiants effectuent lors de leurs périodes d'études. Certains utilisent également ces périodes pour socialiser avec les autres enseignants ou pour relaxer.

« *In school, teaching and directly school-related activities were higher priority for the student teachers than what the university saw as study time tasks.* » (p. 279). Toutefois, la majorité des étudiants effectuent tout de même certaines activités qui correspondent réellement aux activités prévues pour la période d'étude : recherche, rencontres avec le mentor, etc. Les étudiants se servent également des périodes d'études pour observer d'autres enseignants. Certains étudiants jugent que cette activité (l'observation) est ennuyeuse, mais d'autres en perçoivent l'utilité pour connaître différentes façons d'enseigner.

3.5 Les raisons que les étudiants donnent pour ne pas faire la période d'étude :

En général, les étudiants donnent la priorité aux tâches reliées directement à l'enseignement. Ils souhaitent également s'intégrer et faire partie de la culture de l'école. Certains veulent également avoir une bonne évaluation et laisser une bonne impression dans l'école (bonne référence pour un futur emploi), ce qui leur demande beaucoup d'implication. D'autres sentent qu'ils sont déjà débordés par la tâche d'enseignement et qu'ils manquent de temps pour faire de l'étude en plus. Bref, il y a une grande tension entre les deux rôles : « *Things that they need to do to act as 'good teachers' sometimes conflict with things that their university course tutors feel they should do to be 'good students'.* » (p. 281).

4. Différentes perceptions de la période d'études :

Ce que le personnel de l'université espère des périodes d'études diffère de ce qui semble approprié pour ceux qui travaillent au sein de l'école.

Pour les étudiants stagiaires, la culture scolaire exerce une pression pour qu'ils développent leur rôle d'enseignant et pour qu'ils s'impliquent au sein de l'école, ce qui les amène à mettre de côté leur rôle d'élève. « *Many school mentors saw things only slightly differently from the student teachers because, for them also, the school culture dominated.* » (p. 282) Les étudiants perçoivent le travail des périodes d'études comme quelque chose qui devrait être effectué à l'université plutôt qu'à l'école.

5. L'expérience de stage en tant qu'acculturation :

Wooldridge et Yeomans (1994) traitent de l'acculturation durant les premières expériences d'enseignement. « *By acculturation they mean that the student teachers were internalising the 'beliefs and values; understandings, attitudes, meanings and norms (arrived at through interaction); symbols, rituals and ceremonies' shared by a particular staff (Nias, Southworth & Yeomans, 1989, p 11, cited in Wooldridge & Yeomans, 1994, p. 139).* » (p. 282)

Wooldridge et Yeomans (1994), décrivent deux aspects de l'acculturation :

- Elle est souvent tacite : les étudiants adoptent des manières d'agir et des façons de voir l'enseignement sans en avoir pleinement conscience.

- Elle provient d'un besoin psychologique chez l'étudiant de s'intégrer et de se conformer (fit in). Ils identifient deux principales pressions chez l'étudiant : l'anxiété de rejoindre un nouveau groupe professionnel et le stress d'être perçu comme un novice parmi les experts.

Les auteurs ajoutent que le désir de se conformer provient non seulement d'un besoin psychologique, mais également d'un objectif stratégique (désir d'obtenir une bonne évaluation et des bonnes références d'emploi).

Selon Eisenhart, Behm et Romagno (1991) et White (1989), l'acculturation constitue un rite de passage : passage du statut de non enseignant à l'acceptation comme membre professionnel de la communauté enseignante.

White (1989) propose un modèle d'acculturation en trois étapes :

- Séparation des membres de la famille et des amis (les anciennes valeurs et croyances peuvent alors être remplacées).
- Transition vers la nouveauté
- Intégration dans le groupe (acquisition d'un nouveau statut)

Les auteurs croient toutefois que l'application d'un tel modèle n'est pas aidante pour mieux comprendre les résultats de leur étude.

Lacey (1977) indique qu'il y a différents degrés de socialisation : conformité complète, conformité stratégique, redéfinition stratégique, etc.

Clandinin et Connelly (1996) décrivent comment les débutants tentent de combiner leur histoire personnelle (valeurs, croyances, etc.) avec l'« histoire sacrée » de l'école où ils travaillent, afin de diminuer l'écart entre les deux. L'histoire sacrée désigne la vision officielle de l'enseignement prônée par l'école.

Dans cette étude, on peut voir que plusieurs étudiants contribuent délibérément à leur propre acculturation en adoptant l'« histoire sacrée » de l'école dans laquelle ils étaient placés.

“Our data then support the view that socialisation is an important part of school experience, which is an affective process as much as a cognitive one.” (p. 283)

Les auteurs expliquent le problème des périodes d'études en soulignant que la façon dont elles sont planifiées est trop éloignée de la culture de l'école (qui valorise l'enseignement et l'implication mais qui valorise peu l'étude, la recherche ou la pratique réflexive), ce qui fait en sorte que ces périodes ne peuvent être facilement adoptées par les étudiants. Ainsi, les stagiaires ayant beaucoup de périodes où ils ne font pas de tâches liées à l'enseignement sont moins bien perçus.

Ainsi, les programmes de formation doivent baser leur planification sur ce qui peut être fait en lien avec la culture de l'école et/ou la culture de l'école doit changer pour être plus favorable à l'intégration des périodes d'études.

Références citées dans ce résumé :

Brown, S. (1994). Student teachers' access to the practical classroom knowledge of experienced teachers. In G. Harvard, & P. Hodkinson, *Action and reflection in teacher education*. Norwood, NJ: Ablex.

Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories - stories of teachers- school stories - stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24–30.

Davies, C. (1997). Problems about achievement of shared understanding about ITE between schools and university. In D. McIntyre, *Teacher education research in a new context: The Oxford internship scheme*. London: Paul Chapman Publishing.

Eisenhart, M., Behm, L., & Romagno, L. (1991). Learning to teach: Developing expertise or rite of passage? *Journal of Education for Teaching*, 17(1), 51–69.

Fish, D. (1989). *Learning through practice in initial teacher training*. London: Kogan Page.

Haggar, H. (1994). Enabling student teachers to gain access to the professional craft knowledge of experienced teachers. In D. McIntyre, *Teacher education research in a new context: : The Oxford internship scheme*. London: Paul Chapman Publishing.

Harris, A. (1994). Student learning experiences in pre- and postreform courses. In I. Reid, H. Constable, & R. Griffiths, *Teacher education reform*. London: Paul Chapman.

Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.

Nias, J., Southworth, G.W., & Yeomans, R. (1989). *Staff Relationships in the primary school*. London: Cassell.

White, J. (1989). Student teaching as a rite of passage. *Anthropology and Education Quarterly*, 20, 177–195.

Wooldridge, I., & Yeomans, R. (1994). Induction, acculturation & education in school-based initial teacher education. In R. Yeomans, & J. Sampson, *Mentorship in the primary school*. London, Falmer.

Fiche de lecture 72

Référence :

Huberman, M. (1989), *La vie des enseignants, Évolution et bilan d'une profession*, Collection Actualités pédagogiques et psychologiques, Éditions Delachaux et Niestlé, Paris.

Résumé :

Cet ouvrage, basé sur une étude de 5 ans conduite auprès de 160 enseignants, analyse plusieurs facettes de la vie des enseignants. Nous avons retenu ce document pour les nombreuses références qu'il fait au sujet des débuts dans la carrière (le chapitre 8 est entièrement consacré à ce thème), même si les propos du texte ne s'attardent pas uniquement à cette période de la vie des enseignants mais bien à toute leur trajectoire professionnelle.

Notes de lecture :

Chapitre 1 : « Le cycle de vie professionnelle des enseignants » par Michaël Huberman.

L'entrée dans la carrière (p. 13)

Le premier stade définit par Huberman est le stade d'exploration caractérisé par la survie et la découverte.

« L'aspect « survie » traduit ce qu'on appelle communément le « choc du réel », la confrontation initiale à la complexité de la situation professionnelle. » (p. 13)

« En revanche, l'aspect « découverte » traduit l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, l'aspect grisant d'être enfin en situation de responsabilité (d'avoir sa classe, ses élèves, son programme), de se sentir collègue dans un corps de métier défini. » (p.14)

Deux aspects vécus en parallèle, le second permettant de tolérer le premier.

Après la phase d'exploration, vient le stade de stabilisation.

Stabilisation : engagement définitif + acte administratif (nomination officielle), plus de confiance, plus à l'aise sur le plan pédagogique.

Premières années (1 à 3 ans) : entrée, tâtonnement.

4 à 6 ans : Stabilisation, consolidation d'un répertoire pédagogique.

Chapitre 3 : « Les phases de la carrière de l'enseignant » par Michaël Huberman

Certains débuts sont plutôt faciles : contacts positifs avec les élèves, élèves « maîtrisables », sentiment d'aise sur le plan pédagogique, bon contact avec les collègues, enthousiasme, plaisir à enseigner.

D'autres débuts sont plus difficiles : investissement important, sentiment d'accaparement, de noyade, manque de confiance, élèves difficiles à manier, isolement par rapport aux collègues, problèmes de discipline et d'autorité.

2 problèmes extérieurs qui rendent les débuts plus difficiles :

- Débuter dans l'enseignement tout en poursuivant des études (licence, études pédagogiques) : crée une surcharge.
- Responsabilités familiales : problèmes d'organisation.

6 conditions de stabilisation (p.53) :

- 1) S'engager définitivement.
- 2) Être nommé (contrat, stabilité d'emploi).
- 3) Avoir des classes « maniables » et des rapports satisfaisants avec les élèves.
- 4) Maîtriser les facettes pédagogiques de base.
- 5) Réunir autour de soi un noyau de collègues.
- 6) Trouver un équilibre avec la vie de famille.

Chapitre 4 : « Les motivations et satisfactions de l'enseignant » par Michaël Huberman et Marie-Madeleine Grounauer

Ce chapitre traite des raisons pour entreprendre une carrière en enseignement.

Exemples de motivations :

- Motivations actives : le contact avec les jeunes, le succès lors des premières expériences, le désir de partager ses connaissances, l'identification (influence d'un enseignant ou des parents qui enseignent), le désir d'avoir un impact sur les jeunes et sur la société, etc.
- Motivations matérielles : moyen de gagner sa vie et de devenir indépendant, sécurité d'emploi, conditions de travail favorables (salaire, horaire), liberté d'actions, etc.
- Motivations passives (25% des répondants en nomment au moins une) : par hasard, faute de mieux, par élimination, par enlisement : entrée provisoire puis trop difficile de changer.

Il n'y a pas de lien significatif entre les motivations à entrer en enseignement et la façon dont sont résolus les problèmes du début de carrière.

Par la suite, les auteurs analysent les hésitations à choisir l'enseignement et les raisons de choisir ou non l'enseignement si on avait à recommencer.

Chapitre 5 : « Rester ou quitter ? Les moments de doute » par Michaël Huberman

43 % des enseignants interrogés ont déjà songé à quitter l'enseignement à un moment ou l'autre de leur carrière.

18% des répondants ont songé à quitter l'enseignement au début de leur carrière durant les 18 premiers mois et 11% songent à quitter après seulement 2 ou 3 années d'enseignement.

Raisons pour songer à quitter : quitter pour autre chose, difficultés de s'adapter aux élèves, manque d'engagement réel, raisons familiales, raisons institutionnelles (horaire, déplacements, ambiance...), routine, fatigue, frustration...

Chapitre 7 « « L’activisme » des enseignants secondaires à différents moments de la carrière » par Michaël Huberman

« Le niveau général d’investissement -pédagogique, institutionnel, professionnel- baisse progressivement au fur et à mesure de la carrière » (p. 250)

Chapitre 8 « Les débuts dans l’enseignement » par Jürg Marti et Michaël Huberman

3 catégories de thèmes abordés spontanément par les répondants à qui on demandait de parler de leurs débuts :

Les thèmes personnels : Les études, les problèmes financiers, le mariage ou la famille, les difficultés d’adaptation, le divorce ou le décès d’un conjoint, etc.

Les thèmes pédagogiques : les relations avec les élèves, la relation au savoir, les rapports avec les collègues, la relation avec l’institution (statut, fonction), la préparation au métier.

Relation avec les élèves :

Plusieurs débutants trouvent difficile de se positionner en tant qu’adulte, que maître auprès des élèves.

Difficile de trouver le juste milieu entre extrême sévérité et laxisme.

« 24% des réponses « thèmes pédagogiques » évoquent des problèmes de discipline et la difficulté d’assumer un rôle. » (p. 253)

La relation au savoir et la transmission des connaissances :

Les enseignants débutants peuvent éprouver des difficultés à adapter leur enseignement à la clientèle visée.

Les rapports avec les collègues :

De bons rapports avec les collègues peuvent aider le débutant à surmonter les difficultés du début.

Préparation bonne ou insuffisante :

Certains enseignants débutants ont le sentiment de ne pas avoir été suffisamment bien préparés à l’enseignement.

Les thèmes sentimentaux :

« Les débuts sont vécus plutôt douloureusement par les nouveaux enseignants : 53% des réponses évoquent des difficultés dans l’expérience vécue et (ou) la perception de soi, et 47% mentionnent du plaisir et une perception de soi positive. » (p. 260)

Vécu négatif : panique, désarroi, désespoir, épuisement, remise en question, anxiété, stress, découragement.

Perception de soi problématique (19% des réponses) :

Les difficultés du début de la carrière peuvent affecter l’image de soi qu’a l’enseignant débutant en l’amenant à douter de lui-même et de ses compétences. Ce sentiment d’incompétence pédagogique peut entraîner un grand découragement, voire même conduire à la dépression.

Une préoccupation : la surcharge

63% des cas interviewés parlent spontanément de cet élément.

« Les difficultés initiales sont expliquées par un surcroît de fatigue lié à une surcharge professionnelle. » (p. 263)

Maîtrise initiale : les préoccupations du débutant

32% des débutants ont vécu des débuts passablement difficiles et 17% des débuts très difficiles.

46% des enseignants répondants affirment avoir éprouvé un sentiment de tâtonnement continu et 40% le sentiment de ne pas être à la hauteur.

47% des répondants ont été préoccupés par la crainte de l'avis d'autrui et 38% ont éprouvé un sentiment de « survie ».

Autres préoccupations : (tableau p. 267)

- Inconséquence (tantôt rigide, tantôt laissez faire) : 39%
- Intimidé par les élèves : 37%
- Difficulté de maintenir l'ordre : 35%
- Épuisement physique : 35%
- Difficultés de travailler autrement que par leçon frontale : 32%
- Découragement : 29%
- Préoccupation pour soi-même plutôt que pour la tâche à accomplir : 20%

Le dépassement des préoccupations

Les répondants indiquent ce qui les a aidés à passer au travers :

- Renforcements ou soutien psychologique
- Aide technique ou administrative
- Indices d'une plus grande maîtrise
- Facteurs d'équilibre personnel

Soutien psychologique :

- Ce qui aide le plus : les remarques positives des élèves (89% en ont reçu et ont apprécié).
- 60% indiquent avoir reçu de l'aide des collègues.
- 97% ont reçu des remarques positives de la direction mais 28% d'entre eux affirment que ça n'a pas aidé.

Aide technique ou administrative :

- 60% affirment recevoir l'aide d'un collègue (59% apprécient).
- 61% ont apprécié recevoir du matériel didactique.

Indices d'une meilleure maîtrise pédagogique :

« On tient le coup lors des débuts en se rendant compte qu'on maîtrise mieux son affaire et que cette maîtrise se reflète au niveau des leçons réussies. » (p. 271)

76% affirment que l'élaboration progressive d'un répertoire pédagogique de base les a aidés à traverser les difficultés des débuts et 98% affirment que les leçons qui passent bien les ont aidés.

Facteurs d'équilibre personnel :

Le fait d'avoir d'autres lieux d'investissement et de pouvoir relativiser les difficultés du début est aidant pour presque tous les répondants.

Fiche de lecture 73

Référence : Inostroza J., E., Dugas, T. G., Legault, J.-P., & Ragusich, J.-P. (1996). *Les enseignants débutants et leur insertion professionnelle*. Rapport de recherche. Hull: Université du Québec à Hull, Département des sciences de l'éducation.

Sujet : L'insertion professionnelle et les difficultés vécues par les enseignants débutants.

Problème de recherche :

La recherche traite du contexte d'insertion professionnelle des enseignants débutants ayant étudié à l'UQAH et travaillant en Outaouais. Elle permet de mettre en lumière les perceptions des enseignants débutants quant aux difficultés rencontrées lors de l'insertion, quant à la formation initiale reçue et quant à l'aide disponible.

Critique : Le problème de recherche est facilement identifiable et il est décrit de façon claire.

Questions de recherche : (prises telles quelles dans le document : p. 1)

- Quels sont les problèmes rencontrés par les diplômés de l'UQAH dans leurs milieux de travail ?
- Quelle est la nature de ces problèmes ?
- Comment les perçoivent-ils ?
- Dans quelle mesure en sont-ils conscients ?
- Qu'en pensent les directeurs d'école où ils travaillent ?
- Y a-t-il correspondance entre les problèmes identifiés par les enseignants débutants et ceux identifiés par les directeurs des écoles ?
- Comment la formation reçue contribue-t-elle à l'insertion professionnelle des enseignants débutants ?
- Quel support reçoit l'enseignant en début de carrière pour s'intégrer au milieu professionnel ?
- Où cherche-t-il de l'aide pour faire face à sa situation professionnelle ?

Cadre de référence :

« Dans le cadre de cette recherche, l'insertion professionnelle est définie comme la période qui commence pour l'enseignant débutant depuis la première année d'accès à la pratique de la profession enseignante. » (p.3)

Les problèmes rencontrés par les enseignants en début de carrière

Plusieurs études ont visé à cerner les préoccupations et les difficultés rencontrées par les débutants lors de la période d'insertion professionnelle. Ces études traitent surtout de la nature des difficultés rencontrées. Peu d'études visent à décrire le contexte dans lequel se produit l'insertion professionnelle. Il y a également peu d'informations sur les perceptions de la direction quant aux difficultés rencontrées par les novices.

Veenman (1984) : Cet auteur révèle que les enseignants débutants vivent des difficultés en ce qui a trait à la discipline, à l'évaluation, à la relation avec les parents et à l'organisation de la tâche.

Valli (1992) : Cet auteur indique que les débutants sont confrontés à des difficultés telles que l'imitation des modèles d'enseignants rencontrés lors des stages, la tendance à s'isoler, la

centration sur des trucs et des techniques et la difficulté à réutiliser les connaissances apprises en formation initiale.

La formation universitaire et la réalité du milieu professionnel

La formation initiale actuelle ne semble plus adéquate.

Cormier, Lessard et Valois (1979) : Leur étude révèle que les enseignants jugent que leur formation universitaire est peu utile dans leur pratique.

Souvent, les enseignants débutants ont le sentiment que la formation initiale ne leur a rien apporté.

Kagan (1992) : La durée de la formation pratique est jugée insuffisante. De plus, il n'y a pas assez de liens entre les cours théoriques et la formation pratique.

L'encadrement des débuts professionnels

« Il apparaît que notre société connaît peu d'exemples de professions où les débutants reçoivent si peu d'aide pendant leur initiation professionnelle (MEQ, 1992). Il existe peu de programmes formels d'encadrement des enseignants débutants au Canada » (p.6)

Le soutien offert aux débutants est donc souvent absent.

Il existe peu d'études sur les démarches entreprises par le novice pour aller chercher une aide professionnelle.

Objectifs de recherche :

Objectif général : Examiner la situation professionnelle telle que vécue par les diplômés de l'UQAH en formation initiale des enseignants lors de leur insertion en milieu de travail.

Objectifs spécifiques :

- a) Définir les problèmes rencontrés en début de carrière tels que perçus par les diplômés concernant la formation reçue.
- b) Déterminer les perceptions des diplômés concernant la formation reçue.
- c) Décrire les mécanismes d'aide utilisés par les enseignants débutants lors de leur période d'insertion professionnelle.

Méthodologie :

Les sujets : Enseignants débutants diplômés de l'UQAH (Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire ou Baccalauréat en orthopédagogie) ayant cinq ans ou moins d'exercice et travaillant dans des commissions scolaires de l'Outaouais.

Instruments de collecte des données :

Utilisation d'un **questionnaire** distribué aux enseignants débutants en décembre 1995 et janvier 1996. Certains questionnaires ont été postés alors que d'autres ont été déposés dans les commissions scolaires qui devaient s'assurer de leur distribution. Le taux de réponse a été de 30% (80 questionnaires), mais seulement 73 questionnaires ont pu être utilisés pour la recherche. Les thèmes abordés dans le questionnaire sont la discipline et la gestion de classe, la tâche d'enseignement, l'encadrement et le développement professionnel et les relations avec les parents. Le questionnaire compte 33 questions sur les difficultés et besoins des débutants et 10 questions d'ordre général (données personnelles des participants). Une première version du questionnaire a été testée par l'équipe de recherche et par des individus familiers avec la question étudiée. Par la suite, une version finale a été rédigée. Le questionnaire est disponible en Annexe 1.

Réalisation d'**entrevues semi-structurées** auprès de 12 directions d'école de l'Outaouais afin de permettre de vérifier et de confirmer les réponses apportées par les débutants. L'entrevue s'inspirait des questionnaires distribués aux débutants. Ces entrevues ont été enregistrées puis retranscrites.

Résultats : (J'ai regroupé ici les informations contenues dans le chapitre sur les résultats et dans celui sur l'analyse des résultats).

A. Problèmes rencontrés par les enseignants débutants

Les auteurs dressent une liste des principaux problèmes mentionnés par les débutants. En ordre d'importance, on retrouve :

- 1) La lourdeur de la charge de travail (93% des répondants)
- 2) Le maintien de la motivation des élèves (79%)
- 3) Des difficultés avec des élèves ayant des troubles de comportement (76%)
- 4) La gestion disciplinaire de la classe (66%)
- 5) L'évaluation des apprentissages des élèves (57%).
- 6) Des difficultés lors des échanges avec les parents (55%)
- 7) Des problèmes en lien avec le nombre d'élèves dans la classe (46%).
- 8) La gestion des différences individuelles des élèves (35%)
- 9) L'adéquation des lieux physiques, la disponibilité d'équipement pédagogique et l'accès au matériel didactique. (23% chacun)
- 10) Des difficultés d'ordre didactique (17%).

Charge de travail : 63% des répondants indiquent qu'elle est lourde, 30% indiquent qu'elle est très lourde et 7% indiquent qu'elle est légère. **Plus spécifiquement, les enseignants débutants trouvent la tâche enseignante lourde en regard de l'importance de la planification des activités pédagogiques et de l'ampleur des tâches administratives.** Les tâches administratives mentionnées sont : la préparation des bulletins, la participation à des comités, la présence à des rencontres diverses, la tenue à jour des dossiers des élèves, l'obligation de remplir des formulaires, la communication avec les parents, le suivi des dossiers individuels, etc. **Plusieurs débutants semblent ne pas avoir pris pleine conscience de la dimension administrative du métier avant d'entrer en fonction. Il faudrait donc que la formation universitaire prépare mieux les débutants à cette dimension de la tâche enseignante.**

Maintien de la motivation des élèves : 66% des répondants indiquent avoir un peu de difficulté à motiver constamment les élèves, 21% indiquent qu'ils n'ont pas du tout de difficulté, 10% répondent qu'ils ont assez de difficulté et 3% indiquent qu'ils ont beaucoup de difficulté.

Les raisons qui expliquent cette difficulté selon les enseignants sont :

- L'élève lui-même : manque de motivation, faible estime de soi, milieu socio-économique
- Les stratégies de travail employées : activités conventionnelles ou non, longueur des activités, variété, etc.
- Le matériel : matériel peu adéquat ou peu attrayant.
- Les matières enseignées
- La tâche de l'enseignant.
- La formation de l'enseignant : Plusieurs débutants estiment qu'on ne leur a pas appris comment faire face aux problèmes de motivation.

- L'absence de soutien des parents : manque d'encadrement des enfants au niveau familial.

Les auteurs considèrent que le problème du maintien de la motivation des élèves relève surtout de la compétence des enseignants à s'adapter et à utiliser leur créativité et leur imagination, plutôt que d'une formation initiale insuffisante.

Difficultés avec des élèves ayant des troubles de comportement :

76% des répondants disent avoir des difficultés et 24% n'ont pas de difficulté.

Types de difficultés :

Problèmes d'inconduite : Ces élèves dérangent les autres, sont impolis envers l'enseignant ou peuvent être agressifs physiquement ou verbalement envers autrui.

Problèmes de temps : Ces élèves retardent le déroulement normal des activités et du programme, ils demandent également beaucoup de temps et d'énergie à l'enseignant.

Attitude de l'enseignant : Plusieurs débutants ont de la difficulté à être à la fois fermes et aimants. Certains ont de la difficulté à être patient, d'autres parviennent mal à imposer leurs limites.

Difficultés liées à l'utilisation de stratégies efficaces : Certains débutants trouvent difficile de trouver des stratégies efficaces face aux diverses situations. D'autres ont de la difficulté à trouver des moyens afin d'éviter l'effet d'entraînement que les élèves ayant un mauvais comportement peuvent avoir sur les autres. Certains ont de la difficulté à établir et gérer un plan d'intervention.

Difficultés liées à l'acte d'enseigner : Plusieurs débutants se sentent dérangés dans leur enseignement par les élèves ayant des troubles de comportement. Plusieurs ont l'impression de manquer de temps pour les autres enfants. D'autres croient que les élèves ayant des troubles de comportement nuisent à l'apprentissage des autres enfants.

L'engagement des élèves : Manque de motivation des élèves, peu de concentration, refus de faire le travail, etc.

Suivi des élèves ayant des troubles : Manque de temps pour faire un suivi systématique.

Conflits provoqués par les élèves ayant des troubles : Difficultés à gérer les conflits.

Problèmes de discipline : Difficulté à maintenir un système disciplinaire rigoureux, perte du contrôle de la classe.

« Pour ce qui est de la présence dans leurs classes d'élèves ayant des troubles de comportement, il est évident que la grosse majorité des enseignants débutants éprouve des difficultés à faire face à cette réalité. Rappelons que ceci est un fait réel avoué par 76% des répondants. » (p. 64) Selon les auteurs, il faudrait sensibiliser davantage les futurs enseignants à cette réalité, en particulier lors des stages. Il faut que les débutants prennent conscience que la tâche enseignante comprend l'intégration des élèves ayant des troubles de comportement.

Problèmes liés à la gestion disciplinaire : 66% des débutants indiquent avoir des problèmes quant à la gestion disciplinaire, soit pour la planification d'un système disciplinaire (8%), pour l'implantation d'un système disciplinaire (18%) et pour le maintien de la gestion disciplinaire (être constant et conséquent) (40%). Enfin, 34% des débutants disent ne pas rencontrer de difficultés quant à la gestion disciplinaire.

Afin d'aider les débutants à choisir les stratégies adéquates lors de la planification et de l'implantation d'un système disciplinaire, les auteurs estiment qu'une formation à ce sujet au cours de la formation initiale serait bénéfique. En ce qui concerne le maintien de la gestion disciplinaire, les directions d'école interrogées affirment que plusieurs débutants ont de la difficulté à rester constants et que certains font preuve d'un trop grand laxisme. Certains

débutants adoptent également une attitude trop familière avec les élèves ce qui nuit à la gestion de classe.

Problèmes concernant l'évaluation des apprentissages :

L'évaluation formative semble plus problématique pour les débutants que l'évaluation sommative. Les difficultés quant à l'évaluation formative sont le manque de temps, le manque de compétence technique et l'absence de matériel adéquat (en particulier pour l'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage). En ce qui concerne l'évaluation sommative, les principaux problèmes mentionnés sont : le manque de compétence technique en ce qui a trait à la préparation ou à l'adaptation du matériel et l'évaluation des enfants en difficulté.

Difficultés liées aux échanges avec les parents :

55% des débutants affirment vivre des difficultés quant aux échanges avec les parents. « Les principales difficultés rencontrées par les enseignants débutants sont les suivantes : faible compréhension des parents; participation insuffisante; démission des parents; préjugés des parents à l'égard de la profession. » (p. 29) Certains débutants soulignent que les parents ont des préjugés à leur égard dû à leur âge et à leur manque d'expérience. Selon les directions d'école interrogées, les débutants manquent de préparation pour rencontrer les parents. Les directions ajoutent que certains débutants ont une perception négative des parents.

Problèmes dérivés du nombre d'élèves dans la classe :

36% des débutants indiquent que le nombre d'élèves dans la classe leur pose souvent des problèmes, 31% répondent « rarement », 23% indiquent qu'ils n'ont jamais de problèmes dus au nombre d'élèves et 7% disent en avoir toujours. Les problèmes en lien avec le nombre d'élèves dans la classe concernent la gestion disciplinaire, le manque d'espace, la difficulté à individualiser l'enseignement, l'hétérogénéité du groupe (écart entre les enfants) et l'utilisation de stratégies adéquates.

Gestion des différences individuelles :

35% des débutants disent avoir souvent de la difficulté à gérer les différences individuelles, 61% en ont rarement et 41% n'en ont jamais. Les différences individuelles qui posent problème aux débutants sont : la motivation (55%), les capacités intellectuelles (54%), le niveau socio-économique (7%) et l'origine ethnique (1%).

Adéquation des lieux physiques de travail, disponibilité d'équipement pédagogique, accès au matériel didactique

« La qualité des locaux, la disponibilité d'équipement pédagogique d'appoint et l'accès au matériel didactique semblent soulever des problèmes pour une certaine proportion d'enseignants débutants. » (p. 37)

Difficultés d'ordre didactique dans certaines disciplines

Les principales matières dans lesquelles les enseignants rencontrent des difficultés didactiques sont le français et les mathématiques (17% chacun). Les difficultés rencontrées concernent les stratégies d'enseignement (31%), la maîtrise du contenu (17%), le matériel didactique (en particulier l'absence de matériel adapté) (11%) et le manque de connaissance des programmes (8%).

B) Perception des enseignants débutants sur la formation reçue à l'université

Les chercheurs ont tenté de comprendre comment la formation initiale pouvait aider à surmonter certains problèmes liés à l'insertion professionnelle.

À l'énoncé : « Votre formation universitaire vous a fourni les connaissances nécessaires pour mettre en pratique votre gestion disciplinaire », plus de la moitié des répondants (56%) ont indiqué qu'ils étaient en désaccord, 25% étaient d'accord, 16% étaient fortement en désaccord et 3% étaient fortement d'accord.

Plusieurs répondants croient également que les connaissances acquises à l'université en ce qui concerne l'évaluation ne les aident pas dans leur enseignement.

Le 2/5 des répondants indique que la formation didactique a répondu seulement « un peu » à leurs besoins et 13% indiquent qu'elle n'y a pas du tout répondu.

En ce qui a trait à la gestion des différences individuelles la majorité des débutants indiquent d'abord l'expérience comme moyen de développer des habiletés. La formation initiale vient en second.

En ce qui concerne l'intervention avec des élèves ayant des troubles de comportement, la formation initiale vient en dernier lieu quant aux ressources aidant à surmonter les difficultés, l'expérience professionnelle venant en premier suivie des collègues de travail, de la direction d'école, du perfectionnement et de la littérature.

Encore une fois, la formation universitaire se place en dernier lieu en ce qui a trait aux ressources utilisées pour la construction de matériel didactique et aux ressources utilisées pour résoudre les difficultés rencontrées lors des échanges avec les parents.

C) Aide à l'insertion professionnelle des enseignants débutants :

Les 4 mécanismes d'aide étudiés sont : la période probatoire, l'encadrement professionnel, le soutien des collègues et l'intégration du débutant à l'équipe-école.

Durant la période probatoire, on peut constater qu'une majorité de répondants recevaient surtout une aide sporadique, plutôt qu'un accompagnement et un suivi systématique. En ce qui a trait à l'accompagnement professionnel, le ¾ des répondants indiquent en avoir reçu : 54% des débutants ont bénéficié de soutien de la part de la direction ou d'un enseignant responsable, 10% ont eu l'aide d'un comité de probation et 11% ont reçu l'aide d'un enseignant titulaire. L'encadrement reçu peut varier : réponses aux questions du débutant, soutien, rétroaction sur ses planifications et son enseignement, conseils, etc. « Pour la plupart des enseignants débutants, la direction d'école a démontré de l'intérêt et de l'engagement concernant leur développement professionnel. » (p.57) Une majorité de répondants indiquent avoir reçu du soutien de la part des collègues de travail. Pour 79% des répondants, l'intégration dans l'école a été facile alors que pour 17%, elle a été passable et pour 4%, elle a été difficile.

« En somme, on peut dire que l'enseignant débutant reçoit du soutien pédagogique et moral l'aidant à mieux entreprendre ses activités professionnelles en début de carrière. Cependant, des déclarations des répondants, il se dégage également que l'aide reçue est parfois sporadique, occasionnelle, insuffisante, limitée et surtout manque de systématisation. » (p. 71) Les auteurs soulignent alors la nécessité d'instaurer un véritable système d'insertion professionnelle.

Conclusion et recommandations :

Les auteurs formulent plusieurs énoncés de conclusion qui font une synthèse de leurs résultats de recherche. Puisque ces énoncés correspondent aux informations résumées plus haut, je ne reprendrai pas ici les conclusions des auteurs (sinon, ce serait redondant).

Recommandations :

Les auteurs formulent plusieurs recommandations, notamment :

- 1) Réviser les programmes de formation initiale en fonction des faiblesses identifiées par les répondants.
- 2) Accentuer le lien entre les universités et le milieu afin de favoriser la création de liens entre théorie et pratique.
- 3) Amener l'université à prendre une part significative dans l'insertion professionnelle des novices.
- 4) Assurer une insertion professionnelle qui soit systématique et continue et qui s'inscrive dans un continuum de formation des enseignants.
- 5) Confier aux débutants des tâches d'enseignement aptes à faciliter les débuts.
- 6) « Promouvoir une initiation progressive de l'enseignant débutant aux tâches d'enseignement. » (p. 79)
- 7) Clarifier le rôle de chacun des partenaires quant à l'insertion professionnelle des novices.
- 8) Faire de l'insertion professionnelle une priorité pour les directions d'école.
- 9) Établir des critères pour l'assignation de mentors, valoriser et assurer la reconnaissance du rôle de ces derniers, offrir une formation aux mentors et veiller à ce que les mentors assurent une supervision adéquate des novices.
- 10) Faire connaître les programmes d'insertion afin que les novices puissent en bénéficier.

Références bibliographiques pertinentes citées dans l'ouvrage :

Cormier, R. A., Lessard, C. et Valois, P. (1979). *Les enseignants et les enseignants du Québec, une étude sociopédagogique*. Volume 6, La formation et le perfectionnement. Québec, Ministère de l'Éducation.

Kagan, Dona, M. (1992). "Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers." *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.

Valli, L. (1992). "Beginning Teacher Problems : Areas for Teacher Education Improvement". *Action in Teacher Education*, 15 (1), 18-25.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers . *Educational Research*, 37 (4), 20-23.

Fiche de lecture 74

Référence :

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

Résumé :

Table ronde avec des enseignants débutants et des mentors qui nous font part de la réalité de l'accompagnement des débutants dans la perspective d'une formation continue.

Notes de lecture :

Contexte actuel de l'insertion :

- Réforme
- Beaucoup de départs à la retraite d'enseignants expérimentés.
- Plusieurs directions d'établissement qui sont elles-mêmes en situation d'insertion.
- Bonification des congés parentaux.
- De plus en plus de demandes pour la semaine de travail à 4 jours.
- Pénurie dans les banques de suppléants.

Table ronde réunissant 4 enseignants débutants et 3 enseignants d'expérience responsables de projet de mentorat.

Le stage de longue durée : un premier modèle d'insertion

Les enseignants débutants interrogés indiquent qu'ils ont reçu un bon accueil de l'école lors de leur dernier stage de formation. Ils ont également trouvé que l'entrée en stage était souvent moins stressante que le processus d'embauche.

3 ingrédients pour une insertion harmonieuse :

- accueil personnalisé au début de l'année.
- reconnaissance d'un statut de membre à part entière d'une équipe-école (**Le débutant est considéré comme égal aux autres enseignants et peut profiter des mêmes privilèges.**)
- désignation d'une personne de référence et allocation de temps nécessaire à l'observation, l'échange et l'interaction.

Un processus d'embauche plus « personnalisé »

Différents processus d'embauche :

- traditionnel : entrevue devant un comité + CÉFRANC
- Se faire connaître par suppléance + tournée des écoles.
- Constitution d'une liste de candidats intéressants : les commissions scolaires peuvent s'associer pour construire schéma d'entrevue (questions portant sur la LIP, la réforme, les approches pédagogiques, les programmes, etc.). Pour les enseignants du secondaire, le processus d'embauche peut également prévoir une expérimentation en classe réelle d'une durée de 30 min. (on laisse 15 min. à l'enseignant pour se préparer).

« À la sortie de ces séances d'admissibilité, les enseignantes concernées disent avoir éprouvé beaucoup d'insécurité et la vague impression que leurs quatre années de formation étaient plus ou moins valorisées. » (p.33)

Une affectation privilégiant la valeur « continuité »

L'enseignant débutant va souvent choisir le premier emploi proposé sans égard à ses préférences et à ses attentes. De même, en situation de pénurie, certaines écoles n'ont pas vraiment la possibilité de « choisir » leurs candidats.

Souvent, l'affectation se fait à la dernière minute, au mois d'août.

Nécessité pour les commissions scolaires de développer un « plan de la relève » afin de prévoir les modalités d'accompagnement des enseignants débutants.

Le modèle « comité d'aide aux nouveaux enseignants »

École primaire Adélarde-Desrosiers, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île.

- Formation d'un comité d'aide aux nouveaux enseignants.
- 4 mentors. Pas de libération structurée mais en fonction de la demande.
- Les mentors peuvent aller observer les novices en classe ou à l'inverse, les novices peuvent aller observer les mentors.
- Ce dont les jeunes ont le plus besoin : connaître le fonctionnement d'une école primaire (culture institutionnelle + organisation du milieu).

Le modèle « mentorat »

Commission scolaire des Bois-Francs

- 25 mentors en poste qui ont reçu une formation de 2 jours (apprendre à développer une relation de confiance, à offrir une rétroaction, à effectuer une observation structurée, etc.)
- « Le but visé est de faciliter l'insertion professionnelle en amenant les enseignantes et les enseignants qui sont en début de carrière à développer une pratique réflexive du type « Raconte-moi ce qui a bien été (ou mal été) dans ton activité, décris-moi comment tu t'y es prise, pourquoi penses-tu que tu as obtenu tel résultat, etc. », une approche orientée vers l'atteinte de l'autonomie professionnelle. » (p. 34)
- Accueil des novices avant la rentrée des élèves : demi-journées de formation sur la réforme, les projets psychopédagogiques en application dans les écoles de la commission scolaire, la gestion de classe, les rencontres de parents, la résolution de conflits, les troubles de comportement, etc.
- Libération potentielle de huit jours par enseignant.
- Chaque mentor accompagne 2 enseignants.

Le modèle « enseignant-ressource »

École Père-Marquette, Commission scolaire de Montréal.

- Personne-ressource dégagée à 100% afin d'accompagner les enseignants (débutants ou expérimentés).
- La personne-ressource va en classe avec les enseignants et se préoccupe d'enseignement stratégique, de modelage, tout en poursuivant le développement des habiletés relatives aux TIC.

Vers une formation continue pratique

La formation continue doit être pratique pour favoriser le développement des compétences professionnelles. Les enseignants débutants souhaiteraient avoir de la formation continue axée sur le développement d'activités et de projets concrets. Il faut également que la formation continue permettent des échanges entre les enseignants (communauté d'apprentissage) et qu'elle alloue du temps pour la planification d'équipe et pour effectuer des retours sur l'action. Une participante souligne que les enseignants débutants doivent d'abord apprendre à aller chercher par eux-mêmes les ressources et le soutien dont ils ont besoin.

Fiche de lecture 75

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

Introduction :

Les auteurs racontent l'histoire d'Esther, une ingénieure ayant décidé d'aller vers l'enseignement en milieu de carrière. Esther a trouvé la vie quotidienne dans l'école si difficile, qu'elle doutait pouvoir continuer ainsi jusqu'à Noël. Elle était confiante quant à son enseignement des mathématiques, mais elle se sentait complètement dépassée par l'isolement qu'elle vivait, le manque de matériel nécessaire, la quasi-absence d'un mentor, la direction peu efficace et l'école ayant peu de règles et de normes quant aux comportements des élèves et à l'évaluation. Esther avait donc de sérieux doutes quant à son changement de carrière, mais elle sentait que cela était dû aux conditions de travail, plutôt qu'à l'enseignement comme tel. Esther a donc choisi de changer d'école pour aller vers un milieu offrant davantage de soutien.

La rétention des enseignants :

Selon Ingersoll (2001), la transition des enseignants d'une école à l'autre ou d'un district à l'autre (migration), compte pour la moitié du roulement de personnel (l'autre partie étant le décrochage de la profession).

Pour les écoles, la perte d'un enseignant, que ce soit par migration ou par décrochage professionnel, signifie la perte de quelqu'un qui est familier avec le fonctionnement de l'école ainsi qu'avec les élèves, les parents et les collègues. Cela signifie également que l'école devra dépenser beaucoup d'énergie pour trouver un remplaçant.

Les écoles situées en milieu défavorisées sont celles qui sont les plus vulnérables à cette migration enseignante.

Les auteurs ont étudié le profil de carrière de 50 enseignants débutants durant 4 ans. À la troisième année, 3 des 50 enseignants originaux avaient été involontairement transférés dans une autre école, 8 avaient quitté l'enseignement pour une autre carrière, 3 avaient quitté leur école publique pour enseigner en milieu privé et 8 avaient transférés volontairement dans une autre école publique.

Des 8 enseignants ayant choisi de transférer volontairement, 7 étaient entrés en enseignement à la mi-carrière, ayant travaillé auparavant dans un autre domaine. Leurs expériences antérieures de travail avaient appris à ces débutants que les milieux de travail diffèrent et que l'environnement de travail est crucial quant au succès et à la satisfaction face à l'emploi. Aussi, voyant que leur premier environnement de travail ne leur offrait pas le soutien et les ressources requises, ces enseignants ont choisi de changer d'école, afin de trouver un environnement correspondant à leurs attentes.

En choisissant une nouvelle école, ces enseignants recherchaient certaines conditions leur permettant de bien enseigner : affectation raisonnable, système de discipline efficace, directives suffisantes quant au curriculum, communications avec les parents, transitions calmes d'une classe à l'autre, etc. Ils recherchaient également une école dans laquelle ils se

sentiraient professionnels et où ils pourraient partager leurs idées et leurs ressources avec les collègues et recevoir de l'aide de la direction.

Affectation raisonnable et soutien :

Les nouveaux enseignants héritent souvent des classes les plus difficiles et des élèves les plus turbulents.

L'affectation peut être une raison de changer d'école :

Par exemple, durant sa première année, Brenda a enseigné l'espagnol à dix différents groupes de 6^e, 7^e et 8^e année dans une école urbaine. Elle avait donc beaucoup de préparations de cours à effectuer et elle n'avait pas sa propre classe. L'année suivante, ayant une affectation semblable, Brenda a décidé de chercher autre chose et elle a trouvé un poste dans une école où elle avait 4 groupes plutôt que 10.

Keisha, enseignait en 2^e année et avait prévu y retourner l'année suivante. Toutefois, quand son directeur lui a annoncé qu'elle serait probablement placée en 4^e année, Keisha a décidé de transférer dans une école où elle pourrait continuer d'enseigner en 2^e année.

Theresa a accepté une tâche en sciences, sa discipline de formation, mais également en mathématiques, matière pour laquelle elle n'était pas qualifiée. La préparation de deux matières différentes demandait beaucoup de temps. Aussi, Theresa a choisi de transférer dans une école où elle pouvait enseigner seulement les sciences.

Les enseignants débutants peuvent également décider volontairement de changer d'école lorsque l'environnement rencontré est trop chaotique : politiques de l'école plus ou moins claires, règlements non-explicites, manque de discipline au niveau de l'école, etc.

Opportunités d'apprendre et d'évoluer :

Les enseignants qui choisissent de changer volontairement d'école peuvent également rechercher des occasions d'interagir avec autrui et d'améliorer leurs compétences. Ils peuvent donc décider de quitter une école dans laquelle ils se sentent isolés ou de quitter un milieu qui ne correspond pas à leur philosophie éducative, afin de trouver un milieu professionnel plus collaboratif et stimulant et qui correspond davantage à leur vision de l'éducation.

Leadership accessible et respectueux :

Les enseignants de l'échantillon citent l'insatisfaction quant à l'administration plus souvent qu'aucun autre facteur, quant aux raisons de changer d'école.

Certains trouvaient que la direction était dictatoriale, irrespectueuse ou incompétente. D'autres soulignent que la direction était inaccessible ou distante : difficile d'entrer en contact avec la direction et de recevoir du soutien, direction trop occupée, etc.

Dans le choix d'une autre école, ces enseignants ont donc porté attention au style de direction, au support offert et à l'accessibilité de la direction.

« Magasinage » pour trouver une école :

La plupart des participants avaient eu peu d'informations sur leur école lors de la première affectation. Toutefois, lorsqu'ils ont choisi de changer volontairement d'école, les participants ont été plus précautionneux. Certains ont fait une recherche extensive, alors que d'autres ont ciblés certaines écoles reconnues pour leur réputation. Les enseignants ont également fait attention au processus d'embauche, afin de recueillir des informations sur la culture de l'école.

Les écoles choisies par les enseignants :

Tous les participants ayant choisis volontairement de changer d'école ont changé pour une école ayant un degré de pauvreté moins élevé que leur première école.

Les écoles choisies par les enseignants ont les caractéristiques suivantes :

- une affectation équilibrée et appropriée
- un bon curriculum avec des ressources suffisantes
- des collègues qui partagent leurs idées et offrent de l'encouragement
- des pratiques scolaires qui gardent les élèves centrés sur l'apprentissage
- une direction juste et activement engagée dans la vie de l'école

“New teachers will choose to stay at schools where sustained and consistent supports are in place, where they can do their day-to-day jobs with confidence, and where they can grow in their profession over time.” (p. 24).

Référence citée dans ce résumé :

Ingersoll, R. M. (2001). *A different approach to solving the teacher shortage problem* (Teaching Quality Policy Brief No. 3). Seattle, WA : Center for the Study of teaching and Policy, University of Washington.

Fiche de lecture 76

Référence :

Katz, L. (2003). *Mentoring early childhood education student*, Papers presented at the Annual Meeting of the Association for Teachers Educators, Santa Fe, Mexico.

Ce texte décrit un projet de mentorat pour les enseignants du Tennessee. Dans ce projet, des professeurs universitaires de science étaient amenés à devenir mentors.

Le sujet de la science a été choisi pour le programme de mentorat parce que plusieurs enseignants ont de la difficulté à enseigner les sciences de façon efficace. Les débutants ont de la difficulté à transférer la théorie apprise dans leur cours de sciences lors de la formation initiale en des leçons significatives. Le but du programme était de favoriser l'habileté à implanter un curriculum de sciences dans la classe, chez les enseignants participants.

L'évaluation du programme s'est basée sur le nombre de contacts entre les enseignants et les mentors et la contribution des mentors.

Contribution des mentors :

- Introduire l'utilisation de la technologie pour rehausser les unités de science.
- Suggestions d'activités prêtes à être utilisées en lien avec les unités de science.
- Suggestions de conseils pour enseigner certains concepts.
- Enlever certains mythes ou connaissances inexacts chez les enseignants.
- Fournir des suggestions en lien avec les curriculums en sciences.
- Fournir des ressources, par exemple d'autres professionnels qui puissent assister les enseignants lors des cours de science ou leur fournir des informations sur la matière à enseigner.

Conclusions de l'expérience :

Les professeurs de sciences peuvent servir de ressource importante pour développer le savoir des éducateurs (early childhood educators) quant à l'enseignement des sciences.

Puisque chaque relation entre mentor et mentoré est unique, le type de ressources fournies par le mentor doit être flexible (ce ne sont pas tous les candidats qui ont les mêmes besoins).

Fiche de lecture 77

Référence : Kelchtermans, G et Ballet, K. (2002), The micropolitics of teacher induction : A narrative biographical study on teacher socialisation, *Teaching and teacher education*, 18 (1), 105-120.

Sujet (Abstract) : Étude auprès d'enseignants débutants au primaire en Belgique. Cette étude combine l'approche biographique-narrative et l'approche micropolitique. Les auteurs croient que les actions des enseignants en tant que membre d'une organisation sont guidées par des intérêts professionnels et ils identifient 5 catégories d'intérêts professionnels : matériel, organisationnel, social-professionnel, culturel-idéologique et intérêt personnel.

La compréhension des expériences micropolitiques des enseignants débutants permettra d'améliorer la formation et l'insertion des novices.

Teacher induction : socialisation beyond the classroom :

Plusieurs recherches porte sur la période d'insertion et la première année d'enseignement : (Veenman, 1984; Jordell, 1987; Huberman, 1989; Freshour & Hollman, 1990; Bullough, Knowles, & Crow, 1992; Kagan, 1992; Schempp, Sparkes, & Templin, 1993; Kelchtermans, 1993; Kuzmic, 1994; Tickle, 1994; Borich, 1995; Gold, 1996; Vonk, 1994).

Les études indiquent que la transition de la formation initiale vers l'exercice du métier est souvent difficile et peu avoir une grande influence sur le reste de la carrière. (Veenman, 1984; Huberman, 1989; Gold, 1996; Sikes, Measor, & Woods, 1985)

Les recherches soulignent différentes difficultés chez les enseignants qui débutent : difficulté à gérer efficacement la classe et à instaurer son autorité, manque de connaissances didactiques, etc. (Veenman, 1984)

En entrant dans la profession, les débutants deviennent également membres d'une nouvelle organisation et cela peut poser problème. En effet, les nouveaux enseignants sont souvent peu informés des politiques organisationnelles de l'école (Kumzic, 1994 ; Rust, 1994) et comme le souligne Kumzic (1994), plusieurs novices n'ont pas encore développé les stratégies politiques pour résister aux pressions de conformité rencontrées, ce qui fait en sorte qu'ils vont se conformer aux caractéristiques de l'école.

Dans cet article, les auteurs conçoivent la socialisation comme étant l'interaction entre l'enseignant débutant et l'école en tant qu'organisation.

Cette étude fait partie d'une recherche plus large portant sur le développement professionnel des enseignants (Kelchtermans; Kelchtermans and Kelchtermans; Kelchtermans & Vandenberghe, 1994).

Cadre théorique :

Les auteurs combinent deux perspective théorique : l'approche biographique-narrative et l'approche micropolitique.

The narrative-biographical perspective : Cette approche accorde une grande place aux expériences de l'enseignant et plus particulièrement à la signification que ces expériences ont pour lui. Ce sens peut être reconstruit à travers l'analyse interprétative des histoires des enseignants.

Kelchtermans (Kelchtermans; Kelchtermans; Kelchtermans (1999a) démontre comment les enseignants construisent, à partir de leurs expériences de carrière, un cadre interprétatif personnel. Ce cadre comprend 2 domaines importants : le soi professionnel (conception de soi en tant qu'enseignant) et les théories éducationnelles subjectives (système personnel de savoirs et de croyances par rapport à l'enseignement, savoir pratique de l'enseignant).

The micro-political perspective :

En Belgique, les enseignants qui débutent se voient souvent confier la pleine responsabilité d'un groupe d'élèves. En outre, ils doivent également apprendre à trouver et négocier une place au sein de l'organisation de l'école. Les principaux acteurs de cette organisation sont : la direction, les collègues enseignants, les parents et les membres de l'école. Le débutant est donc confronté à une situation micro-politique dans sa profession.

La perspective micro politique amène l'idée que les différents intérêts des membres d'une organisation peuvent permettre de mieux comprendre les comportements organisationnels (Ball, 1987; Hoyle and Blase). La micro politique réfère aux tactiques et stratégies utilisées par les individus et les groupes dans une organisation pour promouvoir leurs intérêts (Hoyle, 1982).

Cette approche fait référence au pouvoir et à l'influence : tension, conflits, lutte et rivalité mais aussi collaboration et coalition dans la poursuite de certains buts.

Pour les auteurs, les actions micropolitiques désignent les actions qui permettent d'établir, de sauvegarder ou de restaurer les conditions de travail désirées.

Questions de recherche :

- 1- Comment les enseignants débutants vivent leur socialisation professionnelle durant la phase d'insertion ?
- 2- Comment les enseignants débutants sont confrontés avec les réalités micropolitiques de l'école durant leur socialisation professionnelle ?

Méthodologie :

Participants : 14 enseignants du primaire (10 femmes et 4 hommes), ayant été diplômés de deux établissements universitaires et ayant entre 3 à 5 ans d'expérience en enseignement.

Collecte de données :

Tout d'abord, les participants devaient répondre à un questionnaire qui retraçait la chronologie des différents emplois occupés (contrats) depuis la fin de la formation initiale. Le questionnaire posait également des questions ouvertes sur la perception de leur situation d'emploi actuelle, l'évaluation de leur formation initiale, les personnes qui avaient offert un support particulier durant l'insertion et sur les éléments de leur théorie éducationnelle subjective. Les questionnaires ont été utilisés afin de préparer les entrevues.

Les entrevues narratives étaient de type semi-structurées et elles consistaient en une exploration systématique des données du questionnaire. Les participants ont tous choisis d'être interrogés à leur domicile.

Analyse interprétative : Les entrevues ont été enregistrées sur bande audio et transcrites. Puis, les transcriptions ont été codées.

L'analyse a été effectuée en deux phases :

- Analyse verticale de chaque répondant. Pour chaque répondant, une biographie professionnelle et un profil micropolitique ont été écrits.
- Analyse horizontale ou comparative : Afin de trouver des points communs et des processus récurrents dans les différents cas.

Cet article fait état des résultats de l'analyse comparative uniquement.

Résultats : Les différentes catégories d'intérêts professionnels (désirs quant aux conditions de travail).

Intérêts personnels (self-interest) :

Le développement professionnel des enseignants débutants est influencé par leur perception de soi en tant qu'enseignant, leur estime de soi et leur perception de la tâche enseignante.

« When one's identity as a teacher, one's professional self-esteem or one's task perception are threatened by the professional context, then self-interests emerge. »

Les intérêts personnels concernent la protection de l'intégrité et de l'identité en tant qu'enseignant.

Looking for self-affirmation :

Durant les premières années d'enseignement, les débutants investissent beaucoup dans le développement de leur confiance en soi en tant qu'enseignant. La reconnaissance d'autrui joue alors un rôle central.

Les commentaires positifs et la reconnaissance des parents, des élèves, de la direction ou des collègues peuvent avoir un important impact sur l'estime de soi du novice.

Certains événements dans la vie privée du débutant peuvent également influencer son sentiment de compétence professionnelle. Par exemple, un des participants a publié un livre de poèmes pour enfant fort bien reçu par la critique, les parents, les collègues et les élèves ce qui a contribué à augmenter son sentiment de compétence.

Parfois, les débutants vont accepter des défis professionnels, dans l'optique de recevoir la reconnaissance sociale du milieu. Par exemple : s'occuper d'un événement spécial, diriger le spectacle de théâtre des élèves, réorganiser les manuels d'exercices, etc.

« To sum up, the experience of professional success inside and outside the classroom proves to be essential to the development of professional self-confidence by beginning teachers. »

Coping with vulnerability :

Si leur reconnaissance sociale est menacée, les enseignants débutants se sentent vulnérables et incertains.

Plusieurs débutants indiquent avoir ressenti un sentiment de vulnérabilité lors de la phase d'insertion :

- Les enseignants débutants se sentent vulnérables lorsqu'ils expérimentent les limites de leur compétence.
- La critique externe peut également augmenter le sentiment de vulnérabilité chez l'enseignant. « Professional relationships within the school are extremely important to beginning teachers in order to develop a positive self-esteem. »
- Les critiques des parents ou la suspicion face aux compétences du novice peuvent l'amener à douter de soi.

Coping with visibility :

- Les enseignants débutants doivent également traiter avec le haut degré de visibilité de leurs activités professionnelles, ce que Blase (1988) nomme « working in a fishbowl ».
- En effet, malgré la relative isolation dans la classe, les enseignants sont soumis à l'observation des collègues, des parents et de la direction (Kelchtermans, 1993).
- Lorsque les élèves ne réussissent pas bien dans les tests, les enseignants débutants ont tendance à douter d'eux-mêmes et de leurs compétences.
- Souvent, les débutants ne se sentent pas à l'aise quand un autre enseignant est présent en classe et qu'il les voit enseigner.
- De même, la visibilité des enseignants est plus grande dans les corridors, dans la cour ou en-dehors de la classe. En particulier, les débutants se sentent jugés sur leur habileté à maintenir le contrôle de la classe et à instaurer l'autorité. En classe, ils tentent d'éviter que les élèves soient trop bruyants, par peur d'être mal jugés par leurs collègues.
- « Beginning teachers are well aware that publicly manifesting their authority and management skills contributes to their positive evaluation as a "proper teacher" by significant others (principal, parents, colleagues). »

Intérêts matériels :

Les intérêts matériels font référence à la disponibilité et l'accessibilité du matériel (livres, matériel audio-visuel, etc.), des fonds, des infrastructures (bibliothèque, salle d'ordinateur, salle de photocopies) et du temps (temps pour planifier, temps pour rencontrer les collègues, temps pour se préparer, etc.) pour l'enseignant.

Par exemple, lors d'un remplacement, il est important pour le débutant d'avoir la planification et les livres à sa disposition.

Souvent, les enseignants débutants sont informés très tard d'un emploi et doivent commencer immédiatement : ils n'ont donc pas le temps de se préparer.

Les enseignants débutants ont également besoin de beaucoup de temps pour préparer leur leçon, créer du matériel ou le rendre attrayant. Ils le font pour les élèves, mais également pour la visibilité : être perçu comme compétent, créatif, etc.

Intérêts organisationnels :

Les intérêts organisationnels concernent les procédures, les rôles et les tâches formelles dans l'école. L'intérêt organisationnel central pour les enseignants débutants est d'obtenir et de maintenir un emploi (Kelchtermans, 1993)

The absence of a job and looking for employment :

En l'absence d'emploi, les débutants ne peuvent pratiquer et ne peuvent donc développer leur identité professionnelle et leur estime de soi.

Plus l'enseignant débutant attend longtemps avant d'obtenir un emploi, plus son estime de soi est menacée et plus il a tendance à douter de ses compétences professionnelles.

À la fin d'un contrat, les enseignants débutants ressentent non seulement qu'ils perdent un emploi, mais également qu'ils perdent leur rôle et leur position professionnels.

Choosing among job offers :

Rapidement, les enseignants débutants apprennent à agir de façon stratégique afin de conserver les opportunités d'emploi futures (par exemple, ils vont choisir un emploi plutôt qu'un autre s'ils savent que leur chance de poursuivre dans cet emploi sont meilleures).

En outre, les débutants vont souvent accepter des tâches supplémentaires afin d'obtenir un emploi.

Enfin, les débutants vont favoriser les emplois dans des écoles connues (pour y avoir fait un stage ou y avoir travaillé auparavant ou encore connaissance de certains membres du personnel).

Intérêts culturels-idéologiques :

Les intérêts culturels- idéologiques concernent les normes, valeurs et idéaux plus ou moins explicites qui font partie de la culture de l'école.

Les auteurs soulignent que malgré les prescriptions émises par le curriculum, le personnel et le budget, le travail quotidien à l'école ainsi que les buts, valeurs et normes sont en grande partie l'objet de négociation et de processus de définition culturels par les membres de l'organisation.

Les intérêts culturels-idéologiques des enseignants débutants entrent en jeu uniquement s'ils observent une contradiction entre leur propre perception de la tâche et motivation à l'emploi et la culture dominante au sein de l'école. En outre, cela ne se manifeste que si le débutant reste dans l'école pour une assez longue période. En outre, même dans le cas de longs contrats, les débutants choisissent souvent de se conformer à la culture dominante et de ne pas participer pas au processus de négociation culturel.

Dans cette étude, une seule débutante a utilisé des stratégies proactives pour redéfinir la culture de l'école. Elle faisait partie d'une école religieuse très traditionnelle et cela ne correspondait pas à ses valeurs. Elle était sensible aux préoccupations des traditionalistes tout en continuant à travailler pour faire changer les choses. Sa pratique « déviante » a donc été tolérée par l'école, sans toutefois qu'elle réussisse à faire des changements fondamentaux dans la culture dominante.

Intérêts sociaux-professionnels :

Les intérêts sociaux-professionnels concernent la qualité des relations interpersonnelles à l'intérieur et aux alentours de l'école.

Dans cette étude, pratiquement tous les débutants ont souligné l'importance d'avoir de bonnes relations avec les autres membres de l'école.

Les débutants souhaitent avoir l'opportunité de partager leurs préoccupations ou de discuter de questions didactiques avec leurs collègues.

Un mauvais climat dans l'école (méfiance, conflit, suspicion, commérage, etc.) peut inciter les débutants à refuser un emploi.

Les auteurs remarquent que les intérêts sociaux-professionnels semblent souvent peser plus lourds que les autres quant aux décisions des novices. Ainsi, plusieurs débutants endurent des situations négatives dans l'école, par peur de nuire à leurs relations avec les collègues.

Les auteurs donnent l'exemple d'une enseignante débutante, ayant un contrat de 4 mois dans une école. Elle était parvenue à établir de bonnes relations avec les collègues et la direction. Toutefois, certains parents s'étaient plaints à la direction car ils avaient peur que leurs enfants n'apprennent pas assez avec une débutante. L'enseignante a donc décidé, avec le support de la direction, d'organiser une rencontre de parents supplémentaires pour expliquer sa façon de fonctionner. Cette stratégie proactive a porté fruit et par après, elle a reçu du feedback positif des parents. Les auteurs soulignent que cette stratégie relève d'intérêts sociaux-professionnels mais également d'intérêts personnels : vouloir être reconnu en tant qu'enseignant compétent, non seulement par la direction, mais également par les parents.

Micro-political actions and literacy :

Actions, stratégies et tactiques :

Blase (1988) identifie six catégories de stratégies politiques sur un continuum allant des stratégies réactives ou stratégies proactives : acquiescence, conformité, *ingratiation* (s'insinuer dans les bonnes grâces de...), diplomatie, *passive-aggressiveness* (agressivité passive) et confrontation.

Les stratégies réactives aident à maintenir la situation ou à protéger l'enseignement contre des changements ou des influences externes. Les stratégies proactives visent à faire changer la situation et à influencer les conditions.

Exemple de stratégies réactive : éviter de prendre position dans un conflit.

Exemple de stratégie proactive : travailler activement pour faire changer la culture de l'école, s'engager dans des discussions avec les collègues et la direction, utiliser des méthodes et du matériel non usuels dans l'école, etc.

Les auteurs croient, contrairement à Blase, que les stratégies réactives et proactives doivent être considérées comme cycliques et plutôt que comme étant positionnées sur un continuum.

« It is clear that micro-political action can take very different forms in reality: talking, pleading, arguing, gossiping, flattering, being silent and avoiding comments, avoiding taking sides, accepting extra duties (in exchange for a contract), changing the material working conditions, the use of humour, etc. »

Micro-political literacy :

La « micro-political literacy » comprend trois aspects : l'aspect du savoir, l'aspect opérationnel ou instrumental et l'aspect expérientiel (Kelchtermans & Vandenberghe, 1996). L'aspect du savoir concerne le savoir nécessaire pour voir, interpréter et comprendre le caractère micro-politique d'une situation particulière. L'aspect instrumental ou opérationnel comprend le répertoire de stratégies et de tactiques micro-politiques que l'enseignant est capable d'appliquer efficacement afin d'établir, de sauvegarder ou de restaurer des conditions de travail désirables. L'aspect expérientiel fait référence au degré de satisfaction que l'enseignant ressent par rapport à sa « micro-political literacy ».

Conclusion :

Les auteurs soulignent que le développement de la « micro-political literacy » (compétence micro-politique) devrait commencer durant la formation initiale des enseignants.

Références citées dans ce résumé :

- Ball, S. (1994). Micro-politics of schools. In T. Husn, T. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 7 (2nd ed.) (pp. 3824–3826). Oxford: Pergamon.
- Blase, J., 1988. The everyday political perspectives of teachers: Vulnerability and conservatism. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 1 2, pp. 125–22142.
- Blase, J., 1991. *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*, Sage Publications, Newbury Park.
- Blase, J., 1997. The micro-politics of teaching. In: Biddle, B.J., Good, T.L. and Goodson, I.F., Editors, 1997. *International handbook of teachers and teaching*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 939–970.
- Borich, G., 1995. *Becoming a teacher: An inquiring dialogue for the beginning teacher*, The Falmer Press, Bristol, London.
- Bullough, R., Knowles, J. and Crow, N., 1992. *Emerging as a teacher*, Routledge, London.
- Freshour, D. and Hollman, R., 1990. Orienting new teachers for maximum effectiveness. *NASSP Bulletin* 74 527, pp. 78–83.
- Gold, Y., 1996. Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. In: Sikula, J., Editor, , 1996. *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, New York, London, pp. 548–594.
- Hoyle, E., 1982. Micro-politics of educational organisations. *Educational Management and Administration* 10 2, pp. 87–98.
- Huberman, M., 1989. The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record* 91 1, pp. 31–57.
- Jordell, K., 1987. Structural and personal influences in the socialisation of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 3 3, pp. 165–177.
- Kagan, D.M., 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62 2, pp. 129–169.
- Kelchtermans, G., 1993. Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education* 9 5/6, pp. 443–456.

- Kelchtermans, G., 1994. Biographical methods in the study of teachers' professional development. In: Carlgren, I., Handal, G. and Vaage, S., Editors, 1994. *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*, Falmer, London, pp. 93–108.
- Kelchtermans, G., 1996. Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education* 26 3, pp. 307–323.
- Kelchtermans, G. (1999a). *Narrative-biographical research on teachers' professional development: Exemplifying a methodological research procedure*. Paper presented at the AERA-meeting in Montreal (Canada) (ERIC-document ED 432 582).
- Kelchtermans, G., 1999. Teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative-biographical perspective. In: Vandenberghe, R. and Huberman, M., Editors, 1999. *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 176–191.
- Kelchtermans, G. and Vandenberghe, R., 1994. Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies* 26 1, pp. 45–62.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1996). *Becoming political: a dimension in teachers' professional development. A micro-political analysis of teachers' professional biographies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York (ERIC-Documnt ED 395–921).
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1998). *Internal use of external control and support for quality improvement. The response to a national policy by primary schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego (ERIC-Documnt ED425 495/EA 029271).
- Kuzmic, J., 1994. A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialisation, organisational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education* 10 1, pp. 15–27.
- Rust, F., 1994. The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education* 10 2, pp. 205–217.
- Schempp, P.G., Sparkes, A.C. and Templin, T.J., 1993. The micro-politics of teacher induction. *American Educational Research Journal* 30 3, pp. 447–472.
- Sikes, P., Measor, L. and Woods, P., 1985. *Teacher careers*, Falmer, *Crises and continuities*. London, Philadelphia.
- Tickle, L., 1994. *The induction of new teachers. Reflective professional practice*, Cassel, London.
- Veenman, S., 1984. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research* 54 2, pp. 143–178.
- Vonk, J., 1994. Teacher induction: the great omission in education. In: Galton, M. and Moons, B., Editors, 1994. *Handbook of teacher education in Europe*, David Foulton Publishers/Council of Europe, London, pp. 85–109.

Fiche de lecture 78

Référence : Lamarre, A.-M. (2003), *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Sujet : Recherche qui vise à comprendre comment les enseignants débutants vivent leur expérience de la première année.

Introduction :

La première année d'enseignement se caractérise par un enthousiasme important à l'idée de devenir professionnel et d'avoir sa propre classe, mais aussi par une grande angoisse à l'idée de rencontrer les élèves et de se projeter dans l'inconnu.

« À notre connaissance, peu d'études récentes ont exploré comment les nouveaux enseignants vivent actuellement leur percée dans l'enseignement. » (p. 2)

Expérience de la première année d'enseignement : période d'apprentissage et d'adaptation. Selon l'auteure, cette période peut être enrichissante et favorable quant au développement professionnel si certaines conditions sont présentes, telles qu'un bon accueil du milieu scolaire, un contexte de travail favorisant l'intégration et une bonne implication personnelle de la part du novice.

Chapitre 1 : Problématique

1.1 Pertinence de la recherche

Peu d'études s'attardent sur ce que le débutant retire de son expérience d'entrée dans la carrière.

Jusqu'à maintenant, les études portent sur : les difficultés des novices, les compétences à développer lors de la formation initiale et l'accompagnement lors de l'insertion.

« Force est de constater que peu de recherches récentes au Québec ont été menées sur l'insertion dans la profession et encore moins sur la compréhension de la manière dont se manifeste l'être-au-monde de l'enseignant au cours de l'expérience de la première année d'enseignement. » (p. 11)

Dans les écrits scientifiques, le passage de la formation initiale à l'exercice de la profession est souvent décrit comme une étape difficile et angoissante. Souvent, on indique que le débutant se sent démuni devant l'ampleur et la complexité de la tâche (Nault, 1993; Weiss, 1991; Gordon, 1991).

Les premières expériences d'enseignement ont une grande influence sur la décision de demeurer ou non dans la profession (Odell et Ferraro, 1992).

Ainsi, depuis plus de 40 ans, l'entrée dans la profession enseignante est décrite comme une expérience angoissante, déstabilisante, une étape de survie, de choc de la réalité, une période difficile où l'enseignant doit trouver seul des stratégies pour s'en sortir.

1.2 Repère théoriques : l'entrée dans la profession enseignante

L'insertion professionnelle :

« L'insertion professionnelle est considérée par une majorité de chercheurs comme la période transitoire située entre la formation initiale en enseignement et la formation continue (Zeichner, 1979; Zeichner et Gore, 1990; Desgagnés, 1995). C'est le moment où l'enseignant débutant développe des compétences nécessaires en début de carrière et intériorise la culture du milieu (Vonk, 1988; Nault, 1993). Cette période est également associée à la trajectoire empruntée par le nouvel enseignant qui le conduit à devenir membre d'un corps professionnel (Nault, 1993; Desgagné, 1995). » (p. 18)

Au Québec, période d'insertion professionnelle longtemps associée au stage probatoire.

Réforme de la formation des maîtres : Plusieurs changements quant à la formation initiale et à l'insertion : abolition de la période probatoire, obtention du brevet à la fin de la formation, formation axée sur l'approche réflexive, augmentation de la formation qui passe de 3 à 4 ans, augmentation du nombre d'heures de formation pratique (700heures), partenariat université-milieu scolaire, perfectionnement des pratiques d'accompagnement des enseignants associés, etc.

L'insertion se caractérise par le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. On ne peut attribuer de durée précise à la période d'insertion, puisqu'elle s'étend de l'obtention du brevet à l'obtention d'une certaine maîtrise de la pratique éducative (donc durée différente d'un individu à l'autre, allant de quelques mois à un an ou plus).

Plusieurs facteurs influencent la durée de la période d'insertion : personnalité de l'enseignant, expériences antérieures, contexte d'insertion, type de contrat obtenu, etc.

L'insertion est davantage un processus de développement qu'un moment statique (Zeichner, 1979; Vonk, 1988; Huberman, 1989; Nault, 1993; Desgagné, 1995).

Période d'appropriation progressive de son statut et de son rôle professionnel (Louvet et Baillauquès, 1992, Baillauquès et Breuse, 1993).

Les difficultés rencontrées :

Plusieurs recherches relèvent les mêmes difficultés chez les débutants : (Veenman, Baillauquès et Breuse, Huberman, Weiss, etc.)

- Difficultés face à l'étendue des responsabilités liées à la tâche enseignante.
- Difficultés reliés à la discipline, à la gestion de classe et à la motivation des élèves
- Difficultés reliées à l'appréciation du travail des élèves.
- Difficultés quant aux relations avec les parents.
- Difficultés liés au manque de matériel ou de ressources.
- Difficultés liées à des attentes confuses de la part de l'école
- Assignation des débutants à des classes difficiles

Une des difficultés les plus souvent notées est la difficulté à maintenir l'ordre dans la classe. (Weiss, 1991; Gordon, 1991; Huberman, 1989; Veenman, 1984).

« La première année d'enseignement apparaît difficile pour les nouveaux enseignants puisque souvent ceux-ci apprennent à enseigner par essais et erreurs, isolés dans leur salle de classe. Ils doivent donc trouver seuls des stratégies pour s'en sortir. » (p. 21)

Les difficultés vécues par les débutant peuvent avoir une influence sur son image de soi : doute de ses compétences, perte de confiance en soi, mésestime, etc.

Les mécanismes d'accueil et d'affectation peuvent également contribuer aux difficultés vécues par les novices : classes difficiles, même tâche que des enseignants expérimentés, précarité d'emploi, remplacements, etc.

Certains chercheurs croient que les moments déstabilisants et le choc de la réalité sont normaux ou même souhaitables chez les débutants (Pajak et Blase, 1982; Sikes, Measor et Woods, 1985) puisqu'ils permettent de mieux saisir la réalité de l'emploi et de découvrir certains aspects de leur personnalité, notamment leur style d'enseignement et de discipline.

Même si les débuts dans la carrière sont ardu, les débutants ressentent souvent également un grand désir et une capacité d'assumer cette étape et de la dépasser. (Louvet et Baillauquès, 1992).

Selon l'auteure, les recherches explorent rarement comment l'expérience difficile peut avoir un côté bénéfique pour le développement de l'apprenant.

Les caractéristiques des stades du développement professionnel :

Synthèse des travaux de Katz, Huberman et Fuller :

3 étapes : la survie, la découverte et la consolidation pédagogique.

Survie : Période de tâtonnement, remises en question, écart entre ce qui était anticipé et la réalité.

Découverte : Fort enthousiasme à débiter dans la profession et à avoir sa propre classe. Exploration. L'enseignant tente diverses expériences et s'interroge sur les contenus à enseigner.

Selon Huberman : les phases de survie et de découverte sont souvent vécues conjointement. Elles correspondent pour lui à une seule phase : phase d'exploration.

Consolidation pédagogique (stabilisation) : Moment où l'enseignant obtient une nomination officielle. Le débutant s'affirme davantage devant les enseignants expérimentés, il prend confiance en lui et devient plus à l'aise dans les situations complexes et imprévues. Il est davantage préoccupé par les élèves et les problèmes d'apprentissage.

Socialisation professionnelle :

Processus par lequel l'enseignant intériorise la culture spécifique de la profession : valeurs, connaissances et comportements.

Différentes étapes du processus de socialisation professionnelle :

- 1) Avant l'admission dans une institution de formation : expérience en tant qu'élève, prédispositions pour l'enseignement, désir de devenir enseignant, expériences de travail avec des enfants, etc.)

- 2) Formation initiale et obtention du diplôme : Apprentissage d'une grande partie du rôle et des responsabilités de l'enseignant, développement de connaissances, habiletés et attitudes pour devenir enseignant par le biais des cours et des stages. Toutefois, la formation ne garantit pas la compétence de l'enseignant; les caractéristiques personnelles entrent également en jeu : tact, jugement, finesse, etc.
- 3) Insertion dans le milieu scolaire : Période décrite par Huberman, Katz et Fuller : exploration, survie, découverte et consolidation pédagogique.

Selon Lacey (1977) : 3 stratégies d'adaptation sociale

- 1) Conformité intériorisée : Se conformer aux valeurs et exigences du milieu. Imitation des pairs, peu d'initiatives.
- 2) Conformité stratégique : Conformité aux exigences du milieu, mais avec réserve, en fonction de ses intérêts. Le débutant accepte de se conformer pour éviter les jugements mais cela ne correspond pas nécessairement à ses attentes.
- 3) Redéfinition de la conformité stratégique : Innovation. Le débutant amène du changement dans son milieu scolaire sans vouloir tout chambarder.

L'accompagnement des nouveaux enseignants :

Durant les années 1995 à 1997 : élaboration et implantation de plusieurs programmes de soutien pour les enseignants débutants au Québec.

En 1998, avec l'abolition de la période probatoire, plusieurs expérimentations des commissions scolaires pour offrir du soutien au novice, notamment par le biais du mentorat. Toutefois, ce ne sont pas toutes les commissions scolaires qui offrent un tel programme et de nombreux débutants ne bénéficient que de très peu d'aide.

Avantages de tels programmes : Développement de diverses habiletés (discipline, gestion de classe, planification, stratégies d'enseignement), développement d'un sentiment de compétence et de confiance en soi, motivation à poursuivre la carrière.

Limites et risques de tels programmes : Risque de développer le conformisme plutôt que de développer l'autonomie et le souci d'innover (imitation de l'enseignant accompagnateur) (Louvet et Baillauquès, 1992). Risque de renforcer la conception individualiste de l'enseignement + la pratique réflexive du novice n'est pas toujours développée (Gervais, 1999). Trop de modélisation des interventions qui peut nuire à la créativité et à la réflexion sur la pratique (Ferry, 1987).

Il faut donc offrir au novice un accompagnement qui favorise le développement de son autonomie, de son habileté à réfléchir sur sa pratique, de son désir d'innovation et de sa créativité.

1.3 Objet de recherche et question méthodologique

Retour à la chose-même : Partir de l'expérience telle qu'elle se donne à voir, telle que rapportée par la personne concernée.

Question de recherche : (p. 39) *Comment l'enseignante débutante vit-elle l'expérience de sa première année d'enseignement ?*

Objectifs : (p.40)

- Comprendre le sens de l'expérience vécue de la première année d'enseignement tel qu'exprimé par cinq enseignantes débutantes.
- Rendre intelligible le phénomène de la première année d'enseignement par une interprétation herméneutique de l'expérience de ces cinq enseignantes débutantes.

Chapitre II : Présupposés philosophiques

2.1 La phénoménologie herméneutique

Husserl : Premiers développements de la phénoménologie (descriptive). Méthodologie qui vise à explorer un phénomène tel qu'il se montre. Vise la compréhension des phénomènes humains par le biais de la relation intentionnelle qui lie le sujet (conscience) au monde.

Heidegger : Phénoménologie herméneutique. Vise à rendre compréhensible le sens des expériences humaines par le biais de la structure fondamentale de l'être lié au monde. L'être (Dasein) occupe la place centrale.

2.2 La structure fondamentale de l'être

Structure fondamentale : Manière générale d'exister propre à tous les êtres humains.

La phénoménologie herméneutique suppose que l'être humain est expressément lié au monde, qu'il ne peut se comprendre que par sa relation au monde et qu'il accorde une signification à ce qu'il vit en fonction de sa perspective propre.

Les êtres humains sont concernés dans leur manière d'exister, de ressentir et de comprendre les événements par les existentiels suivants : la spatialité, la corporéité, la temporalité, la relation qu'ils entretiennent avec eux-même, avec autrui et avec le monde environnant.

2.3 L'être au monde Cette expression fait référence à la manière d'exister de l'être humain : en relation constante avec le monde.

Trois composantes de l'être-au-monde :

1. Le Dasein : Désigne le lieu où l'être se laisse découvrir, l'être en relation avec autrui, l'étant qui existe dans ce monde.
2. L'Être-dans (ou le concept d'existence) : Ce qui permet le lien existentiel entre l'être (Dasein) et le monde. Désigne la transcendance, l'expression de l'existence, qui se caractérise par trois principaux éléments : la disposition affective (sentiments liés à l'expérience de vivre), la compréhension (pensée, réflexivité, pouvoir-être à la source de toute connaissance pratique, scientifique et philosophique) et le discours.
3. Le monde : Désigne le monde de la vie, le monde dans lequel l'être humain existe, le monde où se déroule l'expérience quotidienne. Fait également référence à la mise en perspective de la réalité à partir du point central existentiel qu'est l'être humain. Ce concept de monde comprend :

- L'Umwelt (monde ambiant) : Désigne le monde des choses, de la nature et des besoins physiologiques. Fait référence aux préoccupations, intérêts, occupations et responsabilités de l'être.
- Le Mitwelt (monde avec autrui) : Monde que Dasein partage avec d'autres.
- Spatialité : Le Dasein est capable de se constituer un champ de vision sur le monde.
- Corporéité : Le Dasein entre en contact avec le monde par son corps.

L'être historique- La temporalité : Le Dasein est un être historique ayant un passé, un présent et un futur. Il appartient à une tradition et le legs du passé a une influence sur sa manière de vivre et de comprendre le présent.

Dans la présente thèse, l'auteure vise à « dévoiler la situation de l'enseignante en tant qu'être-au-monde en illustrant comment se manifeste son rapport au monde-de-l'enseignement, sa manière de ressentir et de comprendre son expérience, puis son rapport avec elle-même au cours de sa première année d'enseignement. » (p. 73)

Chapitre III : Fondements méthodologiques

Phénoménologie : Désigne un principe méthodologique qui vise à étudier les phénomènes tels qu'ils se présentent et à en saisir le sens qui émerge. Ainsi, on tente de percevoir les expériences telles que vécues, ressenties et comprises par la personne concernée.

Approche phénoménologico-herméneutique : « Cette méthode consiste à laisser émerger les significations des données issues de l'expérience immédiate de la personne plutôt que de déterminer des catégories *a priori* et de les imposer comme cadre d'analyse. » (p. 77) Les données liées à la description de l'expérience relèvent de connaissances cognitives (données conceptuelles issues de la pensée) et non-cognitives (opinions, représentations mentales, représentations symboliques, émotions, sentiments, etc.).

Philosophie herméneutique : Vise à interpréter et comprendre les expériences humaines dont le sens n'apparaît pas de façon évidente. Il s'agit donc de tenter de découvrir le sens caché entre ce qui a été dit et ce qui a voulu être dit, mais qui est souvent implicite (le non-dit).

Caractéristiques de la méthode phénoménologico-herméneutique :

1) La qualité descriptive et interprétative de l'expérience vécue : La situation explorée est généralement fournie par la description, c'est-à-dire par un acte de communication, écrit ou oral. La description doit indiquer comment l'expérience a été éprouvée (sentiments) et comprise. Par la suite, il y a interprétation lorsque l'interprète et la personne concernée tentent de découvrir ce qui est non-dit dans la description (travail d'éclaircissement et d'explicitation de ce qui est implicitement compris).

2) La mise à distance des préconceptions du chercheur : Afin de bien interpréter l'expérience vécue par autrui, le chercheur doit rendre transparente sa propre situation et ses propres conceptions et les mettre à distance afin d'éviter que des préjugés, des intuitions ou des conceptions populaires teintent sa compréhension du phénomène. Cette mise à distance

n'implique pas que le chercheur doive oublier ses opinions, puisqu'il ne peut s'effacer lui-même et qu'il lui est donc impossible d'être tout à fait neutre face au phénomène.

3) La quête des essences et le dévoilement de la structure essentielle : La structure essentielle désigne l'ensemble des traits essentiels qui constituent l'expérience humaine, c'est-à-dire des propriétés qui ne peuvent être changées car sans elles, le phénomène disparaîtrait ou changerait. L'ensemble des propriétés qu'on ne peut faire varier constitue l'essence du phénomène.

Opérationnalisation et instrumentation de la méthode :

- Pour obtenir une description du phénomène et respecter les caractéristiques d'une approche phénoménologico-herméneutique, trois instruments de collecte de données ont été utilisés : le journal, la description personnelle écrite et l'entretien en profondeur.
- Sélection des participants par échantillonnage aléatoire à partir d'une liste de finissants au Bepep du printemps 2000 d'une université québécoise.
- Début de l'année scolaire 2000 : première rencontre avec les enseignants intéressés pour présenter le projet.
- Six enseignantes ont accepté de participer mais une s'est désistée en cours d'année.
- Enquête de neuf mois, d'octobre à juin, durant la première année d'enseignement des participantes.
- Critères pour le choix des participantes : être dans sa première année d'enseignement, occuper un poste au préscolaire ou au primaire (au moins 80% de tâche), accepter de communiquer son expérience, manifester de l'intérêt pour l'objet de recherche.

Journal de bord : Les enseignantes y notaient divers événements significatifs liés à l'expérience de la première année d'enseignement. Le journal offert aux enseignantes présentait quelques pistes de réflexions ainsi que les modalités d'écriture suggérées. Certaines pages étaient réservées à l'élaboration de cartes conceptuelles. Le journal de bord a permis aux enseignantes de se familiariser à l'exercice descriptif. La chercheuse a également tenu un journal de bord qui lui a permis d'explicitier ses préconceptions face au phénomène et d'assurer une cohérence interne dans le déroulement de la recherche.

Description personnelle d'un événement significatif : Selon l'auteur, cette technique consiste à « demander au participant de décrire par écrit ce qu'il éprouve par rapport à un phénomène dont il a fait l'expérience. » (p. 108) Les participants avaient un canevas de réflexion composé d'une question principale et de sous-questions.

L'entretien en profondeur : Il vise à expliciter et approfondir la description de l'expérience effectuée par écrit. Le chercheur pose des questions ouvertes et laisse la personne s'exprimer librement. Un protocole d'entrevue a été réalisé afin de conserver une structure commune. Ce protocole a été testé par des entretiens préliminaires auprès de 3 enseignantes débutantes. Les questions du protocole sont d'abord générales puis plus spécifiques. Elles s'inspirent de diverses études phénoménologiques. Durant les entrevues, la chercheuse a porté attention aux indices non-verbaux des participants. Elle a également tenté de poser des questions de clarification ou d'élaboration afin de parvenir à une description plus explicite de la réalité vécue par les participants.

La méthode d'analyse phénoménologico-herméneutique :

La méthode comporte 6 étapes regroupées en deux mouvements d'analyse :

A) Extraire les énoncés thématiques

- 1) Perception du sens général de la description du phénomène exploré : Le chercheur lit plusieurs fois l'ensemble des données pour en percevoir le sens général et en écrire un court texte synthétique.
- 2) Identification des unités de signification relatives au phénomène exploré : Le chercheur effectue une lecture sélective pour repérer les passages signifiants et représentatifs de l'expérience vécue (unités de signification).
- 3) Délimitation du thème principal contenu dans chaque unité de signification : Pour chaque unité, le chercheur tente d'identifier le thème principal. Les énoncés non pertinents sont éliminés à l'aide de la méthode de la variation libre et imaginaire.
- 4) Formulation des unités de signification dans le langage de la discipline et regroupement thématique de celles-ci

B) Rédiger un texte qui considère l'ensemble des thèmes principaux

- 5) Synthèse des thèmes principaux : structure spécifique du phénomène : Pour chaque personne interrogée, le chercheur effectue une synthèse des éléments essentiels. Un texte descriptif qui intègre ces éléments essentiels est ensuite rédigé.
- 6) Synthèse des structures spécifiques : structure essentielle du phénomène : Le chercheur rédige un texte qui permet de faire la synthèse des thèmes principaux contenus dans chaque structure spécifique.

Choix méthodologiques : Justifications et limites :

- L'analyse et la description de l'expérience compte toujours deux points de vue : celui de la personne qui décrit ce qu'elle a vécu et celui de la personne qui lit et interprète le texte.
- L'approche phénoménologico-herméneutique ne vise pas à atteindre un savoir véritable mais plutôt à se rapprocher le plus possible du phénomène.
- L'approche phénoménologico-herméneutique s'apparente à l'approche qualitative : étude en milieu naturelle, analyse holistique, approche inductive (comprendre sans s'imposer d'attentes théoriques) et accent porté sur l'expérience vécue.
- Limites de l'approche phénoménologico-herméneutique : l'expérience humaine est plus complexe que toute description possible, le chercheur ne vit pas l'expérience de l'autre (il y a interprétation), les résultats obtenus réfèrent à la vision subjective du participant selon sa perspective propre, les résultats sont liés à un moment historique, une personnalité ou une histoire individuelle particulière, etc.

Chapitre IV : Analyse et synthèse des résultats

4.1 Les enseignantes participantes : 5 enseignantes ayant terminé leur formation au printemps 2000, âgés entre 23 et 37 ans. Pour 4 d'entre elles, l'enseignement est une première carrière alors que pour la dernière, c'est une seconde orientation. Les enseignantes faisaient

partie de 4 commissions scolaires de l'Île de Montréal. Les contrats différaient d'une enseignante à l'autre : 100% de tâche avec un groupe d'élèves, plusieurs contrats dans plus d'une école, etc.

4.2 Description de l'expérience de la première année d'enseignement dans la perspective du monde-de-l'enseignement :

4.2.1 Élise : (23 ans)

- Contrat en 5^e année pour toute l'année scolaire avec 100% de tâche.
- Élise a eu la tâche quelques jours après la rentrée (trop d'élèves en cinquième année alors constitution d'une troisième classe). Peu de temps pour organiser la classe. Quand les élèves sont arrivés, ils ne la considéraient pas comme leur vrai prof, puisqu'ils avaient été dans une autre classe lors des premiers jours. Ils étaient impolis et irrespectueux. La situation s'est améliorée légèrement mais a persisté tout de même jusqu'à la fin de l'année.
- École en milieu défavorisée, violence, troubles comportementaux, faible motivation des élèves et des parents, peu de collaboration entre collègues.
- Expérience professionnelle plutôt difficile lors de la première année due en particulier à une clientèle difficile : élèves très peu motivés.
- Élise s'est parfois sentie dépassée par les événements et démunie pour intervenir efficacement.
- Élise explique la difficulté de sa première année par trois principaux éléments : manque d'expérience avec le type de clientèle rencontré, manque de matériel et d'outils pédagogiques concrets en début d'année et temps insuffisant pour se préparer et organiser la classe avant l'arrivée des élèves.
- Élise décrit son expérience comme un cadeau empoisonné : Elle était d'abord très contente d'avoir obtenu le poste mais elle a vite été désillusionnée face à la clientèle. Au départ, son image d'une classe de 5^e année était basée sur une expérience de stage à ce niveau qui avait été extraordinaire. Toutefois, elle a bien vite constaté que les élèves étaient différents de ceux rencontrés en stage.
- Élise prévoyait faire plusieurs projets, mais elle n'a pas pu puisque ses élèves n'étaient pas assez autonomes et qu'elle avait peur de manquer de temps.
- Au départ, Élise manquait de fermeté lors de ses interventions disciplinaires et attendait trop longtemps avant d'intervenir.
- Lors des premiers mois, Élise n'était pas toujours certaine si elle enseignait les bonnes notions au bon moment.
- Élise considère que la formation ne prépare pas à 100% au métier d'enseignant et que l'expérience joue un grand rôle dans son apprentissage. Les premières années sont souvent difficiles car l'enseignant ne connaît pas toutes les clientèles et tous les rudiments du métier et qu'il cherche son style d'enseignement et les interventions appropriées quant à la gestion de classe.
- Afin de surmonter les périodes difficiles, Élise croit qu'il est utile de parler de ce que l'on vit. Elle tentait aussi de se changer les idées une fois arrivée chez elle, notamment en n'apportant pas de travail à la maison.
- Élise a reçu peu de soutien. Le directeur adjoint est venu une fois dans sa classe pour l'aider au niveau de la discipline, mais il n'est plus revenu. Deux psychoéducatrices sont intervenues à quelques reprises dans sa classe. Toutefois, il n'y avait pas de suivi avec elle ou avec les élèves par la suite, alors ce n'était pas très efficace. Élise a aussi reçu du soutien des enseignants de 4^e année, qui connaissaient bien ses élèves.

- Élise a souvent éprouvé un sentiment de solitude lors de sa première année : manque d'aide pour affronter sa situation difficile, classe éloignée physiquement des deux autres 5^e année, aucun travail d'équipe avec ses collègues de niveau.
- Les apprentissages les plus significatifs qu'Élise a effectué au cours de sa première année sont : l'importance de la fermeté et de l'établissement des limites quant à la gestion de classe, l'importance d'intervenir rapidement et d'appliquer ce qu'elle dit en cas d'indiscipline, la nécessité de se construire une carapace pour ne pas être affectée par les propos parfois méchants des élèves et de ne pas se culpabiliser, etc.
- Élise considère son expérience avec une vision positive et elle est fière d'elle car elle considère avoir réussi à relever un défi en restant jusqu'au bout et elle constate qu'elle a effectué beaucoup d'apprentissages.
- Élise envisage une prochaine année avec optimisme car elle connaît désormais mieux ses priorités, elle sait ce sur quoi elle veut accorder de l'importance dès le début de l'année et elle adoptera une discipline plus rigoureuse et plus ferme. Élise souhaite continuer à enseigner, mais elle n'est pas certaine de le faire pendant toute sa carrière.

4.2.2 Mélanie : (24 ans)

- Contrat en 6^e année pour l'année entière avec 100% de tâche.
- Quartier défavorisé, violence, troubles comportementaux, peu de motivation des élèves.
- Expérience de la première année assez difficile : local vide (pas de tableau, de matériel et de mobilier, murs non-peints), élèves difficiles et peu motivés, peu de travail en collégialité, manque de soutien.
- Mélanie explique ses difficultés par son manque d'expérience et son manque de fermeté et de constance au début de l'année.
- L'image qu'utilise Mélanie pour décrire sa première année est « une journée pluvieuse avec des éclaircies ». Donc, une année assez difficile, mais parfois des bons moments. Souvent, Mélanie était découragée, même elle souhaitait tout de même persévérer.
- Mélanie trouve son expérience plus négative que positive, même si elle a beaucoup appris.
- Au départ, Mélanie avait l'impression de patauger : beaucoup de nouveautés, énormément de travail (planification, rencontre de parents, création d'activités, etc.), sentiment d'être épuisée, manque de matériel, beaucoup d'individualisme, etc.
- La plus grande difficulté de Mélanie a été la gestion de classe et la discipline. En début d'année, elle a changé très souvent d'approche ce qui a nuit à sa gestion. Elle avait de la difficulté à appliquer avec rigueur les règles de vie et ses conséquences n'étaient pas toujours en lien avec le manquement. Elle était trop tolérante. Le climat de la classe était difficile et Mélanie était souvent découragée et a même songé à remettre en question son choix de carrière. Les élèves la confrontaient souvent, ils manquaient de respect envers les adultes et ils s'insultaient entre eux. Mélanie considère qu'elle n'était pas suffisamment préparée pour faire face à cette situation.
- Mélanie s'est progressivement adapté à sa vie professionnelle et aux responsabilités inhérentes : planification plus facile, meilleure connaissance des contenus, meilleure connaissance de la clientèle, etc.
- Lors de sa première année, Mélanie a reçu peu de soutien pédagogique et psychologique. Au début de l'année, elle participait à des rencontres entre débutants mais elle a abandonné car elle sentait que ça ne l'aidait pas. Un projet a été amorcé pour venir en aide à Mélanie, mais il n'a pas été poursuivi. Mélanie avait une bonne relation avec ses collègues et elle pouvait discuter avec eux, mais le travail d'équipe

était absent. Mélanie trouvait bénéfique de discuter de ses problèmes avec ses amis (enseignants ou non). Mélanie a reçu de l'aide du directeur, mais elle n'était pas à l'aise de discuter de ses difficultés avec lui.

- Mélanie s'est sentie désenchantée face à l'enseignement lors de sa première année. Toutefois, elle conserve son amour du métier malgré son expérience difficile.
- La première année a demandé beaucoup de temps et d'énergie à Mélanie et cela empiétait sur sa vie personnelle.
- Les apprentissages les plus marquants sont en lien avec la gestion de classe et l'intervention auprès des élèves. Mélanie a également découvert certains aspects de sa personnalité.

4.2.3 Maryse : (37 ans)

- Seconde orientation sur le marché du travail.
- Contrat en 5^e et 6^e année pendant 8 semaines (du début de l'année au début novembre) puis remplacement en 3^e année pour 6 mois, puis enseignante de soutien auprès des enseignants de tous les niveaux pour les dernières semaines d'école.
- Milieu défavorisé.
- Maryse était angoissée durant l'été car elle ne savait pas où elle travaillerait, ni à quel niveau. Pour obtenir son contrat, elle a dû passer une entrevue et cela lui faisait très peur. Pour le second contrat, la directrice est venue l'observer en classe, et ça a également été une grande source de stress.
- Maryse a une vision positive de son expérience et la compare à « un beau coucher de soleil », en ce sens qu'elle a ressenti qu'elle était réellement passionnée par l'enseignement et qu'elle a éprouvé beaucoup de plaisir au cours de sa première année.
- Maryse a vécu quelques difficultés, notamment lorsqu'elle se retrouvait face à l'inconnu : le début d'année, les entrevues, le temps d'attente avant un contrat, etc.
- Lorsqu'elle est entrée pour la première fois dans sa classe, Maryse se posait plusieurs questions quant à l'organisation du local et à la planification des activités d'accueil. Lors des journées avant la rentrée des élèves, elle en a profité pour clarifier ses valeurs en tant qu'enseignante. La première journée d'école s'est très bien déroulée.
- Maryse n'a pas connu de difficultés quant à la gestion de classe et elle a réussi à établir une bonne relation avec les élèves.
- Progressivement, Maryse s'est adaptée à sa nouvelle profession et a découvert son style d'enseignement. À la fin de l'année, elle avait développé une meilleure assurance et une plus grande confiance en soi. Elle ne se sentait pas stressée face à la prochaine année mais plutôt excitée à l'idée de rencontrer ses élèves et de commencer l'année.
- La conception de l'enseignement qu'avait Maryse s'est transformée en cours d'année et elle a constaté que l'enseignement était moins complexe qu'elle ne l'avait cru au départ.
- Les trois classes du même niveau travaillaient conjointement. Toutefois, Maryse se sentait parfois nulle, car elle n'avait pas toujours de suggestions à proposer compte tenu de son manque d'expérience.
- Maryse s'est parfois sentie seule, notamment au début de l'année parce que sa classe était isolée des deux autres classes de 5^e-6^e (isolement physique et horaire différent).
- Maryse a vécu plusieurs moments où elle se sentait fière d'elle et elle a reçu des témoignages de reconnaissance et d'appréciation : lettre des parents, dîner de départ organisé par le personnel, etc.

- À un certain moment de l'année, Maryse était démotivée car la pédagogie de l'école ne lui convenait pas et elle était découragée par certaines attitudes des membres de l'équipe-école. Après un entretien avec la direction d'école, Maryse a été encouragée à apporter des changements dans ses approches pour qu'elles conviennent davantage à ses valeurs. Elle a alors senti un regain de motivation.
- Les apprentissages marquants effectués par Maryse sont : l'importance de prendre le temps de réaliser des activités qu'on juge importante, l'organisation en début d'année scolaire, les premiers contacts avec les élèves, la planification de la matière en lien avec les besoins des élèves et la nécessité de vivre avec les imprévus.

4.2.4 Kim : (23 ans)

- Plusieurs contrats dans 4 écoles différentes (3 en milieu favorisé et 1 en milieu moyen).
- Rencontre de neuf groupes différents par semaine à tous les niveaux du primaire.
- Plusieurs matières : morale, catéchèse, sciences, arts plastiques, etc.
- L'image qu'utilise Kim pour décrire sa première année est une course : beaucoup de déplacements, nécessité de s'adapter à chaque école et à chaque groupe.
- Au début de l'année, Kim a reçu peu d'informations sur sa tâche et a dû se débrouiller pour trouver son matériel. Pour la plupart des écoles, personne ne lui a fait visiter les lieux. Pour trois écoles sur quatre, elle n'avait aucune personne ressource à qui se référer.
- Nécessité de se débrouiller seule car peu de contacts avec les collègues. Compte tenu de ses fréquents déplacements, Kim ne sentait pas vraiment de sentiment d'appartenance dans les écoles qu'elle fréquentait et elle sentait que comme elle n'était pas toujours présente, elle ne pouvait pas s'impliquer autant qu'elle le voulait. De par son statut de spécialiste, elle était également mise de côté en ce qui concerne la formation.
- Kim avait une bonne relation avec les élèves et n'éprouvait pas tellement de difficultés avec la discipline. Toutefois, comme elle ne voyait pas souvent chaque groupe, il était difficile pour elle d'établir un suivi avec les élèves et d'établir un climat de complicité avec eux.
- Kim avait des bons contacts avec les directions de ses écoles et elle a reçu des témoignages d'appréciation (commentaires, lettre, offre d'un contrat pour la prochaine année, etc.)
- Kim a aimé son expérience et l'a trouvée enrichissante, mais elle ne souhaiterait pas la revivre compte tenu de l'énergie que ça demande.
- Au fil de l'année, Kim a réussi à établir une meilleure relation avec les élèves et à se sentir plus à l'aise avec ses collègues. Elle avait davantage confiance en elle et réussissait mieux à gérer ses diverses responsabilités. Elle s'inquiétait moins face aux imprévus ou de ce que les gens pensaient d'elle et elle éprouvait davantage de plaisir à enseigner. Elle reconnaît avoir développé ses capacités d'enseignement et d'adaptation.
- Kim a été étonnée par la grande liberté qu'on lui laissait dans la classe. Elle appréciait cette liberté, mais aurait aimé recevoir davantage de soutien, de conseils et de réponses à ses questions. Souvent, elle devait apprendre « sur le tas », c'est-à-dire dans l'action même.
- Les habiletés développées par Kim sont : habiletés en gestion de classe, habileté à anticiper la réaction des élèves, meilleure confiance en ses capacités et en ses

compétences, meilleure connaissance des procédures administratives et pédagogiques, capacité à réagir adéquatement face aux imprévus, etc.

4.2.5 Gabrielle : (24 ans)

- Contrat de 4 mois à la fin de son dernier stage, dans son école de stage au même niveau que lorsqu'elle était stagiaire. Puis, pour la première année complète, contrat de 74% de tâche en 6^e année jumelé à un contrat de sciences de la nature en 6^e année dans une autre école (10% de tâche).
- Milieux socio-économiques moyens.
- Expérience de la première année enrichissante, confirmation du choix de carrière, grand plaisir à enseigner.
- Gabrielle reconnaît qu'elle a été privilégiée : connaissance du contrat au milieu de l'été ce qui lui a permis de se préparer durant l'été en décortiquant le programme et en se familiarisant avec les manuels.
- Gabrielle s'est rapidement sentie à l'aise puisqu'elle connaissait le milieu et le personnel (école de stage).
- Les images utilisées par Gabrielle pour décrire son expérience sont : un bonhomme sourire et un gros soleil. L'expérience est donc perçue de façon très positive. Gabrielle se sentait à l'aise en classe, même si au début, elle se posait beaucoup de questions.
- Gabrielle a vécu certaines difficultés quant à la relation avec son collègue de niveau.
- En début d'année, Gabrielle trouvait la tâche plutôt lourde et elle sentait qu'elle manquait de temps. Toutefois, en cours d'année, elle a appris à mieux gérer son temps et elle était moins essoufflée.
- Gabrielle a senti qu'en passant du statut de stagiaire à celui d'enseignante, elle a acquis de la crédibilité aux yeux des collègues et elle se sentait plus responsable des apprentissages des élèves et de leur compréhension des notions enseignées.
- Certaines conceptions de l'enseignement trop idéalistes ont changé en cours d'année : conception de la planification différente de celle apprise à l'université, difficulté à instaurer des projets, vision plus réaliste de l'enseignement, etc. Gabrielle a également été déçue par le manque de travail d'équipe avec les collègues et les attitudes négatives de certains.
- Les apprentissages réalisés par Gabrielle sont : la gestion d'un groupe d'élève, l'acceptation des imprévus, l'enseignement de diverses matières, les contenus, etc.
- À la fin de sa première année, Gabrielle demeure passionnée par son métier et a hâte de commencer une nouvelle année.

4.4 Structure essentielle de l'expérience de la première année d'enseignement dans une perspective phénoménologico-herméneutique de l'être-au-monde :

Rapport au monde :

L'enseignante débutante établit un rapport au monde-de-l'enseignement qui se manifeste par 5 thématiques principales :

- 1) Le contexte dans lequel elle est appelée à évoluer et son rapport à autrui
- 2) Les écarts entre la réalité vécue dans le milieu et les attentes initiales
- 3) Les différences entre son expérience vécue en tant que stagiaire et sa vie d'enseignante.
- 4) L'impact de sa vie professionnelle sur sa vie personnelle

5) Les situations particulières liées au fait de débiter dans la profession.

L'obtention du contrat : l'effervescence du moment présent devant l'expérience « à venir » :

Pour l'enseignante débutante, l'obtention du premier contrat s'accompagne d'un sentiment de soulagement et d'enthousiasme à l'idée de pouvoir exercer la profession, mais également d'un sentiment d'incertitude et de stress face à l'inconnu.

Jetée dans le monde-de-l'enseignement :

Dès son arrivée à l'école, l'enseignante se voit jetée dans le monde de l'enseignement. Plusieurs questions la préoccupent et elle manque souvent de confiance en soi face à la profession. Rapidement, elle doit organiser la classe pour l'arrivée des élèves et se familiariser avec le matériel. Souvent, elle peut se sentir déstabilisée face au manque de matériel ou de mobilier disponible. Les conditions d'accueil et le contexte vont influencer ce premier rapport au monde-de-l'enseignement (ressources humaines et matérielles disponibles, aménagement physique de l'école, climat, etc.). Toutefois, « l'enseignante ne choisit généralement pas le milieu (ni le niveau) avec lequel elle entre en relation et n'a d'autre choix, surtout au début de sa carrière, que de vivre sa première année d'enseignement dans les conditions d'accueil que lui offre ce milieu. » (p. 189)

Prise en charge de nouvelles fonctions : La nouvelle enseignante doit apprendre à assumer seule l'ensemble des responsabilités reliées à la tâche enseignante, ce qui exige d'elle beaucoup d'adaptations et d'apprentissages. Lors des premiers jours, elle se pose beaucoup de questions, notamment quant aux contenus à enseigner et à la gestion de classe. Contrairement à ce qu'elle a vécu en stage, la débutante est désormais pleinement responsable de la gestion de la classe, de l'évaluation, de la planification et des apprentissages réalisés par les élèves.

La relation que l'enseignante va établir avec les élèves est déterminante, car elle influencera tout le déroulement de l'année; le premier contact avec les élèves est donc crucial. Le rapport avec autrui (Mitwelt) se manifeste non seulement dans la relation avec les élèves, mais aussi dans la présence ou non du travail entre collègues, le sentiment d'appartenance à une équipe, la reconnaissance des collègues, de la direction et des parents, la possibilité de rétroaction sur sa pratique, le soutien reçu, etc. Le rapport avec autrui amène l'enseignante à réfléchir sur sa pratique et à consolider son identité professionnelle par la comparaison avec les collègues, la rétroaction obtenue, la réaction des élèves à l'enseignement donné et la possibilité d'obtenir du soutien de pairs et de partager ses difficultés.

Il y a souvent des écarts entre les attentes initiales de l'enseignante débutante et la réalité du métier. Ces écarts peuvent déstabiliser la nouvelle enseignante : comportements inattendus de la part des élèves, travail nécessitant plus de temps que l'enseignante ne l'avait imaginé, obligation d'utiliser des cahiers d'activités qui ne lui plaisent pas, etc. Les écarts peuvent aussi révéler des aspects positifs de la profession que l'enseignante n'avait pas envisagés. « Les écarts les plus marquants demeurent au niveau de l'ampleur de ses responsabilités professionnelles et du travail rarement fait en collégialité. » (p. 194)

Lorsqu'elle rencontre des difficultés, la débutante va d'abord tenter d'utiliser les ressources qu'elle possède. Puis, elle peut faire appel à son entourage professionnel. « Si ses requêtes demeurent sans succès, elle s'organise seule en agissant de son mieux avec les moyens dont

elle dispose (ses idées, ses habiletés, les parents). Toutefois, dans ce genre de situation où elle ne reçoit pas le soutien nécessaire de la part du milieu scolaire, elle est portée dans l'immédiateté à se fermer à son Mitwelt professionnel non aidant et à de nouvelles possibilités d'agir.» (p. 195)

Manière d'être : (Être-dans : disposition affective-compréhension)

La manière d'être de l'enseignante débutante se manifeste par divers éléments : les sentiments éprouvés en tant qu'enseignante, le sens attribué à son travail, la motivation, l'adaptation à l'environnement physique et social, la transformation de la conception de l'enseignement, etc.

Manière de ressentir et comprendre son expérience : La manière de ressentir et comprendre l'expérience de la première année dépend des caractéristiques personnelles de l'enseignante et de ses expériences passées et biographiques : éducation reçue, caractéristiques socioculturelles, expériences de travail antérieures, traits de personnalité, etc. Les difficultés vécues peuvent être liées aux situations non-familiales liées au nouveau rôle d'enseignant. La disposition affective (ouverture) à vivre certaines situations peut aider l'enseignante à surmonter les difficultés. « L'enseignante qui se sent prête se tourne vers des possibilités d'agir de façon plus appropriée vis-à-vis de l'événement en question parce qu'elle comprend davantage ce qu'elle vit. » (p. 198).

L'enseignante débutante est appelée à passer par toute une gamme d'émotions : joie, bonheur, valorisation, fierté, réalisation de soi, découragement, fatigue, incertitude, angoisse, solitude, colère, etc.

Rapport à elle-même (Dasein) :

Au terme de l'année : l'expression de son être-au-monde : Au terme de l'année, la conception de la profession qu'a l'enseignante a changé. Grâce à l'expérience de cette première année, l'enseignante a désormais une vision plus concrète des différentes tâches, elle a une meilleure confiance en ses capacités et elle peut envisager la prochaine année positivement. « Le fait de prendre une distance vis-à-vis de son expérience lui permet de constater qu'elle a finalement beaucoup appris et évolué, et ce, même à travers les péripéties déstabilisantes qui ont teinté son expérience. » (p. 201) L'enseignante découvre également certaines dimensions de sa personnalité : la force, la patience, le courage, la persévérance, la confiance en soi, etc. Elle connaît désormais mieux ses valeurs, ses priorités et ses limites.

Chapitre V : Discussion

5.1 Interprétation des résultats :

Rapport au monde-de-l'enseignement :

Le contexte dans lequel l'enseignant évolue et son rapport avec autrui : Le contexte a une influence sur le vécu de la première année : conditions d'accueil et relations humaines. Les témoignages révèlent que le nouvel enseignant n'a pas toujours la possibilité d'échanger sur sa pratique professionnelle, de compter sur l'aide d'une personne-ressource ou de pouvoir

travail en collégialité. Souvent, le nouvel enseignant doit donc se débrouiller seul, sans soutien.

Un moyen tangible de vivre la réalité de la profession enseignante : Selon l'auteure, l'enseignant débutant d'aujourd'hui obtient rapidement un contrat, comparativement à celui des années '80. Cette situation permet d'éviter l'effritement des savoirs théoriques et des compétences de base (Nault, 1993), voire même de consolider ses savoirs et habiletés.

Toutefois, le nouvel enseignant connaît souvent très tard son affectation, ce qui lui laisse peu de temps pour se préparer, causant ainsi beaucoup de stress. Il se trouve alors face à l'entière responsabilité du groupe d'élèves, contrairement à lorsqu'il était en stage.

Quelques craintes et déceptions liées au fait de débiter dans l'enseignement : Les deux craintes les plus importantes sont le vécu et la gestion d'un début d'année scolaire et la peur que les élèves ne terminent pas l'année avec succès. Le nouvel enseignant peut également avoir peur du regard des parents, des collègues et de la direction.

Les déceptions concernent surtout : le manque de conditions d'accueil pour commencer l'année (matériel pédagogique, mobilier, etc.), les élèves perturbateurs, le manque de motivation des élèves, la possibilité limitée d'organiser des projets, le manque de coopération entre les enseignants, etc.

Une démarche solitaire : Pour certains débutants, l'enthousiasme d'enseigner est maintenu malgré le manque de soutien reçu, alors que pour d'autres, cet enthousiasme s'estompe peu à peu. Ainsi, pour certains, le manque de soutien peut contribuer à faire perdurer des situations difficiles. Dans les témoignages, les enseignantes font ressortir qu'elles ont dû se débrouiller seules et elles sont étonnées par le caractère individualiste de la profession.

Expression de la manière d'être

Une période d'adaptation : L'enseignant débutant s'adapte progressivement à sa nouvelle vie professionnelle en se familiarisant peu à peu aux différentes facettes de la profession et en maîtrisant graduellement ses responsabilités professionnelles. La première étape de l'année scolaire est celle qui suscite le plus d'interrogations chez le débutant compte tenu de la nouveauté et de la complexité de la tâche.

Les moments difficiles peuvent amener l'enseignant à se questionner et à effectuer des remises en question. Ces remises en question peuvent être bénéfiques pour le développement professionnel du débutant, mais elles peuvent aussi parfois mener à une perte de motivation si la situation difficile perdure.

Selon les témoignages, l'enseignant débutant n'utilise pas la conformité intériorisée, mais plutôt la conformité stratégique et la redéfinition de la conformité stratégique (stade décrits par Lacey, 1977). En effet, l'enseignant peut se conformer lors des réunions ou en présence des membres de l'équipe-école, mais dans sa classe, il agit comme il l'entend. Le débutant tente également de tenir compte de sa personnalité et de ses valeurs personnelles dans ses choix professionnels (méthodes d'enseignement, activités, projets, etc.).

Lors de la première année, l'adaptation progressive des débutants s'apparente à l'étape de la consolidation des acquis (Katz, Huberman, Fuller). Dès le début de l'année, le débutant est préoccupé par les apprentissages des élèves ainsi que par leurs problèmes familiaux et sociaux.

Des satisfactions et la reconnaissance d'autrui : Au fur et à mesure de son adaptation, le débutant ressent davantage de satisfaction personnelle liée à l'accomplissement de son travail. Il développe une meilleure estime de soi et davantage d'assurance dans sa pratique.

Des questionnements et remises en question : L'enseignant peut utiliser l'analyse réflexive afin de répondre à ses questions et il reconnaît l'utilité de cette approche. Les questions qu'il se pose fréquemment concernent l'efficacité de son enseignement, l'impact de ses interventions, l'évaluation, la gestion de classe, etc. Rarement, l'enseignant peut discuter de ses préoccupations avec des collègues. Il doit donc faire appel à sa débrouillardise et à son autonomie afin de trouver des solutions. « L'enseignant dit avoir souvent agi selon son intuition pour s'en sortir, puisque dans l'« action-même » il ne voyait pas d'autre choix de faire autrement. » (p. 227)

Rapport à soi

Plus grande connaissance de soi / Développement de l'identité professionnelle : À la fin de la première année d'enseignement, le débutant possède une meilleure connaissance de lui-même. Plusieurs éléments peuvent contribuer au développement de l'identité professionnelle et de l'estime de soi du débutant : le sentiment d'appartenance, la reconnaissance d'autrui, la confirmation par une autre personne de la justesse de ses décisions, la présentation de ses réalisations et enfin son apport personnel dans une équipe. (p. 230)

La réflexion que suscite l'expérience : L'enseignant débutant va souvent être porté à réfléchir sur son expérience lorsqu'il vit des situations déstabilisantes ou difficiles. Une réflexion approfondie est également menée au terme de l'année scolaire, lorsque l'enseignant dresse un bilan de son expérience.

Une expérience qui renferme un caractère formateur : L'expérience de la première année constitue une étape enrichissante de la carrière de l'enseignant. En effet, le débutant considère que son expérience de la première année a été un processus formateur, puisqu'il a évolué, qu'il a davantage confiance en lui, qu'il a développé diverses habiletés professionnelles et qu'il a clarifié ses valeurs et ses priorités en lien avec sa pratique. Il envisage avec optimisme ses prochaines expériences dans la profession.

Tableau 5.1 : Synthèse des composantes favorables et non favorables au développement professionnel de l'enseignant (voir p. 234)

Conclusion

Pistes de réflexion pour améliorer la situation des nouveaux enseignants :

- Augmenter le travail en collégialité chez l'ensemble du corps enseignant.

- Prévoir un soutien professionnel pour tous les enseignants débutants, peu importe leur statut d'emploi ou leurs conditions de travail.
- Évaluer la lourdeur de la tâche à laquelle certains débutants sont affectés (évaluation effectuée par les personnes responsables du placement du personnel enseignant).
- Intégrer une formation psychologique à la formation initiale, qui aborderait le développement de l'enfant, les processus d'apprentissage, la condition humaine et la construction de la personnalité professionnelle.
- Sensibiliser les futurs enseignantes à la manière humaine d'exister (d'être-au-monde) afin de leur permettre de mieux comprendre la source de leurs angoisses lors de situations difficiles.
- Favoriser, lors de la formation initiale, le développement de la connaissance de soi ainsi que le développement d'une conception de l'enseignement, de l'apprentissage et de la gestion de classe.
- Exiger auprès des futurs enseignants qu'ils effectuent des stages dans les milieux difficiles afin de les initier à cette réalité scolaire.
- Sensibiliser les futurs enseignants au contexte social et familial des enfants issus de milieux défavorisés.
- Responsabiliser les étudiants à prendre en main leur propre processus d'apprentissage et de formation continue.
- Sensibiliser les étudiants à l'importance de poser des questions et de demander de l'aide auprès des collègues ou de la direction au besoin.

Pistes de recherche suggérées :

- L'impact des dispositifs d'accompagnement.
- La pratique réflexive chez les débutants. Dans quelle mesure cette pratique amène les débutants à décrire, analyser, interpréter et innover dans leur pratique éducative.

Fiche de lecture 79

Référence : Lamarre, A.-M. (2004). *L'expérience de la première année d'enseignement au primaire : une étape du développement professionnel et de la formation à l'enseignement*. Atelier présenté lors du colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action ! » [en ligne], téléaccessible à partir du : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=335).

Résumé :

La conférencière fait ici état d'une recherche doctorale menée sur la première année d'enseignement au primaire. Cette première année d'enseignement est une étape cruciale dans le développement professionnel et c'est une période souvent difficile à traverser pour le débutant. La recherche effectuée permet de souligner des conditions qui favorisent l'insertion des débutants et la construction de leur identité professionnelle.

Notes :

3 volets :

- 1) Rappel de l'état de la situation en insertion professionnelle
- 2) Perspective philosophique de la recherche + méthode de recherche
- 3) Recommandations pour améliorer les conditions actuelles de l'insertion.

1) État de la situation en insertion professionnelle

(Permet de comprendre la pertinence de mener une recherche sur ce sujet.)

Remise en question du système de stage probatoire à la fin des années '80.

L'insertion professionnelle constituait un des volets de la réforme de la formation à l'enseignement en 1992. Avec l'abolition du stage probatoire, le mandat d'insertion revenait aux commissions scolaires, mais aucun document officiel n'a été publié à ce sujet. Peu de moyens et peu d'aide pour les commissions scolaires. Réorganisation des CS arrive en même temps, donc mandat d'insertion un peu oublié.

Au début des années '90, l'intégration repose sur les initiatives de certains milieux.

« Depuis plus de 40 ans, l'entrée dans la profession est considérée comme une expérience angoissante et déroutante. »

(Power Point)

Période difficile parce que l'enseignant

- se sent démuni devant les nombreuses responsabilités et la complexité de la tâche.
- doit souvent trouver seul des stratégies pour s'en sortir.
- constate que son expérience ne correspond pas à ses attentes.

La période d'insertion est cruciale car les premières années d'enseignement peuvent influencer l'image de soi qu'a l'enseignant.

Depuis une dizaine d'années, certains changements positifs : partenariat plus marqué entre milieux universitaires et scolaires, augmentation de la formation initiale + formation pratique,

stratégies de formation s'inscrivant dans une démarche d'analyse réflexive et une perspective de formation continue, perfectionnement des pratiques d'accompagnement pour les stagiaires.

Peu d'études récentes sur la question actuelle.

2) La recherche effectuée

L'objectif principal de la recherche était de comprendre comment les enseignants débutants vivent l'entrée dans la carrière.

Courant de pensée dans lequel s'inscrit la recherche : phénoménologie herméneutique

L'analyse se base sur trois composantes : le rapport à soi, le rapport au monde de l'enseignement et la manière de comprendre et de ressentir l'expérience vécue.

Méthodologie :

Cueillette de données auprès de 5 enseignantes du primaire sélectionnées de manière aléatoire. La collecte des données s'est poursuivie tout au long de leur première année d'enseignement.

3 instruments de collecte des données :

- journal personnel
- description personnelle écrite à la mi-parcours
- entretiens en profondeur

Les résultats : conditions qui favorisent ou non l'insertion

Rapport à soi

Seulement des composantes favorables ont été identifiées.

Différentes améliorations qui sont ressorties au terme de la première année (tel quel sur le Power Point)

- Connaissance plus concrète des composantes de son travail.
- Représentation plus explicite du contenu des matières à enseigner.
- Plus grande implication dans le processus d'apprentissage et dans l'évaluation des élèves.
- Plus grande facilité à gérer les imprévus/moins de craintes devant l'inconnu.
- Adaptation à son nouvel univers professionnel (persévérance et volonté).
- Conception de la profession plus signifiante / Identification de ses priorités relatives à sa pratique éducative.
- Plus grande confiance en soi et meilleure connaissance de soi (joies, satisfactions et grandes fiertés).
- Prise de conscience de ses apprentissages et des compétences à parfaire.
- Vision positive de son expérience passée et à venir.

L'expérience de la première année d'enseignement est donc vue de façon positive par les débutants en ce qui concerne le rapport à soi.

C'est l'interrelation entre les caractéristiques personnelles de l'enseignant débutant et les caractéristiques du milieu qui va faire en sorte que la période d'insertion sera plus ou moins difficile.

Rapport au monde de l'enseignement

Dans le rapport au monde de l'enseignant qu'entretient le débutant, certains éléments vont faciliter l'insertion professionnelle alors que d'autres vont être nuisibles.

Ce qui a un apport favorable pour le développement professionnel : (tel quel sur Power Point)

- Relation avec autrui
- Travail en collégialité
- Possibilité de vivre la vraie vie d'une enseignante ou d'un enseignant.
- Implication rapide.
- Obtention d'un contrat de longue durée en peu de temps.
- Clarification des composantes de la profession.

Ce qui a un apport défavorable pour le développement professionnel : (tel quel sur Power Point)

- Contexte scolaire désorganisé
- Procédures d'accueil défaillantes
- Diffusion restreinte de l'information (souvent, le débutant n'a pas accès à l'information nécessaire pour bien débuter dans son métier).
- Peu de temps pour se préparer
- Nombreuses responsabilités
- Peu d'accompagnement
- Peu de travail en collégialité
- Peu d'échanges sur la pratique
- Nombreux contrats/ écoles

La recherche effectuée a permis de démontrer que les attentes des nouveaux enseignants n'étaient pas irréalistes : ils souhaitent obtenir du soutien, avoir accès aux informations de base et avoir le matériel nécessaire pour enseigner. Ce sont donc des attentes plutôt normales pour tout débutant dans une profession et non des attentes irréalistes et idéalisées.

Manière de comprendre et de ressentir l'expérience vécue

Ce qui a un effet positif sur l'insertion : (tel quel sur Power Point)

- Reconnaissance d'autrui
- Sentiment d'être à la hauteur
- Sentiment d'appartenance
- Motivation manifestée et apprentissages réalisés par ses élèves
- Apport positif de son questionnement et de sa réflexion sur son expérience

Ce qui a un effet négatif sur l'insertion : (tel quel sur Power Point)

- Ne pas être prête ou prêt psychologiquement pour travailler avec plusieurs élèves perturbateurs.
- Ne pas être prête ou prêt psychologiquement à vivre des expériences déroutantes liées à la profession.
- Compréhension insuffisante de la réalité sociale et familiale des élèves issus de milieux défavorisés.

Les remises en question vécues par les enseignantes ont été formatrices, mais l'effet formateur vient souvent après coup, une fois la situation terminée. Dans l'action-même, les enseignants débutants auraient bénéficié d'un soutien pour réfléchir sur leurs pratiques.

Recommandations : éléments de solution pour une insertion professionnelle réussie

Actions qui doivent être entreprises par les débutants :

- Les débutants doivent prendre en main leur processus d'apprentissage et de formation.
- Ils doivent aller chercher les ressources disponibles dans le milieu.
- Ils doivent oser demander de l'aider.
- Ils doivent oser faire preuve d'autonomie, de créativité et d'initiatives.
- Ils doivent tenter de clarifier leurs croyances et leurs valeurs en lien avec l'enseignement. Cela peut se faire par les discussions avec les collègues, l'analyse de sa pratique, les lectures, le perfectionnement, etc.

Changements à apporter à la formation initiale (similaire au Power Point)

- Intégrer une formation psychologique dans le programme de formation initiale (pour mieux comprendre les ruptures, les transformations, les inquiétudes chez l'humain).
- Clarifier les fondements sur lesquels repose le modèle d'enseignement et de gestion de classe des futurs enseignants.
- Mettre davantage en perspective les liens entre théorie et pratique.
- Insister sur l'importance d'effectuer des stages dans des milieux difficiles.
- Aborder plus intensément les stratégies de gestion de classe et d'adaptation de l'enseignement.
- Sensibiliser davantage à la réalité des enfants issus de milieux défavorisés.
- Responsabiliser les étudiants pour qu'ils prennent en main leur processus d'apprentissage et de formation continue.
- Mettre en évidence que s'interroger sur sa pratique, s'informer et demander de l'aide sont des gestes professionnels. (Ceci dans le but d'amener les futurs enseignants à oser demander de l'aide et du soutien lorsqu'ils en ont besoin.).

Pratiques d'insertion dans le milieu :

- Mettre en place un dispositif d'accompagnement visant une intégration harmonieuse du personnel enseignant et un enseignement de qualité. Il faut tenir compte des besoins des débutants.

Le dispositif d'accompagnement devrait prévoir :

- Des périodes d'échanges fréquentes
- Des périodes d'observation (pour que les enseignants débutants puissent observer des enseignants d'expérience).
- Une reconnaissance de l'apport professionnel des débutants dans une équipe.
- De l'information sur le fonctionnement de l'école et de la commission scolaire.
- Importance de valoriser le rôle des accompagnateurs.
- Nécessité de favoriser davantage le travail en collégialité.
- Les membres de la direction doivent soutenir les nouveaux enseignants + offrir des rencontres individuelles (pour faire le bilan).

Conclusion :

La conférencière souligne qu'il est normal de ressentir le besoin d'avoir du soutien lorsqu'on est débutant.

Fiche de lecture 80

Référence : 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.

Sujet : L'expérience de la première année d'enseignement au primaire. Les conditions favorables et défavorables à l'insertion professionnelle.

Problématique :

La première année d'enseignement se caractérise à la fois par un grand enthousiasme à l'idée de pouvoir enfin avoir sa classe et être reconnu professionnellement, mais aussi une certaine tension face à l'inconnu et aux élèves qu'on rencontre pour une première fois.

Qu'en est-il de la situation des enseignantes et des enseignants débutants ?

Lors de la première année en enseignement, les novices doivent apprendre à s'adapter à la culture du milieu tout en subissant plusieurs transformations aux plans cognitif et affectif (Nault, 1993 ; Louvet et Baillauquès, 1992 ; Huberman, 1989 ; Lortie, 1975).

Le passage de la formation initiale est souvent difficile et plusieurs débutants se sentent parfois dépassés par l'ampleur des responsabilités et la complexité de la tâche (Nault, 1993 ; Wess, 1991 ; Gordon, 1991 ; Huberman, 1989).

« Depuis plus de quarante ans, on fait le constat qu'il s'agit d'une expérience angoissante, d'une étape de survie, d'une entrée où les attentes sont trop élevées par rapport aux responsabilités réelles et enfin d'une période difficile où les novices doivent trouver seuls des stratégies pour s'en sortir. » (p. 22)

Pertinence de la recherche :

Études effectués jusqu'à maintenant : les difficultés des enseignants débutants, les compétences à développer au cours de la formation initiale et les modalités d'accompagnement lors de l'insertion professionnelle.

Jusqu'à maintenant, les études n'ont pas analysé le rapport des enseignants débutants avec le monde de l'enseignement et le sens que les débutants donnent à leur expérience. « La recension d'écrits révèle que peu d'études récentes ont exploré comment les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants vivent actuellement leur percée dans l'enseignement. » (p. 20)

Objectifs de recherche :

Objectif général : Comprendre comment 5 enseignantes débutantes ont vécu leur entrée dans la carrière par le dévoilement de la signification qu'elles ont attribuée à leur expérience.

Présupposés philosophiques :

L'enjeu d'une recherche phénoménologico-herméneutique

Perspective phénoménologico-herméneutique :

- Retour à la chose même : Part de l'expérience, de ce qui est ressenti et compris par les enseignants.
- Vise à comprendre le sens des phénomènes de la vie quotidienne en se basant sur l'expérience vécue telle que rapportée par la personne concernée.

- « Une recherche phénoménologique consiste à explorer comment l'être humain existe dans et par sa relation avec le monde. » (p. 23)
- Selon Heidegger : 3 composantes de l'être-au-monde : le *Dasein* (être propre de l'humain), *l'Être-dans* (expression de la manière d'exister) et *le monde de la vie* (monde auquel l'être humain est lié). Ces trois composantes servent de base à l'analyse dans une perspective phénoménologico-herméneutique. (L'auteure explique chacun des concepts plus en profondeur dans l'article, mais ça reste très philosophique et complexe).
- L'être humain est considéré dans son historicité (passé, présent et futur) : l'appartenance à une tradition et les expériences du passé ont une influence sur la manière d'être présente et future.

Méthodologie :

Approche phénoménologique : « Cette méthode consiste à laisser émerger les significations des données issues de l'expérience immédiate de la personne. » (p. 33).

Données cognitives : opinions et représentations mentales de l'expérience qu'a la personne.

Données non-cognitives : images poétiques, représentations symboliques, émotions, sentiments, états affectifs.

Opérationnalisation et instrumentation :

- Technique d'échantillonnage aléatoire à partir de la liste des finissants de printemps 2000 en éducation préscolaire et enseignement primaire, dans une université québécoise.
- Six enseignantes ont participé mais une s'est désistée en cours d'année. Les participantes avaient entre 23 à 37 ans.
- Enquête sur le terrain de 9 mois (octobre à juin) au cours de la première année d'enseignement.
- Instruments de collecte de données : journal de bord écrit par chacune des participantes et relatant des événements significatifs liés à l'expérience professionnelle, description personnelle écrite (février) et entretien en profondeur (mai et juin).
- Le verbatim des entrevues a été lu par les participantes avant l'analyse, afin qu'elles s'assurent que ce qu'elles avaient dit représentaient bien leur expérience.
- L'analyse se divise en deux phases : l'identification des termes phénoménologiques et la rédaction d'un texte qui considère l'ensemble des thèmes principaux.

Interprétation des résultats :

La transformation de *l'être-au-monde* au cours de l'expérience de la première année d'enseignement est positive : meilleure connaissance des tâches liées à l'enseignement, représentation plus explicite du contenu des matières à enseigner et meilleure capacité à faire face aux imprévus. « Les enseignantes clôturent cette expérience en ayant une plus grande confiance en elles pour prendre en charge leur fonction et une meilleure connaissance d'elles-mêmes en tant qu'enseignantes. » (p. 41)

Au cours de l'année, les enseignantes peuvent vivre certaines situations de déséquilibre : événements non-familiers, écart entre la réalité et ce qu'elles en avaient imaginé, etc. À la fin de l'année, les enseignantes ont une vision positive de l'expérience vécue : beaucoup

d'apprentissages effectués, moins de craintes face à l'inconnu et un plus grand optimisme face à l'avenir.

Rapport au monde de l'enseignement

Le contexte dans lequel les enseignantes et les enseignants évoluent et leur rapport avec autrui

- Le premier contact avec le milieu peut contribuer à rassurer ou à déstabiliser les enseignants débutants selon que le milieu soit accueillant ou non.
- La relation avec les collègues de travail peut également avoir une influence sur le vécu de la première année. Les résultats de recherche démontrent que les enseignants débutants ont souvent peu d'occasion pour discuter de leurs pratiques professionnelles (peu de travail d'équipe, souvent pas de personne-ressource pour le débutant).
- Les relations avec les collègues amènent les débutants à développer une pratique réflexive que ce soit seuls (réflexion amorcée par la comparaison et l'observation des pairs) ou avec autrui (discussions sur les expériences vécues).

Expression de la manière d'être

L'histoire personnelle des enseignantes et des enseignants

- L'histoire personnelle des débutants a une influence sur la manière dont ils vont vivre la première année d'enseignement. Certains enseignants s'adapteront plus facilement que d'autres aux situations difficiles vécues lors de leurs débuts en enseignement.

Le rapport à soi

Plus grande connaissance de soi/ Développement de l'identité professionnelle

- À la fin de la première année d'enseignement, les novices possèdent une plus grande connaissance de soi.
- « Le fait de prendre conscience de leur évolution et des habiletés professionnelles qu'ils ont développées au cours de l'année scolaire les conduit à considérer que l'expérience de leur première année d'enseignement représente un processus formateur peu importe s'ils qualifient leur expérience de paisible ou de périlleuse. » (p. 44)
- La conscience des nombreux apprentissages réalisés au cours de la première année amène les débutants à envisager leur avenir professionnel avec davantage d'assurance.
- Les périodes de déséquilibre permettent aux débutants de clarifier leurs valeurs, leurs limites, leurs priorités et leurs croyances et ainsi de construire peu à peu leur personnalité enseignante.

Conclusion :

Contributions de la recherche

- Permet d'éclairer les connaissances sur la condition humaine (perspective phénoménologico-herméneutique).
- Permet de comprendre l'expérience de la première année.

Recommandations :

- Assurer un meilleur travail en collégialité et un meilleur esprit de collaboration pour l'ensemble du corps enseignant.
- Prévoir un soutien professionnel pour tous les enseignants débutants peu importe leurs conditions d'emplois.
- Évaluer la lourdeur des tâches parfois confiées aux débutants (plusieurs disciplines, plusieurs niveaux, etc.)

- Intégration une formation psychologique dans le cadre de la formation initiale afin d'aider les enseignants débutants à mieux comprendre les changements, inquiétudes et angoisses vécus lors de leur insertion.
- Exiger que les futurs enseignants effectuent des stages en milieu difficiles pour les sensibiliser à cette réalité.
- Responsabiliser les futurs enseignants à prendre en main leur propre processus d'apprentissage et de formation continue.

Fiche de lecture 81

Référence : Lang, C. (1999). *When does it get any easier : Beginning teachers' experiences during their first year of teaching*, AARE-NZARE conference, Melbourne, November 29 December 2, 1999.

Sujet : Étude de Nouvelle-Zélande portant sur sept enseignantes débutantes suivies durant leur première année d'enseignement.

Introduction :

Les études soulignent plusieurs éléments pour lesquels les débutants se sentent nerveux avant leur première affectation (Housego 1994; Lang, 1996; Weinstein, 1988; Wilson, Ireton & Wood, 1997).

Les études sur la première année d'enseignement démontrent que le choc de la réalité est quelque chose qui affecte les enseignants débutants de plusieurs manières (Battersby, 1981; Carre, 1993; Corcoran, 1981; Hanson & Herrington, 1976; Olson & Osborne, 1991; Pataniczek & Isaacson, 1981; Ryan, 1971; Veenman, 1984; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998; Zeichner & Gore, 1976; Zeichner & Tabachnick, 1985).

Les écrits soulignent que la période de survie peut se poursuivre pendant toute la durée de la première année (Kagan, 1992; Katz, 1977; Reynolds, 1992).

Dans une recherche antérieure (Lang, 1996), l'auteure a étudié le sentiment de préparation à l'enseignement (preparedness) d'enseignants débutants diplômés d'un programme universitaire d'enseignement au primaire. Dans les entrevues effectuées pour cette recherche, les enseignants débutants traitaient de la lutte (struggle) qu'ils avaient eu pour survivre durant la première année d'enseignement. « *Tiredness, stress on personal and family relationships, and the lack of balance in their lives between work, domestic responsibilities, and leisure activities were mentioned by many of the participants.* » Plusieurs débutants parlaient également du manque de support et de ressources disponibles.

Toutefois, lors des entrevues effectuées à la fin de l'année, plusieurs débutants identifiaient un moment à partir duquel les choses commençaient à être un peu plus faciles et où ils avaient senti qu'ils reprenaient le dessus, qu'ils commençaient à surmonter la phase de survie.

Une meilleure connaissance du stade de survie pour les enseignants débutants pourrait permettre d'aider les écoles et les directions lors de la formation des programmes d'insertion.

Selon la littérature, les enseignants passent par différents stades de développement. La durée de ces stades dépend de plusieurs facteurs : concept de soi et sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, contexte dans lequel l'enseignant commence et continue à enseigner, support obtenu, circonstances extérieures à l'école (famille, facteurs sociaux, etc.).

Selon Katz (1977), les enseignants passent par 4 principaux stades de développement : survie, consolidation, renouveau et maturité.

Le premier stade, la survie peut durer quelques mois pour certains, mais il peut se prolonger durant toute l'année pour d'autres. Ce stade correspond à la période durant laquelle le débutant se pose des questions du genre : « Vais-je réussir à passer à travers la journée en un seul morceau ? Puis-je faire cela jusqu'à la fin de la semaine ? Vais-je être accepté par mes collègues ?, etc. » (Katz, 1997)

Stratégies de survie : « During the survival phase there are many things on which beginning teachers rely to help them survive - from yoga and meditation through to dependence on alcohol; support from colleagues within the school to counselling from trained specialists. Partners and families are important, as are things like handy hints for time and resource management and getting through paper work and other tasks. »

Certains enseignants débutants semblent ne pas passer par cette phase de survie, ou du moins ils la surmontent très rapidement et sont des enseignants compétents dès le tout début.

Le pourcentage d'enseignants qui quittent la profession en Nouvelle-Zélande est relativement élevé (Mansell, 1996; Harker, Gibbs, Ryan, Weir & Adams, 1998). L'étude de Mansell (1996) révèle que beaucoup d'enseignants quittent la profession avant 5 ans.

Questions de recherche :

- Est-ce que les enseignants débutants identifient des moments à partir desquels ils sentent qu'ils surmontent la période de survie ?
- Qu'est-ce qui aide les enseignants débutants à survivre durant leurs débuts en enseignement ?
- Qu'est-ce que les enseignants débutants identifient comme pouvant être utile à apprendre lors de la formation initiale, mais qu'ils n'ont pas appris ?

Programme d'insertion en Nouvelle-Zélande :

En Nouvelle-Zélande, avant les années 1990, le processus d'insertion était très informel à l'intérieur de l'école avec une vérification très sommaire des compétences de l'enseignant à la fin de la première année, par des inspecteurs du département d'éducation. Désormais, chacun des enseignants débutants a un programme d'insertion spécifiquement conçu pour lui durant les deux premières années d'enseignement + une libération de temps de 20% pour supporter l'insertion durant la première année. Toutefois, la majorité de ses programmes sont basés sur l'essai et l'erreur et non sur les stades de développement des enseignants.

Méthodologie :

Ce texte présente le résultat de sept enseignants débutants à un sondage répondu à la fin de 1998 (pour la plupart, cela correspondait à la fin de leur première année d'enseignement). 4 enseignants avaient suivi un programme de formation intensif de 13 mois et 3 autres un programme de 4 ans.

Questions du sondage :

1. Has it started getting any easier for you yet? If so, when did it start getting easier? Can you pinpoint for instance, which term of the year.

2. What things have helped you survive? This may be things like physical exercise, supportive partner, great tutor teacher, finding out about a good way to organise your diary, going on a time management course.

3. What things can you identify now, that you would have liked to have had included in your pre-service teacher education programme at university, that would have helped you survive?

Stade de survie (description et durée) :

Tous les enseignants sauf un ont indiqué que les choses ont commencé à être plus facile durant la deuxième moitié de l'année, c'est-à-dire après deux étapes de dix semaines chacune. Les deux premières étapes semblent donc constituer la période de survie pour la majorité des participants. Les enseignants décrivent cette étape en parlant du stress, de la maladie, du manque d'énergie, du manque de temps, de l'anxiété, etc.

Une enseignante, Kathie, indique avoir trouvé toute son année facile. Selon les auteurs, cela peut signifier qu'elle avait déjà traversé le stade de survie et qu'elle se trouvait à l'étape de consolidation.

Ce qui a aidé les enseignants à survivre :

Les éléments les plus souvent mentionnés qui ont aidé les enseignants à survivre à leur première année d'enseignement sont :

- Planifier dans un groupe d'enseignants
- Recevoir du support d'un enseignant tuteur (5 enseignants sur 7 l'ont mentionné)
- Se tenir à jour dans la planification, l'évaluation et les tâches administratives (Pour certains, cela signifiaient qu'ils devaient aller à l'école plus tôt pour accomplir leurs tâches sans être interrompus par les collègues, les parents ou les enfants et sans être trop fatigués comme à la fin de la journée.)
- Dormir beaucoup (4 enseignants en ont parlé)

Les autres éléments mentionnés sont :

- Ne pas être trop critique envers soi-même
- Bien manger
- Recevoir du support de son conjoint, d'un autre enseignant débutant, de sa famille, etc.
- Parler à quelqu'un de ses préoccupations et de ses problèmes.
- Se rappeler qu'il y a des choses plus importantes dans la vie que le travail.
- Avoir une auto fiable (permet de réduire le stress des déplacements).
- Trouver du temps pour relaxer et faire autre chose la fin de semaine.
- Selon une enseignante, être dans une école de classe peut être facilitant pour le débutant car il n'est pas dans une école avec des enfants très difficiles ou encore, à l'opposé, des parents très très impliqués.
- Faire de l'exercice
- Une enseignante souligne qu'avoir un enfant l'a aidée à être mieux préparée à enseigner.
- Écouter la télévision ou lire un livre (pour décrocher).
- Suivre un cours motivant.
- Croire en soi-même.

Ce que les enseignants auraient aimé avoir dans leur formation initiale :

À cette question, les réponses des participants sont très diverses :

- Beth, ayant suivi un programme accéléré indique que sa formation n'était pas suffisante quant à la lecture et au langage, qui font pourtant partie prenante du curriculum du primaire.
- Di, ayant été attaquée par un élève, souligne qu'elle aurait aimé savoir davantage comment traiter de telles situations.
- Hilary aurait aimé avoir un portrait de ce à quoi elle devait s'attendre en terme de support, de développement professionnel, etc.
- Kathie nomme plusieurs éléments : plus d'expérience pratique, des façons de faire des sciences avec les élèves, des activités artistiques créatives à utiliser, plus d'idées par rapport au curriculum.
- Louise dresse une liste d'éléments qu'elle aurait aimé retrouver dans sa formation : des idées pratiques sur les choses à faire dans la première semaine et le premier jour d'école, des moyens de briser la glace, des idées sur comment traiter avec les parents, une liste de choses à préparer pour le premier jour, un cours pour construire des ressources, des idées sur comment organiser la classe efficacement, des idées sur comment mettre en place les programmes et dans quel ordre, des planifications à long terme en mathématiques et en langage-littéracy et enfin, quelque chose sur le langage oral.
- Paula identifie également quelques aspects : plus d'aide et d'information sur comment écrire les bulletins, savoir comment enseigner aux élèves à lire individuellement et en groupe, comment aider les élèves très intelligents (programme d'enrichissement), plus d'informations et d'aide pour traiter avec les élèves ayant des comportements antisociaux ou des troubles de comportement.
- Rahera, qui enseignant dans une classe d'immersion en Maori, indique des besoins en lien avec sa situation particulière, notamment quant aux techniques pour enseigner le langage Maori et à la préparation à enseigner dans une classe d'immersion.

Les auteurs soulignent qu'il y a peu de points communs entre les besoins soulignés par les participants. Ils ajoutent également que les éléments nommés sont enseignés à l'université, mais que : « *Comments made by beginning teachers in other studies such as my earlier one (Lang, 1996) indicate that beginning teachers do recognise that perhaps they can't learn everything about their job whilst they are at university and that some things are learned 'on the job' once they begin teaching in their first year.* »

Les auteurs soulignent également que certains besoins soulignés par certains enseignants démontrent que ces derniers souhaitent obtenir des « recettes toutes faites ». Or, en enseignement, la mise en place du curriculum ou d'activités, dépend des besoins spécifiques de la classe et des élèves et ne peut donc être généralisée.

Références citées dans ce résumé :

Battersby, David. (1981). *The first year of teaching: A grounded theory study*. Unpublished master's thesis, University of Waikato, Hamilton, New Zealand.

Carre, Clive (1993). The first year of teaching. In Neville Bennett & Clive Carre (Eds.), *Learning to teach* (pp. 191-211). London: Routledge.

Corcoran, Ellen. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, XXXII (3), pp. 19-23.

Hanson, Derek & Herrington, Margaret. (1976). *From college to classroom: The probationary year*. London: Routledge & Kegan Paul.

Harker, Richard, Gibbs, Colin, Ryan, Heather, Weir, Karma & Adams, David (1998). *Teacher 2000 Project: Teacher satisfaction, motivation and health, the New Zealand report*. Palmerston North: Massey University College of Education.

Housego, Billie. (1994). How prepared were you to teach? Beginning teachers assess their preparedness. *Alberta Journal of Educational Research*, XL (3), pp. 355-373.

Kagan, Dona. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), pp. 129-169.

Katz, Lilian. (1977). *Talks with teachers: Reflections on early childhood education*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Lang, Catherine (1996). *Preparedness for teaching: Beginning teachers' views of their pre-service programme and their first year of teaching*. Hamilton: University of Waikato, unpublished master's thesis.

Mansell, Ruth (1996). *Survey of year one and two teachers*. Wellington: NZ Teacher Registration Board.

Olson, Margaret R. & Osborne, John W. (1991). Learning to teach: The first year. *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), pp. 331-343.

Pataniczek, Dennis & Isaacson, Nancy (1981). The relationship of socialization and the concerns of beginning secondary teachers. *Journal of Teacher Education*, XXXII (3), pp. 14-17.

Ryan, Kevin. (1971). The first year of teaching. In Kevin Ryan (Ed.), *Don't smile until Christmas* (pp. 164-190). Chicago: University of Chicago Press.

Veenman, Simon. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.

Weinstein, Carol S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), pp. 31-40.

Wideen, Marvin, Mayer-Smith, Jolie & Moon, Barbara (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), pp. 130-178.

Wilson, Ben, Ireton, Elmer & Wood, James (1997). Beginning teacher fears. *Education*, 117 (3), pp. 396-380.

Zeichner, Kenneth & Gore, Jennifer (1990). In Robert Houston (ed.), Teacher socialization. *Handbook on Research on Education: A Project of the Association of Teacher Educators*, pp. 329-348. New York: Macmillan.

Zeichner, Kenneth M. & Tabachnick, B. Robert. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11 (1), pp. 1-25.

Fiche de lecture 82

Référence : 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.

Sujet : Les besoins de formation chez les enseignants appelés à devenir mentors.

Chapitre 1 : Introduction et problématique

Contexte actuel :

- Vieillesse de la population enseignante
- On prévoit un recrutement massif de nouveaux enseignants et de nombreux départs à la retraite.
- Plusieurs modifications pour la formation initiale (augmentation de la formation pratique, contingentement, évaluation du français, etc.)
- Nécessité pour les commissions scolaires de prévoir le soutien et la formation à offrir pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

1. L'aide fournie aux nouveaux enseignants

Les enseignants débutants reçoivent souvent peu de soutien : « L'aide professionnelle en début de carrière est, dans plusieurs cas, relativement absente. Les recrues sont souvent laissées à elles-mêmes (MEQ, 1993). »

Avec le stage probatoire, on a trop mis l'accent sur l'évaluation et pas assez sur l'aide. Les commissions scolaires devraient privilégier des formules d'aide telles que les programmes de parrainage (mentorat).

Zey (1984) : 4 buts du mentorat

- Transmettre les aspects techniques et professionnels de la profession.
- Favoriser l'établissement de rapports interpersonnels au sein de l'organisation.
- Amener le protégé à augmenter ses chances d'avancement par une plus grande visibilité auprès des membres du personnel.
- Appuyer, écouter, comprendre et soutenir le protégé.

Avantages du mentorat pour les mentors :

- Reconnaissance de la part des collègues
- Satisfaction du travail réalisé
- Augmente les chances de promotion dans l'organisation
- Favorise une meilleure connaissance de soi + davantage de relations personnelles

Avantages du mentorat pour le protégé :

- Meilleures performances
- Plus de connaissances sur les aspects techniques et professionnels de la tâche
- Plus grande satisfaction
- Permet d'éviter le choc de la réalité

Plusieurs programmes américains de mentorat naissent durant les années 1980, en particulier dans les états de la Californie, du Kansas, et de New-York. Au Québec, il existe surtout des programmes expérimentaux qui ne s'appellent pas nécessairement « mentorat ». Toutefois, il

semble y avoir actuellement un mouvement de réflexion sur le mentorat au sein des écoles québécoises.

2. Les phases d'implantation du programme de mentorat

4 phases d'implantation d'un programme de mentorat selon Gray (1985) :

- 1) Sélection et jumelage des mentors et des protégés
- 2) Formation des mentors (aspect analysé lors de cette recherche)
- 3) Réalisation du programme
- 4) Évaluation du programme

3. Les programmes de formation des mentors

Il est nécessaire d'offrir une formation aux enseignants appelés à devenir mentors (Bey et Holmes, 1990; Brooks, 1987). Cette formation permet aux mentors de mieux comprendre le rôle qu'ils ont à jouer auprès des novices, du mieux saisir les diverses facettes d'une relation d'aide et de transmettre plus facilement leur expérience aux novices.

3.1 Les composantes des programmes de formation (dans les modèles américains)

- Composantes liées à l'application du programme : les orientations, la vision, les objectifs et les principes directeurs du mentorat, les rôles et responsabilités du mentor, la complexité de la tâche, les ressources disponibles et les moyens d'évaluation du protégé.
- Composantes liées aux aspects professionnels de l'enseignement : les habiletés d'enseignement, la gestion de classe, l'étude des programmes, la planification, les méthodes et stratégies d'enseignement, etc.
- Composantes liées aux relations interpersonnelles : estime et confiance en soi, développement et apprentissage chez l'adulte, travail en équipe, stades de développement professionnel, etc.
- Composantes liées à la supervision : communication efficace, résolution de problèmes, modeling, habiletés d'observation et d'entrevues, etc.

Question principale de recherche : Quelles devraient être les principales composantes d'un programme de formation adapté aux mentors de la commission scolaire Berthier-Nord-Joli ? Afin de répondre à cette question, l'auteur procède à une analyse de besoins.

Définition du mentorat : « Un processus intense d'interaction entre au moins deux individus, le mentor (porteur de sagesse) et le protégé. » (p. 22) Le mentor a un rôle de soutien et de modèle afin de faciliter l'insertion professionnelle du novice.

Dans le cadre de cette recherche, l'auteure considère le concept de besoin en terme d'écart entre la réalité et le souhaitable.

Chapitre 3 : Méthode

1. Type de recherche :

- Étude des besoins des mentors potentiels.
- Modèle inductif : Les buts et les objectifs (ce qui devrait être) sont identifiés avant la cueillette des informations.
- Modèle déductif : L'état actuel est d'abord recueilli et analysé, puis les buts et objectifs d'un programme sont formulés.

- Pour cette recherche, c'est le modèle inductif qui a été retenu.

Échantillon :

- Les 18 directions d'école de la commission scolaire Berthier-Nord-Joli ont identifié les mentors potentiels dans leur milieu : 104 enseignants ayant au moins six ans d'expérience et répartis à travers 25 écoles primaires ou secondaires.
- Sur les 104 enseignants, 81 ont accepté de participer à la recherche (77% de la population ciblée). 26 participants du primaire et 55 du secondaire, 37 femmes et 44 hommes. Moyenne d'âge entre 41 et 45 ans. Nombre moyen d'années d'expérience entre 21 à 25 ans.

2. Collecte des données

Procédé de collecte des données choisi : l'enquête par questionnaire (compte tenu du grand nombre d'enseignants et du peu de temps disponible). Tous les enseignants ont répondu au questionnaire en même temps, lors d'une journée pédagogique.

La validité du questionnaire a été vérifiée par la méthode du test-retest auprès de 55 étudiants universitaires.

3. Traitement des données

Le traitement des données a été effectué à l'aide du logiciel Excel. Pour chacun des énoncés, la cote moyenne a été calculée, puis l'écart entre cette cote moyenne et la situation désirée (cote de 5). Si l'écart était plus grand que 2 : besoin prioritaire, si entre 1,5 et 2 : besoin important et si écart entre 1 et 1,5 : besoin à considérer.

Chapitre 4 : Résultats

1.1 Les plus grandes habiletés chez les mentors

Les mentors se perçoivent comme habiles à transmettre des informations et à faire acquérir certaines habiletés aux novices. Notamment, ils se sentent très habiles à aider le protégé à sélectionner le matériel pédagogique, à prendre en charge les problèmes disciplinaires et à établir les règles appropriées en classe. Ils se perçoivent également comme étant habiles à expliquer la routine de l'école ou à démontrer au protégé le type de collaboration à établir avec la direction. Ils se sentent habiles à fournir un encadrement soutenu au protégé et à le rendre visible aux yeux des autres membres du personnel.

1.2 Les besoins prioritaires, importants et « à considérer »

La plus grande difficulté des mentors concerne la transmission des informations relatives au stage probatoire (besoin prioritaire) et à la convention collective (besoin important).

Les autres difficultés « à considérer » sont :

- L'habileté à transmettre les attitudes, connaissances et comportements relatifs à la collaboration avec les parents
- L'élaboration du programme d'intervention adapté
- Les stratégies facilitant la participation du novice aux activités de l'école
- La communication du projet éducatif de l'école
- L'habileté à transmettre les attitudes, connaissances et comportements relatifs à l'adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté d'apprentissage
- L'habileté à évaluer les performances du novice, à l'observer ou à prévoir ses réactions et difficultés.
- L'adaptation de l'enseignement aux élèves plus rapides
- L'utilisation des types de renforcement reliés à la discipline

- Le transfert de valeurs et philosophies de l'école
- La collaboration à établir avec le personnel non-enseignant
- L'auto-évaluation de ses interventions auprès du protégé
- L'habileté à faire reconnaître le novice aux yeux de l'équipe-école
- L'habileté à encadrer le novice, à reformuler ses attentes et à identifier ses craintes.

Liste des besoins identifiés au moyen des questions ouvertes :

Être habilité aux stratégies de relation d'aide (15%)
 Avoir un temps de dégagement pour avoir une meilleure disponibilité (11%)
 Connaître les techniques de supervision et de rétroaction (10%)
 Connaître les attentes, inquiétudes, besoins et l'expérience du protégé (8%)
 Connaître davantage les programmes d'enseignement (7, 25%)
 Connaître davantage les techniques et habiletés reliées à la gestion de classe (7%)
 Savoir comment aller au devant des besoins du nouvel enseignant (7%)
 Prendre connaissance des aspects reliés à la discipline (6, 50%)
 Savoir comment évaluer les acquisitions du protégé (6,25%)
 En savoir davantage sur l'estime de soi (6%)
 Connaître la préparation universitaire reçue par le protégé (6%)

2. Les composantes du programme de formation

Les composantes découlent directement des besoins identifiés.

5 dimensions du programme :

- 1) Connaître les aspects généraux du mentorat : Buts et objectifs du mentorat; fonctions du mentor; attentes, inquiétudes, besoins, expérience et formation reçue par le protégé.
- 2) Éléments liés à la transmission des aspects techniques et professionnels : stage probatoire et convention collective; adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté ou doués; PIA; clientèles particulières; discipline; projet éducatif, valeurs et philosophies de l'école; révision du contenu des programmes, de la gestion de classe et de l'acte d'enseigner.
- 3) Éléments liés à l'établissement des rapports interpersonnels : l'animation des rencontres de parents, le travail collaboratif avec les parents et les P.N.E.
- 4) Éléments liés à la mise en place de facteurs favorisant la promotion et la visibilité du protégé : mise en place de stratégies favorisant l'intégration ou la participation du protégé à la vie de l'école. Stratégies permettant la reconnaissance de ce dernier aux yeux de tous.
- 5) Éléments liés à l'écoute, le soutien et la compréhension : la supervision et la relation d'aide; l'observation et l'analyse des comportements; l'évaluation des performances du protégé, le feed-back et la rétroaction; l'identification des craintes et attentes du protégé; la prévision de ses réactions; l'estime de soi, l'autoévaluation du mentor (bilan + savoir mettre des mots sur son savoir-faire).

Références citées dans ce résumé :

Bay, T.M., et Holmes, C.T. (1990). *Developing Successful New Teachers*, Reston, V.A. : Association of Teacher Educators.

Brooks, D.M. (1987). *Teacher Induction : A New Beginning*. Reston, V.A. : Association of Teacher Educators.

Grey, W.A. et Gray, M.M. (1985). *Mentoring Training Programs*. Vancouver : International Association for Mentoring.

Grey, W.A. et Gray, M.M. (1985) Synthesis of research on mentoring beginning teachers. *Educational Leadership*, 43 (3), 37-43.

Zey, M. G. (1984). *The mentor Connection*. Homewood, Ill. : Dow-Jones-Irwin.

Fiche de lecture 83

Référence : Lavoie, M., Garant, C., Monfette, R., Martin, A., Houle, A.-M. et Hébert, C. (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle. In Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, (p. 93-115). Éditions du CRP : Sherbrooke.

Sujet : Description d'une recherche-action sur la problématique de l'insertion professionnelle mise en place par la Commission scolaire de Victoriaville et l'Université de Sherbrooke en collaboration avec le ministère de l'Éducation du Québec.

Objectif de la recherche : Développer et expérimenter dans une recherche-action en partenariat des meilleures modalités d'aide à l'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants.

1. Origine de la recherche

La recherche permettait de répondre aux besoins et intérêts des trois collaborateurs :

- 1) L'Université : En tant que responsable de la formation initiale, l'université s'intéresse à la question de l'insertion professionnelle et cherche notamment à connaître ce qu'il faudrait prévoir dans la formation initiale pour atténuer le choc des débuts et mieux préparer les étudiants à leur futur métier.
- 2) La Commission scolaire : La commission scolaire de Victoriaville a comme priorité de valoriser ses enseignants et de favoriser l'insertion des nouveaux. Avant la recherche, elle avait déjà commencé à mettre en place des mesures d'insertion (groupe de soutien pour les nouveaux enseignants, animé par une enseignante d'expérience).
- 3) Le ministère de l'Éducation : Projet en lien avec les intérêts du MEQ concernant l'insertion.

2. Mandats respectifs des partenaires des deux institutions

- 1) Commission scolaire : Elle devait choisir les critères de sélection pour les mentors, sélectionner les mentors et effectuer le jumelage novice-mentor. Les critères de sélection retenus pour les mentors sont : être volontaire, posséder une expertise pédagogique et relationnelle, être intéressé par le développement professionnel avoir une attitude réflexive, avoir de la facilité à entrer en relation, enseigner depuis au moins trois ans à la commission scolaire et enfin, être dans le même champ d'enseignement ou domaine disciplinaire que le novice.
- 2) Université : Conception du programme de perfectionnement pour les mentors.

3. Le programme de perfectionnement : objectifs, contenu, personnes ressources et approche pédagogique

3.1 Objectifs et contenu du programme : Le programme de perfectionnement était crédité (six crédits) et avait pour objectif de viser l'acquisition ou l'amélioration de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant à des enseignants expérimentés de faciliter l'entrée dans la profession chez les novices. Le programme traitait notamment de : la réflexion sur ses propres pratiques, l'identification des besoins et attentes des novices, la capacité à s'autoévaluer, la capacité à animer des rencontres et l'aptitude à transmettre des informations de bases concernant le fonctionnement de l'école.

3.2 L'échéancier : Afin de participer au programme, les enseignants étaient libérés 4 jours. Il y a également eu 5 soirées de 4 heures de perfectionnement.

3.3 Les participants : 28 enseignants (préscolaire, primaire, secondaire, spécialiste, éducation des adultes, etc.).

3.4 Les personnes ressources : Trois membres de l'équipe de recherche qui participaient à toutes les rencontres + partage du savoir par les participants. 3 autres chercheurs pour certaines rencontres.

3.5 L'approche pédagogique : Aller-retour entre action (la pratique des mentors) et réflexion. Résolution de problèmes réels pour amorcer chacune des activités (étude de cas, jeux de rôle, simulation, discussion, improvisation, travail d'équipe, exposés, etc.). Lors de la seconde année : aide personnalisée pour le mentor.

4. Témoignages de deux enseignantes participant au projet

4.1 Témoignage d'Anne-Marie Houle :

Apprentissages réalisés : Elle indique qu'en tant que mentor, le perfectionnement reçu lui a permis de porter un regard extérieur sur son geste de mentorat et lui a appris de nouvelles habiletés de communication. Elle a également acquis des connaissances sur l'analyse réflexive. Comme personne, le projet lui a permis de mieux se connaître et de prendre conscience de l'importance de la présence d'une personne pour écouter et partager du vécu.

Rôle de mentor : Anne-Marie perçoit son rôle comme une présence, une écoute, une personne qui aide à réfléchir et qui accompagne l'autre dans la recherche de ses propres solutions. Pour elle, il est important d'établir un climat de confiance. Dans la relation de mentorat, elle pose beaucoup de questions au novice et elle utilise le journal comme moyen pour exprimer les problèmes dont le novice souhaite discuter.

Avantages du mentorat pour le novice : Lui permet d'être plus sûr de lui, de devenir plus autonome face à la profession, de prendre davantage d'initiatives, d'améliorer ses capacités réflexives, de conserver la flamme grâce à la présence d'un soutien pour parler, partager et écouter.

4.2 Témoignage de Claire Hébert

Rôle de mentor : Claire perçoit deux facettes de son rôle :

- 1) Comme guide et aide : soutien, réponse aux questions, partage de son expérience, écoute active, analyse réflexive, suggestions de lecture
- 2) Comme collègue avec qui échanger : Analyse réflexive par le travail sur des aspects communs et parfois spécifiques à l'éducation des adultes.

Activités de perfectionnement : Claire indique que les activités de perfectionnement pour les mentors sont appropriées, en particulier puisque les animateurs bâtissent le cours à partir des besoins exprimés par les mentors. La présence du groupe a été profitable pour le partage et l'échange des connaissances et des expériences. Elle indique que les animateurs étaient professionnels et que le programme était bien structuré.

5. Résultats préliminaires de la recherche et perspectives

Les résultats proviennent de l'analyse de questionnaires sur l'évaluation de la recherche-action et du perfectionnement rempli par les 28 mentors, de l'analyse de données provenant d'une rencontre collective avec les mentors et de l'évaluation des apprentissages par les mentors, soit par un journal de bord, une entrevue ou un enregistrement individuel.

Éléments positifs du programme de perfectionnement selon les mentors :

- Développement d'habiletés de résolution de problèmes (notamment problèmes de discipline)
- Développement d'habiletés de communication
- Partage des expériences entre enseignants
- Utilité des jeux de rôles pour mieux comprendre les stratégies d'écoute, l'analyse d'un problème, etc.
- Lectures stimulantes et conformes à la réalité.
- Choix approprié de personnes ressources.
- Bonne atmosphère, esprit de recherche.
- Appréciation de la libération des enseignants pour 4 jours.
- Mentors ont une vision plus claire de leur rôle, des tâches à effectuer, des exigences requises et des conditions pour bien jouer leur rôle.
- Développement progressif d'un climat de confiance qui a permis d'instaurer la recherche-action.
- Les enseignants mentors ont perçu qu'ils étaient valorisés tant lors de la sélection que lors de la mise en commun des savoirs.
- On perçoit un partenariat entre les membres du projet.
- Plusieurs concepts ont été clarifiés : mentor, novice, rôle, soutien, évaluation...

Suggestions d'amélioration : Il est suggéré que les activités de perfectionnement et de mentorat puissent débuter tôt au début de l'année. On suggère aussi de donner plus de temps pour la pratique avec le novice. Il serait également important de mieux préciser les rôles des personnes impliquées dans le mentorat.

Selon les mentors, il est nécessaire, afin d'aider les novices, de posséder les compétences suivantes (p. 112) :

- Capacité d'établir une relation de confiance
- Compréhension, ouverture, acceptation de l'autre
- Capacité de relation chaleureuse et amicale
- Discrétion, confidentialité
- Disponibilité
- Laisser de la place
- Sens des responsabilités
- Être soi-même en démarche réflexive
- Faire voir que c'est enrichissant de travailler à résoudre des problèmes
- Être capable de faire des retours au fur et à mesure et d'orienter les rencontres futures.
- Croire en l'enseignement (aimer enseigner)
- Sens de l'observation pour décoder les difficultés
- Laisser parler, laisser décrire
- Ne pas être un modèle écrasant.

Bilan du projet mentorat auprès des novices : Le projet facilite l'adaptation et l'intégration au sein de l'école, il favorise les échanges, rompt l'isolement, sécurise et valorise l'initiative et permet d'évaluer sa propre pratique d'enseignement.

Fiche de lecture 84

Référence :

Lavoie, M. & Garant, C. (1995). L'aide aux novices: une occasion de renouvellement et de valorisation de la profession d'enseignant et d'enseignante. *Vie pédagogique*, (92), 28-29.

Notes de lecture :

La période des débuts est déterminante pour la persévérance dans la profession et pour l'acquisition d'habitudes pédagogiques.

1993-1994 : Recherche-action visant le développement par des enseignants et des enseignantes expérimentés (mentors), de pratiques d'aide à l'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants (novices).

Trois partenaires impliqués dans la recherche-action :

- Trois professeures de l'Université de Sherbrooke
- La Direction des ressources humaines et des services de l'enseignement de la Commission scolaire de Victoriaville
- La responsable des ressources humaines à la Direction régionale du ministère de l'Éducation en Mauricie-Bois-Francs

28 mentors (préscolaire, primaire, secondaire, éducation des adultes ou adaptation scolaire) ont participé au programme de perfectionnement dans le domaine de la supervision de novice en enseignement de février à mai 1994 (1^{ère} étape du projet)

Automne 93 : Processus de sélection des mentors à la commission scolaire de Victoriaville. Le choix des mentors était effectué par les directions d'école à partir de critères établis à cet effet. (Critères de sélection : l'expertise relationnelle et pédagogique, l'intérêt pour le développement professionnel, les capacités d'adopter une attitude réflexive et d'établir une bonne relation, l'expérience acquise et l'appartenance à un même champ d'enseignement ou à une même spécialité que la ou le novice.)

La participation au projet et le jumelage étaient volontaires.

Programme de perfectionnement élaboré à partir des besoins des mentors.

Thèmes abordés au cours de la première étape du programme : l'insertion professionnelle, le rôle de mentor, les compétences nécessaires pour jouer ce rôle (habiletés de communication et de résolution de problème) et les conditions dans lesquelles se joue le rôle de mentor.

Méthodologie utilisée pour permettre aux mentors de faire état de leur cheminement dans le projet :

- journal de bord
- enregistrement remis aux responsables de la recherche
- entrevue individuelle enregistrée au cours d'une rencontre finale avec l'une ou l'autre des personnes responsables de la recherche

Ce qui ressort de la première étape du projet (étape de perfectionnement des mentors) :

- Le rôle de mentor n'est pas des plus faciles. Les enseignants doivent être soutenus dans l'apprentissage de ce rôle.
- L'aide aux novices peut amener l'enseignant d'expérience à réfléchir sur ses propres pratiques.
- L'aide aux novices peut avoir un effet dynamisant sur le mentor : «Ma novice avait tellement le feu sacré de l'enseignement. Elle communiquait son dynamisme. Elle m'a «repeppée»!»
- L'expérience de mentorat est valorisante pour les enseignants d'expérience.

Témoignage d'un enseignant novice :

« C'était avant tout une relation d'aide professionnelle qui m'a donné assurance, encouragement et motivation dans mon enseignement. Je trouve cela très rassurant de pouvoir compter sur une personne de l'école pour discuter lorsqu'une situation nouvelle ou imprévue se présente. » (p. 29)

« Cela m'a permis de faire une réflexion personnelle sur mon enseignement, de me poser des questions et d'en discuter par la suite. » (p. 29)

Seconde étape du projet : jumelage des mentors et des novices dès le début de l'année scolaire
+ accompagnement individualisé et en sous-groupe des mentors.

Fiche de lecture 85

Référence :

Lessard, C. (1997). Une difficile insertion. Le Devoir, édition du mardi 30 décembre 1997, p. B1.

Notes de lecture :

Enseignante en éducation physique :

Double emploi : suppléance et travail dans un centre de conditionnement physique. Ne fait pas toujours de la suppléance dans la matière pour laquelle elle a été formée.

Comme ils ne savent pas combien de temps et quand ils vont faire de la suppléance, plusieurs enseignants débutants se dénichent un autre emploi, tout en continuant à faire de la suppléance. Situation de double emploi pénible et épuisante.

Thèse de Joséphine Mukamurera :

- précarisation de plusieurs secteurs d'activités, notamment l'enseignement
- beaucoup d'enseignants à statut précaire (45,2% en 1993-94)
- allongement de la période d'insertion professionnelle
- trajectoires d'insertion discontinues et chaotiques : alternance entre période d'activités et d'inactivité, chômage, retour aux études, périodes d'attentes, etc.

Fiche de lecture 86

Référence :

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

Résumé :

Présentation d'un programme de mentorat.

Notes de lecture :

3 facteurs de changement en lien avec l'insertion professionnelle :

- nombreux départs à la retraite d'enseignants d'expérience.
- abolition du stage probatoire.
- augmentation du nombre d'élèves en difficulté.

Plusieurs enseignants débutants en processus d'insertion professionnelle se sentent laissés à eux-mêmes faute d'un encadrement et d'un soutien approprié.

Conséquence du manque de soutien : épuisement professionnel, décrochage de la profession, perte de motivation, etc.

Projet d'insertion mis en œuvre en 2002 à la Commission scolaire des Sommets, en Estrie : programme de mentorat.

Année scolaire 2002-2003 : 38 mentors (enseignants du secondaire et du primaire) et 42 novices.

Pourquoi un programme de mentorat ?

- Arrivée massive d'enseignants débutants et augmentation des demandes d'aide.
- Enquête au printemps 2002 pour déterminer les besoins des novices et la volonté d'engagement des enseignants.
- Programme de mentorat peut permettre la construction d'une expertise professionnelle.

Un choix prioritaire de la Commission scolaire

- Collaboration de l'Université de Sherbrooke pour construire, mettre en place et assurer, en partie, le suivi du programme de mentorat.
- Nécessité de convaincre la commission scolaire des avantages d'un tel projet afin qu'elle débloque les fonds nécessaires.

Le programme de mentorat

- « Le mentorat se définit 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». (p.45-46)
- Processus de résolution de problème qui valorise une approche réflexive de la profession.

- Le mentor n'établit pas une relation d'autorité avec le novice mais doit plutôt établir une relation d'égal à égal basée sur le dialogue et fondée sur un respect mutuel entre les deux partenaires. Il n'a donc pas pour rôle d'évaluer le novice.
- Bénéfices pour le mentor : « Les échanges avec les novices sont bénéfiques aux mentors dans la mesure où, dans bien des cas, le novice peut discuter des problèmes qu'il éprouve à la lumière de théories pédagogiques récentes, les aborder d'un point de vue original et ainsi amener le mentor à remettre en question certaines de ses pratiques ou de ses perceptions. » (p.46)
- Les mentors sont donc, tout comme les novices, amenés à réfléchir sur leur pratique enseignante, à l'analyser et à l'explicitier pour la faire comprendre aux novices et ce faisant, ils peuvent être amenés à apporter certaines modifications à leur enseignement.
- Adhésion libre et volontaire des novices et des mentors au projet.
- Le mentorat permet aux novices d'acquérir une plus grande assurance : « Le volet relation personnelle donne à plusieurs jeunes enseignants une plus grande assurance, dans la mesure où ils peuvent discuter de ce qu'ils ressentent quant à la solitude, les difficultés ou le stress qu'ils éprouvent lorsqu'ils effectuent certains aspects de leur tâche. » (p. 46)
- Le mentor doit avoir au moins 5 ans d'expérience + être lui-même en démarche réflexive + être capable de formuler des rétroactions constructives.

Le déroulement du programme

4 étapes :

1. Établissement de dyades mentors-novices.
2. Rencontres d'accompagnement entre novices et mentors.
3. Rencontres collectives avec la formatrice en cours d'année pour assurer un soutien et le suivi de la démarche.
4. Bilan de l'expérience à la fin de la première année.

Selon les dyades, le nombre, le lieu et la forme des rencontres peuvent varier.

Il y a une infrastructure d'accompagnement pour soutenir les mentors et les novices (encadrement de la direction, collaboration des équipes-cycles à l'intégration, etc.)

2 partenaires du projet :

- Commission scolaire : coordonne la mise en œuvre du programme au plan organisationnel + site Intranet réservé aux intervenants dans le programme.
- Université : S'assure que tous les acteurs comprennent bien la démarche + formation des mentors et des novices + suivi de la démarche + bilan en fin d'année.

Fiche de lecture 87

Référence :

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

Résumé :

Description d'un programme de mentorat ainsi que d'un programme d'évaluation des enseignants à la leçon et à temps partiel à la Commission scolaire de Portneuf.

Notes de lecture :

Depuis 2002, la Commission scolaire de Portneuf expérimente un nouveau programme d'évaluation pour les enseignants à la leçon ou à temps partiel. On a redéfini la démarche d'évaluation afin que cette dernière ne repose plus uniquement sur la direction, mais qu'elle puisse tenir compte du point de vue de différents intervenants.

L'évaluation des enseignantes et des enseignants à la leçon : un processus novateur.

- L'évaluation est basée sur les 12 compétences professionnelles de l'enseignant.
- 3 instruments pour l'évaluation : le portfolio, l'observation et l'entrevue.
- Accompagnement par un mentor possible pour les enseignants qui en sont à leur 2^e année d'enseignement.
- « L'objectif visé par l'accompagnement est d'aider les enseignants concernés à analyser de façon réflexive leurs pratiques d'enseignement. » (p. 47)
- L'évaluation est la responsabilité du personnel enseignant + de la commission scolaire.

Le portfolio : un élément central du processus

- Permet de conserver des traces du cheminement professionnel.
- « Le portfolio permet «de révéler la réflexion cachée derrière le travail de l'enseignant et de rendre explicite le processus par lequel il réalise toutes les composantes de sa tâche» ». (p. 48)
- « Le portfolio amène l'enseignant à faire des retours sur ses réalisations et leurs fondements, à objectiver sa pratique, à constater ses progrès ou ses dérives et, le cas échéant, à faire les mises au point nécessaires. » (p. 48)

Mise en place du programme

- 5 enseignants engagés pour deux ans pour être mentors.
- Un mentor par 4 ou 5 enseignants novices.
- Rencontres entre mentors pour mieux comprendre leur rôle.
- Quelques journées de libération pour que les mentors rencontrent les mentorés.

La perception du programme chez les enseignants

- Le mentor peut aider le novice pour la construction de son portfolio + l'aider à analyser sa pratique.
- Le portfolio permet de prendre conscience de son cheminement professionnel + c'est un objet de fierté.

Fiche de lecture 88

Référence :

Marchand, C. (2003). L'entrée dans la profession : un moment névralgique dans la carrière, Présentation du dossier, *Vie pédagogique* (128), 20.

Résumé :

Présentation du dossier, de sa raison d'être et de son contenu.

Notes de lecture :

- Les premières années dans la carrière enseignante sont cruciales pour les jeunes.
- Vie pédagogique a déjà tenu un dossier sur l'insertion professionnelle en avril-mai 1999.
- Situation de l'insertion professionnelle actuelle est particulière car contexte de réforme + insertion professionnelle chez plusieurs cadres scolaires.
- Nécessité que les nouveaux enseignants s'engagent dans un processus de développement professionnel continu.
- L'insertion professionnelle constitue la première phase du processus de développement professionnel continu.

Fiche de lecture 89

Référence :

Martel, R., Ouellette, R. & Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, (128), 41-44.

Résumé :

Analyse plus quantitative de la question de facture statistique liée à l'insertion professionnelle.

Notes de lecture :

Contexte :

- Depuis 1994 : implantation progressive d'un nouveau programme de formation menant directement à l'obtention d'un brevet d'enseignement.
- Instauration d'un contingentement à l'admission dans les universités.
- Disparition des certificats en enseignement.
- Recours systématique aux listes de rappel pour combler les postes (à temps plein et à temps partiel à partir de 1996);
- Instauration des maternelles 5 ans à temps plein (1997);
- Programme ponctuel d'incitation à la retraite (1997);
- Création des commissions scolaires linguistiques (réduction du nombre d'employeurs mais élargissement du marché de l'emploi) (1998).
- Extension des congés parentaux (2000)

Quels effets ont eu ces événements sur le portrait statistique des enseignants ?

Le nombre d'élèves a diminué de 3.5% de l'année 1995-1996 à l'année 2001-2002. Toutefois, le nombre d'enseignants a augmenté de 3.5%, en particulier chez les enseignants à statut précaire. Pour la même période : plusieurs départs à la retraite + rajeunissement du corps enseignant.

Accès à la fonction d'enseignant des finissantes et finissants des facultés d'éducation

- Les postes vacants sont d'abord offerts aux enseignants à temps partiel et à statut précaire et ensuite, si le poste n'est pas comblé, on passe au recrutement de nouveaux enseignants.
- Diminution du nombre d'enseignants en formation depuis l'arrivée du bac de 4 ans.

Dans quelle mesure les candidats à l'enseignement accèdent-ils aux emplois dans les commissions scolaires ?

« Le taux d'emploi des finissantes et finissants l'année scolaire suivant l'obtention de leur diplôme est passé de 63 p. 100 en 1989 à 87 p. 100 en 2001 » (p. 42)

L'augmentation du taux d'emploi est reliée au contingentement : comme on forme moins d'enseignant, le taux d'emploi des finissants est meilleur.

Existe-il une différence entre les taux d'emploi selon les programmes ?

Très bon taux d'emploi pour l'adaptation scolaire car plus polyvalent.

La durée d'attente pour un premier emploi est passée d'une moyenne de 9 mois à moins d'un mois. Pour les emplois qualifiés : l'attente est passée de 21 mois à 8 mois.

Persévérance

Le taux de persévérance augmente, tant pour les enseignants qui ont obtenu un premier emploi de type précaire que pour ceux qui ont obtenu un poste qualifié comme premier emploi.

« La proportion d'enseignantes et d'enseignants encore en emploi cinq ans après avoir obtenu leur premier emploi dans une commission scolaire est passée de 75 p. 100 pour les diplômées et diplômés de 1990 à 83 p. 100 pour celles et ceux de 1998. » (p. 43)

Les prévisions : pénurie ou surplus

Diminution du nombre d'élèves dans les écoles. Cela entraînera diminution de l'embauche.

Diminution de l'effectif enseignant de plus de 15% de 2000 à 2015.

Fiche de lecture 90

Référence : Martin, M.-C., Nault, T., & Loof, O. (1994). La gestion de classe pour débutants. *Dimensions*, 15(3), 5.

Résumé : Le texte présente d'abord un projet : *La gestion de classe chez les enseignants en probation*. Il raconte ensuite l'histoire d'une enseignante débutante ayant participé au projet, puis il décrit le programme d'insertion albertain.

Notes de lecture :

Rencontre entre plusieurs enseignants débutants afin qu'ils se connaissent et qu'ils précisent leurs besoins et leurs attentes.

« Des recherches ont prouvé que 83% des enseignants débutants connaissent des problèmes de gestion de classe. » (p. 5)

Présentation d'un projet : *La gestion de classe chez les enseignants en probation*.

Objectif : favoriser le développement de qualités pédagogiques qui aident les enseignants à s'intégrer à la profession.

Six rencontres de deux heures animées par Thérèse Nault afin d'aider les enseignants débutants à comparer leurs stratégies de gestion avec d'autres dont l'efficacité est éprouvée.

« Ces ateliers ont favorisé le partage d'expériences par le visionnement de cours enregistrés, la réflexion commune sur ces cours et la prise de conscience des forces et des points à améliorer. » (p.5)

L'histoire de Marie-Claire :

Cette enseignante a connu des difficultés en gestion de classe au début de sa carrière et a réagi en se repliant sur elle-même et en s'isolant. Elle n'arrivait pas à parler de ses problèmes parce qu'elle sentait que la gestion de classe est vue comme quelque chose de très personnel et difficilement transmissible.

Après avoir fait le tour de ses ressources personnelles sans résultat, elle s'est souvenue de la formation sur la gestion de classe reçue par Thérèse Nault et elle a fouillé dans ses notes pour trouver différentes approches de gestion de classe qu'elle a essayées.

Différentes stratégies prises pour régler ses problèmes :

Elle a relu le code de vie de l'école et le guide du personnel et a découvert qu'elle pouvait aller chercher des ressources pour les élèves plus difficiles. Elle a aussi discuté avec les autres enseignants et avec les parents des élèves perturbateurs + elle a discuté de la situation avec son groupe d'élèves. Elle a débuté un journal de bord où elle relatait les différents problèmes rencontrés. Elle a dressé une liste de conséquences des infractions commises par les élèves.

Ainsi, l'enseignant débutant apprend souvent seul à régler les différents problèmes qu'il rencontre dans sa pratique en procédant par essais et erreurs.

Le programme d'insertion albertain

L'Initiation to Teaching project (ITP) :

- Programme d'internat pour les finissants détenteurs d'un baccalauréat d'enseignement.
- L'internat n'est pas obligatoire et il dure 10 mois.
- Il n'était ni renouvelable, ni comptabilisé pour la certification permanente, ni crédité aux fins de scolarité.
- Les internes sont engagés comme substituts ou assistants d'enseignants et payés à 62% du salaire d'un enseignant régulier débutant, ayant une tâche d'enseignement graduée - de 50% à 80% d'une tâche normale.

Évaluation du programme albertain

Méthodologie : observation directe en classe des internes et des enseignants débutants, entrevues formelles auprès des intervenants engagés dans la préparation du programme, ainsi que des questionnaires administrés à tous les participants.

Résultats obtenus :

- Nécessité de rendre l'internat obligatoire afin d'éviter qu'il y ait des débutants internes et d'autres non-internes.
- Nécessité que le ministère définisse les politiques et les limites du programme par souci d'uniformisation.
- Nécessité de former les enseignants-superviseurs afin d'uniformiser les pratiques de supervision.
- Les internes performant mieux que les débutants.

Fiche de lecture 91

Référence : Martineau, S., & Corriveau, G. (2001). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en insertion professionnelle au secondaire ou survivre au choc de la réalité*. Communication prononcée à l'UQTR dans le cadre des "Lundis Interdis" (ciplinaires) le 9 avril 2001.

Introduction :

Le texte présente les résultats de deux recherches :

- 1 *Le sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants du secondaire en situation d'insertion professionnelle : une étude exploratoire* (1999-2000).
Objectif de la recherche : Mettre au jour la nature et les caractéristiques du sentiment d'incompétence tel que vécu par les enseignants nouvellement en exercice dans les écoles secondaires québécoises.
- 2 *Les mesures de soutien à l'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants des écoles secondaires de la grande région de Trois-Rivières* (2000-2001).
Question de recherche : Quelles sont les mesures de soutien apportées par les administrations scolaires et comment fonctionnent-elles ?

Problématique

1.1 Sur l'insertion professionnelle

Double défi de l'insertion :

Insertion institutionnelle : apprendre à connaître le lieu de travail et les collègues

Apprentissage du métier : acquisition de savoirs et de compétences

« Le débutant doit se construire une représentation adéquate et fonctionnelle de son environnement de travail et ce, non plus à partir du point de vue d'un élève (qu'il a été) mais à partir de celui d'un enseignant (qu'il est maintenant). En ce sens, l'insertion professionnelle est un véritable processus de transformation identitaire (Martineau et Corriveau, 2000). » (p. 3)

Les débuts dans la profession peuvent avoir une influence sur le désir de rester ou non en enseignement.

Les conditions actuelles d'insertion rendent difficile la constitution d'une base de connaissances pédagogiques personnelle : contrats courts, divers milieux, diverses disciplines ce qui engendre de multiples recommencements.

1.2 Sur le sentiment d'incompétence pédagogique

L'enseignant possède une certaine autonomie professionnelle et des compétences pédagogiques qui doivent être mobilisées afin de créer un effet sur l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Complexification de l'enseignement : alourdissement de la tâche et diversification de la clientèle ce qui peut amener chez l'enseignant le sentiment d'être débordé, de ne pas être à la

hauteur, de ne pas pouvoir produire l'effet escompté : sentiment d'incompétence pédagogique.

Les enseignants en début de carrière sont les plus susceptibles de ressentir un sentiment d'incompétence pédagogique. « Les enseignants expérimentés sont plus à même de résoudre les problèmes en classe, notamment en raison de leur plus grande capacité à cerner les préconceptions et les stratégies des élèves. » (p. 4)

« L'incompétence pédagogique est ici définie comme étant une absence ou une faiblesse dans le contrôle ou l'exécution de la tâche professionnelle, tel que perçue par le jeune enseignant lui-même. » (p. 5) Le sentiment d'incompétence est lié à l'évaluation de la contrôlabilité de la tâche.

Sujets rencontrés et méthodologie :

Approche qualitative, entrevue de type semi-directif.

Sujets :

- Automne 1999 : 13 enseignants (5 hommes et 8 femmes) ayant cinq ans ou moins d'expérience et occupant un poste à temps plein dans une école secondaire de la grande région de Trois-Rivières. Rencontre de 1h10 environ. Retranscription verbatim.
- Janvier et février 2001 : Six membres de directions (3 hommes, 3 femmes). Rencontre d'environ 30 min.

Quelques pistes en regard des entrevues avec les enseignants :

- Le sentiment d'incompétence peut se vivre en classe (plus souvent) ou en-dehors de la classe.
- En classe, le sentiment d'incompétence est relié à la gestion de la matière ou à la gestion du groupe d'élèves (prépondérant).
- Le sentiment d'incompétence se vit dans les activités pré-actives, interactives ou post-actives.
- L'incompétence pédagogique peut être attribuée à soi (ex : manque d'expérience) ou à un facteur extérieur (ex : formation universitaire déficiente).
- « Le sentiment d'incompétence pédagogique ne donne pas toujours lieu à des stratégies pour le surmonter. L'attitude semble souvent teintée d'un certain fatalisme : /ça va passer avec le temps » ; « je ne peux rien y faire » » (p. 6) Par contre, dans plusieurs situations les enseignants vont mettre en œuvre des actions concrètes pour tenter de résoudre les difficultés rencontrées : consulter un collègue, mettre les bouchées doubles pour acquérir des connaissances dans une matière, etc.
- Le sentiment d'incompétence est lié à la représentation qu'a l'enseignant qui débute de ce qu'est un bon enseignant.
- Les enseignants débutants ressentent le besoin d'être soutenu lors de leur insertion professionnelle : conseils sur les stratégies pour maintenir la discipline ou pour susciter la motivation, formation pour maîtriser l'évaluation formative et sommative, etc.

Quelques pistes en regard des entrevues avec les directions d'écoles

Attentes envers les enseignants novices :

Les directions d'écoles ont de nombreuses attentes auprès des enseignants : (tel quel dans le texte) :

- Qu'ils soient capables d'aimer et d'établir de bons contacts avec les élèves ainsi qu'avec leurs pairs.
- Qu'ils soient capables de préparer, de planifier et de transmettre adéquatement des cours à donner aux élèves.
- Qu'ils possèdent une capacité à transmettre les connaissances
- Qu'ils fassent preuve d'une très bonne maîtrise des contenus à enseigner
- Qu'ils aient, dès leur embauche, des compétences pédagogiques actualisées, c'est-à-dire adaptées aux nouvelles réalités éducatives (réforme, nouveau curriculum, régime pédagogique, etc.)
- Qu'ils possèdent des habiletés au niveau des nouvelles technologies informatiques pour pouvoir les utiliser et y entraîner les élèves.
- Qu'ils se distinguent des élèves par leur comportement, c'est-à-dire qu'ils soient des modèles pour les élèves (une bonne tenue en classe, habillement correct, bonne diction, respect des règlements de l'école).
- Qu'ils développent un style personnel, qu'ils soient sûrs d'eux-mêmes (confiance en soi), de ce qu'ils font tant dans la gestion de la matière qu'en gestion de classe.
- Qu'ils maîtrisent les compétences par rapport à la gestion de classe afin d'intervenir adéquatement en matière de discipline
- Qu'ils possèdent une bonne connaissance des outils pédagogiques et des techniques d'enseignement intégrés comme l'apprentissage coopératif.
- Qu'ils soient capables de s'impliquer, de partager et de participer à la vie de l'école.
- Qu'ils soient des gens disciplinés, par rapport à leur profession et surtout par rapport au code de vie de l'école.
- Qu'ils soient capables de travailler en équipe.

Accueil des novices :

Il n'y a généralement pas de processus formel et planifié. En général : rencontre avec la direction, présentation à l'équipe-école, parfois une visite de l'école, présentation des règlements, du fonctionnement de l'école et de son projet éducatif. Parfois, parrainage des nouveaux par des anciens.

Problèmes rencontrés par les novices :

Les problèmes relatés par la direction sont :

- Incapacité d'assurer la discipline en classe (difficulté à maîtriser un groupe d'élève).
- Réticence à demander de l'aide lorsqu'ils rencontrent des problèmes (peur d'être jugé).
- Difficulté dans la planification et la préparation de cours.
- Manque de culture générale de base et connaissances pédagogiques pas toujours actualisées (nouveau curriculum).

Mesures de soutien à l'insertion professionnelle :

En général, la mise en place de mesures de soutien formel est négligée. Mesures les plus fréquentes : supervision par un membre de la direction, parrainage par un ancien.

Fiche de lecture 92

Référence : Martineau, S. & Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : Un tour d'horizon des recherches. *ÉCHO du R.É.S.É.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, 5(1), 7-17.

Sujet : La problématique de l'insertion professionnelle + les dispositifs visant à améliorer l'insertion.

Introduction :

Au cours des dernières années, la formation initiale des enseignants s'est grandement transformée : passage de trois à quatre ans, désormais 700 heures de formation pratique, abolition de la période de probation, etc.

L'insertion professionnelle : De quoi parle-t-on ?

Différents angles d'analyse de l'insertion jusqu'à maintenant :

- Le sens donné à l'expérience vécue (Lamarre, 2004).
- Les trajectoires d'emploi (Mukamurera, 1998, 1999).
- L'appréciation de la formation initiale (Baillauquès, 1999).
- Le rapport entre le temps de formation et l'entrée dans la carrière (Nadot, 2003).
- Le développement des savoirs et des compétences (Martineau et Corriveau, 2000).
- L'analyse des types d'attitudes développées au travail (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999).
- Les difficultés rencontrées dans la pratique (Bullough, 1989; Snow, 2003).
- Le développement de l'identité professionnelle (Nault, 1993, 1999).
- Stades de l'insertion (Fuller, 1969; Katz, 1972; Van Manen et Schein, 1979).

Double défi de l'enseignant débutant : Insertion institutionnelle + acquisition de différents savoirs et compétences adaptés à sa situation.

Un besoin croissant de nouveaux enseignants : Pénurie de personnel enseignant dans plusieurs pays occidentaux (Bangs, 2000; Gold, 1996; Van Roeckel, 2000; Wallace, 2000). Au Québec, important besoin d'enseignants pour les prochaines années.

Des conditions d'insertion difficiles qui se traduisent par un taux élevé de décrochage de la profession : **Le taux de décrochage professionnel des enseignants débutants est particulièrement élevé comparativement aux autres professions.** Ce taux alarmant peut s'expliquer par les conditions difficiles d'entrée dans la profession.

« Au Québec, autour de 20 % des nouveaux enseignants décrocheraient de la profession dans les cinq premières années (Chouinard, 2005). » (p. 8)

Un consensus : l'urgence d'agir :

- Le MEQ, le Conseil supérieur de l'éducation et l'Ordre des enseignants de l'Ontario reconnaissent l'urgence d'agir.
- Colloque sur l'insertion en mai 2004 (organisé conjointement par MEQ, COFPE et CRIFPE).

- Toutefois, les initiatives demeurent peu nombreuses et plusieurs commissions scolaires n'ont pas de programme d'insertion.

La prise de fonction : Un moment difficile :

L'entrée dans la carrière est souvent vécue difficilement par un grand nombre d'enseignants. Plusieurs ont l'impression que la réalité ne correspond pas à ce qu'ils avaient anticipé lors de la formation initiale.

« La période d'insertion professionnelle détermine donc les décisions et les actions subséquentes que prendra l'enseignant, incluant le choix d'abandonner ou de poursuivre sa carrière. » (p. 9)

Les dispositifs actuels pour faire face au problème :

Selon Mahony (1996), ils sont peu présents et souvent inefficaces.

Deux dispositifs les plus fréquents : le mentorat (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999; Gervais, 1999) et la communauté d'apprentissage et de soutien entre pairs (Raymond, 2001).

Mentorat :

Avantages : accompagnement personnalisé, soutien continu sur une assez longue période.

Limites : risque de favoriser le conformisme et une pratique individualiste de l'enseignement, développe peu la pratique réflexive, place les mentors dans une situation d'évaluation souvent inconfortable.

Communautés d'apprentissage et de soutien : Divers types (communauté de débutants sur Internet, groupes de collaboration experts novices, etc.).

Avantages : peut permettre de briser l'isolement, travail en groupe.

Limites : Difficile d'accorder les agendas de tous, qualité dépend de l'animateur.

Vous avez dit collaboration ? Peu de chercheurs s'intéressent à la collaboration réelle (concertation, cohérence des actions et réflexion partagée entre novices et experts). Plusieurs chercheurs font plutôt référence à l'accompagnement des débutants par des experts (collaboration unidirectionnelle).

L'accompagnement par un expert :

- Conception passive de l'accompagnement chez novice et expert, mais en fait, l'accompagnement est assez interventionniste : conseils, informations, recommandations.
- Objectifs de l'accompagnement : le développement professionnel et la construction de l'identité professionnelle du débutant.
- Moyens utilisés pour accompagner le débutant : observation de l'expert par le débutant, entretiens de rétroaction, journaux de bord.
- Le mentor permet au novice d'accéder aux règles implicites du milieu, d'entrer en contact avec le personnel et de recevoir des réponses à ses questions.

Les limites de l'accompagnement :

- Plusieurs débutants voudraient être considérés comme des pairs et ils souhaiteraient que leur apport au milieu soit davantage reconnu. (Martineau et Presseau, 2003a)
- Le débutant peut avoir tendance à imiter l'expert (Valli, 1992).

L'insertion professionnelle dans l'optique d'une collaboration mutuelle entre novice et expert :

Wong (2000) : Programme de 5 ans : observation mutuelle expert et novice, discussion sur les stratégies d'enseignement + sur des aspects problématiques de l'enseignement observé.

Andrews (1987) : Indique qu'un programme d'insertion doit permettre à la fois l'évolution du novice et celle de l'expert.

Feiman-Hemser (2001) : Suggère d'adopter une position de co-penseur plutôt qu'expert.

« L'instauration d'une réelle culture de collaboration et de partage de savoirs entre novices et experts nous apparaît centrale dans toute stratégie visant à contrer les embûches de l'insertion professionnelle. » (p. 13)

Références citées dans ce résumé :

Andrews, I. (1987). Induction Programs : Staff Development Opportunities for Beginning and Experienced Teachers. Dans M. F. Wideen et I. Andrews (dir.), Staff Development for School Improvement. A Focus on the Teacher (pp. 142-153). New York : Falmer.

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, et S. Baillauquès (dir.), Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation? (pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck.

Bangs, J. (2000). L'effet de la situation démographique au Royaume-Uni. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada (pp. 11-13). [En ligne].

Bullough, R. V. (1989). First-Year Teacher. A Case Study. New York : Teachers College Press.

Chouinard, M.-A. (2005). Des enseignants mal formés à une dure réalité. Le Devoir, édition du mardi 15 février 2005.

COPFE (2002). Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion professionnelle. Québec : Gouvernement du Québec.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping Novices Learn to Teach : Lessons From an Exemplary Support Teacher. Journal of Teacher Education, 52 (1), 17-30.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. American Educational Research Journal, 6 (2): 207-226.

Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation. Dans J.- C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), Jeunes enseignants et insertion professionnelle (pp. 85-111). Bruxelles : De Boeck.

Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec. Vie Pédagogique, (111), 24-27.

Mukamurera, J. (1998). Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Québec : Université Laval.

Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans G. Boutin (dir.), La formation des enseignants en question (pp. 125-155). Montréal : Éditions Nouvelles.

Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? de transformation? (pp. 139-159). Bruxelles : De Boeck.

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

Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14 (3), 22-27.

Snow, S. (2003). Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle* (pp. 405-413). Montréal : Logiques.

Valli, L. (1992). Beginning Teacher Problems : Areas for Teacher Education Improvement. *Action in Teacher Education*, 14 (1), 18-25.

Van Manen, J. et Schein, E. (1979). Toward a Theory of Organizational Socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.

Van Roekel, D. (2000). L'effet de la situation démographique aux États-Unis. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada* (pp.13-15). [En ligne].

Wallace, B. (2000). Employeurs du personnel enseignants. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada* (pp.19-20). [En ligne].

Wong, H. K. (2002). Induction : The Best Form of Professional Development. *Educational Leadership*, 59 (6), 52-54.

Fiche de lecture 93

Référence : 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.

Sujet : L'insertion professionnelle des enseignants débutants.

Problème de recherche : Le sentiment d'incompétence pédagogique vécu par les enseignants débutants lors de l'insertion professionnelle. Le texte présente les résultats de deux recherches exploratoires menées entre 1999 et 2001, auprès de 13 enseignants débutants et 6 directeurs d'établissements scolaires au secondaire.

Cadre de référence :

Sur l'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle constitue un double défi pour l'enseignant débutant en ce sens qu'il doit s'intégrer à son nouveau milieu de travail et apprendre à connaître ses nouveaux collègues tout en continuant à apprendre son métier.

L'entrée dans la carrière constitue une étape déterminante de la socialisation professionnelle (Zeichner & Gore, 1990). Le débutant vit alors une transformation identitaire (Martineau & Coriveau, 2000) puisqu'il passe du statut d'élève au statut d'enseignant.

Les débuts dans la carrière peuvent avoir une influence sur la décision de l'enseignant débutant de poursuivre ou non dans ce métier, sur son développement professionnel ultérieur (Huberman, 1998) et sur sa motivation et son engagement professionnel (Raymond, 2001).

Enfin, l'insertion professionnelle se caractérise actuellement par une grande précarité d'emploi (Mukamurera, 1999) : plusieurs petits contrats, plusieurs matières, plusieurs niveaux, etc. « Dans ces conditions la constitution de la base de connaissances pédagogiques devient plus ardue. » (p. 56)

Sur le sentiment d'incompétence pédagogique

Avec le mouvement actuel de professionnalisation de l'enseignement, on suppose que l'enseignant dispose d'une certaine autonomie professionnelle et qu'il possède des compétences pédagogiques (Gauthier, Desbiens, Martineau & Simard, 1997). « Cette autonomie et ces compétences doivent dans la pratique être mobilisées afin de produire un effet sur les apprentissages et la socialisation des élèves : l'effet enseignant » (Felouzis, 1997) (p. 56).

Actuellement, l'enseignement semble être un métier qui se complexifie de plus en plus : alourdissement des tâches et diversification des clientèles scolaires (Robert & Tondreau, 1997). « Cette conjoncture est propice à l'émergence chez les enseignants du sentiment d'être débordé, de n'être pas en mesure de suffire à la tâche, de ne plus pouvoir produire l'effet escompté, bref, de ressentir un sentiment d'incompétence pédagogique. » (p. 57)

L'incompétence pédagogique a été abordée surtout sous l'angle de la gestion scolaire (Bridges, 1993 ; Seyfarth, 1996) (afin de déterminer les mesures à prendre dans le cas

d'enseignants incompetents professionnellement), ce qui ne permet pas de comprendre le sentiment de compétence ou d'incompétence vécu par les enseignants.

Les enseignants débutants sont plus susceptibles de vivre un sentiment d'incompétence pédagogique. En effet, « les enseignants expérimentés sont plus à même de résoudre les problèmes en classe, notamment en raison de leur plus grande capacité à cerner les préconceptions et les stratégies des élèves. » (p. 57)

Dans le cadre de la recherche, le sentiment d'incompétence pédagogique est défini comme la perception, par l'enseignant, d'une absence ou d'une faiblesse dans la contrôlabilité ou l'exécution de la tâche.

Objectifs de recherche :

Le texte présente les résultats de deux recherches.

Objectif général de la première recherche : « **Exposer la nature et les caractéristiques du sentiment d'incompétence ressenti par les enseignants nouvellement en exercice dans les écoles secondaires québécoises.** » (p.54)

Objectif général de la seconde recherche : Recueillir le point de vue de quelques directeurs d'écoles quant au sentiment d'incompétence pédagogique ressenti par les enseignants débutants.

Méthodologie :

Les deux recherches sont de type exploratoire et adoptent une approche qualitative.

Les sujets :

Pour la première recherche : 13 enseignants (5 hommes et 8 femmes) ayant 5 années ou moins d'expérience et travaillant à temps plein dans une école secondaire de la grande région de Trois-Rivières. Les participants enseignaient diverses matières à tous les degrés du secondaire.

Pour la seconde recherche : 6 membres de directions d'écoles (3 hommes et 3 femmes).

Instruments de collecte des données :

Les deux recherches ont utilisé l'entrevue semi-directive. Entrevues d'environ 1h10 avec les enseignants débutants et de 30 minutes avec les directions. Les entrevues ont été transcrites intégralement. Une lecture flottante a été d'abord effectuée, puis une deuxième lecture a permis de faire ressortir plus systématiquement les thèmes. L'analyse a été validée par un accord inter-juge.

Résultats :

Les enseignants

1) Le sentiment d'incompétence pédagogique peut être ressenti dans les tâches en lien avec le travail en classe (avec les élèves) ou dans les tâches en dehors de la classe. Toutefois, « les dimensions relevant de la pratique en classe en présence du groupe d'élèves sont nettement dominantes » (p. 59).

2) En classe, le sentiment d'incompétence peut se ressentir face à deux principales tâches : la gestion de la matière et la gestion du groupe d'élèves (communément appelée gestion de classe).

3) Le sentiment d'incompétence peut se ressentir lors de la préparation des cours, (activités pré-actives), lors des prestations en classe (activités interactives) et lors de l'évaluation et de la correction (activités post-actives).

4) L'incompétence peut être attribuée à soi-même ou à des facteurs extérieurs.

5) « Le sentiment d'incompétence pédagogique ne donne pas toujours lieu à des stratégies pour le surmonter. » (Attitude fataliste de certains enseignants).

« Lorsque les enseignants enclenchent des actions concrètes pour résoudre la difficulté, leur préférence sont dans l'ordre : a) consulter un collègue plus expérimenté, b) mettre les coudées doubles pour acquérir des connaissances sur une matière avec laquelle on est moins familier, c) entrer dans un processus d'auto-réflexion sur son action, d) consulter la direction de l'établissement. » (p. 60)

Stratégies qui ne sont pas ressorties au cours de la recherche : consulter les recherches en éducation, consulter les enseignants d'université.

6) Le sentiment d'incompétence pédagogique est relié à la représentation que se forment les débutants de ce qu'est un bon enseignant.

Les enseignants débutants ressentent le besoin d'être reconnus par les enseignants d'expérience et perçus comme des collègues.

« D'une certaine manière on pourrait presque dire que le sentiment d'incompétence pédagogique relève en quelque sorte du processus « normal » d'apprentissage du métier. » (p.61)

Le sentiment d'incompétence pédagogique semble alimenté par le manque de soutien reçu chez les enseignants en insertion professionnelle.

Les directeurs d'établissement

5 catégories de compétences ont été traitées lors des entrevues et sont recherchées par la direction :

Les compétences en gestion de classe : en particulier, le maintien de la discipline.

Les compétences en gestion de la matière : planification et transmission de la matière, maîtrise des contenus, connaissances de la réforme, du nouveau programme, des TIC, de l'apprentissage coopératif et de la pédagogie par projet.

Les compétences en relations interpersonnelles : bons contacts avec les élèves et les collègues, implication dans la vie de l'école.

Les compétences au travail en équipe : travailler en équipe professorale

Les compétences éthiques : être un modèle pour les élèves.

Le processus d'accueil des débutants :

« En ce qui concerne le processus d'accueil des nouveaux enseignants, disons que celui-ci est loin d'être formalisé ou planifié. » (p. 63) Rarement des mesures de soutien formel.

Les « incompétences pédagogiques » : Les directions stipulent que plusieurs débutants ont de la difficulté à assurer la discipline en classe et veulent être trop amis avec les élèves. Ils ajoutent que les débutants sont souvent réticents à demander de l'aide par crainte d'être jugés. Les autres difficultés relevées par les directions sont : la planification des cours, les lacunes quant aux connaissances pédagogiques en lien avec les programmes et le manque de culture générale.

Conclusion :

- Le sentiment d'incompétence est présent mais peu profond.
- Les stratégies de remédiation sont endogamiques : chercher à l'intérieur de soi ou de l'école.
- Attitude fataliste de plusieurs enseignants ce qui peut les amener à ne pas chercher de solutions à leurs problèmes.
- Peu de soutien formel en insertion professionnelle.

Fiche de lecture 94

Référence : Martineau, S., Presseau, A. & Portelance, L., (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*, Texte de la communication présentée dans le cadre des lundis interdisciplinaires le 11 avril 2005, Université du Québec à Trois-Rivières.

Résumé :

Historique :

1994 : augmentation de la formation initiale (passe de 3 à 4 ans), abolition de la période de probation, augmentation des heures de formation pratique (700h).

3 volets du dispositif de formation à l'enseignement : formation initiale, insertion professionnelle et formation continue. Comme le souligne le COFPE, il y a eu des avancées majeures quant au premier et au troisième volet, mais le second volet a été plutôt négligé jusqu'à maintenant.

L'insertion professionnelle : De quoi parle-t-on?

- Concept polysémique
- Divers angles d'analyse : sens donné à l'expérience vécue (Lamarre, 2004), trajectoires d'emploi (Mukamurera, 1998, 1999), l'appréciation de la formation initiale (Baillauquès, 1999), les difficultés rencontrées dans la pratique (Bullough, 1989; Snow, 2003), le développement de l'identité professionnelle (Nault, 1993, 1999), le développement des savoirs et des compétences (Martineau et Coriveau, 2000), etc.
- Phase de construction de l'identité professionnelle qui a une grande influence sur la qualité de la pratique pédagogique future de l'enseignant.

Un besoin croissant de nouveaux enseignants

Pénurie d'enseignants dans certains pays occidentaux (Bangs, 2000, Van Roeckel, 2000; Wallace, 2000).

Au Québec, beaucoup de renouvellement de personnel.

« Bousquet (2000) précise que, pour le Québec seulement, 80 % des enseignants qui occupaient un poste à plein temps dans une école publique en 1995-1996 auront quitté d'ici 2010. »

Des conditions d'insertion difficiles qui se traduisent par un taux élevé de décrochage de la profession

« Au Québec, autour de 20 % des nouveaux enseignants décrocheraient de la profession dans les cinq premières années (Chouinard, 2005) ».

Le taux élevé de décrochage s'explique entre autres par les conditions difficiles d'entrée dans le métier pour les enseignants débutants : classes difficiles, pires horaires, enseignement dans une matière pour laquelle le novice n'a pas été formé, etc.

Un consensus : l'urgence d'agir

Plusieurs instances se sont penchées sur la question de l'insertion professionnelle (Conseil supérieur de l'éducation, 1997; Ministère de l'éducation du Québec, 1992; Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002, Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario, 2003) et ont conclu à l'importance d'instaurer des mesures de soutien pour les enseignants qui débutent dans la profession.

Les trajectoires d'emploi

Selon Mukamurera, il y a deux caractéristiques majeures des trajectoires d'insertion : la non-linéarité et l'historicité.

5 phénomènes qui marquent la non-linéarité : l'enchevêtrement, le changement, la discontinuité temporelle et situationnelle, l'allongement et la perte de sens du processus d'insertion et enfin, la mouvance des limites initiales et finales des trajectoires. (Pour plus d'infos, voir résumé de l'article de Mukamurera, 1999).

Historicité : Il existe une certaine progression de la situation d'emploi. Trame de progression : attente avant le premier contrat, suppléance, contrats courts puis de plus en plus longs, obtention d'un poste à temps plein puis accès à la permanence.

La prise de fonction : Un moment difficile

La prise de fonction est généralement vécue comme un moment pénible : rupture, sensation d'être projeté dans l'inconnu, choc de la réalité (impression que la réalité du terrain ne correspond pas à ce qu'on a appris en formation initiale).

« Dans l'ensemble, l'enseignant débutant ne se sent pas à la hauteur de sa tâche; il se dit démuni au plan pédagogique pour faire face à son activité professionnelle, dépassé par des phénomènes relationnels chez les élèves et il se sent négativement jugé par ses collègues, les parents, la direction de l'établissement et les élèves eux-mêmes. »

Importance de la période d'insertion car elle influence le déroulement du reste de la carrière + le choix de rester ou non dans la profession.

Les dispositifs actuels pour faire face au problème

Au Québec : Peu de commissions scolaires disposent d'un dispositif d'insertion professionnelle afin d'accueillir et de soutenir les enseignants débutants.

Néanmoins, plusieurs expériences ont été tentées, en particulier quant au mentorat (Garant, Lavoie, Hensler, Beauchesne, 1999 ; Gervais, 1999) et à l'instauration d'une communauté d'apprentissage entre pairs (Raymond, 2001), telles qu'un groupe de discussion sur Internet, ou un groupe d'entraide et de collaboration entre experts et novices.

Mentorat :

Avantage : accompagnement personnalisé et soutien continu sur une longue période

Limites : risque de conformisme, risque de favoriser une pratique individualiste de l'enseignement, faible développement d'une démarche réflexive, mentors placés en situation d'évaluation d'un collègue.

Communauté d'apprentissage :

Avantage : travail en groupe, collaboration

Limites : Difficile d'accorder les agendas de tous, qualité dépend du leadership de l'animateur.

Vous avez dit collaboration?

Peu de recherches s'intéressent à la collaboration entre novice et expert, au sens de concertation, réflexion partagée et cohérence des actions. Plusieurs traitent toutefois de l'accompagnement du novice par un expert (collaboration unidirectionnelle).

L'accompagnement par un expert :

La conception de l'accompagnement qu'ont l'expert et le novice est plutôt passive : l'expert est à l'écoute du novice et les débutants accèdent à l'expérience de l'expert. En réalité, la pratique d'accompagnement est plutôt interventionniste : conseils, recommandations et informations prodigués par l'expert. (Gervais, 1999). L'accompagnement vise le développement professionnel et la construction de l'identité professionnelle du novice.

Divers moyens d'accompagnement : observation de l'enseignant par le débutant, entretiens de rétroaction et journaux de bord.

Complexité du rôle de mentor : fournit des informations sur l'école et le programme, favorise le contact avec les autres membres du personnel, discute avec le novice, stimule son enthousiasme, l'aide à apprendre de son propre enseignement et répond à ses questions.

Les limites de l'accompagnement

Certains débutants voudraient être considérés comme des pairs, ils voudraient participer davantage et ils souhaiteraient être reconnus pour leur compétence et leur apport au milieu. Le mentorat entraîne aussi un risque d'imitation de l'expert par le novice.

L'insertion professionnelle dans l'optique d'une collaboration mutuelle entre novice et expert
Certaines recherches se centrent sur l'apport mutuel de l'expert et du novice.

Wong (2002) : Programme de mentorat qui comprend de l'observation mutuelle + discussion sur les stratégies d'enseignement.

Olson (1991) : Nécessité d'une reconnaissance mutuelle de la compétence professionnelle.

Andrews (1987) : Souligne qu'un programme d'insertion doit permettre à la fois croissance des mentors et des novices.

Feiman-Nemser (2001): Suggère d'adopter une position de co-penseur plutôt que d'expert.

Quelques références citées dans cet article :

Andrews, I. (1987). Induction programs : staff development opportunities for beginning and experienced teachers. Dans Wideen, M. F. & Andrews, I. (dir.). *Staff development for school improvement. A focus on the teacher* (pp. 142-153). New York : Falmer.

Blanchard-Laville, C. (2003). Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant. Dans G. Boutin (dir.). *La formation des enseignants en question* (pp. 105-123). Montréal : Éditions Nouvelles.

Bousquet, J.-C. (2000). Québec. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada* (pp. 9-10).

Bullough, R. V. (1989). *First-Year Teacher. A Case Study*. New York : Teachers College Press.

Bullough, R.V. & Baughman, K. (1997). *First-Year teacher. Eight Years later : An inquiry into teacher development*. New York : Teachers College Press.

- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach : lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 17-30.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2) : 207-226.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support : Attrition, Mentoring and Inductions. Dans J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (dir.). *Handbook of research on teacher education* 2e édition, (pp. 548-594). New-York : Macmillan.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73 (50) : 123-127.
- King, A.J.C. & Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, en ligne : 19-56.
- Lessard, C. et Portelance, L. (à paraître en 2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. Dans Gervais, C. et Portelance, L. (dir.). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : CRP.
- McIntyre, F. (2004). Les nouveaux enseignants volent de leurs propres ailes dès la troisième année. *Pour parler profession*, numéro de décembre 2004 : 29-34.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans G. Boutin (dir.). *La formation des enseignants en question* (pp. 125-155). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Olson, M.R. (1991) Supportive growth experiences of beginning teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 37 (1), 19-30.
- Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers : reflective professional practice*. London : Cassell.
- Valli, L. (1992). Beginning teacher problems : areas for teacher education improvement. *Action in Teacher Education*, 14 (1), 18-25.
- Varah, L. J., Theune, W. S. & Parker, L. (1986). Beginning teachers : sink or swim ? *Journal of Teacher Education*, 37(1), 30-34.
- Van Manen, J., Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1 : 209-264.
- Vonk, J. H. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continuée. *Recherche et formation*, (3), 47-60.
- Weasmer, J. & Woods, A. M. (2000). Preventing baptism by fire : fostering growth in new teachers. *The Clearing House*, 73 (3), 171-173.
- Wong, H.K. (2002). Induction : The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59 (6), 52-54.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., Moon, B. (1998). A critical analysis of research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68 (2) : 130-178.
- Zeichner, K.M., Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. Dans W.R. Houston, M. Huberman & J.K. Sikula (dir.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New-York : MacMillan.

Fiche de lecture 95

Référence : 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.

Notes de lecture :

Introduction

1994-1995 : Mise en place d'un comité sur l'insertion professionnelle par la Table régionale MEQ-Université-Milieu scolaire afin de promouvoir les moyens d'accueil et d'encadrement des enseignants débutants de la région Mauricie-Bois-Francs.

« L'insertion professionnelle est le point d'ancrage qui va permettre à une nouvelle enseignante ou à un nouvel enseignant de vivre, de façon accompagnée, un premier contact en responsabilité complète avec la réalité scolaire, de commencer à percevoir ses besoins de formation continue et la façon d'y répondre et enfin, de maximiser son potentiel. » (p. 1)

Quelques précisions

L'insertion professionnelle

Plusieurs étapes dans le développement professionnel d'un enseignant.

« La période d'insertion professionnelle mérite une attention particulière dans la mesure où il s'agit d'un moment privilégié d'enracinement des attitudes et des habitudes à l'égard de la profession. » (p.2)

L'insertion professionnelle est une période critique du développement de l'enseignant. Cette étape de transition, souvent qualifiée de période de survie, exige la mise en place de dispositifs de soutien.

Qui devrait-on considérer comme débutante et débutant ou novice ?

Définition du novice : « Toute enseignante ou tout enseignant qui obtient, pour une première fois, un contrat à temps complet ou à temps partiel dans une ou plusieurs écoles d'une commission scolaire. » (p. 2)

Qu'est-ce que l'accompagnement ?

Définition de l'accompagnement : « L'accompagnement est un ensemble d'activités de soutien, individuelles ou collectives, destinées aux débutantes et débutants dans l'enseignement. » (p. 2)

L'accompagnement est souvent confié à des enseignants d'expérience.

L'accompagnement peut être plus ou moins formel.

« Plusieurs recherches démontrent qu'il convient d'offrir une préparation aux enseignantes et aux enseignants accompagnateurs car la compétence pour l'enseignement ne confère pas automatiquement les habiletés nécessaires au soutien adéquat de nouvelles et de nouveaux collègues. » (p.3)

Nécessité de reconnaître et de valoriser le rôle de l'accompagnateur.

Pourquoi se préoccuper d'insertion professionnelle ?

- L'enseignant novice vit souvent un « choc de la réalité » puisque ses représentations ne correspondent pas à ce qu'il vit dans le milieu.
- Les enseignants débutants sont souvent appelés à effectuer les tâches les plus difficiles. (Principes d'ancienneté : les enseignants d'expérience choisissent en premier leur affectation).
- Plusieurs disciplines, plusieurs niveaux.
- Taux élevé de décrochage professionnel.
- « Les premiers moments de l'entrée dans la fonction constituent une période d'adaptation durant laquelle les novices vivent parfois des sentiments d'incompétence, d'isolement et d'anxiété qui peuvent affecter leur performance et réduire leur efficacité. » (p. 3)
- Difficulté à gérer toutes les facettes du rôle d'enseignant.

La mise en place de mesures de soutien peut aider à briser l'isolement des débutants, à susciter un sentiment d'appartenance et à soutenir les novices aux prises avec des difficultés telles la gestion de la discipline, du matériel, les relations avec les parents, etc.

L'insertion professionnelle : Un esprit à développer, une responsabilité à partager et un leadership à assumer

Tous les acteurs qui travailleront de près ou de loin avec les novices doivent être impliqués dans la mise en place de mesures de soutien.

3 instances principales :

1) La commission scolaire : utilisation du personnel de ses différents services (ressources humaines, services éducatifs) pour travailler à la mise en place et à la réalisation de projets en insertion.

2) L'école :

La direction doit accueillir et présenter le novice aux membres du personnel, lui faire connaître le projet éducatif, les règles de vie et de conduite de l'école, les services disponibles, l'organisation physique de l'école, etc.

Les membres du personnel doivent également accueillir le novice + lui faire connaître la culture du milieu.

3) Le syndicat : Doit accueillir le nouveau membre + s'assurer qu'il connaît bien ses conditions de travail + ses droits et obligations.

Les débutants sont les premiers responsables de la réussite de leur insertion professionnelle. Ils doivent s'engager dans leur nouveau rôle et s'intéresser à la vie du milieu.

L'université peut également contribuer à la mise en place de programmes d'insertion.

L'insertion professionnelle : des activités variées

Diverses activités d'insertion selon les milieux :

- Remise d'un guide d'accueil : guide qui contient des informations sur les politiques et programmes de la commission scolaire + de l'école. Mise en garde : Le plus beau guide ne peut remplacer un contact direct.
- Rencontre d'accueil collective : sur différents sujets de nature administrative ou éducative. Permet au nouveau personnel de se connaître.
- Accompagnement des novices par un enseignant expérimenté : « **Suscite énormément de satisfaction autant chez les novices que chez les accompagnateurs et accompagnatrices.** » (p. 7) Conditions essentielles : participation volontaire des deux parties : absence de préoccupation pour l'évaluation + dégagement pour les accompagnateurs.
- Rencontres collectives traitants de thèmes de nature pédagogique ou relatifs à la gestion de classe : Animation par un enseignant expérimenté, un conseiller pédagogique ou un membre du personnel des services complémentaires. Rencontres sur une base régulière.
- Formation et suivis offerts aux débutants par une ressource de la commission scolaire ou des universitaires

Des conditions susceptibles d'en favoriser la réussite

7 considérations susceptibles de favoriser la réussite de la mise en place de mesures d'insertion professionnelle :

- 1) La commission scolaire doit reconnaître l'importance de l'insertion professionnelle et y accorder l'encadrement financier nécessaire.
- 2) Privilégier un partenariat le plus large possible pour le développement et la mise en place des programmes.
- 3) La direction d'école doit assurer le leadership du programme d'insertion.
- 4) L'adhésion au programme doit miser sur le volontariat de toutes les personnes concernées.
- 5) Il est souhaitable d'offrir une formation aux accompagnateurs.
- 6) L'accompagnement doit être reconnu dans la tâche éducative.
- 7) Il est essentiel d'évaluer régulièrement les différentes composantes d'un projet afin d'y apporter les ajustements nécessaires.

En annexe, on retrouve une grille-synthèse des différents projets expérimentaux d'insertion mis en place dans diverses commissions scolaires du Québec.

Fiche de lecture 96

Référence : MEQ. (1995). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Orientation*. Document de travail présenté au Colloque sur l'insertion professionnelle à Victoriaville, Québec : Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications.

Résumé :

Ce texte dresse un portrait du système de stages probatoires en vigueur à l'époque (en 1995) et explique les raisons de la remise en question de ce système, notamment quant à la difficulté pour les enseignants débutants de satisfaire aux exigences du stage probatoire, c'est-à-dire de réussir à faire l'équivalent de deux années d'enseignement à temps plein à l'intérieur d'une période de 5 ans. Le texte décrit ensuite le nouveau modèle d'accès à la profession qui implique l'obtention d'un brevet d'enseignement directement au terme de la formation, une augmentation de la formation pratique (700 heures) ainsi que l'instauration de diverses mesures de soutien professionnel pour les débutants. Enfin, le texte décrit les mesures à prendre afin d'assurer la transition entre la période de probation et le nouveau modèle proposé.

Notes de lecture :

1. L'analyse de la situation

Historique : Le système de stages probatoires découle du passage des écoles normales aux universités vers la fin des années 60. Il stipule que le nouvel enseignant doit faire l'équivalent de deux années d'enseignement sur une période de cinq ans maximum, avant de pouvoir obtenir un brevet. Ce système de probation découle du « Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement ». Avant le système de probation : le brevet était décerné directement après la formation.

1.1 La faiblesse de l'encadrement des débuts.

Le texte fait état du manque de soutien professionnel offert aux débutants en enseignement.

Pourquoi l'insertion est difficile :

« Si les responsabilités inhérentes aux autres professions sont souvent graduelles, la personne qui débute dans l'enseignement doit immédiatement faire face à toutes les responsabilités que comporte une classe. » (p. 5)

1.2 Les conditions souvent exigeantes des stages probatoires et de l'entrée dans la profession

Historique : La remise en cause du système probatoire

Les conditions du marché de l'emploi font en sorte qu'il est difficile pour plusieurs enseignants de répondre aux exigences de la période de probation, c'est-à-dire de réussir à faire l'équivalent de 2 ans d'enseignement à temps plein à l'intérieur d'une période de 5 ans.

1.3 L'évaluation difficile pendant les stages probatoires

Historique : Initialement, le stage probatoire devait être évalué par un comité de stage pédagogique. Hors, il arrivait fréquemment que ce comité ne soit pas formé ce qui nuisait à l'évaluation de l'enseignant en probation.

Les enseignants ne veulent pas être associés à l'évaluation.

1.4 L'incidence du mouvement de professionnalisation de l'enseignement

Le texte reconnaît qu'il y a nécessité de revoir le système de probation à la lumière du mouvement actuel de professionnalisation.

2. Le nouveau modèle d'accès à la profession

Historique : Brevet à la fin de la formation, formation pratique de 700 heures

2.1 Le but de l'insertion professionnelle

« Le programme d'insertion professionnelle veut aussi permettre aux enseignantes et aux enseignants qui débutent dans la profession d'utiliser judicieusement et d'accroître leurs compétences professionnelles et personnelles liées à la pratique de l'enseignement dans un milieu éducatif donné et de développer une attitude critique par rapport à leur pratique professionnelle. » (p.9)

2.2 Les principes reliés à l'insertion professionnelle

2.2.1 L'enseignante ou l'enseignant se situe au centre de son insertion professionnelle.

2.2.2 L'intégration au milieu par l'engagement personnel.

« Prendre une part active aux diverses activités de l'école et s'intégrer peu à peu à son milieu professionnel. »

2.2.3 L'insertion professionnelle à l'aide des pairs.

« Sensibiliser le milieu scolaire à l'importance d'assurer un soutien collectif. »

2.3 Les objectifs visés par l'insertion professionnelle

- Permettre aux enseignants débutants de mieux comprendre leur milieu de travail et de mieux s'y intégrer.

- Leur offrir un soutien pour les aider à résoudre les problèmes rencontrés dans leur pratique.

3. La période de coexistence du stage probatoire et du nouveau mode d'insertion professionnelle

Cette section du texte explique les mesures qui seront prises afin d'assurer la transition entre l'utilisation d'une période de probation et son abolition au profit d'un nouveau « modèle d'accès à la profession » envisageant l'instauration de diverses mesures de soutien professionnel pour les débutants.

Moyen privilégié : enseignant accompagnateur qui fournit une évaluation formative.

Historique : Sortie des premiers candidats au brevet en 1998.

Entre 1994 et 1998 : période de transition.

Fiche de lecture 97

Référence :

MEQ. (1995). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante. Des mesures d'application.* Document de travail présenté au Colloque sur l'insertion professionnelle à Victoriaville, Québec : Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications.

Résumé :

Ce document présente les modalités de mise en place et d'application de programmes pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : définition des rôles de chacun des partenaires, description des mesures d'encadrement pour les enseignants débutants et en particulier du jumelage entre un enseignant débutant et un enseignant expérimenté, définition des critères de réussite de l'insertion professionnelle et enfin, observations sur les coûts reliés aux programmes d'insertion. Les recommandations apportées se basent sur l'étude de divers projets expérimentaux en insertion professionnelle réalisés dans 13 commissions scolaires du Québec au cours des années scolaires 1993-1994 (projets ayant reçu une aide financière du MEQ).

1. Le développement de la démarche pour établir les modalités relatives à l'insertion professionnelle.

1.1 Le contexte

Soutien financier du MEQ à 13 commissions scolaires durant les années scolaires 1993-1994 et 1994-1995 afin qu'elles mettent en place des programmes d'insertion professionnelle.

2. Le rôle des partenaires en insertion professionnelle

Il y a nécessité de définir les rôles de chacun et d'agir en concertation.

2.1 La commissions scolaire, l'établissement d'enseignement privé

Identifier les besoins des enseignants en processus d'insertion professionnelle, définir un programme d'insertion et s'assurer de sa mise en pratique.

2.2 La direction de l'école

Rôle : accueil, organiser activités d'insertion et évaluer l'atteinte des objectifs.

« La direction d'école a également la responsabilité de la mise en application dans son école de diverses mesures d'encadrement pour soutenir l'insertion professionnelle de son nouveau personnel. » (p.6)

2.3 : Le personnel enseignant

Rôle : accueil et soutien

2.4 : Le ministère de l'éducation

« Le ministère a comme responsabilité de s'assurer de la qualité des services professionnels rendus aux élèves qui fréquentent l'école. » (p.8) (D'où son rôle à jouer dans la mise en place des programmes d'insertion).

2.5 : Les universités

Rôle : agir en partenariat avec les Commissions scolaires.

3. Les mesures d'encadrement des nouvelles et des nouveaux enseignants

Le texte indique qu'il existe deux types de mesures d'encadrement : les mesures d'accueil et les mesures de soutien professionnel.

Mesures d'accueil

- Informelles et sociales ex : activités d'accueil, colloques, journées thématiques de la rentrée.
- Formelle et informative : ex : faire connaître la structure administrative, éducative et pédagogique de l'école.

Mesures de soutien professionnel

- Rencontres collectives.
- Soutien téléphonique ou électronique
- Accompagnement débutant par enseignant expérimenté.

« Parmi les mesures de soutien professionnel, l'accompagnement d'une ou d'un débutant par un enseignant ou un enseignant d'expérience est une formule qui a été retenue comme étant celle qui facilite davantage l'insertion professionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant débutant. » (pp.11-12)

4 L'accompagnement d'une ou d'un enseignant débutant par une ou un enseignant d'expérience

On préconise l'accompagnement d'un an (pour temps plein) ou l'accompagnement de 2 ans pour l'équivalent d'une année scolaire complète si temps partiel.

4.1 Rôle de l'enseignant accompagnateur

Rôle : accueillir, soutenir et aider l'enseignant débutant, partager ses expériences professionnelles, l'informer sur les ressources disponibles, le conseiller sur ses choix de formation continue.

5. Les conditions de réussite de l'insertion professionnelle

5.1 La disponibilité des ressources humaines de l'organisme

L'enseignant accompagnateur doit être appuyé dans son rôle par les autres ressources de l'équipe école.

5.2 L'engagement professionnel et personnel de l'enseignante ou de l'enseignant débutant

Afin de faciliter son insertion professionnelle, l'enseignant débutant doit participer activement aux diverses activités pédagogiques de l'école.

5.3 La préparation des enseignantes et des enseignants accompagnateurs

Il est primordial de former les enseignants accompagnateurs afin de les préparer à assumer efficacement leur tâche d'accompagnement des enseignants débutants.

5.4 La reconnaissance du rôle d'enseignante ou d'enseignant accompagnateur

Le texte souligne la nécessité de reconnaître et de valoriser le rôle de l'enseignant accompagnateur.

Prévoir modes de compensation : montant forfaitaire, journée de libération, etc.

5.5 Les modalités de participation au processus d'évaluation lié à l'insertion professionnelle

- L'enseignant accompagnateur s'inscrit dans une démarche d'évaluation formative.
- Importance de l'auto-apprentissage chez l'enseignant débutant. Outils de pratique réflexive : journal de bord, grilles d'observation et d'analyse de la pratique, portfolio...

6. Des observations sur les coûts liés à l'insertion professionnelle

L'instauration de programmes d'insertion professionnelle engendre certains coûts financiers qui sont très variables selon le contexte (milieu, salaire des enseignants, modalités de compensation, type de programme, etc.).

« Globalement, on estime que la mise en application de l'orientation en matière d'insertion professionnelle sera peu coûteuse en considération de tout le bénéfice que le système éducatif en retirera. Il y a même lieu d'entrevoir un amortissement des coûts à moyen terme, dans l'hypothèse que la notion d'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants soit incluse dans la fonction générale du personnel enseignant. » (p. 20)

Annexe :

En annexe du document, on retrouve la description des projets réalisés.

Type de projets : jumelage (ex : projet Intégra), groupe de soutien, aide téléphonique, accompagnement individualisé, réalisation d'un carnet de route professionnel (analyse réflexive écrite), lecture commentée, etc.

Projet Passage : allie accompagnement individualisé (carnet de route : analyse réflexive) et accompagnement collectif.

Fiche de lecture 98

Référence : Moench, K. (2002). Assisting the beginning teacher, *ATA News*, 37 (5).

Résumé : L'auteur présente certaines conditions pour que les programmes d'insertion soient efficaces et il décrit des pratiques d'insertion utilisées dans d'autres pays.

Notes de lecture :

Plusieurs enseignants débutants trouvent la première année d'enseignement particulièrement difficile et songent à quitter l'enseignement lors de cette première année.

Plusieurs études indiquent que plus d'un tiers des enseignants vont quitter l'enseignement durant les premières années d'exercice.

“A recent study in the United Kingdom suggests that up to 60 percent of new teachers have left the profession within three years.”

Une étude, menée par le Asia Pacific Economic Cooperation (APEC) indique que les programmes d'insertion qui permettent la rétention des enseignants débutants ont les caractéristiques suivantes :

- 1) Les enseignants novices n'ont pas la même tâche que les enseignants experts.
- 2) Les nouveaux enseignants sont formés ou mentorés.
- 3) Teacher induction is a purposive and positive activity. (L'insertion est une activité positive.)
- 4) Le personnel aide et forme collectivement les nouveaux enseignants.
- 5) Assessment of new members is downplayed. (L'évaluation des nouveaux membres est dédramatisée, minimisée ???)
- 6) Ceux qui créent les politiques veulent améliorer l'insertion des nouveaux enseignants.

En Alberta, il y a eu plusieurs initiatives pour aider les enseignants débutants à s'insérer. Plusieurs districts scolaires ont établi des programmes de mentorat et l'Association for Teachers Education a développé une conférence pour les débutants.

Exemples de pratiques d'insertion dans d'autres pays :

Au Japon et en Nouvelle-Zélande, on confie des classes moins difficiles aux nouveaux enseignants et ils ont une charge de travail moins grande, afin de pouvoir participer à des programmes d'insertion. En Nouvelle-Zélande, les enseignants sont libérés environ une journée par semaine pour participer à des programmes d'insertion.

En Australie, on demande à l'administration de l'école de se centrer moins sur l'administration de l'évaluation que sur l'aide à apporter au débutant pour qu'il puisse se préparer pour l'évaluation.

En Nouvelle-Zélande, la classe d'un enseignant débutant est placée près de la classe d'un enseignant d'expérience qui peut l'aider.

Fiche de lecture 99

Référence : Molner, K. L. (2004). Why induction matters, *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.

Sujet : Le texte fait état des résultats positifs quant à la rétention à long terme d'enseignants ayant participé à un programme d'insertion administré conjointement par l'Université du Colorado et six districts scolaires. La recherche portait sur 10 cohortes d'enseignants durant leurs cinq premières années d'exercice.

Introduction :

Le recrutement et la rétention des enseignants constituent des défis importants pour l'éducation aux Etats-Unis.

Il y a un important taux de décrochage professionnel et de roulement de personnel chez les enseignants. (Ingersoll, 2000, 2001, 2002). Selon Ingersoll (2001), plus du tiers des enseignants débutants quittent la profession durant les trois premières années et environ la moitié quittent après 5 ans.

Offrir des programmes d'insertion de qualité aux nouveaux enseignants pourrait contribuer à réduire le décrochage professionnel et les difficultés rencontrées par les débutants. Toutefois, les programmes d'insertion actuels varient en terme de contenu et de qualité. Ainsi, plusieurs programmes offrent seulement une aide sporadique, d'autres sont uniquement axés sur l'évaluation du débutant.

Historiquement l'enseignement est considéré comme la profession qui mange ses jeunes « who eats its young » (Halford, cited in Renard, 1999).

Contrairement à l'enseignement, plusieurs autres professions préparent progressivement les novices à accomplir les diverses responsabilités liées à l'emploi. (Darling-Hammond et al., 1999)

« Traditionally new teachers have been expected to sink or swim with little support and guidance. » (Darling-Hammond et al., 1999, p. 216 cité en p. 439 du présent texte)

Le manque de soutien offert aux débutants peut causer des épuisements professionnels dès le début de la pratique lorsque le novice est incapable de faire face aux pressions quotidiennes que l'enseignement représente. (Gold, 1996)

En outre, le manque de soutien diminue le désir de rester dans la profession. Ainsi, les études démontrent que les programmes d'insertion peuvent influencer positivement la rétention des nouveaux enseignants. Odell et Ferraro (1992), ayant effectué une recherche sur un programme d'insertion au Nouveau-Mexique, ont constaté que 96% des enseignants ayant participé au programme continuaient d'enseigner après 4 ans. La National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF, 1996), fait également état d'un taux de rétention élevé chez les enseignants ayant participé à un programme de mentorat en Ohio, à New York ou à Washington.

Cette recherche tente de découvrir quelles sont les caractéristiques des programmes de rétention qui favorisent un haut taux de rétention chez les enseignants.

Program overview :

Le Partners in Education Program a pour objectif d'offrir des opportunités de développement professionnel pour les enseignants de tous les niveaux (preservice, novices, expérimentés, universitaires, etc.). Il comprend trois composantes :

- 1) Un programme d'insertion pour les enseignants novices (PIE).
- 2) Des enseignants experts dégagés à temps plein pour fournir du mentorat aux enseignants novices, travailler sur le campus comme superviseurs pour les candidats à l'enseignement et servir d'enseignant leader dans des projets de développement du curriculum ou du personnel.
- 3) Des ressources offertes par la faculté telles que : consultation, programmes d'évaluation du district ou de l'école, ateliers sur le curriculum et l'évaluation et projets de recherches collaboratives.

Depuis 1987, le programme d'insertion PIE a servi entre 10 à 30 enseignants novices provenant de 2 à 6 district scolaire pour chaque année. Ce programme met l'accent sur la pratique réflexive, le mentorat individuel par un expert à chaque semaine, les réunions fréquentes avec d'autres novices et des séances d'études basées sur les besoins professionnels de chaque enseignant et sur les situations de classe.

Teacher retention results :

Depuis 1987, chaque cohorte ayant participé au programme a été suivie durant 4 ans afin d'établir des statistiques quant à la rétention.

L'analyse des données révèle que les enseignants ayant participé au programme PIE demeurent dans la profession beaucoup plus longtemps que les statistiques nationales indiquent, avec 94% des enseignants qui sont restés dans la profession après 4 ans.

En effet, les statistiques nationales suggèrent que plus de 40% des enseignants débutants quittent la profession après 4 ans. (Ingersoll cité dans NCTAF, 2003).

La présente étude a suivi 144 enseignants (23 hommes et 121 femmes). Des 121 femmes, 8 ont quitté et des 23 hommes, aucun n'avait quitté l'enseignement après 4 ans. Ce résultat correspond à celui de Odell et Ferraro (1992), qui ont souligné un taux de décrochage plus faible chez les hommes que chez les femmes. Par contre, d'autres études (Grissmer et Kirby, 1992 ; Henke, Chen et Geis, 2000) n'indiquent aucune différence significative entre les hommes et les femmes. Parmi les femmes qui ont quitté, 1 l'a fait pour poursuivre des études médicales, 3 ont poursuivi leur carrière dans les affaires, 1 a quitté pour élever une nouvelle famille et les 3 autres ont quitté pour des raisons inconnues.

Selon certaines études moins récentes (Heyns, 1988; Murnane, Singer, Willet, Kemple, & Olson, 1991), le taux de rétention est moins élevé chez les enseignants du secondaire que du primaire, en particulier chez les enseignants de sciences et de mathématiques. Par contre, Ingersoll (2001), rapporte peu de différences dans le roulement (changement d'école ou

abandon de la profession) chez les enseignants du primaire et du secondaire, ce qui correspond également aux résultats de la présente étude.

Selon Murnane et al. (1991) ainsi que Grissmer et Kirby (1992), les enseignants mieux payés tendent à rester plus longtemps dans la profession. Les auteurs croient donc que les salaires plus élevés des enseignants participant au PIE et l'augmentation plus rapide a pu contribuer à leur désir de rester dans la profession. Toutefois, le fait d'avoir un master degree (maîtrise) ne semble pas être la raison pour laquelle ces enseignants sont demeurés dans la carrière. En effet, selon Henke et al. (2000), les enseignants plus qualifiés ayant des résultats élevés sont moins susceptibles de demeurer en enseignement.

Les auteurs croient que le programme d'insertion PIE a influencé positivement la rétention des enseignants.

Induction activities associated with retention :

Rationale for the PIE induction model :

3 composantes du programme PIE qui sont reliés à un taux de rétention élevé :

a) Mentorat intensif :

Les enseignants débutants reçoivent de l'assistance en classe par des enseignants experts pour au moins une demi-journée par semaine pendant toute l'année scolaire. Les mentors sont choisis pour l'excellence de leur enseignement, leur disposition pour la collaboration et la recherche, leur engagement dans le développement professionnel et leur expertise dans certains districts et quant aux priorités de l'université telles que littéracy, mathématiques ou évaluation. Les mentors étaient complètement dégagés de leur classe. Ils ne participaient pas à l'évaluation de la performance des novices.

Les mentors ont reçu une formation en coaching cognitif (Costa et Garmston, 1994) et autres techniques de mentorat axée sur la réflexion, les méthodes d'enseignement et l'utilisation de questions ouvertes dans le but d'amener les novices à plus d'indépendance et de flexibilité dans la prise de décision et la résolution de problèmes en classe (Feiman-Nemser, 2001). Les mentors se rencontraient deux fois par semaine pour discuter et raffiner leur pratique avec les novices (réunions en communauté d'apprentissage). Avant le début des classes, les mentors ont aidé les novices à préparer leur classe, réviser le curriculum, développer des routines de classe, etc.

Durant l'année, les mentors offraient différents types de soutien : observation et rétroaction, modélisation de leçons, travail avec les élèves, team-teaching, observation du travail des élèves, aide pour l'évaluation, arrangements pour permettre aux débutants de faire de l'observation dans d'autres classes, aide pour la planification et pour la création d'activités, aide quant à la différenciation, etc.

b) Rencontres d'équipe entre les membres d'une même cohorte :

Ces rencontres permettaient de réduire l'isolement des novices et de favoriser le travail en collaboration. Les séminaires entre membres d'un même district avaient lieu deux fois par mois et comportaient différentes activités : discussions sur les standards et procédures du district, partage de ressources et collaboration quant à l'enseignement. Des rencontres entre districts avaient également lieu à chaque mois, dans lesquelles les débutants étaient placés en équipe selon la matière et le degré. Le contenu des séminaires était basé sur les besoins des

enseignants. Les sujets fréquemment abordés sont : la gestion de classe, l'évaluation, la différenciation, enseignement de l'écriture et la pratique guidée de la lecture.

c) Ongoing inquiry into practice (réflexion et recherche continue dans la pratique) :

Les enseignants du PIE devaient suivre trois cours durant l'année. Les activités du cours comprenaient :

- 1) L'enregistrement de l'enseignement sur vidéocassette tout au long de l'année qui s'est terminé par une présentation enregistrée de 15 minutes sur ses croyances par rapport aux élèves et à l'apprentissage.
- 2) Un journal de dialogue réflexif avec les mentors
- 3) L'étude de sujets qui pouvaient remettre en question les normes existantes (ex : motivation intrinsèque et extrinsèque).

Les enseignants effectuaient également une recherche de 5 mois dans leur propre classe.

Program evaluation methods :

Des évaluations annuelles ont été réalisées depuis 1988. Les résultats des évaluations ont été utilisés pour effectuer des changements, améliorer le programme et évaluer son efficacité. L'évaluation comprend : les statistiques quant à la rétention, des sondages, des observations en classe et des entrevues avec les novices, les mentors et les directions.

Program evaluation findings :

À chaque année, les résultats ont été transcrits, résumés et codés. Les thématiques étudiées sont : a) la perception du degré de développement professionnel des enseignants, b) la qualité du mentorat et du support, c) l'intégration de la recherche, des études et des pratiques de classe.

Qualité du mentorat : Les enseignants étaient très satisfaits du mentorat reçu. 146 des 147 enseignants interrogés et 132 des 132 directions expriment leur satisfaction quant au mentorat. Les enseignants débutants attribuent leur haut degré de croissance professionnelle au mentorat reçu. Le mentorat a permis à certains enseignants d'améliorer leur sentiment d'efficacité professionnelle + leur confiance en soi.

Degré de croissance professionnelle : Les 147 enseignants novices et 130 sur 132 directions rapportent un haut degré de croissance professionnelle. Plusieurs débutants, mentors et directions identifient des secteurs de croissance professionnelle : l'évaluation, la gestion de classe et la différenciation. L'analyse permet également de démontrer un plus grand sens de soi-en-tant-qu'enseignant ainsi qu'une meilleure appréciation de la pratique introspective (meilleure réflexivité).

Activités de recherche et études : 123 sur 124 enseignants expriment leur satisfaction quant à ces activités. Notamment, le projet d'enseignant en tant que chercheur a permis d'améliorer le sentiment d'efficacité des novices (mieux connaître les techniques qui fonctionnent avec les élèves). Ces activités (journal, recherche, cours) ont également permis aux novices de mieux se connaître en tant qu'enseignant, de mieux comprendre la complexité de l'enseignement et l'importance de questionner sa pratique.

Summary and discussion :

Les besoins d'enseignants sont énormes. Toutefois, la solution n'est peut-être pas d'augmenter le recrutement par des méthodes de certification alternatives, mais plutôt de

tenter de retenir les enseignants déjà en place, notamment en offrant du support lors de l'insertion dans la profession.

Il ne faut pas que les districts coupent dans les programmes d'insertion car à long terme, le coût des programmes d'insertion est moindre que celui relié au décrochage professionnel. Pour le Texas, les coûts du roulement de personnel (décrochage et migration) sont d'environ 329 millions de dollars par année. (Texas State Board for Educator Certification, as cited in NCTAF, 2003).

Références citées dans ce résumé :

Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Darling-Hammond, L., Berry, B. T., Haselkorn, D., & Fideler, E. (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* (pp. 183-232). San Francisco: Jossey-Bass.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher's College Record*, 103, 1013-1055.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 548-594). New York: Macmillan.

Grissmer, D. W., & Kirby, S. N. (1992). *Patterns of attrition among Indiana teachers, 1965-1987*. Santa Monica, CA: RAND.

Henke, R., Chen, X., & Geis, S. (2000). *Progress through the teacher pipeline: 1992-1993 college graduates and elementary/secondary school teaching as of 1997* (NCES 2000-152). Washington, DC: U.S. Department of Education.

Heyns, B. (1988). Educational defectors: A first look at teacher attrition in the NLS-72 (1988). *Educational Researcher*, 17(3), 24-32.

Ingersoll, R. M. (2000). A different approach to solving the teacher shortage problem. *Policy Perspective*, 2(2), 1-6.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499-534.

Ingersoll, R.M.(2002, June). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86, 16-31.

Murnane, R. J., Singer, J. D., Willet, J. B., Kemple, J. J., & Olsen, R. J. (1991). *Who will teach? Policies that matter*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Author.

National Commission on Teaching and America's Future. (2003). *No dream denied: A pledge to America's children*. New York: Author.

Odell, S. J., & Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43, 200-204.

Renard, L. (1999). Ask not what your school can do for you, but what you can do for you. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp. 225-232). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fiche de lecture 100

Référence : Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Sujet : Les trajectoires d'emploi lors de l'insertion professionnelle

Introduction :

Historique :

Auparavant : l'enseignement était un métier peu stable, peu payé et valorisé.

Démocratisation de l'éducation : augmentation de la clientèle scolaire qui a amené une augmentation du prestige associé à la profession enseignante.

Syndicalisation de l'enseignement

Universitarisation de la formation (1969)

L'enseignement devient peu à peu une véritable carrière : occupation relativement stable, socialement reconnue dans laquelle on entre après avoir reçu une formation.

Fin 70, début 80 : baisse de la natalité + restrictions budgétaires car crise économique : précarisation de l'emploi en enseignement et diversification des formes de travail (suppléance, contrat, temps partiel, etc.)

Pour les années 1993-1994 : précarité de 45,2% du personnel des commissions scolaires (enseignement secondaire et primaire). « La précarité d'emploi est une réalité importante, massive même et qui touche particulièrement les jeunes enseignants. » (p. 2)

Question de départ de la thèse :

Comment les jeunes enseignants s'insèrent-ils sur le marché du travail enseignant québécois ?
Comment se structurent et se construisent leurs trajectoires ?

Problématique de la recherche :

1.1 Thème de recherche et présentation du contexte québécois des années 80 et 90 :

« Dans l'ensemble, les statistiques révèlent, pour la décennie 80 et le début de celle de 90, que les premières années de la vie active des diplômés sont marquées par une forte « mobilité professionnelle ». (Audet, 1989 ; Carrier, Deblois, Laforce, Perron et Trottier, 1990 ; Chouinard et Hamel, 1988 ; Dupaquier, Fourcade, Gadrey, Paul et Rose, 1986 ; Michon, Sauvé, Plouffe, Beaulieu et Laval, 1987 ; Pageau et Chenard, 1991). (p. 9)

Grande précarité d'emploi, difficulté à atteindre la sécurité d'emploi et la permanence, marché de l'emploi saturé. Ce sont surtout les plus jeunes diplômés (moins de 30 ans) qui sont marqués par la précarité.

3 traits principaux qui caractérisent la profession enseignante des années 80 et début 90 :

- a) Vieillesse du corps enseignant (peu de renouvellement de personnel).
- b) Existence d'une importante réserve d'enseignants.
- c) Intérêt qui se maintient pour la profession enseignante.

Plusieurs facteurs expliquent les difficultés d'emploi vécues par les nouveaux enseignants. « Il s'agit particulièrement de facteurs tels que le déséquilibre entre les besoins de main-d'œuvre et la production des diplômés, la faible croissance de l'emploi, la baisse des effectifs scolaires (dépendant de la croissance démographique et de la natalité), les restrictions budgétaires, les mesures obligatoires de relocalisation des enseignants en disponibilité, le faible taux de sortie de la profession. » (Bousquet, 1991 ; Perron, 1990a ; Conseil supérieur de l'éducation, 1986). (p. 12)

La situation difficile du marché de l'emploi pourrait inciter certains enseignants à quitter la profession.

1.2 Débats sur l'insertion professionnelle : quelques enjeux et controverses

1.2.1 Problématique de l'insertion professionnelle lue à travers les théories économiques et sociologiques sur l'insertion en emploi

1.2.1.1 Le facteur formation et l'insertion professionnelle

Théorie économique du capital humain : c'est la formation de l'individu qui influence sa situation professionnelle. Selon cette théorie, l'insertion professionnelle se situe au cœur de la relation éducation-emploi. Cette théorie ne permet pas d'expliquer pourquoi des différences de situation professionnelle existent pour un même niveau de formation (ne prend pas en compte les facteurs humains et sociaux).

1.2.1.2 La perspective de la rationalité de l'acteur à travers les modèles de *Job search*

Théorie de la quête d'emploi : se centre sur l'analyse du processus de recherche d'emploi. Notion d'emploi de réserve : emploi de référence en dessous duquel l'individu continue la recherche d'emploi. Si cet emploi de réserve est réaliste, les chances de trouver un emploi sont plus grandes. Cet emploi de réserve peut changer au fil des informations reçues. Théorie qui ne tient pas compte des motivations psychologiques, affectives, sentimentales ou sociales.

1.2.1.3 La structuration sociale de l'insertion professionnelle

Insertion professionnelle dépend de la situation du marché de l'emploi + des facteurs sociaux (politiques et pratiques d'acteurs sociaux tels que l'État, les entreprises ou les réseaux sociaux). Ne prend pas en compte la dimension individuelle du processus d'insertion.

1.2.2 La problématique de l'insertion professionnelle des enseignants dans les approches développementales et de socialisation professionnelle

1.2.2.1 Les modèles ontogéniques du développement de l'enseignant

Modèles qui suggèrent une série de phases par lesquelles passe l'individu.

Modèle du développement humain (Levinson et al., 1978) adapté pour la vie enseignante par Sikes (1985) et Sikes et al., 1985) :

Phase 1 (21-28 ans) : « Entering the Adult World (entrée dans le monde des adultes).

Initiation à la fonction enseignante, préoccupations de survie, problèmes relationnels et de discipline dans la classe, instabilité et indétermination (absence de plan de carrière spécifique).

Phase 2 (28-33 ans) « Age 30 transition » L'enseignant n'est plus tellement préoccupé par la survie mais plutôt par des questions d'ordre pédagogique et de positionnement professionnel.

1.2.2.2 La socialisation professionnelle et les étapes de la carrière enseignante

Selon cette approche, les premières années (5 à 7 ans) dans la profession enseignante constituent une période d'apprentissage importante et une étape cruciale dans la vie professionnelle d'un enseignant (Feinman Nemser, 1983 ; Griffin, 1985 ; Huberman, 1989 ; Vonk, 1988 ; Vonk et Shras, 1987 ; Veenman, 1984). **Ces premières années sont déterminantes quant au choix de rester ou non dans la carrière.** Ces aussi lors de ces premières années que l'enseignant va établir son style d'enseignement. Limite de cette approche : insertion considérée comme un processus linéaire qui serait le même pour tous.

Selon Huberman (1989) : deux phases lors de l'insertion professionnelle

Phase d'exploration (1 à 3 ans) : Initiation à la profession enseignante et à sa pratique. Période d'essais et erreurs. Découverte des différentes facettes de la profession. Stade de survie et de découverte.

Phase de stabilisation et de consolidation du métier (3 à 7 ans) : Choix de l'identité professionnelle (s'engager dans la profession). **« Il s'agit d'un engagement définitif de part et d'autre, du côté à la fois de l'enseignant et de l'institution. » (p. 25)** Augmentation de la confiance en soi de l'enseignant, meilleure maîtrise sur le plan pédagogique, meilleure gestion de classe. Plus grande préoccupation pour les élèves (car l'enseignant est plus à l'aise et se préoccupe moins de lui-même et de la matière enseignée).

1.2.3 Regard sur les recherches empiriques relatives à la transition du système éducatif au marché de l'emploi

1.2.3.1 Tendance en émergence : intérêt vers des études de trajectoires

Les travaux sur l'insertion professionnelle s'orientent de plus en plus sur la description des trajectoires professionnelles, afin de rendre compte de la complexité du processus d'insertion. Les variables qui influent sur l'insertion sont également analysées (variables individuelles ou scolaires). L'insertion professionnelle est alors considérée comme un processus complexe et dynamique qui s'inscrit dans le temps.

1.2.3.2 Quelques résultats en regard de l'accès à l'emploi

- Le chômage des débutants peu être stratégique et productif : rend plus facile la recherche d'emploi (Paul, 1989) + la récolte d'informations sur le marché du travail.
- Avoir de bonnes références + connaître l'entreprise facilite l'accès à l'emploi (Faguer, 1983)
- Les chances de carrière sont meilleures chez les hommes que chez les femmes (Acker, 1989 ; Audet, 1989 ; Grant, 1987 ; Pageau et Chenard, 1991 ; Paul, 1989).
- L'origine sociale peut avoir un impact sur l'insertion (individu d'origine populaire sont défavorisés).

1.2.3.3 Le cas de l'entrée dans l'enseignement : des travaux sur le déroulement de la carrière

Difficultés multiples chez les enseignants débutants :

- difficulté à concilier vie professionnelle et vie familiale
- sentiment d'impuissance et de doute quant à ses compétences professionnelles
- problèmes pédagogiques
- malaise relationnel
- problèmes d'organisation et de gestion de classe
- lourdeur des responsabilités
- difficile polyvalence (enseignant suppléant)

(CEQ, 1996 ; Feinman Nemser, 1983 ; Griffin, 1985 ; Huberman et al., 1989 ; Louvet, 1988 ; Ryan et al., 1980 ; Veenman, 1984 ; Vonk, 1988).

Ces problèmes peuvent influencer l'enseignant à quitter la profession, mais pour plusieurs débutants, le désir de rester dans la profession demeure malgré les difficultés, dans l'espoir d'une amélioration de leur situation.

En outre, les débuts dans l'enseignement ne sont pas vécus de la même façon d'un individu à l'autre. Pour certains, les débuts sont faciles (bons contacts avec les élèves, enthousiasme, etc.) alors que pour d'autres, les débuts sont plus difficiles (sentiment de tâtonnement perpétuel, isolement par rapport aux collègues, sentiment que le métier demande trop d'investissement, etc.).

1.3 Quelques précisions sur l'objet de recherche

Les itinéraires professionnels des enseignants qui débutent sont variés : inactivité, chômage, recherche d'emploi, retour aux études, etc. Dans cette étude, l'insertion est donc abordée en tant que processus et l'auteure souhaite analyser les trajectoires marquant le passage du système éducatif au marché du travail.

Question générale : *Comment les jeunes enseignants s'insèrent-ils sur le marché du travail québécois des années 80-90 ? Comment se structurent et se construisent leurs trajectoires ?*

Questions spécifiques :

- 1) Quelles sont les conditions de choix et de poursuite de la carrière en enseignement chez de jeunes enseignants entrés en fonction au courant de la décennie 80 ? Quelles sont les logiques qui président à leur plus ou moins fort engagement personnel envers le métier ?
- 2) Comment se déroule leur insertion sur le marché du travail en enseignement
 - Quelles sont les conditions d'insertion de ces jeunes et quels itinéraires marquent le passage du système éducatif au marché du travail et à l'intégration professionnelle ?
 - Comment accèdent-ils aux emplois ? Quels sont les facteurs ou les mécanismes en jeu dans le processus d'embauche ?
 - Comment de jeunes enseignants qui ont obtenu plus ou moins rapidement le statut d'enseignant régulier et permanent y sont-ils parvenus ? Existe-t-il des trajectoires singulières, des événements-types ou encore des conditions particulières favorisant l'embauche à temps plein et l'acquisition de la permanence dans une commission scolaire ?
- 3) Quelles sont les difficultés auxquelles ils sont confrontés sur le marché du travail enseignant en regard de leur insertion en emploi ?
- 4) Comment composent-ils avec ces difficultés ? Quelles stratégies adoptent ou initient-ils pour faire face à leurs difficultés et aux contraintes auxquelles ils sont confrontés sur le marché du travail ?

1.4 Cadre d'investigation

1.4.1 L'insertion professionnelle comme processus

Le concept d'insertion professionnelle, bien que fréquemment utilisé dans une diversité d'écrits, demeure plutôt ambigu et mal défini. « L'incertitude de la notion s'illustre d'ailleurs par la variété des expressions utilisées dans les études et enquêtes d'insertion ou de cheminement professionnel : entrée dans la vie active, insertion dans la vie active, passage du système éducatif au système productif, transition professionnelle, débuts dans la vie active ou dans la carrière, recherche du premier emploi, devenir des jeunes ou des diplômés à la sortie

du système éducatif, la prise de fonction, relation entre formation et emploi, etc. Cette profusion de sens autour du concept d'insertion professionnelle témoigne en même temps de l'état quasi-embryonnaire de la conceptualisation de ce champ de recherche et de la difficulté à délimiter l'objet de recherche jusqu'à date. » (p. 35)

Selon Vincens, 1981 : l'insertion marque la période durant laquelle l'individu consacre du temps à la recherche d'emploi + se prépare à une future prise d'emploi. L'insertion se termine lorsque l'individu atteint une certaine stabilité d'emploi (emploi durable et correspondance avec l'emploi de réserve).

Il est particulièrement difficile de circonscrire l'insertion professionnelle dans le temps et de déterminer où elle commence et où elle termine, en particulier dans un contexte où la précarité d'emploi est élevée.

L'auteure considère l'insertion professionnelle comme un processus graduel qui s'inscrit dans une dynamique temporelle (Dupaquier et al., 1986 ; Pageau et Chenard, 1991 ; Trottier, 1995 ; Trottier et Hardy, 1988 ; Vincens, 1981). L'insertion est vue en tant que processus multidimensionnel.

1.4.2 Le concept de trajectoire comme outil d'étude de l'insertion professionnelle des enseignants

Le concept de trajectoire a plusieurs significations selon les écrits et les époques. On l'a utilisé dans les travaux sociologiques et économiques dans le sens d'une trajectoire structurelle, pour désigner l'histoire professionnelle commune d'une partie de la main d'œuvre (modèles de carrière, séquences d'emploi). On a aussi utilisé ce concept pour analyser la situation des jeunes sur le marché du travail. Récemment, la notion de trajectoire individuelle est apparue (Nicole-Drancourt, 1994). Cette dernière met en valeur le sujet et son histoire. La notion de trajectoire permet de rendre compte de la multiplicité des modes d'insertion.

1.4.3 Regard sur les principaux paradigmes en sciences sociales et choix d'une perspective interactionniste

Afin d'analyser les trajectoires d'insertion professionnelle, l'auteure adopte une perspective interactionniste de la réalité sociale : vision dynamique du processus d'insertion, prise en considération de plusieurs mécanismes (structurels et individuels), prise en compte des relations et interactions en jeu, attention portée au vécu et aux représentations des acteurs.

Piliers de la recherche :

- L'enseignant est un acteur intentionnel, engagé émotionnellement et socialement dans le processus d'insertion. Dimension subjective de l'insertion.
- L'insertion professionnelle se situe dans le contexte du marché du travail et des politiques des organisations scolaires (contexte macrosocial).

Chapitre II : Méthodologie de la recherche

2.1 Orientation générale et postulats sous-jacents à la méthodologie

Recherche qualitative. Ce type de recherche est « plutôt intensive en ce qu'elle s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints mais étudiés en profondeur » (Deslauriers, 1991, p. 6).

Échantillon non aléatoire d'enseignants de quelques commissions scolaires.

Vise l'exploration en profondeur de la situation de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants au Québec. L'accent est mis sur l'exploration et la découverte plutôt que sur la

justification, la preuve, la généralisation ou la vérification d'hypothèses. Même si la recherche est de type qualitatif, cela ne signifie pas qu'elle rejette toute quantification.

Postulats :

Premier postulat : la dualité de la réalité du social (caractère à la fois objectif et subjectif de cette réalité). Ainsi, l'insertion professionnelle comporte une dimension objective (structurelle) et une dimension subjective (interprétations des acteurs).

Deuxième postulat : dualité détermination sociale et marge de liberté de l'acteur. Il y a à la fois un certain déterminisme (contraintes structurelles) et une certaine liberté individuelle (intentionnalité et rationalité de l'acteur).

Troisième postulat : La conscience de l'acteur : Suppose que l'enseignant est capable de se rappeler ses expériences antérieures et de donner un sens à la réalité qui l'entoure et à ses propres actions.

Quatrième postulat : La réalité est construite et prend forme par et à travers des langages.

2.2 Cueillette de données

2.2.1 Modes de cueillette des données et diversification des sources

Deux démarche : analyse documentaire et entrevues semi-structurées auprès de 20 enseignants débutants + de 7 questionnaires des ressources humaines.

Analyse documentaire : « L'analyse documentaire devait principalement servir à « trianguler » des données issues des entrevues auprès des jeunes enseignants. » (p. 60)

Documents consultés : écrits et documents officiels, documents internes des commissions scolaires, publications et rapports du MEQ et des Conseils consultatifs, publications de chercheurs universitaires, etc.

2.2.2 Conduite des entrevues : nature des instruments et conditions de réalisation des entrevues : Une instrumentation préalable a été élaborée avant d'arriver sur le terrain, mais comme la recherche ne visait pas à valider des hypothèses mais plutôt à analyser en profondeur un sujet, l'auteure a opté pour une instrumentation semi-structurée.

2.2.3 Les entrevues auprès de jeunes enseignants : L'entrevue semi-structurée permettait de laisser suffisamment de souplesse pour faire émerger de nouveaux aspects pertinents pour la recherche mais qui n'avaient pas été identifiés préalablement. Le guide d'entrevue était réajusté et amélioré au fil du travail sur le terrain et à mesure que de nouvelles pistes apparaissaient. Les entrevues étaient tout de même orientées de manière à couvrir la totalité des thèmes pertinents à la recherche. Le guide d'entrevue comportait 8 principaux thèmes (guide disponible en annexe). Des tableaux descriptifs ont été utilisés afin de reconstituer par tranches (années, mois) la trajectoire de chacun des enseignants (calendrier depuis l'entrée sur le marché du travail).

Les 20 entrevues ont été réparties en trois cycles : mai-juillet 1992 (8 entrevues), septembre-octobre 1992 (sept entrevues) et décembre 92, janvier 1993 (5 entrevues). Entrevues sur les lieux de travail des enseignants, dans un local de l'Université Laval ou à la résidence des participants selon ce qui leur convenait le mieux. Entrevue variant entre 1h20 et 2 heures. Les entrevues ont été enregistrées sur bande audio et transcrites intégralement.

2.2.4 Sélection des enseignants participants et constitution de l'échantillon :

En recherche qualitative, le choix de l'échantillon provient du choix raisonné de quelques informateurs plutôt que du hasard. L'échantillon de la recherche qualitative est donc intentionnel ou non probabiliste (échantillon orienté et non aléatoire).

Pas de nombre fixe prédéterminé pour choisir combien de participants à l'étude. Selon Deslauriers (1991), on peut procéder à des opérations statistiques à partir de 30 entrevues.

Au départ, l'auteure a donc préféré ne pas fixer un nombre d'entrevues. « La décision de poursuivre ou d'arrêter les entrevues allait reposer sur l'évolution de la recherche et des informations jugées nécessaires tout au long du travail de terrain, en s'appuyant par ailleurs sur le concept théorique de la saturation (Bertaux, 1980 ; Deslauriers, 1991 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Selltiz et al., 1977) défini comme étant un phénomène par lequel, passé un certain nombre d'entrevues, le travail de terrain devient de moins en moins fructueux et les données de plus en plus redondantes. » (p. 69)

Enseignants de la région 03 (Québec) ayant cumulé environ 5 ans d'expérience d'enseignement en 1991-1992.

Paramètres de diversification : commission scolaire d'embauche, ordre et champ d'enseignement, sexe de l'enseignant, statut d'emploi, état civil, nombre d'enfant, etc.

Participants volontaires contactés d'abord par écrit, puis par téléphone.

2.2.5 Caractéristiques de l'échantillon définitif constitué : 20 enseignants, âgés de 27 à 44 ans, provenant de 7 commissions scolaires et travaillant dans 19 écoles différentes. Six enseignants du primaire et 14 du secondaire, 13 femmes et 7 hommes. 60% des répondants à statut précaire (suppléance occasionnelle ou contrat à temps partiel), 25% statut d'emploi régulier (contrat annuel à temps plein) et 15% statut d'emploi permanent.

2.2.6 Les entrevues auprès des personnels des services de ressources humaines

7 gestionnaires des ressources humaines provenant de 4 commissions scolaires (directeur du personnel, coordonnateur des ressources humaines, secrétaire de direction). Entrevues menées en janvier et février 1994 aux lieux de travail des participants. Les entrevues permettaient de compléter et valider les informations obtenues auprès des enseignants débutants. Elles n'ont pas été enregistrées sur bande sonore, mais il y a eu prise de note pendant l'entrevue puis « transcription de mémoire ».

2.3 Méthodologie d'analyse des données

2.3.1 La dynamique analytique : application du modèle interactif de Huberman et Miles (1991) : (tableau présentant la démarche à la p. 81)

Analyse de type cyclique et interactif (Huberman et Miles, 1983, 1991 ; Miles et Huberman, 1984). Alternance ou va-et-vient entre travail sur le terrain (cueillette des données) et travail d'analyse.

3 composantes du travail d'analyse (Huberman et Miles, 1991) :

- a) La condensation des données (synthèses, codage, rédaction de mémos)
- b) La présentation des données
- c) L'élaboration/vérification des conclusions

Dans la perspective interactive et cyclique, ces trois composantes s'emboîtent.

Techniques de condensation :

- Pour chaque entrevue, le verbatim a été relu de façon répétée et une fiche synthèse a été composée. Chaque fiche comprenait une entête indiquant certaines informations générales : nom de l'intervieweur, code de l'enseignant interviewé, date de l'entrevue, durée, lieu, nom du chercheur ayant rempli la fiche.

- Rédaction de mémos (Huberman et Miles, 1991 ; Glaser, 1978) qui peuvent contenir : des idées sur les mémos, des tentatives d'explication ou d'hypothèse, des problèmes de codage,

des problèmes méthodologiques, des liens entre certains éléments, des liens entre divers cas, des liens entre les données et des théories existantes, des énoncés reflétant les conclusions, etc.

Présentation des résultats : Plusieurs formats de présentation possibles : narratifs, figures et tableaux. La présentation vise à réunir l'information de façon systématique et ordonnée. Lorsque c'était possible, des extraits d'entrevue ont été intégrés au texte.

Interprétation/élaboration-vérification des conclusions :

Létourneau (1989), p. 140 Définition de ce qu'est l'interprétation des résultats :

« Construire une argumentation en continu dont l'objectif principal est de mettre en parallèle ou de lier des situations décodées et analysées pour, finalement, recomposer des pratiques envisagées comme pratiques éclairantes d'un vécu jusque-là laissé dans l'ombre » (cité par Mukamurera p. 84)

Tactiques utilisées lors de l'élaboration des conclusions : recherche de patterns récurrents ou de configurations possibles + abstraction (intégrer des particularités dans un contexte plus global).

Tactiques pour vérifier les conclusions :

- Les confronter avec les données
- Rechercher des cas contraires ou divergents
- Sélectionner des extraits significatifs et représentatifs afin d'illustrer les conclusions
- Effectuer une triangulation des données.
- Discussion avec la directrice de recherche
- Codage multiple (Huberman et Miles, 1991) : Aide d'un deuxième codeur pour vérifier la codification effectuée (fiabilité).

2.3.2 Processus de codage des données : création des codes et établissement des catégories analytiques

Définition du codage : Classification et catégorisation des données

Par Deslauriers (1991) : « découpage des informations obtenues par observation, entrevue ou tout autre moyen, et leur enregistrement ». (Cité par Mukamurera, p. 87)

Par Van der Maren, 1987) : « Le codage consiste à mettre des étiquettes sur le matériel accumulé dans le but de repérer plus facilement des segments significatifs. » (Expliqué par Mukamurera, p. 84)

3 démarches de création de codes :

- démarche inductive ou modèle ouvert : les codes sont générés au fur et à mesure de la lecture et l'analyse.
- démarche déductive ou modèle fermé : codes préétablis qui proviennent des questions de recherche, du cadre conceptuel, des variables-clés, des hypothèses, etc.
- modèle mixte : à mi-chemin entre les deux modèles. « Approche où des catégories (et par conséquent des codes) provisoires (sans aucun caractère immuable) sont prévues pour commencer et où d'autres codes peuvent apparaître nécessaires et pertinents au cours de l'analyse des données. » (p. 88) C'est l'approche utilisée par l'auteure.

Deux groupes de codage : l'analyse documentaire + les entrevues. Logiciel utilisé : *HyperResearch*.

2.3.3 Contrôle de la fiabilité des données :

Intracodage : pour vérifier la stabilité des données, fiabilité intracodeur, cohérence interne. Quatre textes ont été codés, puis recodés à une semaine d'intervalle.

Intercodage : pour vérifier la reproductibilité des données, fiabilité intercodeur. Quatre textes codés à la fois par la chercheuse et par un autre codeur.

2.3.4 Quelques problèmes de codage des entrevues

- Double codage : impossibilité de respecter le critère d'exclusion mutuelle des catégories car réalité très complexe.
- Nécessité de prendre parfois un extrait plus large afin de situer l'unité de sens dans son contexte.
- Codage difficile car récits provenant d'entrevues semi-directives ce qui engendre un grand mélange d'informations de natures diverses.

Chapitre III : Choix du métier enseignant : motivations initiales et situation de l'engagement personnel envers l'enseignement à cinq ans d'expérience dans le métier

Les motivations se divisent en trois grandes catégories :

- 1) Motivations extrinsèques ou non reliées à la pratique enseignante : avantages matériels, économiques ou autres, opportunités d'emploi, conditions de travail (stabilité, sécurité financière, horaire de travail intéressant, vacances, possibilité de travail à temps partiel, bonne conciliation du métier avec la vie de famille, etc.) (50% des enseignants). Ce pourcentage s'explique dans le sens que plusieurs enseignants croyaient qu'il y aurait des ouvertures dans cet emploi (mauvaise connaissance du marché).
- 2) Motivations intrinsèques ou reliées au métier : plaisir de pratiquer le métier, satisfaction personnelle relié à ce travail (valorisation et développement personnel) (35 % des enseignants). Plusieurs enseignants ont fait ce choix de carrière car ils trouvent que c'est un métier enrichissant (défis à relever, travail non routinier), gratifiant et valorisant (sentiment d'être utile, relation d'aide). Certains ont des motivations de type vocationnel et professionnel : plaisir d'enseigner, amour de la branche d'enseignement, plaisir de communiquer des connaissances.
- 3) Autres influences ou enjeux (choix passif) : hasard, influence d'un parent, d'un agent d'orientation, recherche d'une identité, désir d'affirmation, etc. (25%)

16 enseignants ont fait un choix délibéré ou enthousiasme et quatre ont fait un choix passif ou peu enthousiasme.

Moment du choix du métier :

- 11 enseignants ont fait leur choix dès l'accès à l'université.
- 9 enseignants ont fait leur choix plus tard (réorientation de carrière)

Au moment du choix du métier, la plupart envisageaient une carrière à long terme et avaient une vision optimiste de leur avenir dans la carrière. Après 5 ans dans la carrière, la majorité (80%) indiquent qu'ils rechoisiraient l'enseignement pour des motivations surtout intrinsèques (amour du métier, bonnes relations avec les élèves). Les enseignants qui hésiteraient à rechoisir l'enseignement ou qui ne rechoisiraient pas ce métier sont surtout des enseignants à statut précaire. Cette décision relève des conditions d'insertion difficile et de la dévalorisation sociale du métier. Certains souhaitent continuer pendant un certain temps, mais pas pour toute leur vie (travail exigeant, peur de perdre l'enthousiasme et la motivation, de ne plus avoir assez d'énergie rendu à un certain âge). Certains souhaiteraient tout de même rester en éducation (poste de direction, de conseiller pédagogique, de chef de groupe, etc.). Les enseignants qui ont des motivations intrinsèques sont davantage portés à envisager l'enseignement comme une carrière pour la vie.

« Selon Huberman et al. (1989) et Nicole-Drancourt (1994), l'effet de la motivation sur l'insertion professionnelle et la trajectoire n'est certes pas nul, mais il n'est pas non plus déterminant. » (p. 122) Les motivations de départ ne permettent pas de prédire le profil d'insertion et la trajectoire de carrière.

Chapitre IV : Aspects objectifs de l'entrée sur le marché du travail et caractéristiques de l'itinéraire professionnel

Les trajectoires d'insertion se caractérisent par l'enchevêtrement des situations. Les itinéraires individuels de chacun des enseignants permettent de voir que l'insertion est un processus qui s'échelonne sur plusieurs années. Le processus d'insertion est non-linéaire : alternance et enchevêtrement de diverses situations : suppléance, inactivité, études, recherche d'emploi, contrat, etc.

Moment d'entrée sur le marché de l'enseignement : 9 enseignants sont entrés en enseignement avant la fin de leurs études (suppléance surtout), 8 sont entrés à la fin de leur formation et 3 sont entrés sans formation. La majorité des enseignants (19/20) travaillaient en même temps que leurs études.

Délai entre la fin des études et l'obtention du premier contrat : varie de 0 mois à 6 ans. Pour la majorité, l'obtention du premier contrat s'est fait en moins d'un an.

Expériences professionnelles préalables à l'enseignement : Plusieurs enseignants ont trouvé un autre emploi durant la période précédant l'obtention du premier contrat : emploi en lien avec l'enseignement, en lien avec le domaine de formation ou sans aucun lien (restauration, vente, bureautique).

La recherche d'emploi : La première recherche s'effectue à n'importe quel moment durant l'année scolaire. Par la suite, la recherche se fait surtout en juillet et août. En général, la recherche d'emploi se poursuit, même après l'obtention d'un premier contrat (recherche à la fin des contrats).

Expériences professionnelles parallèles à l'enseignement (double emploi) : 60% (12 enseignants) ont occupés des emplois en parallèle à l'enseignement à certains moments de leur parcours. Ces emplois sont souvent de courte durée ou avec peu d'heures de travail par mois. Pour plusieurs (9 enseignants), l'emploi n'est pas en lien avec l'enseignement. Pour plusieurs, ce double emploi permet de compléter les revenus financiers, mais pour d'autres, l'emploi parallèle est occupé surtout par goût et par satisfaction personnelle.

Retour aux études : 10 enseignants sur 20 ont effectué un retour aux études après être entrés en enseignement. En général, les études se réalisaient simultanément au travail (contrat ou suppléance).

Inactivité et chômage : 16 enseignants sur 20 ont connu des périodes d'inactivité. La moyenne d'inactivité chez les participants est de 13 mois. L'inactivité n'est jamais continue et se vit plus d'une fois chez chacun des 16 enseignants. L'inactivité en début d'insertion a été vécue par seulement 3 enseignants. L'inactivité de transition entre deux emplois se vit chez les 16 enseignants. Cette inactivité est due à des contrats courts, aux vacances d'été, à l'accès à l'assurance-chômage, etc.

Le cheminement d'accès à la profession enseignante : 3 voies d'entrée : par diplôme certifiant (15 enseignants), par programme universitaire non certifiant (2 enseignants) et par tolérance d'engagement (3 enseignants). 18 des 20 enseignants ont effectué un stage probatoire dont 2 qui n'ont pas encore terminé. Pour la majorité (12 enseignants) le stage probatoire a pris entre 3 à 5 ans.

Statuts d'emploi : 15 enseignants ont déjà effectué de la suppléance (à la journée, à la semaine, plusieurs semaines, etc.), 2 ont travaillé à taux horaire, 7 ont eu un contrat à la leçon, la totalité (20) a déjà eu des contrats à temps partiel et 9 ont déjà eu un contrat à temps plein (poste à leur nom). En général, la plupart des enseignants ont occupé plus d'un statut d'emploi au long de leur parcours. Les enseignants ont eu plus d'un contrat de travail (entre 3 à 10 contrats variant de deux à dix mois). Trois types d'itinéraire d'emploi : stagnation, régression ou ascension de statut. Les régressions les plus fréquentes se retrouvent dans le cas des enseignants qui sont allés enseigner à l'extérieur du Québec ou en région éloignée. En général, les enseignants ont pu avoir un emploi en lien avec leur domaine de formation. Toutefois, dans plusieurs cas (13 enseignants), les enseignants devaient également enseigner des disciplines en-dehors de leur domaine de formation afin de compléter leur tâche. En plus de l'enseignement en tant que tel, plusieurs jeunes enseignants ont des tâches complémentaires : activités étudiantes, animateur de niveau, délégué syndical, membre du comité social, encadrement, récupération, réunions, surveillance, communication aux parents, etc. Pour certains, ces tâches sont comptabilisées et payées, mais pour d'autres, il s'agit en quelque sorte de bénévolat.

Mobilité professionnelle : Les trajectoires des enseignants sont marquées par la mobilité, c'est-à-dire par les nombreux changements (du plus fréquent au moins fréquent) : changement impliquant une diversification de la tâche (20), changement de degrés d'enseignement (20), changement d'écoles (18), changement de statut d'emploi (17), changement de disciplines d'enseignement (14), changement de commission scolaire (12) (tend à diminuer au fil des années d'expérience afin de conserver la priorité d'ancienneté), changement de champ d'affectation (9), changement d'ordre d'enseignement (ex : primaire au secondaire) (8), changement impliquant des classes à degrés multiples (2), changement du système scolaire provincial (3) (travail dans d'autres provinces), changement impliquant le passage du réseau scolaire public au réseau scolaire privé et vice-versa (3), changement de secteur (jeunes à adultes ou vice-versa) (1), changement impliquant une promotion (enseignant à cadre) (1).

Conclusion : L'auteure identifie 5 principaux aspects de l'insertion : la diversité des modalités d'entrée et la variété des occupations après la sortie des études, les délais plus ou moins long pour compléter le stage probatoire, la variété des situations d'emploi en enseignement et des conditions d'affectation, la discontinuité temporelle et situationnelle, l'importance et l'orientation des changements professionnels en cours d'insertion.

Chapitre V : Conséquences personnelles liées à la précarité d'emploi et évaluation de l'insertion sur le marché du travail

5.1 L'expérience de la précarité d'emploi, problèmes et insatisfactions de jeunes enseignants : La précarité d'emploi entraîne un sentiment d'insécurité (stress, angoisse). À la fin d'un contrat ou d'une suppléance, les enseignants sont souvent angoissés car ils ne savent pas ce qui va advenir d'eux, s'ils vont avoir un autre contrat. Les vacances d'été sont également insécurisantes, car le débutant ne sait pas s'il aura du travail l'année suivante. Le mois d'août est particulièrement stressant, l'enseignant attendant d'être appelé pour un poste, une fois

l'affectation des enseignants réguliers terminés. « Il faut noter que ces enseignants restent sur le qui-vive jusqu'au début des classes puisque le rappel se fait souvent à la dernière minute (parfois même après la rentrée scolaire en septembre), sans jamais leur laisser le temps de se préparer convenablement autant matériellement que psychologiquement. » (p. 191). La précarité amène également beaucoup d'insécurité sur le plan financier puisque l'enseignant ne sait pas toujours s'il aura un revenu et lorsqu'il en a un, ce dernier est souvent faible (faible pourcentage de tâche). L'assurance-chômage apporte aussi un certain stress : revenu parfois insuffisant, obligation de disponibilité et de recherche d'emploi, stress de remplir la « paperasse », manque de valorisation personnelle, etc.

Difficulté d'investir à fond dans leur métier, d'organiser leur vie ou de planifier leur avenir : La situation de précarité nuit à l'investissement dans la carrière (perfectionnement, planification durant l'été, participation à des projets) puisque les débutants ne savent pas à quoi s'attendre sur le plan professionnel. Cette précarité nuit aussi à la planification de l'avenir personnel et à l'élaboration de projets (voyage, achat d'une maison, enfant, etc.).

L'incidence du statut d'emploi sur le contact avec les collègues et l'intégration dans l'équipe-école : Les petits contrats (faible pourcentage de tâche) nuisent à l'établissement de réels contacts entre les enseignants et leurs collègues.

Les nombreux changements professionnels apportent souvent plusieurs conséquences :

- Impossibilité de vivre une relation soutenue avec les mêmes élèves
- Rupture avec l'école à laquelle on s'est attaché
- Difficulté de toujours recommencer à zéro lorsque l'enseignant doit changer de discipline d'enseignement : sentiment d'être en perpétuel recommencement, nombreuses préparations de cours et de matériel, beaucoup de temps et d'énergie pour se familiariser avec la nouvelle matière
- Nécessité de s'adapter lorsqu'on change de niveaux d'enseignement : adaptation du contenu, adaptation du langage, adaptation des attitudes à adopter pour chaque groupe d'âge
- Nécessité de s'adapter au nouveau milieu lorsqu'on change d'école ou de commission scolaire : connaître la clientèle, l'équipe de travail, les attentes de la direction, le fonctionnement et les règlements de l'école, les services et le matériel disponible, etc.

La précarité d'emploi et l'absence de valorisation engendrent également frustration et désenchantement chez certains enseignants. Plusieurs ont l'impression de n'être qu'un numéro, un « bouche-trou ». L'évaluation des enseignants à statut précaire est également considérée comme une source de dévalorisation. Plusieurs se sentent brimés dans leurs droits lorsqu'ils souhaitent prendre des congés d'aération ou des congés de maternité. La précarité d'emploi à long terme entraîne une certaine amertume et une perte d'enthousiasme chez les enseignants, certains remettant même en question leur choix de carrière.

Les difficultés particulières des enseignants remplaçants occasionnels

- La suppléance occasionnelle entre au premier rang de la précarité d'emploi : « Dans cette situation de travail, les jeunes enseignants ont le sentiment de n'être rien d'autre que des « bouche-trous », ballottés ici et là au gré des besoins des commissions scolaires, sans jamais savoir à quoi s'attendre du jour au lendemain, autant au niveau de l'appel pour la suppléance qu'au niveau de l'école où aller, des matières à donner, des niveaux d'enseignement (ordre et degré d'enseignement) et des catégories d'élèves. C'est donc une forte instabilité professionnelle qu'ils disent vivre et une

insécurité d'emploi des plus stressantes. » (p. 206-207) Situation d'attente et d'incertitude.

- La suppléance occasionnelle s'apparente davantage à du gardiennage et de la discipline qu'à un véritable enseignement : élèves difficiles, indisciplinés et impolis envers les suppléants. Certains élèves testent le suppléant.
- Les suppléants occasionnels n'ont souvent pas le temps de se préparer et l'enseignant absent ne laisse pas toujours de préparation.
- Les suppléants se sentent parfois exploités puisque le temps supplémentaire n'est pas payé : surveillance, retenues.
- Les suppléants, puisqu'ils sont souvent appelés en situation d'urgence, ont beaucoup de difficultés à établir des relations avec les autres enseignants (manque de temps, réseau social déjà tissé entre les enseignants, etc.).

Le cas des contrats intérimaires :

- Il s'agit de contrats lors du remplacement d'un enseignant absent. Le remplaçant a alors l'impression d'être à la place d'un autre, de vivre dans l'ombre de l'autre (matériel de l'autre, organisation de la classe de l'autre, etc.).
- Il a parfois l'impression de ne pas avoir d'identité à force d'être comparé à celui qu'il remplace. Cette comparaison entraîne également une certaine pression et un certain défi pour amener les élèves à s'adapter à la manière de faire du remplaçant.
- Le remplaçant a aussi la crainte de perdre son emploi si l'enseignant remplacé revient.

Stabilité et sécurité d'emploi :

- « L'accès au contrat à temps plein régulier est une étape importante vers la stabilité et la sécurité d'emploi en enseignement. » (p. 215) Apparition d'un certain sentiment de sécurité puisqu'on ne peut plus prendre la place du débutant et qu'il est certain de travailler toute l'année.
- Ces enseignants savent à l'avance (en fin d'année) s'ils vont travailler l'année suivante.
- La sécurité n'est toutefois pas définitive tant que l'enseignant n'est pas permanent.

Satisfaction en regard de l'insertion :

Malgré la précarité d'emploi, les enseignants sont satisfaits de leur insertion sur le marché du travail et ce, pour plusieurs raisons :

- Même si le travail est précaire, c'est mieux que le chômage ou l'absence d'emploi.
- Les contrats sont préférés à la suppléance occasionnelle.
- Plus le pourcentage de tâche augmente et se rapproche du 100%, plus les enseignants sont satisfaits.
- Au tout début, les contrats à plus faible pourcentage permettent aux débutants de connaître le système et le milieu de travail.
- L'entrée sur la liste de rappel est également vue comme une amélioration de la situation.
- Une certaine stabilité est établie lorsque l'enseignant réussit à rester dans la même commission scolaire et dans les mêmes écoles.
- Il y a certains avantages reliés aux nombreux changements : permet de connaître plusieurs milieux, d'élargir son réseau de contact, de se développer personnellement et professionnellement, d'acquiescer souplesse et capacité d'adaptation, de créer de nouveaux défis.

- Certains enseignants sont satisfaits de leur insertion puisqu'ils aiment leur travail, qu'ils sentent qu'ils le maîtrisent bien, qu'ils ont confiance en eux et qu'ils se sentent compétents dans leur travail et qu'ils ont évolué.
- Certains enseignants sont satisfaits de leur insertion car il y a une correspondance entre leur formation ou leur discipline d'enseignement et leur emploi.
- En général, il y a une amélioration de la situation au fil des années.

« Il semble que la précarité d'emploi au sens d'emploi à durée limitée n'est pas en soi toujours frustrante, décourageante ou « déprimante » même s'il faut admettre qu'en général les jeunes interviewés souhaiteraient avoir un statut d'emploi plus sécurisant, c'est-à-dire un emploi régulier et permanent dans leur commission scolaire. » (p. 229)

Conclusion : Redéfinition de l'insertion pour mieux tenir compte de la situation actuelle. Plusieurs propositions quand à la fin de l'insertion : Nécessité de ne pas réduire l'insertion à l'obtention d'un emploi stable.

- a) L'individu serait inséré s'il est engagé dans le travail et dans sa profession (Trottier et al., 1997).
- b) La période d'insertion s'achèverait lorsque l'individu aurait atteint une « position stabilisée dans le système d'emploi (Vernières, 1993 ; cité par Vincens, 1996, p. 19).
- c) L'insertion professionnelle est, dans une certaine mesure, terminée lorsque le travailleur s'est intégré d'une façon critique à son milieu et à son poste de travail (Laflamme, 1984).

Chapitre VI : Les conditions d'accès aux emplois et à la permanence dans les commissions scolaires

Le réseau d'embauche et la composition du bassin de recrutement des enseignants :

3 réseaux de recrutement : (tableau p. 236 qui résume)

- Recrutement interne (bassin d'enseignants temporaires en place) : L'essentiel du recrutement : réaffectation, mutation du personnel en place, réengagement d'enseignants antérieurement à contrat.
- Recrutement régional (bassin régional d'enseignants en disponibilité) : Surtout durant la première moitié des années 1980.
- Recrutement externe (nouveaux enseignants et nouveaux diplômés) : Surtout ceux qui ont fait un stage dans le milieu + candidatures reçues au ressources humaines. Surtout pour suppléance occasionnelle, pénurie d'emploi.

Sélection des enseignants : D'abord sur la base de la qualification légale. Autres critères de sélection : test pédagogique, test de français, entrevue individuelle et critères subjectifs (connaissance du candidats, expérience, etc.) + Liste de rappel (depuis 1989) et priorité d'emploi selon l'ancienneté (depuis 1992). + Procédure d'évaluation des enseignants à statut précaire.

Quatre moments clés du processus d'insertion :

Suppléance occasionnelle : Diverses voies d'accès à la suppléance : contacts personnels avec l'employeur (CV, offres de service), liste de suppléance, réseaux de contacts dans l'école, évaluation des suppléants (s'il a fait preuve de compétence lors d'autres suppléances, bonne maîtrise de la classe et des contenus pédagogiques) et le fait d'avoir déjà un contrat dans une école ou d'y avoir déjà fait un stage.

Premier contrat à temps partiel ou à la leçon : En général, les enseignants obtiennent leur premier contrat suite à des démarches de recherche d'emploi : parfois, ce contrat est obtenu

par contacts avec l'autorité compétente (distribution de CV) et d'autres fois, par réseau de contacts dans le milieu scolaire (milieu de stage, milieu où l'enseignant a déjà remplacé, ami enseignant, etc.). Souvent, le premier contrat est obtenu par chance (être à la bonne place au bon moment).

Autres contrats à temps partiel : L'obtention des autres contrats se fait par recrutement interne (réengagement). Les critères qui influent sur l'obtention de contrats sont : une évaluation positive de l'enseignant, le pouvoir discrétionnaire du service des ressources humaines ou du directeur et le droit de rappel et la priorité d'ancienneté. Avant 1990 : pas d'ordre de priorité lors de la distribution des contrats (beaucoup de favoritisme).

Contrat à temps plein et accès au statut régulier et à la permanence : Dans l'échantillon (20 enseignants), 8 enseignants sont réguliers, dont 3 ont atteint la permanence. Afin d'atteindre la permanence, il est d'abord nécessaire d'obtenir un contrat à temps plein, puis de travailler pendant deux ans à temps plein et d'être réengagé l'année suivante. En général, l'obtention du statut régulier s'effectue après quelques années à statut précaire. Parfois, pour l'accès au statut régulier, un test de français et une entrevue sont nécessaires. Dans tous les cas, les enseignants doivent avoir un excellent dossier d'évaluation et être recommandés par leur direction d'école. Souvent, les enseignants sont déjà sur le poste (contrats à temps partiel) lorsqu'ils passent à temps plein.

Conclusion : 7 principaux facteurs d'accès à l'emploi :

- Les démarches personnelles de recherche d'emploi.
- Le réseau de relations personnelles (enseignants, directions, etc.)
- Les références de travail (faire partie du personnel de la commission scolaire, être présent dans le milieu).
- L'existence de marchés internes (bassin de personnel déjà en place, priorité d'ancienneté).
- L'appréciation de l'employé (rapport d'évaluation, recommandation)
- La sélectivité (entrevue individuelle, test de français)
- L'appui dans le milieu de travail (direction, collègues, syndicat)
- Les différences d'opportunités (être à la bonne place au bon moment)

Chapitre VII : Contraintes du marché et trajectoire d'insertion : difficultés et événements marquants

Saturation du marché de l'emploi : Durant les années 1980, la baisse des effectifs scolaire, l'embauche massive d'enseignant dans les années 60 et la récession de 1982 ont contribué à la saturation du marché de l'emploi en enseignement. Les commissions scolaires avaient alors des surplus de personnel, ce qui a fait en sorte que peu de nouveaux enseignants ont été embauchés à cette période. Au début des années 1990, le marché s'est peu à peu ouvert. Certains champs sont toutefois plus ouverts : mathématiques et sciences, informatique et religion.

Déséquilibre entre l'offre et la demande de main-d'œuvre : Au cours des années 1980, il y a un surplus de diplômés par rapport aux besoins en personnel enseignant. Pas de contingentement de la formation universitaire.

Retraite tardive : Peu de départs à la retraite ce qui entraîne un vieillissement du corps enseignant. Le régime de fond de pension ne favorise pas les départs à la retraite volontaires anticipés. Toutefois, comme le personnel est vieillissant, les jeunes enseignants sont optimistes quant aux départs à la retraite massifs qui devraient arriver prochainement.

Baisse de la clientèle élèves : Il y a une importante diminution des effectifs d'élèves ce qui nuit à l'insertion. « L'on sait en effet que les besoins en personnel pour une commission scolaire sont en partie tributaires des effectifs scolaires et que par conséquent la baisse de ces effectifs vient directement couper dans le nombre de postes à combler. » (p. 281)

Les politiques et pratique d'embauche : Certaines politiques d'embauche nuisent à l'insertion, notamment la façon d'attribuer les contrats avant l'apparition de la liste de rappel (début 1990) qui laissait beaucoup de place à l'arbitraire et au favoritisme (réseau de contact). Il est également quelque peu difficile d'entrer sur la liste de rappel et certains enseignants trouvent que les conditions d'éligibilité à cette liste sont contraignantes et parfois inéquitables : nécessité d'avoir travaillé à la commission scolaire et d'avoir eu des contrats à temps partiel.

Les critères de sélection qui défavorisent les jeunes enseignants : Les candidats qui ont beaucoup d'expérience sont privilégiés au détriment des nouveaux enseignants. Certains candidats sont désavantagés car ils manquent de qualification dans une discipline d'enseignement où la tâche est disponible (trop forte spécialisation et manque de polyvalence des enseignants).

Règles d'accès à la permanence : « Pour accéder à la permanence d'emploi dans une commission scolaire, il faut avoir fait un service continu de deux ans à temps plein régulier et être réengagé pour une troisième fois successive. » (p. 289) Le contrat à temps plein ne peut être un remplacement (l'enseignant doit avoir son propre poste : statut d'enseignant régulier). Certains enseignants croient que les commissions scolaires s'arrangent pour ne pas qu'ils accèdent à la permanence (diviser un temps plein en deux, faire terminer les enseignants quelques jours avant la fin de l'année pour que ça devienne un contrat à temps partiel, effectuer des mises à pied à la fin de l'année pour réengager en septembre, etc.)

L'entrevue de sélection : Plusieurs enseignants critiquent l'entrevue de sélection en indiquant que :

- 1) C'est une pratique artificielle : Parfois, c'est une simple formalité alors que le candidat est déjà choisi. Souvent, l'entrevue est déconnectée de la réalité.
- 2) Qu'elle ne valorise pas le vécu réel en classe mais se centre plutôt sur la théorie (connaissance des programmes, théories pédagogiques, par coeur).
- 3) Qu'elle ne permet pas de rendre réellement compte de la compétence d'un enseignant, mais plutôt de sa compétence discursive et de sa capacité à se vendre. L'ancienneté et l'expérience ne sont pas vraiment prises en considération.

Le pouvoir discrétionnaire de la commission scolaire : Importante marge de jeu dans l'embauche de nouveaux enseignants (exemple, lors du choix des enseignants à inviter en entrevue de sélection ou au test de français ou lors du choix du candidat parmi tout ceux ayant réussi les tests.)

La politique de relocalisation : Les enseignants permanents en disponibilité ont la priorité pour obtenir les postes réguliers ou pour effectuer des remplacements, ce qui diminue les opportunités de travail pour les enseignants à statut précaire. « Les enseignants en disponibilité bénéficient d'une sécurité d'emploi et d'un droit de rappel et doivent être réaffectés ou relocalisés dans les commissions scolaires du bassin régional lorsqu'un poste devient disponible. » (p. 300)

Le phénomène de double affectation : Parfois, certains enseignants avaient un poste à temps partiel, mais avec 100% de tâche parce qu'ils remplaçaient un enseignant à temps plein dont le poste n'était pas libéré définitivement et qui avait encore un droit de regard sur le poste.

L'ancienneté et le phénomène de supplantation : Les enseignants qui ont plus d'ancienneté ont la priorité sur les plus jeunes, ce qui amène parfois des situations de supplantation (bumping), de mise en surplus de personnel et de mise à pieds de jeunes enseignants ayant récemment acquis le statut d'enseignant régulier.

Les queues de tâche : Souvent, les enseignants à statut précaire héritent de « queues de tâche », c'est-à-dire de tâche morcelées et résiduelles, dont les enseignants plus anciens ne veulent pas : horaires décousus, classes difficiles, tâches ou matières multiples, etc.

Incertitude et instabilité professionnelle : La précarité d'emploi entraîne beaucoup d'incertitude et d'instabilité professionnelle : emplois sans contrats (suppléance occasionnelle ou à taux horaire), emplois avec contrats mais à durée limitée (contrats à la leçon ou à temps partiel). « Pratiquement, les emplois précaires ont en commun le fait de constituer à court et moyen termes des emplois « sans avenir » qui exposent les concernés à une mise à pied systématique et donc au chômage et à une incertitude liée à l'emploi année après année. » (p. 309)

Tableau 22, p. 312-313 : Synthèse des statuts d'emploi et leurs caractéristiques

Chapitre VIII : La recherche d'emploi et les stratégies individuelles d'insertion sur le marché du travail

Bien que le vécu de l'insertion soit influencé par le contexte et les politiques en jeu, l'enseignant a également une influence sur sa propre insertion de par les démarches qu'il entreprend, les décisions qu'il prend et les stratégies qu'il adopte.

Les stratégies axées sur la recherche d'emploi : Un enseignant indique qu'une des meilleures stratégies de recherche d'emploi est de trouver un bon endroit de stage (milieu où il y a moins de stagiaires et où il y a un manque de suppléants). Par la suite, les enseignants doivent préparer leur CV et le distribuer. Souvent, au début de la recherche d'emploi, ils feront des offres de service dans plusieurs commissions scolaires et plusieurs écoles. Certains enseignants ont envoyé des CV en régions éloignées. La multiplication des offres d'emploi et la recherche d'emploi à grande échelle permettaient à certains de pouvoir choisir entre deux ou plusieurs offres. Plusieurs ont par la suite révisé leur pratique de recherche d'emploi pour ne cibler que les milieux les plus prometteurs et ceux qui correspondaient le plus à leurs compétences et à leurs préférences.

Les jeunes enseignants ont utilisé la candidature spontanée (sans savoir s'il y avait un poste vacant) puisqu'il est souvent difficile d'obtenir de l'information sur les opportunités d'emploi. Des stratégies de repérage d'emploi ont tout de même été utilisées : consulter les annonces dans les journaux, s'informer par le bouche à oreille, aller dans les centres d'emploi ou les services de placement, etc. En général, les enseignants ont privilégié les contacts personnels avec les employeurs (tournée des écoles et des commissions scolaires). Parfois, les enseignants ont également utilisé des moyens impersonnels (distribution par la poste) pour limiter les coûts reliés aux déplacements, en particulier dans les endroits plus éloignés. Certains enseignants soulignent l'importance de persévérer dans la recherche d'emploi et de

garder contact avec l'employeur pour réaffirmer leur disponibilité et leur désir de travailler. Il faut également réactiver la candidature à chaque année (redistribution du CV).

Les stratégies de survie et d'adaptation au marché du travail :

Stratégies de travail et de gestion des vides et de l'incertitude liés à la rareté et la précarité de l'emploi : Une des stratégies utilisées par les enseignants débutants est d'accepter de commencer au bas de l'échelle, donc de ne pas être trop exigeant et sélectif au départ. Ainsi, mêmes les plus petits emplois, les queues de tâche, les matières pour lesquelles les débutants sont peu qualifiés ou les appels de dernière minute pour la suppléance sont acceptés. Ainsi, le jeune enseignant parvient à se faire une place, à établir sa crédibilité, à se faire connaître dans le milieu scolaire et à accumuler de l'expérience pour de futurs emplois. Certains enseignants ont également choisi d'aller travailler en région éloignée ou dans d'autres provinces, d'autres ont tenté de cumuler deux emplois d'enseignement à la fois (deux contrats en même temps ou encore un contrat et de la suppléance), d'autres encore ont occupé des emplois parallèles d'appoint (pas en lien avec l'enseignement).

Stratégies d'excellence et de compétitivité dans le milieu de travail : de la disponibilité à l'ardeur au travail : Les enseignants à statut précaire tentent de se faire une place en utilisant des stratégies d'excellence et de compétitivité, afin de faire bonne impression dans le milieu. Certains vont s'impliquer fortement dans le milieu : activités étudiants, initiatives, dynamisme, suppléments de tâche, bénévolat, etc. Plusieurs choisissent également de ne cibler que quelques écoles, mais en se montrant disponible pour ces dernières, plutôt que de courir d'une école à l'autre. Plusieurs indiquent qu'il faut donner son maximum, se dépasser et travailler beaucoup afin de se démarquer des autres.

Stratégies de diplomatie et de contacts dans le milieu de travail : Les enseignants qui débutent essaient d'établir de bons contacts et de bonnes relations avec les collègues et la direction. Certains tentent d'établir des contacts avec les personnes responsables de l'embauche.

Stratégies d'ajustement aux règles et pratiques d'embauche et d'octroi des contrats : Les enseignants restent le plus possible à la même commission scolaire afin d'être inscrits le plus vite possible sur la liste de rappel et d'accroître leur ancienneté.

Suivi des dossiers d'emploi et stratégies de revendication ou de passivité : Les enseignants qui débutent suivent de près la gestion de la liste de rappel et les procédures d'octroi des contrats. Ils vérifient leur rang sur la liste ce qui leur permet d'estimer leurs chances d'emploi, tout en évitant d'être victimes d'erreurs ou d'abus lors de la distribution de contrats. Seulement cinq enseignants ont osé prendre des recours pour régler leurs problèmes d'emploi et revendiquer leurs droits : prendre contact avec une autorité de la commission scolaire, avoir recours à l'appui de collègues, utiliser l'arbitrage syndical, etc. Plusieurs autres restent passifs devant les problèmes d'emploi (par exemple : surexploitation) par crainte de se mettre à dos leur employeur et de ne pas être réengagé.

Stratégies de retour aux études : Certains enseignants choisissent de retourner aux études (souvent tout en continuant à travailler). Plusieurs raisons peuvent expliquer ce choix : augmenter le salaire par une augmentation de la scolarité, assurer une meilleure stabilité professionnelle et un meilleur positionnement professionnel (meilleures perspectives d'emploi par l'acquisition de compétences additionnelles), se développer personnellement et

professionnellement (se ressourcer, se mettre à jour, se perfectionner), réorienter sa carrière ou retourner aux études par amour d'une discipline.

Conclusion générale :

« Nous avons envisagé l'insertion professionnelle dans une perspective de processus graduel qui s'inscrit dans une dynamique temporelle, où interviennent simultanément des phénomènes de système et des logiques d'acteurs. » (p. 355)

La logique des acteurs :

« Les jeunes enseignants qui cherchent à s'insérer sur le marché du travail ne sont pas passifs devant les événements, les obstacles ou les difficultés ; au contraire, leurs motivations, leurs représentations, leurs actions, leurs stratégies constituent des éléments clés contribuant à définir leurs trajectoires. » (p. 356)

Plusieurs dimensions de la logique des acteurs :

- 1) La dimension de la motivation : Plusieurs motivations peuvent mener au choix de faire carrière dans l'enseignement, de poursuivre et de s'engager dans ce métier.
- 2) La dimension de la représentation : Les enseignants se représentent leur projet, leur situation et leur environnement (élaboration de schèmes mentaux). Ces représentations changent au fil du temps.
- 3) La dimension de l'interprétation : Les enseignants construisent des interprétations pour donner du sens à leur action et à leur situation de vie. (Par exemple : l'interprétation de la précarité et de la sécurité d'emploi diffère d'un individu à l'autre).
- 4) La dimension rationnelle-stratégique : Élaboration de stratégies afin de tirer partie des situations et contraintes.
- 5) La dimension de compétences : Qualifications officielles, personnalité et savoir-faire peuvent influencer la trajectoire d'insertion (ex : persévérance, capacité d'adaptation, etc.)
- 6) La dimension sociale et relationnelle : Mobilisation de relations, contacts, amis, etc. Construction d'un réseau social.
- 7) La dimension existentielle et identitaire : Nombreux coûts associés à l'insertion (stress, fatigue, etc.) et mobilisation de ressources personnelles pour faire face à ces coûts.

Les logiques sociales et structurelles :

- 1) Les conditions d'admission à la profession enseignante et les mesures d'exception : Plusieurs règles régissent l'accès à l'enseignement (Loi sur l'instruction publique, Loi sur le permis et le brevet d'enseignement, règles de certification des enseignants, convention collective.)
- 2) La situation du marché de l'emploi et les facteurs socio-contextuels : Situation de l'emploi en enseignement difficile dans les années 80 et début 90 : surplus de personnel, mises en disponibilité d'enseignants régulier, non contingentement des programmes de formation, baisse des effectifs élèves, etc.
- 3) L'organisation de l'embauche et de l'affectation des enseignants : Mécanismes de tri dans les commissions scolaires : ancienneté, expérience, test de français, entrevue, etc. Politique de relocalisation des enseignants en surplus.
- 4) Marché interne et conventions collectives : Règles qui favorisent le recrutement à l'interne. Les nouveaux enseignants se voient donc offrir les tâches résiduelles.
- 5) L'informel et les relations sociales : Les pratiques d'embauche et l'accès à l'emploi sont influencés par l'informel et les relations sociales. Le réseau de relations est utile pour le repérage des emplois (souvent non publiés) + pour le « pushing ».

Le déploiement des trajectoires d'insertion :

La non-linéarité des trajectoires : Les trajectoires d'insertion des enseignants qui débutent sont non-linéaires : pas d'itinéraire typique décrivant une suite de phases ou d'étapes fixes. Cette non-linéarité se manifeste par cinq phénomènes :

Enchevêtrement : Diversité des modalités d'entrée et des occupations après la sortie des études. Variété des situations d'emploi. Alternance et recouvrement de situations de travail, de recherche d'emploi, de chômage, d'inactivité, de double emploi, de retour aux études, etc.

Changement : Nombreux changement de milieux et de conditions de travail (degrés d'enseignement, tâche, écoles, disciplines, commissions scolaires, etc.)

Discontinuité : Discontinuité temporelle et situationnelle : délais d'attente, alternance entre contrats et attentes, suppléance occasionnelle, chômage, etc.

Mouvance : Impossibilité de fixer le début et la fin de l'insertion.

L'allongement : L'insertion devient une sorte d'état professionnel dont la durée est souvent indéterminée mais généralement très longue.

L'historicité des trajectoires : Même si les trajectoires ne sont pas linéaires, l'auteure indique qu'il y a tout de même une amélioration progressive de la situation de travail des enseignants au fil du temps.

Trame d'amélioration : Période d'attente avant le premier contrat, suppléance parfois accompagnée d'emplois de transition, travail à contrat (très courts puis de plus en plus longs), contrat à temps plein.

(Ce ne sont pas tous les enseignants qui suivent forcément cette trame.)

Trois phénomènes qui démontrent l'historicité des trajectoires :

1) Propriété cumulative des actions d'insertion : Les enseignants ne sont pas passifs : posent des actes, prennent des décisions, des initiatives, s'investissent, etc. Les trajectoires d'insertion dépendent donc des actions passées.

2) Historicité objective : Impact du contexte socio-institutionnel qui enregistre le passage des enseignants : contrats, noms sur des listes (par exemple, la liste de rappel).

3) Interprétations des acteurs : Le cheminement effectué par les enseignants relève « d'une interprétation constante de ce qu'ils ont réalisé auparavant, de l'étape où, à leurs yeux, ils sont rendus et de ce qu'ils espèrent obtenir par la suite. » (p. 374)

Fiche de lecture 101

Référence :

Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs du primaire et du secondaire au Québec. *Vie pédagogique*, (111), 24-27.

Résumé :

Joséphine Mukamurera présente les résultats de sa recherche sur les trajectoires d'insertion des jeunes enseignants au Québec.

Notes de lecture

L'insertion professionnelle d'hier à aujourd'hui : vers un éclatement des modèles d'insertion et des formes de travail

Historique :

« Le processus d'insertion professionnelle est devenu beaucoup plus complexe et plus problématique que durant les années 50-70. » (p. 24)

Années 80-90 : diminution croissante des effectifs scolaires, saturation du marché : renouvellement des enseignants s'est pratiquement arrêté + l'embauche de jeunes enseignants permanents s'est tarie.

Précarité de l'emploi, nombreux enseignants en attente d'un poste permanent.

« Selon les données basées sur l'année 1993-1994 (CEQ, 1996), il y aurait près de 45.000 enseignants à statut précaire, soit environ 45 p. 100 de tout le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec. » (p. 24) (CENTRALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (CEQ). *Examen des pratiques d'emploi du personnel à statut précaire dans l'enseignement au secteur jeune (préscolaire, primaire et secondaire)*, Québec, 1996.)

Méthodologie :

Analyse de 20 trajectoires individuelles

Entrevues semi-structurées menées en 1992-1993 auprès de 20 enseignants travaillant dans 7 commissions scolaires de la ville de Québec et de ses banlieues. Enseignant ayant 5 ans d'expérience.

Le déploiement des trajectoires d'insertion de jeunes profs

La non-linéarité des trajectoires

- Pas d'itinéraire typique comportant le déroulement d'une suite de phases ou d'étapes clairement définies une fois pour toutes.
- Trajectoire en tant que processus temporel

5 phénomènes qui indiquent la non-linéarité des trajectoires :

- L'enchevêtrement : variété d'occupations après les études et diversité des modalités d'entrée dans le métier.
- Le changement : changements fréquents de milieux et de conditions de travail (changements de classe, d'école, de tâche, de discipline, de commission scolaire, etc.)
- La discontinuité temporelle et situationnelle : délais plus ou moins long entre sortie des études et premier emploi, plusieurs petits contrats entrecoupés de temps d'attente, suppléance occasionnelle, inactivité, etc.

- L'allongement et la perte de sens du processus d'insertion : l'insertion devient une sorte d'état professionnel dont la durée est indéterminée, souvent très longue.
- La mouvance des limites et finales des trajectoires : absence de critères universels et fiables pour fixer moment du début et de la fin de l'insertion. [Impossibilité de déterminer quand commence et quand finit le processus d'insertion professionnelle.](#)

[Avant 1980, le processus d'insertion des nouveaux enseignants est plutôt linéaire](#) : formation, recherche d'emploi, obtention d'un emploi, probation, permanence.

Année 80-90 : Effondrement du modèle d'insertion.

L'historicité des trajectoires :

Même si les trajectoires des enseignants débutants ne sont pas linéaires, il y a tout de même quelques régularités.

« Les analyses de cas effectuées montrent qu'il y a une amélioration progressive dans la situation de l'emploi au fur et à mesure que s'allonge le processus d'insertion. » (p.25)

Trame de l'amélioration progressive : (tel quel dans le texte)

- période d'attente avant le premier contrat;
- suppléances dans différentes écoles du système scolaire québécois, accompagnées parfois d'emplois de transition en dehors des milieux scolaires ou dans d'autres provinces canadiennes;
- passage de la suppléance occasionnelle à la situation de travail avec contrats;
- premiers contrats, généralement de très courte durée;
- puis, progressivement, contrats à temps partiel de plus en plus substantiels et travail toute l'année scolaire;
- enfin, possibilité croissante d'obtenir un contrat à temps plein dans sa commission scolaire, après un laps de temps variant de deux à sept années de travail à statut précaire.

Propriété cumulative des actions d'insertion : [La trajectoire suivie dépend des actions antérieures.](#)

Historicité objective : Puisque passage enregistré par différents documents : liste de rappel, contrats, etc.

Historicité subjective : La trajectoire a une existence subjective pour chacun en ce sens qu'elle est sujette à une évaluation et une interprétation.

1997-1998 : Embauche d'enseignants faisant suite à la création des maternelles à temps plein.

Toutefois, précarité va persister encore puisque :

- 1) Bassin très grand d'enseignants à statut précaire comparativement au nombre d'embauches nécessaires.
- 2) Diminution de l'effectif scolaire depuis 1980. Diminution de l'effectif enseignant depuis 1992-1993.
- 3) Ce sont les enseignants qui enseignent déjà à temps partiels qui auront la priorité.
- 4) Formation massive d'enseignants : plusieurs nouveaux enseignants à chaque année.

D'ici 2005 : vague d'embauche d'enseignants car plusieurs départs à la retraite. Mais par après, risque d'y avoir regel de l'embauche.

Année 60 : Recrutement massif : explosion de la demande, augmentation du nombre d'élèves, augmentation de la fréquentation scolaire pour le secondaire.

Fiche de lecture 102

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

Sujet : Les conditions d'entrée dans la carrière enseignante.

Problématique :

La professionnalisation de l'enseignement au Québec : du rapport Parent à nos jours

Le mouvement de professionnalisation débute avec la réforme Parent.

1969 : Universitarisation de la formation, stage probatoire de deux ans pour l'obtention d'un brevet permanent.

1992 : Réforme de la formation des maîtres (orientation professionnalisante de la formation).

Depuis 1994 : Formation initiale passe de 3 à 4 ans, augmentation de la formation pratique.

Réforme de 1992 prévoyait 3 volets : la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. Plus de 10 ans plus tard, on constate encore que seulement le premier volet a réellement été exploité.

« La phase d'insertion professionnelle est laissée aux initiatives ponctuelles et locales des institutions scolaires, mais sans financement particulier... » (p. 315)

Contexte d'entrée dans la profession enseignante depuis le rapport Parent

1960-1970 : accès facile à la profession : démocratisation de l'accès à l'école, obligation de fréquentation scolaire et croissance démographique.

1980 : chute des effectifs scolaires et compressions budgétaires entraînent une précarisation de l'emploi en enseignement.

Plusieurs nouveaux enseignants doivent accepter des tâches non qualifiées (moins de 33% d'une tâche à temps plein). D'autres doivent enseigner des matières pour lesquelles ils n'ont pas été formés. D'autres encore doivent se contenter de suppléance occasionnelle et de contrats courts durant plusieurs années avant d'obtenir un poste à temps plein.

Cadre de référence :

Professionnalisation : développement de compétences pour assumer une fonction.

Professionnalisme : Adhésion aux normes et valeurs d'un milieu.

Professionnisme : Amélioration du statut social d'un corps d'emploi et reconnaissance sociale.

Concept d'insertion professionnelle :

- Concept polysémique
- 3 aspects de l'insertion : insertion dans la sphère de l'emploi (accès à l'emploi et conditions de travail), insertion institutionnelle (intégration dans le milieu) et insertion dans le rôle occupationnel (développement de compétences).

Méthodologie :

Entrevues semi-structurées auprès de 10 enseignants débutants (4 hommes et 6 femmes) du secondaire à statut précaire, ayant de 1 à 3 ans d'expérience et enseignant diverses matières.

Les entrevues ont été enregistrées et transcrites intégralement, puis une analyse thématique a été effectuée.

Résultats :

Le choc de la transition et survie en début de carrière :

Les débutants vivent un choc lors de l'entrée dans le métier. En effet, bien qu'ayant pu expérimenter certaines réalités de la profession lors des stages, ce n'est souvent que lors de l'insertion professionnelle qu'ils sont réellement confrontés à toutes les facettes de ce métier.

Les enseignants débutants interrogés décrivent les débuts en enseignement comme une période d'adaptation et d'apprentissage. Ils ont souvent le sentiment d'être parachutés et d'être dépassés par la tâche. Certains remettent en question leur choix professionnel.

Précarité d'emploi, insertion retardée et remise en question de la carrière

« Les enseignants débutants interviewés déplorent la longueur de l'insertion et, plus précisément, le délai d'attente pour un emploi régulier ou permanent. » (p. 323).

Les premières années d'emploi en enseignement sont marquées par la suppléance occasionnelle et les petits emplois « bouche-trous », ce qui nuit à un véritable engagement dans la profession.

Précarité et discontinuité professionnelle

Les débuts dans l'enseignement sont marqués par la discontinuité professionnelle : nombreux changements (de classe, de niveau, de matière) et alternance entre travail et interruptions par manque d'emploi. La situation des débutants est donc très instable, ce qui nuit à leur insertion et à leur développement professionnel. « Les débutants qui connaissent une forte mobilité ont l'impression d'être en recommencement perpétuel tant pour l'appropriation de la matière et la planification de leur enseignement que pour la connaissance des groupes-classes et la culture organisationnelle. » (p. 325)

Tâche et charge de travail des débutants

Plusieurs débutants se voient confier des tâches très lourdes : classes difficiles, tâches éclatées exigeants beaucoup de planification de cours, matières pour lesquelles ils n'ont pas été formés, etc.

Le processus d'affectation fait en sorte que les enseignants débutants doivent généralement se contenter des tâches les plus difficiles (tâches résiduelles qui n'ont pas été choisies par les enseignants ayant plus d'ancienneté).

Intégration au plan institutionnel et collaboration professionnelle en contexte de précarité

Plusieurs débutants ont le sentiment d'être abandonnés à eux-mêmes (sentiment d'isolement professionnel) :

- Manque de soutien de la part de la direction
- Mesures de soutien se limitant souvent à une journée d'accueil en début d'année.
- Manque de collaboration de la part des collègues.
- Culture individualiste du milieu.

La précarité peut également nuire à l'établissement d'une collaboration entre débutants puisqu'ils sont placés en situation de compétition pour l'obtention des emplois.

Défi du terrain au regard de l'apprentissage continu en cours d'insertion

Les enseignants débutants croient que la formation continue leur est nécessaire. Toutefois, il est très difficile pour les enseignants à statut précaire d'y accéder.

Conclusion :

« La professionnalisation des enseignants doit être réellement inscrite dans un continuum articulant formation initiale, phase d'insertion professionnelle et formation continue. » (p. 332)

L'auteure propose diverses pistes pour améliorer les conditions d'insertion :

- 1) Instaurer des mesures afin d'assurer une meilleure transition entre la formation initiale et l'entrée dans le métier : mesures de soutien et d'accompagnement + révision des pratiques d'embauche et d'affectation.
- 2) Concevoir la formation initiale comme une étape dans l'élaboration de la professionnalité enseignante. Cette construction de la professionnalité se poursuivra par la suite lors de l'insertion et de la formation continue, laquelle doit devenir plus facilement accessible aux novices.
- 3) Favoriser une culture de collaboration au sein des écoles (notamment par un bon leadership de la part des directions).
- 4) Assurer une meilleure présence et un meilleur soutien de la part des responsables scolaires auprès des débutants.

Fiche de lecture 103

Référence :

Mukamurera, J. & Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu des jeunes enseignants du secondaire. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 14-17.

Résumé : Les auteurs tentent d'expliquer en quoi l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants est difficile en analysant les causes reliées à l'emploi et au travail : le mode d'entrée dans la fonction, le système d'embauche et de distribution des contrats, les conditions d'affectation, la création des commissions scolaires linguistiques et l'indifférence des syndicats.

Notes de lecture :

Historique : Depuis une vingtaine d'années : marché du travail caractérisé par précarisation de l'emploi + insertion professionnelle difficile et instable.

Fin des années 90 : Reprise de l'embauche.

Le mode d'entrée en fonction en enseignement : de l'attente au continuel retour au point de départ en passant par des emplois déqualifiés

Recherche d'emploi : Le nouvel enseignant doit d'abord chercher à se faire connaître afin d'obtenir un premier emploi : envoyer son CV, se créer un réseau de contacts, se présenter aux directions et aux secrétaires des écoles, etc.

Le 1^{er} emploi ne survient pas nécessairement à la fin des études. Souvent, il faut attendre...

« Les premiers emplois obtenus sont tous précaires et souvent déqualifiés (moins de 33% de la tâche annuelle d'un enseignant à temps plein. » (p.15)

Souvent, le nouvel enseignant va être appelé à faire du remplacement ce qui est très stressant et demande une grande capacité d'adaptation ainsi que beaucoup de gestion de classe.

À long terme, une telle situation de précarité engendre beaucoup de découragement et peut même amener certains enseignants à remettre en question leur choix de carrière.

Le système d'embauche et de distribution des contrats

Les nouveaux enseignants sont grandement désavantagés comparativement aux anciens car la priorité d'emploi se base souvent sur l'ancienneté.

Le système d'insertion est complexe et changeant d'une commission scolaire à une autre. Ça prend souvent énormément de temps avant d'accéder à la permanence.

« Selon Ouellette (2001), l'accès à un poste permanent prendrait en général de cinq à sept années. »

(Tiré de : Ouellette, R. (2001). *Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement*. Communication dans le cadre du colloque PPCRE (Programme pan-canadien de

recherche en éducation) tenu à l'Université Laval en mai 2001. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.)

Les conditions d'affectation : de la priorité d'ancienneté au non-choix pour les plus jeunes

Les affectations sont effectuées selon l'ancienneté et non selon la compétence, ce qui désavantage les enseignants débutants.

Les enseignants débutants héritent souvent des postes ou des tâches plus difficiles délaissés par les enseignants d'expérience.

Non-choix : Obligation de prendre ce qui passe (tâches résiduelles laissées par d'autres).

Adaptation constante : précarité : fréquents changements de niveaux, de matière, d'établissement...

Le regroupement des commissions scolaires

En 1998 : création des Commissions scolaires linguistiques.

Cela a pour effet d'augmenter le nombre d'enseignants sur les listes de priorité d'emploi.

Les territoires des CS sont désormais plus grands ce qui occasionne des déplacements plus longs et plus fréquents chez les enseignants débutants.

Les syndicats

Pas de protection réelle des syndicats pour les enseignants débutants qui ne sont pas sur la liste de priorité d'emploi.

Fiche de lecture 104

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

Sujet : L'identité professionnelle des enseignants débutants à statut précaire

Introduction :

Réforme de la formation des maîtres en 1992 : Désormais, la formation se veut « professionnalisante » et constitue donc un terrain idéal pour la construction de l'identité professionnelle.

Toutefois, l'identité professionnelle est fragilisée par la situation actuelle de l'insertion (précarisation, emploi difficile, instabilité...).

Problématique :

Le lien entre les débuts dans le métier et le développement de l'identité professionnelle

La formation initiale a un rôle à jouer dans la construction de l'identité professionnelle, mais les premiers moments dans la carrière jouent également un grand rôle.

Les premiers contacts avec le métier peuvent consolider l'identité construite en formation initiale ou alors favoriser la construction de nouvelles identités professionnelles. (Dubar, 1996 ; Robitaille & Maheu, 1991).

« Les débuts dans le métier consistent en une période importante de la construction de l'identité professionnelle. » (p. 209)

Les débuts dans le métier d'enseignant : synonyme de la précarité d'emploi

Depuis le début des années 1980 : précarisation de l'emploi, beaucoup d'enseignants à statut précaire : petits contrats, suppléance, etc. Actuellement, la précarité est la voie d'accès au métier pour bon nombre d'enseignants débutants.

Deux catégories d'enseignants : les permanents et les précaires (surtout des débutants).

Le processus d'affectation fait en sorte que les enseignants débutants ont souvent des tâches résiduelles et des classes difficiles (les tâches délaissées par les enseignants permanents).

Questions de recherche :

Question générale :

- Qu'est-ce qui caractérise les enseignants à statut précaire sur le plan identitaire ?

Questions spécifiques :

- En dépit de leur statut précaire, les débutants se considèrent-ils comme des enseignants à part entière ?
- Veulent-ils poursuivre dans la profession enseignante ou remettent-ils en question leur choix de carrière ?
- S'ils devaient recommencer leur cheminement, choisiraient-ils à nouveau l'enseignement ?
- De façon globale, quelles représentations ont-ils de leur situation professionnelle présente et à venir ?

Cadre de référence :

Le concept d'identité professionnelle

Concept polysémique (Dubar, 2000) qui fait référence à la carrière et au travail.

Selon Gohier et al. (2001) : l'identité professionnelle est la représentation de soi comme enseignant (rapport aux autres enseignants et rapport à la profession). La construction de l'identité implique deux processus : l'identisation (singularisation) et l'identification (appartenance). Les remises en question font partie de la construction de l'identité professionnelle.

Selon Martineau et Gauthier (2000) : L'identité professionnelle est un processus d'identification (appartenance et affiliation au groupe de pairs)

Selon Hugues (1955) : 4 éléments de base de l'identité professionnelle : la nature des tâches, la conception du rôle, l'anticipation des carrières, l'image de soi.

« L'identité professionnelle renvoie à un phénomène d'identification à la profession et au groupe de pairs, elle est liée à la trajectoire individuelle et son élaboration s'amorce en cours de formation et se poursuit au contact avec le marché du travail. » (p. 212)

Objectif de recherche : Explorer l'identité professionnelle à partir des points de vue de jeunes enseignants pour qui la précarité est devenue la voie d'entrée dans la profession.

Méthodologie :

Entrevues semi-structurées auprès de 10 enseignants débutants (6 femmes et 4 hommes, âgés entre 20 à 34 ans) à statut précaire diplômés des programmes de formation initiale en enseignement secondaire en 1998 ou 1999.

8 des enseignants interrogés avaient une tâche à temps partiel (entre 63% à 100%), un enseignant était à contrat à la leçon et un dernier faisait de la suppléance sur appel.

Les données ont été analysées thématiquement en ayant recours à la catégorisation mixte. Le codage a été validé par des mesures d'intracodage et d'intercodage.

Les auteurs précisent que les données sont peu généralisables car c'est une recherche exploratoire dont l'échantillon est restreint.

Résultats :

L'identité professionnelle actuelle : enseignant à part entière ou non ?

6 enseignants sur 10 semblent avoir une identité professionnelle forte, c'est-à-dire qu'ils se considèrent comme des enseignants à part entière malgré leur statut précaire et leur manque d'expérience, alors que 4 enseignants présentent une identité professionnelle plus faible. Pour plusieurs, l'identité professionnelle se base d'abord sur la formation reçue, puis se renforce ou s'affaiblit selon les expériences vécues. Certains facteurs semblent avoir une influence positive sur la construction de l'identité professionnelle : un pourcentage de tâche de plus de 50%, une vision réaliste du marché de l'emploi, un sentiment de compétence, la reconnaissance que le développement professionnel n'est pas terminé après la formation et que l'apprentissage se poursuit. Pour certains enseignants, la précarité et le manque de travail d'équipe entre enseignants (culture individualiste) rendent l'identité professionnelle plus fragile en nuisant à l'élaboration du sentiment d'appartenance. Ces derniers ont l'impression d'être des bouche-trous plutôt que de véritables enseignants.

L'identité professionnelle à travers les projets de carrière ou la perception de l'avenir : enseignant pour la vie ?

3 participants ont la ferme intention de poursuivre dans ce métier (amour de l'enseignement malgré les conditions difficiles).

Six participants remettent en question leur choix de carrière (4 d'entre eux parlent d'abandonner le métier et 2 autres sont indécis).

Un dernier souhaite peut-être changer de carrière mais cela n'est pas dû à un mécontentement puisqu'il avait déjà prévu ce changement dans son plan de carrière.

L'identité professionnelle dans le choix de carrière : choisir à nouveau l'enseignement ?

3 enseignants sont convaincus qu'ils feraient le même choix, un enseignant ne rechoisirait pas l'enseignement et cinq enseignants sont hésitants. Les conditions difficiles d'entrée dans le métier (précarité d'emploi, tâche difficile) et le contexte scolaire actuel (salaire peu élevé, enfants indisciplinés, violence, etc.) font hésiter ces enseignants à rechoisir l'enseignement.

« Les enseignants qui ont une identité ferme ont davantage tendance à vouloir poursuivre en enseignement et ont une vision plus positive de leur métier. À l'inverse, les enseignants qui ont une identité mitigée sont plus hésitants dans la poursuite de leur métier et quant à l'avenir de leur carrière en enseignement. » (p. 219)

Conclusion :

« La construction identitaire s'appuie sur plusieurs éléments en interrelation : la formation, les conditions d'insertion dans le métier et le contexte scolaire et institutionnel de pratique du métier. » (p. 221)

2 défis :

- La construction de l'identité professionnelle débute dès la formation. Cette formation doit donc veiller à aider les futurs enseignants à construire leur identité (image de soi, représentations du métier, etc.).
- Les organisations scolaires doivent tenter d'améliorer les conditions d'insertion et d'assurer un contexte de travail favorisant la construction d'un sentiment d'appartenance.

Piste de recherche : Effectuer des études plus approfondies sur l'identité professionnelle afin d'en traiter différentes composantes et de souligner les ressemblances et les différences chez les enseignants de divers statuts d'emploi.

Fiche de lecture 105

Référence : Nault, G. (2000). *Exploration d'un dispositif de supervision de stagiaires via Internet*, mémoire de maîtrise en éducation, UQAM.

Résumé : Mémoire de maîtrise qui étudie un dispositif de stagiaires en enseignement secondaire via Internet. L'auteure tente de définir les conditions qui favorisent l'implantation d'un mode d'encadrement efficace via Internet.

Notes de lecture :

Chapitre 1 : Problématique

Ce chapitre traite de l'encadrement et de l'isolement des stagiaires.

- Importance de la formation pratique
- Définition de la supervision et de l'enseignant associé.

Le rôle du superviseur est de former le stagiaire à la pratique réflexive (Gervais, 1997). En général, cela se fait par la rédaction d'un journal réflexif et dans les échanges verbaux entre superviseur et stagiaire.

« En 1994, le nombre d'heures de stage a augmenté à un minimum de 700 heures (MEQ, 1994), ce qui a eu pour effet de créer une hausse du nombre de stage dans les écoles pour les stagiaires, et par le fait même, une rareté des lieux de placement. » (p. 7)

Il y a généralement moins de rencontres de supervision qu'avant et un plus grand ratio de stagiaires par superviseur, donc pas toujours un encadrement adéquat pour les stagiaires.

Sentiment d'isolement des stagiaires

Diverses formes d'isolement :

- isolement du milieu de formation professionnelle (l'université) : Souvent, le seul contact que le stagiaire a avec l'université durant les stages, c'est le contact avec son superviseur.
- isolement dans le milieu de stage : Souvent, le stagiaire a peu de contacts avec son enseignant associé.
- isolement des autres stagiaires : éloignement des pairs qui sont eux aussi en stage mais dans d'autres milieux.

Le forum

Il permet aux stagiaires de pratiquer la compétence réflexive par la composition d'un journal de bord collectif + des rétroactions quotidiennes + un encadrement plus personnalisé + mise en commun des travaux des stagiaires (planifications, exercices, activités) + discussion entre stagiaires (brise l'isolement).

Chapitre 2 : Cadre théorique

- Définition d'Internet + des outils de communication via Internet.
- Description d'expérimentations de supervision des stagiaires sur Internet réalisés ultérieurement.

Conditions d'implantation d'un dispositif de supervision des stagiaires via Internet

- Accès à l'équipement
- Connaissances en informatique
- Convivialité : simple d'utilisation, facile à maîtriser
- Aide matérielle et technique (ex : technicien en informatique).
- Communication : créer un climat de confiance. Importance d'animer le lieu des échanges de façon positive afin d'instaurer un climat dans lequel le stagiaire va se sentir à l'aise de s'exprimer.

Définition de ce qu'est une conférence électronique

La conférence électronique constitue un outil efficace pour développer la pratique réflexive chez les participants.

Permet de décrire, lire, critiquer, analyser et reconstruire des situations d'enseignement.

Chapitre 3 : Méthodologie

Utilisation d'une étude pilote :

« Borg (1979) définit l'étude pilote comme étant une expérimentation restreinte préalable à une recherche de plus grande envergure. En effet, pour l'auteur, l'étude pilote se caractérise par un petit nombre de sujets, la poursuite des mêmes objectifs et de la même procédure qu'une recherche de plus grande envergure. » (p. 46)

Le contexte des stages :

Mise à l'essai du dispositif lors du stage III. (Pré-expérimentation pour tester la plate-forme WebCT et pour vérifier la faisabilité de l'expérimentation finale).

Expérimentation finale lors du stage IV.

Dispositif de supervision des stagiaires via Internet :

Pour accompagner les stagiaires via Internet, un site web a été conçu : « Réseau d'entraide professionnelle sur Internet (REPI) »

Ce réseau d'entraide a vu le jour par l'intermédiaire de WebCT : un outil pédagogique intégrateur sous forme électronique.

Composantes du site :

- 1) Le cœur du site réside dans la conférence électronique du stage.
- 2) Le site inclut aussi un module de courrier en privé (permet au superviseur d'envoyer rétroaction individuelle au stagiaire et permet à deux stagiaires de discuter en privé).
- 3) Module de communication en direct (chat) : Deux conférences pendant le stage.
- 4) Autres modules du site : calendrier des activités, documents relatifs au stage, foire aux questions (soutien technique), module de création de pages web, liens vers des outils spécifiques à l'enseignement des disciplines des stagiaires et liens vers des travaux des étudiants.

2 cohortes d'étudiants ont participé à l'expérimentation (2 superviseurs).

D'abord, il y a eu une rencontre avec les étudiants pour leur présenter le dispositif.

Pendant le stage : À chaque semaine, chaque stagiaire devait écrire 2 messages sur son vécu de stage et répondre à 3 messages soumis par les autres stagiaires.

Rencontres synchrones à la mi-stage et à la fin du stage entre tous les stagiaires.

Évaluation de l'expérimentation par les stagiaires à l'aide d'un questionnaire de 28 questions.

Choix du questionnaire plutôt qu'une entrevue : Permet un meilleur anonymat, permet aux stagiaires de s'exprimer plus librement et leur permet de réfléchir avant de répondre aux questions.

Chapitre 4 : Analyse et interprétation des résultats

Le 1/3 des messages ont été écrits lors de la première semaine de stage : souvent, c'est une période d'inquiétude.

Au départ, les messages étaient surtout centrés sur les préoccupations et les inquiétudes des stagiaires, puis le questionnement évolue vers les élèves et leurs apprentissages.

Le style d'animation du superviseur est le facteur qui arrive en premier rang comme facteur facilitant les échanges. Les comportements des membres du groupe peuvent également faciliter les échanges : respect des idées de chacun, empathie, ouverture, etc.

Nécessité d'avoir attitude d'entraide et d'ouverture entre les stagiaires.

Analyse du dispositif :

La supervision de stagiaire via Internet s'est avérée efficace, notamment par la rapidité de la rétroaction qu'elle permet, la possibilité d'échanger entre stagiaires (principe de communauté d'apprentissage).

Dispositif qui permet l'échange de points de vue, permet de lutter contre l'isolement, partage d'expérience, permet au stagiaire d'avoir une relation constante avec le superviseur.

Certains stagiaires, qui souhaitent recevoir la visite du superviseur en classe, devraient bénéficier d'une supervision en présence plutôt que d'un dispositif de supervision via Internet (le dispositif ne convient donc pas à tout le monde).

Conclusion :

Conditions essentielles à une implantation réussie

- Posséder des connaissances de base en informatique
- Connaître l'outil de communication utilisé.
- Mettre en place des aides matérielles et techniques pour supporter les stagiaires et animer le lieu des échanges
- Connaître les besoins d'accompagnement des stagiaires

Fiche de lecture 106

Référence :

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

Résumé :

L'auteure présente des modèles de programmes visant à faciliter l'insertion professionnelle des débutants dans différents pays.

Notes de lecture :

1994 : Réforme de la formation initiale des maîtres : Nécessité d'obtenir un bac. En enseignement pour enseigner au primaire ou au secondaire. Plus de certificat en pédagogie.

Insertion professionnelle difficile :

- L'enseignant débutant commence généralement par de la suppléance.
- Au départ, les débutants sont très optimistes mais souvent : « c'est le choc de la réalité, causé par un trop grand écart entre ce qu'ils anticipaient et la réalité quotidienne à laquelle ils doivent faire face dans le milieu scolaire. » (p. 23)
- Même si les enseignants ont eu plusieurs heures de stage durant leur formation, ils n'ont pas encore expérimenté la totalité des facettes du métier.
- Les débuts dans l'enseignement ont parfois été qualifiés de « baptême du feu », de période où les enseignants « nagent et coulent ».

Mesures d'insertion au Québec :

- Depuis l'abolition des stages probatoires, c'est aux commissions scolaires que revient le rôle de faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. (Selon COFPE)
- Différentes méthodes de soutien : une journée d'accueil, une séance d'information, des ateliers de formation, des groupes de discussion (sur place ou en ligne) et du mentorat, c'est-à-dire un accompagnement par un enseignant d'expérience.
- Peu de commissions scolaires possèdent un réel programme d'insertion des débutants.
- Conséquences possibles si les enseignants débutants n'ont pas de soutien : sentiment d'isolement professionnel, difficultés d'intégration au sein de l'équipe-école, sentiment d'impuissance et de découragement pouvant mener à des problèmes de santé et au décrochage de la profession.

Un survol de l'insertion professionnelle dans d'autres pays

Écosse

- Formation de 4 ans similaire à celle du Québec (cours et formation pratique).
- Période de probation d'un an en vue de l'obtention du brevet.
- Année de probation rémunérée à salaire fixe + tâche réduite ne dépassant pas 70% d'une tâche normale. Cela permet au débutant de s'investir dans des activités de développement professionnel.
- Accompagnement par un agent de probation (enseignant expérimenté).

- Auparavant : période de probation similaire à celle du Québec il y a quelques années mais a été abandonné car ça prenait trop de temps pour compléter la probation + il y avait beaucoup de discontinuités (changement d'école, de tâche, de groupe...).

Japon

- Formation entre 2 à 6 ans selon l'ordre d'enseignement.
- Pour enseigner aux plus jeunes : formation moins longue que pour adolescents.
- Période d'insertion professionnelle axée sur la consolidation des compétences professionnelles.
- Les débutants sont placés dans les écoles par les bureaux régionaux. Chaque école n'accueille qu'un ou deux débutants. Les classes moins problématiques sont offertes aux débutants.
- Activités de formation durant la première année d'enseignement. Formation dans l'école (minimum 60 jours) à raison de deux jours par semaine.
- Formation à l'extérieur de l'école (minimum 30 jours) à raison d'une journée par semaine : visite d'autres écoles, engagement dans la communauté.
- Tâche réduite pour permettre au débutant de participer aux activités de formation.
- Accompagnement par mentor + par direction d'école.

Nouvelle-Zélande

- Bac de 3 ans pour enseigner au primaire, bac de 4 ans au secondaire ou bac dans un champ d'études + programme d'un an en enseignement.
- 2 ans d'enseignement pour avoir le brevet.
- Programme de formation : *Advice and Guidance Program*. (durant les 2 ans)
- Tâche réduite + classes les moins problématiques (durant la 1^{ère} année).
- Accompagnement par un mentor (environ 5 heures de soutien par semaine).
- Les débutants sont visités par les collègues + ils doivent visiter ceux-ci pour faire de l'observation.
- Rencontres, cours et formations pour les débutants (diffère d'une école à l'autre).
- Les écoles reçoivent du ministère 20% du salaire du débutant durant la première année afin de couvrir frais de formation + libération des mentors.

Alberta

- Formation de 4 ou 5 ans.
- Deux ans d'enseignement pour obtenir brevet.
- « Ainsi, dans le cadre du programme de mentorat qui a pris de l'envergure en 1999 sur le territoire albertain, les activités peuvent prendre la forme de rencontres, de mini-conférences, d'ateliers de formation, de séances d'observation, de discussions, de rencontres avec d'autres paires de mentors et débutants, de sessions de planification communes, de partage de lectures, de *team-teaching*, etc. » (p. 25)
- Programme de mentorat dure 2 ans. Le mentor + le débutant sont libérés 3 demi-journées durant l'année.
- Chaque enseignant doit rédiger un plan de développement professionnel annuel + faire approuver par direction.

Des pistes de réflexion pour le Québec

1. L'insertion professionnelle : un programme national

Il serait intéressant qu'au Québec, tout comme dans certains pays (Nouvelle-Zélande, Écosse, Japon), il y ait un programme national d'insertion professionnelle sous la responsabilité du Ministère de l'éducation.

2. Tâche et responsabilités réduites pour l'enseignant débutant

Il est plus facile pour les enseignants débutants de bien s'intégrer si leur tâche est réduite et qu'ils peuvent ainsi faire une entrée progressive dans la profession. « Les novices disposent ainsi de temps pour rencontrer des enseignants, discuter avec eux, valider des choix pédagogiques et didactiques, faire des séances d'observation dans d'autres classes ou d'autres écoles, etc. » (p. 25)

3. Suivi rigoureux de la part d'un mentor

L'assignation d'un mentor est une stratégie d'accompagnement importante.

Au Québec, nécessité de valoriser davantage le rôle de mentor + de faciliter les rencontres entre mentor et novice.

4. Valorisation des activités de soutien et d'accompagnement

Nécessité de valoriser et soutenir la participation à des activités de soutien en lien avec l'insertion professionnelle.

Fiche de lecture 107

Référence :

Nault, G. (2004). Une expérience de mentorat en ligne : des conseillères pédagogiques accompagnent des enseignants novices. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 18-20.

Résumé :

Cet article présente une mesure de soutien en ligne pour les enseignants novices offerte par des conseillers pédagogiques.

Notes de lecture :

L'insertion professionnelle est un sujet d'actualité comme en témoigne la tenue du 1^{er} colloque national sur la question à Laval, en mai 2004.

Le mentorat :

- Les mentors ne sont pas toujours bien outillés pour accompagner les enseignants novices (Boutin)
- Manque de connaissance du rôle du mentor.

Nouvelle forme d'accompagnement : le mentorat en ligne.

PAUSE, un projet de mentorat en ligne :

Pause est un projet instauré en 2001 à la Commission scolaire de Laval.

Communauté de pratique en ligne pour les enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience.

Permet aux participants d'échanger entre eux par des messages-textes.

De 3 à 5 mentors interviennent pour guider les novices dans leurs réflexions.

La majorité des mentors sont des conseillers pédagogiques.

Point de vue des participants au projet PAUSE :

Les conseilles pédagogiques ont trouvé l'expérience enrichissante et gratifiante. Ils soulignent également la valeur formatrice de l'expérience pour les enseignants débutants.

Les mentors permettent de favoriser l'entraide professionnelle entre les enseignants novices.

Moins de craintes d'être évalué et jugé pour les enseignants novices car les mentors ne sont pas présents dans le milieu.

Conclusion : soutien en ligne : avenue intéressante à explorer (placer dans la section : ce qu'il reste à savoir en recherche)

Fiche de lecture 108

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

Sujet : L'insertion professionnelle des enseignants au Québec.

Chapitre 1 : Le cadre situationnel de la recherche (problématique)

1. Un bref survol historique sur l'accès à l'enseignement au Québec

1857 : Création des deux premières écoles normales pour la formation des maîtres. (École normale Jacques-Cartier à Montréal et École normale Laval à Québec).

Par la suite, multiplication des écoles normales. Ces écoles fournissent un brevet permanent.

Jusqu'en 1939 : Pas nécessaire de fréquenter une école normale pour obtenir un brevet. Il suffit de passer un examen du bureau central des examinateurs.

Époque des écoles normales : pas de soutien formel. Service d'inspection (créée en 1851). L'inspecteur a un rôle de directeur pédagogique mais c'est aussi lui qui évalue.

1966 : Abolition du rôle de l'inspecteur.

1964 : Rapport Parent recommande instauration d'une période de probation pour les débutants.

1969 : Universitarisation de la formation.
Instauration du système de stage probatoire.

2. Le programme actuel d'insertion à l'enseignement au Québec (programme qui n'est plus en vigueur)

Stage probatoire : deux ans d'enseignement afin d'obtenir le brevet. Les objectifs de ce stage sont de faciliter l'insertion du novice à la profession et de lui permettre de prouver sa compétence professionnelle. Le comité de stage est composé de la direction d'école, d'un enseignant responsable et du stagiaire.

3. Critique du système de stage probatoire au Québec

Système inadéquat : Les membres du comité ne sont pas formés à la supervision ce qui fait en sorte qu'il est difficile pour eux d'assumer cette fonction. + Certains débutants n'obtiennent que des contrats de courte durée.

4. Pertinence et but de la recherche

Les critiques du système de stage probatoire proviennent surtout de réflexions en comité et d'analyses statistiques plutôt que d'observations sur le terrain.

Pertinence d'utiliser une approche systématique afin d'observer les débutants sur le terrain et ainsi de mieux comprendre les problèmes reliés au système de stage probatoire.

Objectif principal de la recherche : Étudier et analyser comment s'effectue actuellement l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant dans une école, à partir du moment où il obtient son permis temporaire d'enseigner suite à sa diplôme universitaire.

Chapitre 2 : La revue des écrits et le cadre de référence :

1. La socialisation professionnelle

« Processus par lequel un individu se socialise à sa profession. » (p. 21)

1.1 Les approches de socialisation professionnelle

La socialisation professionnelle est en lien avec le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe de pairs professionnels.

3 approches :

L'approche fonctionnaliste : Approche qui s'intéresse au fonctionnement d'un ensemble social (statuts, rôles, fonctions sociales). Dans cette approche, le novice est considéré comme un observateur passif.

L'approche interprétative : Ici, le novice est un agent actif de sa socialisation. Étude de Lacey (1987) : La socialisation des enseignants est vue comme « un processus de changement social et personnel par lequel les futurs candidats deviennent membres de la profession enseignante en faisant progressivement l'apprentissage des rôles et des responsabilités de l'enseignant tout en agissant simultanément sur la structure sociale. » (p. 26)

Selon Huberman et coll. (1989) : La socialisation consiste entre autres en l'intériorisation de modèles reliés au rôle et au statut d'enseignant.

L'approche critique : Selon Zeichner et Gore (1990), la socialisation professionnelle englobe deux processus complémentaires : la reproduction et la production (acte de résistance, négociation et contestations qui apportent des changements). « C'est par une réflexion critique et continue sur son processus de socialisation que l'individu serait amené à développer sa propre identité professionnelle et à personnaliser son rôle. » (p. 28)

Vonk et Schras (1987) : Socialisation vue comme un processus d'adaptation aux valeurs, règles et normes reliées à la profession + processus d'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes pour exercer le rôle d'enseignant.

Deux paradigmes (Vonk et Schras, 1987)

Paradigme normatif de socialisation : le novice doit s'adapter à son environnement professionnel.

Paradigme interactif de socialisation : interinfluence sujet et milieu professionnel.

1.2 Les mécanismes de socialisation professionnelle

Mécanismes : stratégies d'adaptation sociale

Hugues (1958) : 3 mécanismes de socialisation :

- 1) Passage dans le miroir : le novice découvre la réalité du monde professionnel.
- 2) L'installation dans la dualité : idéalisme versus réalisme
- 3) L'adaptation à la conception du Soi : émergence de l'identité professionnelle

Becker (1971) : Stratégie d'adaptation à la situation : le novice agit en conformité avec ce qu'on attend de lui.

Lacey (1987) : 3 stratégies d'adaptation

- 1) Se conformer aveuglément aux exigences du milieu.
- 2) S'adapter mais avec certaines réserves
- 3) Apporter du changement (avoir une influence sur le milieu).

1.3 Les phases de socialisation professionnelle en général

L'apprentissage du rôle se fait directement par la pratique et indirectement au contact des pairs (Merton et coll. 1957).

Lortie (1975) : 3 phases de socialisation : la formation initiale, l'insertion et l'apprentissage du rôle par la pratique.

Thornton et Nardi (1975) : 4 phases dans l'acquisition d'un rôle professionnel : l'anticipation, la phase académique, la phase pratique et l'évolution personnelle menant à l'autonomie professionnelle.

1.4 Les phases de socialisation à la profession enseignante

Waller (1932) : Deux phases de socialisation : la formation initiale et la pratique.

Gross et Herriot (1965) : Deux phases : phase formelle (formation) et entrée dans le milieu de pratique.

Zeichner et Gore : 3 phases :

- 1) Avant la formation initiale (préconceptions sur la profession)
- 2) Admission en formation initiale : 3 influences : les cours généraux et les cours spécifiques à la spécialisation, les cours de fondements et de méthodologies et les stages.
- 3) Début de la carrière : 3 zones d'influence : interactions élèves et milieu, institution (caractéristiques organisationnelles, collègues et supérieurs) et le milieu social environnant (idéologies, réglementations, milieu socio-économiques de l'école, etc.)

La phase d'insertion professionnelle joue un rôle important dans le processus de socialisation à la profession de l'enseignant débutant.

2. L'insertion professionnelle à l'enseignement

Lors de la période d'insertion professionnelle, le débutant ressent une certaine vulnérabilité.

2.1 Le concept de l'insertion professionnelle à l'enseignement

Définition de l'insertion :

Griffin (1985) : L'insertion constitue le passage du statut d'étudiant au statut d'enseignant à temps plein dans une école.

Vonk et Schras (1987) : Période d'évolution d'environ 7 ans.

Fullan et Connely (1987) : L'insertion est la transition entre la formation initiale et la pratique.

« Cette phase débute à partir du moment où le candidat diplômé entre en fonction et se termine au moment où il devient un professionnel compétent et parfaitement à l'aise dans le rôle d'enseignant. » (p. 39)

2.2 Les étapes de l'insertion professionnelle

Merton et coll. (1957) : Deux étapes dans l'insertion : l'anticipation (appréhensions, attentes, idéalisme) et la « première rencontre » lors de l'entrée en fonction (période de survie, d'apprentissage, découverte de la réalité).

McArthur (1979) : Deux étapes : choc de la réalité (idéalisme confronté à la réalité) et consolidation des acquis (adaptation et intériorisation des valeurs reliées à l'enseignement).

Fuller (1969) et Fuller et Brown (1975) : 3 étapes :

1^{ère} étape : survie et égocentrisme : centration sur l'image de soi, désir de bien paraître et de performer.

2^e étape : décentration de soi-même, préoccupation pour les conditions externes : tâche, gestion, ration, ressources.

3^e étape : préoccupation pour les effets de l'enseignement donné (égalité des chances, adaptation de l'enseignement, etc.)

Lacey (1987) : 4 étapes : lune de miel (période d'euphorie au tout début de l'accès à la pratique), recherche de matériel didactique et de routines d'enseignement, crise (sentiment d'être dépassé par les problèmes de discipline) et enfin, survie ou échec.

2.3 Les processus de l'insertion professionnelle

Durant la phase d'insertion professionnelle, l'enseignant novice est appelé à vivre de nombreuses transformations.

Veenman (1984) : Souligne que les transformations au lieu au plan de la socialisation, de l'affectivité et des attitudes, des habiletés professionnelles et de la perception des problèmes.

Le développement sur le plan de la socialisation : acquisition des normes, valeurs et règles du milieu professionnel (Vonk et Shras, 1987). Adaptation aux différentes clientèles (Sandefur, 1982). L'enseignant débutant doit progressivement s'adapter à son rôle professionnel et découvrir les comportements adéquats ou non. (Ryan, 1970 ; Snyder, 1982). « La dimension sociale d'un enseignant se développe par l'intériorisation (plutôt inconsciente) des modèles d'enseignement observés durant les milliers d'heures passées alors qu'il était lui-même élève. » (p. 47, en faisant référence à Mardle et Walker, 1980).

Le développement sur le plan personnel : Sur le plan affectif, l'entrée dans la profession est décrite comme une expérience extrêmement traumatisante (Silvernail et Costello, 1983 ; Bolam, 1987), comme une période de survie (Julius, 1976) et de choc de la réalité (Gaede, 1978 ; Veenman, 1984). L'enseignant novice développe souvent des attitudes plus conservatrices après la première année d'enseignement (Hoy, 1968 ; McArthur, 1979).

Le développement sur le plan de la professionnalisation : Afin de parvenir à maîtriser les habiletés reliées à la pratique enseignante, le novice doit faire appel à la métacognition pour

parvenir à intérioriser des schèmes de comportement adéquats (Kagan, 1990). Le novice doit également réussir à faire face à de nombreuses difficultés et à surmonter divers problèmes.

Huit problèmes les plus fréquents selon Veenman : gestion et contrôle de la classe, motivation des élèves, respect des rythmes d'apprentissages des élèves, évaluation du travail des élèves, relation avec les parents, planification du travail, insuffisance et non-pertinence du matériel didactique, faible connaissance du fonctionnement psychologique et social des élèves en difficulté d'apprentissage + ethnies.

Corcoran (1981) : Difficulté pour les nouveaux enseignants à transférer les connaissances apprises à l'université dans la pratique.

Moskowitz et Hayman (1974) : Les experts ont plus de facilité à gérer la classe et à maintenir la discipline.

L'enseignant débutant hérite souvent des pires tâches (Glickman, 1980 ; Honeyford, 1982 ; Taylor et Dale, 1971 ; Pataniczeck et Isaacson, 1981, Adams, 1982a).

Difficulté des débuts car le novice doit performer comme les enseignants expérimentés mais qu'il est placé dans une situation complètement nouvelle. (Hunt, 1968 ; Lortie 1975).

L'enseignant débutant « commence à enseigner avec un fort sentiment de survie » (p. 56).

3. Le soutien pendant l'insertion professionnelle

3.1 Le concept de soutien à l'enseignement :

Grant et Zeichner (1981) : 3 catégories de soutien : soutien formel (activités officielles organisées par l'école ou la commission scolaire), soutien informel (aide de collègues, lectures) et soutien relié à la tâche (temps libre, ratio réduit, mentorat, etc.).

Selon Isaacson (1981), 4 types de soutien : formel institutionnel, informel institutionnel, formel personnel (aide que le débutant va chercher par lui-même), informel personnel (relations socio-émotives, famille, amis, détente, passe-temps, exercice, etc.)

3.2 Quelques programmes de soutien pendant l'insertion professionnelle

Les programmes d'insertion se sont d'abord développés dans les pays anglo-saxons (Etats-Unis, Grande-Bretagne, Australie, Nouvelle-Zélande).

Etats-Unis : dans les années 50, apparition d'équipes pédagogiques (instructional teams, team teaching et team supervision). Dès 1963, le rapport J. Conant proposait des recommandations quant à l'insertion professionnelle des enseignants : tâche allégée, aide pour le choix du matériel éducatif, aide d'un enseignant expérimenté agissant à titre de conseiller, informations sur les caractéristiques du milieu.

Rapport *Holmes Group* (1986) propose un internat supervisé et payé.

Rapport *A Nation prepared teachers for the 21st Century* (1986) : traite du développement d'un nouveau curriculum pour la formation des maîtres incluant un internat.

Aux Etats-Unis, à partir de 1986, les programmes d'insertion se multiplient.

Au Canada : Les politiques d'insertion diffèrent d'une province à l'autre.

Comparaison de divers programmes d'insertion :

Nature du programme : stage probatoire, probation, internat, programme pour enseignant débutant. Le programme fait parfois partie de la formation des maîtres et parfois non. Il peut être obligatoire ou non. La durée varie de six mois à deux ans.

Caractéristiques du débutant : stagiaire, interne, enseignant régulier, remplaçant ou étudiant-maître.

Caractéristiques de l'enseignant responsable : mentor, conseiller, évaluateur, modèle. Enseignant formé ou non à l'accompagnement et à la supervision. Reconnaissance (monétaire ou réduction de tâche) ou non du rôle de responsable.

Rôle des entités administratives : concertation des diverses entités (MEQ, universités, comités, etc.)

Pratiques de supervision : observation directe, échanges formels, séminaires d'échanges, etc.

3.3 Le soutien par la supervision pédagogique

3.3.1 La notion de supervision pédagogique

La supervision et l'évaluation sont deux processus incompatibles (MacNaughton, Tracy et Focus, 1984).

« La supervision des enseignants débutants sera considérée comme une activité de relation d'aide, de soutien, axée sur le développement professionnel personnalisé conduisant à l'amélioration de son propre enseignement et, par voie de conséquence, à l'amélioration des apprentissages faits par les élèves. » (p. 76)

3.3.2 Les philosophies éducationnelles

Philosophie essentialiste : Superviseur qui enseigne les vérités de l'enseignement (habiletés pour devenir un enseignant efficace). Modèle de l'enseignant-technicien : application de techniques de réussite.

Philosophie expérimentaliste : L'école est considérée comme un laboratoire expérimental pour faire des expériences d'enseignement.

Philosophie existentialiste : Accorde une grande importance à l'introspection. L'enseignant apprend par lui-même. Le superviseur aide au besoin mais il laisse une grande place à l'enseignant.

3.3.3 Les approches et les modèles de supervision pédagogique

Différentes approches de supervision :

Directive : le superviseur dirige et informe l'enseignant.

Collaborative : le superviseur travaille en classe avec l'enseignant

Non-directive : le superviseur écoute l'enseignant et offre une réponse empathique

Alternative : le superviseur dirige mais sans indiquer à l'enseignant tout ce qu'il doit faire

Éclectique : combinaison de modèles

Le modèle de la supervision clinique : Modèle de supervision par l'observation directe en classe. Relation interactive entre superviseur et supervisé pour améliorer l'enseignement. 3 phase : pré-rencontre, observation en classe et post-rencontre (rétroaction).

Le modèle développementaliste : Modèle éclectique (plusieurs approches : directive, collaborative et non-directive). Les approches de supervision sont en lien avec le stade de développement du novice. Plusieurs attitudes du superviseur : l'écoute, la clarification, l'encouragement, le reflet, la présentation (donner ses idées sur le problème discuté), la

résolution de problème, la négociation (discussion sur les solutions possibles), la direction (choisir la décision la meilleure), la standardisation et le renforcement.

Le modèle intégré : Modèle qui intègre les deux précédents. L'approche de supervision est choisie en fonction du niveau de penser et du niveau de motivation de chaque enseignant.

Tableau p. 98 qui résume les différents modèles de supervision.

4. Le cadre de référence

Pour cette recherche, l'insertion professionnelle correspond à la période de stage probatoire.

4.1 La socialisation professionnelle

« L'insertion professionnelle dans les écrits scientifiques s'inscrit dans le cadre de la socialisation professionnelle. » (p. 102)

4.1.1 Définition de la socialisation professionnelle

Pour cette recherche, l'auteure retient la définition de Merton et coll. (1957) : « la socialisation professionnelle est un processus par lequel un individu acquiert de façon sélective les valeurs, les attitudes, les intérêts, les habiletés et les connaissances qui composent la culture particulière du groupe de professionnels dans lequel il veut devenir membre. » (p. 103).

4.1.2 Les mécanismes de socialisation professionnelle à l'enseignement

L'auteure retient les trois mécanismes décrits par Lacey (1987) : conformisme « aveugle » (imitation et reproduction de modèle), conformisme stratégique ou réfléchi (avec réserve) et redéfinition de la conformité stratégique (conformisme dynamique : apport de nouvelles connaissances, nouvelles solutions, etc.).

4.1.3 Les phases de la socialisation professionnelle

Pour cette recherche, l'auteure considère que la socialisation professionnelle est marquée par différentes phases : la période avant l'admission dans une programme de formation (phase d'anticipation), la phase de la formation initiale (acquisition progressive de savoirs et d'habiletés) et les premières années dans la carrière.

4.2 La phase d'insertion professionnelle

« Il s'agit de la phase d'insertion en milieu de pratique qui, au Québec, débute par un permis temporaire d'enseignement, valide pour deux années, et se termine par l'obtention du brevet permanent d'enseigner. » (p. 107)

4.2.1 Les étapes de l'insertion professionnelle

1^{ère} étape : La lune de miel, l'euphorie et l'anticipation lorsque le débutant apprend qu'il aura un poste. Ce dernier anticipe alors comment il va procéder avec ses élèves. Pour le débutant qui n'a pas de poste, c'est plutôt une période de recherche d'emploi (CV, entrevues, etc.)

2^e étape : La « première rencontre » avec un milieu scolaire. C'est la découverte de la réalité (période de survie, choc de la réalité, nage ou coule). « Cette période de la première rencontre peut s'avérer une étape de découragement pour les débutants qui ne reçoivent pas un soutien adéquat pour survivre » (Julius, 1976 ; Gaede, 1978 ; Van Maanen, 1979 ; Veenman, 1984 ; Lacey, 1987) (p. 110).

3^e étape : La consolidation des acquis : l'enseignement devient plus personnalisé et le débutant acquiert progressivement davantage de confiance en lui et d'esprit d'initiative.

Les 3 étapes sont vécues différemment d'un débutant à l'autre. « C'est dans ce sens que nous définissons l'insertion comme un processus de maturité professionnelle progressif et personnalisé. » (p. 112)

4.2.2 Le soutien pendant l'insertion professionnelle

L'auteure retient les deux types de soutien : formel et informel, tout en s'attardant davantage, lors de sa collecte de données, au soutien formel institutionnel (soutien offert dans le cadre de la période probatoire) et au soutien formel personnel (soutien que le novice va chercher par lui-même en s'appuyant sur les ressources de l'institution).

La supervision pédagogique est ici considérée comme une forme de soutien formel. L'auteure retient le modèle de supervision clinique et le modèle développementaliste. Le cycle de la supervision clinique (rencontre préparatoire, séance d'observation directe en classe et rencontre de rétroaction) est retenue.

Objectifs spécifiques :

1. Décrire comment les enseignants débutants, au niveau secondaire, vivent leur entrée dans la profession en considérant les difficultés qu'ils rencontrent durant leur stage probatoire en regard des étapes de l'insertion professionnelle.
2. Vérifier quel type de soutien ces enseignants débutants reçoivent pour résoudre ces difficultés en partant des structures formelles de supervision pédagogique prévues par le stage probatoire.
3. Formuler des propositions en vue d'améliorer le programme de stage probatoire tel qu'appliqué actuellement au Québec.

Chapitre 3 : Méthodologie :

1. L'approche qualitative

Démarche qualitative de type descriptif et interprétatif.

Observation systématique des enseignants en situation de stage probatoire par le biais d'entrevues, d'observations directes et de questionnaires à réponses ouvertes.

Processus d'interprétation de la réalité observée (Erickson, 1986).

Analyse de contenu systématisée (Huberman et coll., 1989) : codage de tous les éléments significatifs, classification en ouvrant des catégories au fur et à mesure que les unités de sens le commandent et enfin, systématisation des catégories.

2. Le milieu observé

L'ensemble des écoles secondaires d'une commission scolaire en milieu urbain caractérisée par la multiethnicité et les inégalités économiques. Ces écoles se différencient par leur taille, leur projet éducatif et leurs types d'enseignement. Cette commission scolaire a un fort taux de nouveaux enseignants engagés annuellement.

3. Les échantillons

Échantillons non probabilistes. Les candidats étaient volontaires et ont été choisis pour leur capacité à s'exprimer de façon articulée, leur disponibilité et leur spontanéité.

Les échantillons comportent majoritairement des enseignants débutants, mais aussi des enseignants responsables et des directeurs d'école.

3.1 L'échantillon des enseignants débutants (E.D.)

L'échantillon a été tiré à partir de l'ensemble des enseignants débutants au secondaire inscrits à la commission scolaire entre le 11-08-89 et le 12-02-91. Pour l'échantillon, les enseignants débutants choisis devaient être nés entre 1957 et 1967 (donc, âgés de 24 à 34 ans). La moyenne d'âge des sujets est de 28,7 ans (11 femmes et 7 hommes). Les sujets proviennent de 5 universités et représentent 12 champs de formation.

Plus de 60% des sujets n'enseignaient pas dans leur champ de formation lors de leurs premières expériences dans l'enseignement.

3.2 L'échantillon des enseignants responsables (E.R.)

13 sujets : 5 au primaire et 8 au secondaire. L'âge moyen est de 44 ans. Les sujets ont entre 21 et 30 ans d'expérience. Une seule enseignante responsable a reçu une formation à la supervision pédagogique.

3.3 L'échantillon des directeurs d'école (D.E.)

Cinq directeurs impliqués dans l'administration des stages (deux femmes et 3 hommes représentant 3 grandes écoles et deux petites.)

4. Les stratégies de cueillette des données

Instruments de collecte de données : questionnaires à réponses ouvertes, entrevues semi-structurées et histoires de pratique.

4.1 Le questionnaire

Distribué auprès des 3 groupes. Les thèmes des questionnaires pour les E.R. et les D.E. sont issus du document sur le stage probatoire publié par le MEQ. Pour les E.D., le questionnaire a été élaboré à partir du questionnaire de Isaacson (1998). (Les questionnaires sont disponibles en annexe).

4.2 L'histoire de pratique des enseignants débutants (E.D.)

« L'histoire de pratique place le sujet en situation de narration qui se fait a posteriori : il revient sur son passé » (p. 140)

Les enseignants débutants devaient composer un texte en se basant sur leurs souvenirs. Le texte devait décrire leur stage probatoire : engagement, accueil dans le milieu, conditions de travail, difficultés rencontrées, situation personnelle, soutien professionnel reçu ou souhaité, etc. 8 sujets ont choisi d'écrire une histoire de pratique et les 10 autres ont choisi de faire l'entrevue individuelle.

4.3 L'entrevue

Entrevue de groupe auprès des 13 enseignants responsables.

Techniques d'animation utilisées pour l'entrevue de groupe :

- Buzz session « technique d'animation dans laquelle les participants sont répartis en groupes de quatre à dix pour dégager de leur discussion, pendant un laps de temps très précis, un résultat commun sur un thème, un cas ou un problème » (tiré de De Ketele et coll. 1989, p. 141).
- Technique de la tournante : « technique d'animation par laquelle les participants sont répartis par groupe de quatre à six personnes pour discuter sur un thème précis et dans laquelle toutes les dix minutes, un membre de chaque groupe est invité à quitter son groupe pour rejoindre un groupe voisin (tiré de De Ketele et coll., 1989, p. 147).

Entrevue individuelle avec 10 enseignants débutants.

Entrevue individuelle avec les 5 directeurs d'école (durée de deux heures)

Les entrevues individuelles ont été enregistrées sur bandes audio, alors que pour l'entrevue de groupe, une co-animatrice a pris des notes. Les questions d'entrevue étaient semi-ouvertes et suivaient les règles de Lewin (1979) (règles décrites aux annexes V et VI).

4.4 Les limites des stratégies de cueillette des données :

- Possible déformation de la réalité car narration ex post facto : nécessité de limiter le délai entre l'expérience et sa narration.
- Double analyse des données : coupe horizontale (cohérence entre les données de chacun des participants) et coupe transversale (comparaison des données de tous à partir de critères communs).
- Durant le codage : attention portée pour respecter le contenu des informations recueillies. Codage par la chercheure + par des codeurs indépendants afin de contrevalider le codage de la chercheure et d'assurer une meilleure objectivité.
- Possible biais apporté par l'informateur et le narrateur (degré de motivation face à la recherche, état de santé ou circonstances pouvant affecter le moral au moment de l'entrevue).
- Possible biais apporté par la chercheure : influence sur les réponses, mauvaise formulation des questions.

5. La méthode de l'analyse de contenu des documents informatifs

« Le but de l'analyse est de mettre en évidence les constantes des récits, les régularités qui constituent le fond commun aux réponses des sujets. » (tiré de Poirier et coll., 1983, p. 150).

- Les informations recueillies auprès des enseignants responsables + des directions d'école servaient de sondage exploratoire et ont permis de consolider les préparations des entrevues des enseignants débutants.
- Les entrevues et les histoires de vie ont été reproduites en trois copies pour chacun des codeurs-analystes.
- Les catégories étaient construites individuellement par chacun des codeurs, au fil de la lecture et de l'analyse.
- Une fois le premier codage effectué : rencontre des 3 codeurs pour discuter de l'analyse et des catégories créées.
- Vérification de la fidélité intra-juge par un second codage de la partie concernant les entrevues avec les directions d'école.
- P. 150 : tableau présentant une synthèse des étapes de la cueillette et de l'analyse des données.

Chapitre IV : Les résultats de l'analyse de contenu

1. Les résultats de l'entrevue de groupe des enseignants responsables

1.1 Le comité de stage probatoire

L'enseignant responsable est souvent choisi par le débutant mais parfois par la direction ou le conseiller pédagogique. L'enseignant responsable peut être choisi parce qu'il connaît le débutant, parce qu'ils enseignent aux mêmes élèves, parce qu'il est une personne dynamique dans l'école ou par le hasard des situations. L'engagement est volontaire.

1.2 L'enseignant responsable du stage probatoire

Il est généralement enseignant ou chef de groupe dans la même discipline que le débutant. Parfois, il est conseiller pédagogique et rarement, il est un enseignant d'une autre discipline.

Deux dimensions du rôle d'enseignant responsable :

Dimension affective : soutien, encouragement, confiance.

Dimension pédagogique : support à la planification et au matériel, conseils, informations.

Les enseignants responsables ne veulent pas jouer le rôle d'évaluateurs : manque de temps pour assumer cette tâche (même si elle est exigée par le comité de stage).

1.3 Le soutien

Les débutants reçoivent surtout du soutien formel :

Accueil : effectué par la direction verbalement ou par documentation écrite. Se limite souvent à une visite des lieux + initiation au fonctionnement de l'école.

Soutien en regard du matériel didactique : soutien occasionnel portant sur le matériel et les appareils disponibles + les politiques de l'école.

Soutien sur le plan pédagogique : Par l'enseignant responsable, le conseiller pédagogique ou le chef de groupe. « Il est strictement centré sur le contenu à enseigner et la planification. Il porte très peu sur le matériel, sur les approches et stratégies pédagogiques ainsi que sur la gestion des groupes. » (p. 158)

Soutien affectif : Il est souvent difficile de trouver un endroit offrant assez de discrétion pour parler de situations difficiles puisque les discussions se font le plus souvent lors des repas.

Observation en classe : Plutôt rare, de façon sporadique ou accidentelle.

1.4 Les commentaires de l'enseignant responsable

Il faudrait :

- Offrir une reconnaissance de temps pour la tâche d'enseignant responsable.
- Structurer et uniformiser l'encadrement offert aux débutants.
- S'assurer que tous les acteurs concernés soient informés de manière uniforme à propos du stage probatoire.

2. Les résultats de l'entrevue individuelle auprès des directeurs (D.E.)

2.1 Les critères d'accessibilité au stage probatoire

- Le débutant doit avoir réussi à 75% et plus le test de français institutionnel.
- Il obtient un contrat par chance (absence d'un enseignant permanent).
- Souvent, il est connu du milieu (stage ou suppléance dans cette école).
- Parfois, la direction n'est pas informée tout de suite que l'enseignant est en probation.

2.2 Le comité du stage probatoire

- Le comité peut être créé à tout moment au cours de l'année scolaire.
- Il est généralement composé d'un directeur, d'un enseignant responsable et du débutant.
- L'enseignant responsable est choisi par le débutant en accord avec la direction. Les critères de sélection sont la compétence dans la discipline enseignée, la proximité des lieux de travail, l'enseignement aux mêmes élèves ou l'existence d'affinités personnelles.
- Le fonctionnement du comité varie d'une école à l'autre. En général, le comité a deux rencontres officielles au cours d'un contrat : une rencontre de présentation et une rencontre pour faire le bilan.

- La participation au comité semble être une lourde responsabilité pour la direction (en particulier s'il y a beaucoup de probanistes dans l'école).

2.3 Les activités de soutien informel

L'accueil : Habituellement effectué par la direction et parfois complété par la secrétaire. Se compose généralement d'une brève visite de l'école et de la présentation au groupe d'élèves. Parfois, l'arrivée du débutant est soulignée dans le journal de l'école ou lors d'une réunion du personnel.

Le matériel : Peu souligné par la direction. Si le débutant est pour la première fois dans l'école, la direction s'assure qu'il ne manque de rien.

La pédagogie : Soutien offert par les membres du comité et par des collègues de travail. Soutien généralement informel (discussions). Une C.S. a mis sur pied des rencontres formelles + une école a organisé un groupe de support entre débutants concernant la gestion de classe.

Le plan affectif : La direction tente d'apporter un certain soutien affectif au débutant.

L'observation directe de la pratique : Peu utilisée. Parfois, la direction peut aller faire de l'observation.

2.4 Le soutien formel

Les objets d'évaluation : Les critères d'observation du débutant peuvent être établis à partir du document du MEQ pour le stage probatoire. Les objets d'évaluation les plus fréquents sont les stratégies d'enseignement, la planification pédagogique et la gestion de groupes.

L'instrumentation : Absence d'observation directe, observation rapide par le couloir ou observation directe en classe. Les autres instruments utilisés sont : l'auto-évaluation, la fiche d'appréciation et la grille du MEQ.

L'évaluation sommative (rapport d'appréciation) : En général, le rapport est rédigé par la direction, à partir d'une rencontre formelle des membres du comité.

2.5 Les perceptions des directeurs d'école (D.E.)

Perception de l'enseignant débutant : Perçu comme un véritable enseignant pouvant se débrouiller seul. Le débutant est placé dans la même situation que l'enseignant d'expérience (parfois même avec des tâches que les anciens refuseraient).

Perception de son rôle : La direction se sent parfois démunie et inconfortable dans le rôle de coordonnateur des comités de stage (tâche lourde et exigeante en temps).

3. Les résultats de l'histoire de pratique et de l'entrevue individuelle des enseignants débutants (E.D.)

3.1 L'attente

L'insertion professionnelle est caractérisée par diverses formes d'attentes : attente pour la suppléance, attente pour l'obtention d'un premier contrat, attente entre deux contrats, attente pour la signature du contrat, attente pour l'obtention d'un poste régulier, etc.

La recherche d'emploi : Souvent, dès la sortie de l'université, le débutant va envoyer son CV aux commissions scolaires ou aux directions d'école. C'est souvent par hasard que les enseignants vont finalement trouver un emploi.

Les critères d'accessibilité au stage probatoire : Les procédures pour accéder au stage probatoire sont pénibles et parfois très stressantes pour les débutants : entrevues, comités de sélection, test de français, inscription au stage probatoire, etc. Plusieurs n'ont pas été préparés à ces procédures.

La durée et la position de la période d'attente : Certains débutants attendent très longtemps pour avoir un contrat ce qui peut occasionner beaucoup de découragement, de démotivation et d'épuisement chez ces derniers. Plusieurs doivent faire de la suppléance pendant quelques années avant d'obtenir un contrat. Certains songent à se réorienter. « Il peut se produire un phénomène d'érosion des acquis existants par le manque de pratique » (p. 180)

Le rôle de la suppléance : Pour plusieurs débutants, la suppléance constitue plutôt un gardiennage qu'un véritable enseignement. Certains s'habituent à la suppléance et se font une carapace, alors que d'autres trouvent cette situation particulièrement stressante. Pour certains, la suppléance constitue une expérience positive qui permet de prendre contact avec plusieurs milieux différents. Toutefois, en général, à long terme, la suppléance amène une certaine démotivation chez les débutants.

3.2 Le premier contrat de 20 jours et plus

Ce premier contrat correspond dans les écrits au « choc de la réalité » ou au moment de « la première rencontre ».

La préparation : Le débutant n'est pas toujours bien informé des termes du contrat. Souvent, il est averti seulement quelques jours à l'avance ce qui ne lui donne pas beaucoup de temps pour se préparer. Parfois, ils ne connaissent pas la discipline à enseigner, ni le milieu d'enseignement. Certains ont l'avantage d'avoir déjà fait de la suppléance dans l'école où ils obtiennent un contrat. Souvent, les débutants héritent de tâches et de groupes très difficiles. Plusieurs débutants rencontrent des problèmes de discipline et de gestion de classe, d'autres manquent de matériel et de programmes.

3.3 Le deuxième contrat et les suivants

Lorsque c'est possible (par exemple, lorsque l'enseignant est placé dans un même milieu) le débutant utilise les leçons apprises lors du premier contrat pour les contrats précédents. Toutefois, il y a souvent une grande discontinuité d'un contrat à l'autre, ce qui oblige le débutant à se réadapter à chaque fois.

3.4 Le soutien

Le soutien formel : Pour qu'il soit efficace, il est nécessaire de former un comité de stage dès le début du contrat. Pourtant, il arrive très souvent qu'il y ait un délai assez long (parfois quelques mois) entre le début du contrat et la création du comité.

La direction d'école : « La direction joue quand même, à l'occasion, quand elle en a le temps et le bon vouloir, un rôle important de soutien formel. » (p. 193) Rôles que la direction peut jouer : présentation du personnel, visite de l'école, présentation aux groupes d'élèves, évaluation du stage, observation en classe, etc.

L'enseignant responsable : L'enseignant responsable peut lui aussi jouer un rôle important quant au soutien formel : aide pour la planification, conseils, présentation du matériel, etc. Toutefois, il y a souvent une absence de soutien formel et le débutant doit alors se débrouiller seul.

Le soutien informel : Parfois, les débutants vont chercher de l'aide auprès de personnes en dehors du comité de stage : enseignant remplacé, autres collègues de travail, amies du bacc., conjoint, etc. Plusieurs n'osent pas parler de leurs problèmes.

Chapitre V : La synthèse des résultats et l'interprétation

La synthèse est effectuée selon les 3 grandes étapes de l'insertion professionnelle :

- 1) L'attente : période de temps entre la sortie de l'université et la signature du premier contrat.

- 2) La première rencontre : Première tâche officielle d'enseignement.
- 3) La consolidation des acquis : Intégration des valeurs du milieu. « C'est le moment où l'insertion fait place au réel développement professionnel. » (p. 200)

1. L'étape de l'attente

3 situations :

- 1) Les débutants qui obtiennent un contrat de six mois et plus dès la sortie de l'université.
- 2) Les débutants qui doivent attendre un certain temps après leur sortie de l'université avant d'obtenir un contrat ou les débutants qui doivent attendre entre deux contrats.
- 3) Les débutants qui n'obtiennent pas de contrat durant l'année scolaire suivant leur sortie de l'université.

La première situation engendre un état d'euphorie et d'anticipation de l'action immédiate et prochaine. Les savoirs et connaissances acquises à l'université sont immédiatement investis dans l'action.

La deuxième situation engendre une insécurité d'emploi et un questionnement sur l'orientation professionnelle. « Plus l'attente est longue entre la sortie de l'université et le premier contrat, plus nos sujets se désintéressent des choses de la profession ; certains par besoin financier entreprennent des démarches pour se trouver un emploi hors de leur compétence professionnelle en attendant un contrat ; d'autres restent dans la profession en faisant de la suppléance occasionnelle. Dans les deux cas, il y a une érosion de leur motivation et de leurs savoirs professionnels (Borg, 1992) » (p. 204)

La troisième situation amène beaucoup de stress et d'insécurité puisque les débutants sont appelés à faire de la suppléance pendant plus d'une année avant d'obtenir un premier contrat. On retrouve deux types de suppléance : la suppléance régulière dans un même milieu et la suppléance sporadique dans plusieurs institutions. Le second type entraîne plus d'isolement et une moins bonne insertion professionnelle. La suppléance occasionnelle ne constitue pas véritablement un acte d'enseignement puisque souvent, la planification est déjà effectuée et le suppléant doit surtout s'assurer de gérer la discipline.

2. L'étape de la première rencontre

C'est l'étape du choc de la réalité. C'est aussi le moment où l'enseignant est considéré comme un véritable professionnel.

La première rencontre peut avoir lieu dans deux situations :

- 1) Le débutant obtient un contrat court de 20 jours ou plus.
- 2) Le débutant obtient un contrat long de six mois ou plus.

2.1 La situation des contrats courts :

Le processus d'intégration débute souvent par un accueil rapide et une visite des lieux. Parfois, les débutants sentent qu'ils doivent se conformer aux habitudes du milieu et ne pas prendre trop de place. « Les contrats de courte durée n'ont pas permis en général aux enseignants débutants d'établir des contacts sociaux ni de se lier d'amitié avec des membres du personnel. » (p. 211) Comme le contrat est court, les débutants n'ont pas vraiment le temps de trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Le degré d'investissement est également moindre puisque les débutants savent qu'ils ne resteront pas. La succession de plusieurs contrats de courte durée, entrecoupée généralement de période de suppléance occasionnelle, entraîne une grande discontinuité dans le processus d'insertion professionnelle. À chaque nouveau contrat, le novice revit l'étape de la première rencontre et doit s'adapter. « Nos sujets

sont en situation de survie. Ils ont tellement à faire en vingt jours. Ils sont dans l'action, ils doivent performer et produire à tout prix. Ils se sentent surveillés ; ils sont sur la corde raide. » (p. 212) Pour plusieurs, l'imitation et la conformité avec les habitudes du milieu sera un moyen de survivre à cette situation.

2.2 La gestion de classe : La première préoccupation des novices est le contrôle des groupes d'élèves. Dès les premiers contacts, le débutant doit apprendre à intervenir régulièrement sur les règles de la classe. Pour certains enseignants qui vivent des difficultés, c'est une situation particulièrement stressante. Les difficultés quant à la discipline et à la gestion de classe sont toutefois rarement abordées dans les discussions entre collègues ou avec la direction car le débutant a peur d'être jugé incompetent.

2.3 La recherche et l'utilisation des ressources matérielles et humaines : Les novices sont souvent préoccupés par la recherche de matériel (parfois, peu de matériel didactique est disponible dans l'école).

2.4 La gestion des contenus d'apprentissage : Souvent, les novices sont avertis peu de temps à l'avance et n'ont donc pas le temps de planifier leur enseignement. Ils doivent alors improviser. Certains enseignent un contenu qu'ils ne maîtrisent pas ce qui leur demande beaucoup de temps de planification.

2.5 La situation des contrats longs : Les débutants qui ont des contrats longs ont davantage de temps pour tenter de régler les difficultés qu'ils rencontrent, pour découvrir les ressources de l'école et pour établir des liens avec leurs collègues. « C'est dans cette situation de contrats longs seulement que le novice peut s'engager dans une activité réflexive sur ses actes professionnels. (Kagan, 1990) » (p. 217)

2.6 Le soutien formel : Souvent, le comité de stage est mis sur pied très tard et parfois, lorsque le contrat est court, il est complètement absent. Souvent, le comité ne sert que pour l'évaluation sommative. Le soutien formel est donc en général déficient.

2.7 Le soutien informel : Puisque le soutien formel n'est pas toujours présent, plusieurs débutants vont tenter de chercher du soutien informel auprès de collègues, d'amis, de parents ou du conjoint.

3. L'étape de la consolidation : Pour les sujets de l'étude, l'étape de la consolidation n'a été amorcée que lors du premier contrat long. C'est à cette étape que le novice se construit une véritable identité professionnelle, qu'il acquière une certaine confiance en sa compétence et qu'il commence à maîtriser les habiletés d'enseignement. Les contrats courts répétés ne permettent pas d'atteindre la consolidation puisque les novices n'ont alors pas le temps de résoudre les difficultés rencontrées.

4. Résumé des grandes lacunes du système de stage probatoire :

Volet 1 : Une insertion sans continuité et sans progression

- Période d'attente souvent trop longue entre la sortie de l'université et l'obtention d'un premier contrat.
- Plusieurs contrats courts successifs : recommencement à zéro à chaque fois.
- Absence de suivi : les dossiers d'évaluation ne sont pas transmis d'une école à l'autre.

Volet 2 : Une insertion sans soutien formel

- Tâches souvent difficiles confiées aux débutants.
- Incohérence dans l'application du système probatoire d'un milieu à l'autre.
- Pas de reconnaissance des enseignants responsables + pas de formation.

5. Les principes directeurs pour améliorer l'insertion professionnelle :

1. Le principe du respect d'une durée minimale : « On devrait donner à l'apprenti le temps suffisant pour acquérir par ses expériences d'enseignement des schèmes automatiques d'action qui vont constituer l'ensemble de ses savoirs pratiques. » (p. 228)

2. Le principe de continuité :

Trois dimensions :

- Continuité temporelle entre théorie et pratique : Éviter les délais entre la formation et la phase d'insertion + l'attente entre deux périodes d'apprentissages pratiques.
- Continuité situationnelle entre les milieux et les conditions de travail : permettre au novice d'avoir une stabilité et une régularité d'emploi.
- Continuité informative entre les divers comités responsables de l'insertion : Assurer un suivi lorsque le débutant change de contrat.

3. Le principe de cohérence : Assurer une cohérence entre théorie et pratique par une interaction entre responsables de la formation universitaire et responsables de la formation pratique.

Nécessité d'un soutien des instances gouvernementales pour guider les milieux scolaires quant à l'insertion des novices.

Conclusion

« Nos données de recherche ont montré qu'il est pratiquement impossible au novice débutant actuellement dans l'enseignement d'atteindre l'étape de consolidation des acquis parce qu'il est presque toujours placé dans des situations qui ne favorisent pas cette progression. » (p. 235)

« En conséquence des résultats de nos analyses, nous devons conclure que le stage probatoire au Québec est peu efficace et n'atteint que rarement les objectifs qu'il vise car d'une part, le soutien formel qu'on espère fournir aux novices relève davantage de l'improvisation des milieux que d'une intervention systématisée et d'autre part, la situation congestionnée de l'emploi, particulière au Québec dans la profession enseignante, crée de longues périodes d'attente et entraîne une prolifération de contrats courts qui sont peu propices à une insertion professionnelles continue et progressive. »(p. 237)

Vers un modèle d'insertion professionnelle rénové :

L'auteure présente un tableau résumant le modèle proposé (p. 240). (Le modèle est décrit plus en profondeur des pages 241 à 251).

- L'insertion doit être amorcée dès la formation initiale.
- Les commissions scolaires et les directions d'école doivent être ouvertes au concept d'insertion professionnelle et elles doivent veiller à placer les novices dans des conditions facilitant l'insertion.
- Les accompagnateurs doivent être conscientisés aux phases de développement professionnel.

- La sélection des candidats à l'enseignement doit davantage tenir compte des besoins du milieu (contingemment en fonction des besoins).
- Il doit y avoir un partenariat entre université et milieux scolaires.
- Les enseignants-stagiaires devraient être accompagnés par des mentors. Critères de sélection : le volontariat, la disponibilité, l'expérience (minimum 5 ans), l'ouverture face aux risques et aux innovations et la compétence.

Fiche de lecture 109

Référence :

Nault, T. (1993). Le stage probatoire : du rêve à la réalité de l'insertion professionnelle. *Dimensions*, 15(2), 8.

Résumé : Ce texte présente certaines lacunes du système de stages probatoires : la durée d'attente pour l'obtention d'un contrat, les contrats trop courts et l'absence de soutien formel.

Notes de lecture :

L'insertion professionnelle des débutants constitue une phase de la socialisation professionnelle.

Observation de 18 enseignants novices du secondaire de la région métropolitaine à différents moments de leur stage de probation afin de décrire les étapes de leur insertion, les difficultés rencontrées et le soutien reçu.

Lacunes importantes dans le système de stage probatoire.

L'attente d'un contrat

Plusieurs débutants doivent attendre très longtemps avant d'obtenir un premier contrat (souvent plus d'un an). En attendant, les débutants font parfois de la suppléance occasionnelle. L'attente entre deux contrats est également assez longue (plusieurs mois).

La suppléance ne permet pas vraiment aux débutants de réfléchir sur leur pratique et d'agir de façon autonome.

« Une autre conséquence néfaste de ces périodes d'attente est l'érosion des savoirs d'expérience, c'est-à-dire des routines, des procédures, de la rapidité d'exécution et de décision; cette compétence acquise s'atrophie par manque de pratique. » (p. 8)

Les contrats trop courts

Si le contrat dure moins de 4 mois, le novice n'a pas le temps de dépasser l'étape de la première rencontre ou « choc de la réalité ». Le novice n'a pas le temps d'évaluer les élèves, d'instaurer son autorité et d'évaluer ses pratiques.

Le degré d'engagement du novice dans de tels contrats est peu élevé puisqu'il sait qu'il ne restera pas + il doit se conformer à certaines habitudes déjà établies chez les élèves.

Le manque de soutien formel

Le système de stage probatoire prévoit un comité d'accompagnement composé d'un directeur d'école et d'un enseignant responsable. Or, cela n'est pas toujours le cas : parfois, le comité est mis en place bien après l'arrivée du novice ou encore il n'est pas du tout instauré.

« Dans plusieurs cas, le soutien formel s'est réduit à l'évaluation sommative à la fin d'un contrat court. » (p. 8)

Fiche de lecture 110

Référence :

Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement ? *Vie pédagogique* (128), 21-22.

Résumé :

L'auteure dresse un bref historique de l'évolution du concept d'insertion professionnelle, en traitant de la formation initiale à l'enseignement et des règles de qualification pour l'obtention du permis d'enseignement.

Notes de lecture :

Description de l'insertion professionnelle : « Selon Vonk et Schras (1987), cette période débute au moment où le diplômé détenteur d'un baccalauréat en enseignement entre en fonction et se termine au moment où il devient un enseignant compétent et à l'aise dans son rôle. Cette période d'évolution professionnelle peut s'étendre sur environ sept ans. » (p. 21)

L'autorisation d'enseigner, qui peut être de deux types, le permis d'enseigner (droit temporaire) ou le brevet d'enseignement (droit permanent), influence la manière dont sera vécue l'insertion professionnelle.

Historique :

31 août 1851 : Création du service d'inspection (offre un certain soutien aux enseignants débutants durant la période des écoles normales).

En 1857 : Création des deux premières écoles normales. Ces écoles décernent un diplôme avec brevet permanent.

En 1928 : On redéfinit le rôle de l'inspecteur scolaire. On lui alloue trois fonctions spécifiques : directeur pédagogique, aviseur et vérificateur ou évaluateur. L'inspecteur offre un certain soutien aux enseignants débutants (rôle de directeur pédagogique et de vérificateur.)

Jusqu'à 1939 : Il n'est pas obligatoire d'aller à l'école normale pour obtenir un brevet d'enseignement. Il suffit d'un examen du Bureau central des examinateurs pour les gens qui ont fait leurs études dans un couvent.

Avant 1969, brevet permanent.

Rapport Parent (1963) : Stipule l'importance d'une période d'insertion pour les enseignants débutants : période probatoire de 2 ans.

30 mars 1966 : Règlement numéro 4 qui instaure la période probatoire d'une durée de deux ans comme condition à l'obtention d'un brevet permanent. Le permis probatoire est valide pour 5 années consécutives et donne le droit d'enseigner pendant deux ans.

Remise en question du système de probation :

Dans les années '80, on remet en question la période de probation :

2 grandes lacunes :

- Manque de continuité : très longue période d'attente avant d'obtenir un poste, généralement plusieurs petits contrats courts ce qui n'assurait pas une réelle continuité dans les conditions d'apprentissage du débutant, manque de suivi des évaluations d'une école à l'autre.
- Manque de soutien réel : mesures de soutien variant d'une école à l'autre.

Début des années '90 : Ministère de l'éducation entreprend consultations au sujet de la période de probation. (*L'accès à la profession enseignante: divers scénarios de réforme et Réforme du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes.*)

1994 : Réforme de la formation initiale qui passe de 3 à 4 ans. Abolition de la période probatoire. Brevet d'enseignement permanent décerné au terme des 4 ans d'université.

« Il revient aux commissions scolaires de mettre en place des mesures pour soutenir les enseignants dans les premières années d'exercice. » Mais peu de soutien pour les commissions scolaires, aucun document officiel publié sur le sujet. Conséquence : Bien que certaines CS aient mis en place des programmes d'insertion pour les enseignants débutants, ce n'est pas encore la majorité.

Contexte actuel difficile : Longue période avant d'obtenir une permanence (2 à 5 ans), plusieurs contrats courts, enseignants du secondaire qui enseignent dans une matière pour laquelle ils n'ont pas été formés, etc.

Fiche de lecture 111

Référence : Norman, J. P. et Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring, *Teaching and Teacher Education* (21), 679-697.

Introduction :

Les nouveaux enseignants ont deux travaux à faire : ils doivent enseigner et apprendre à enseigner dans un contexte particulier (Wildman, Niles, Magliaro, & McLaughlin, 1989). Bien évidemment, la formation initiale permet de développer plusieurs savoirs et compétences, mais il leur reste encore beaucoup à apprendre en entrant dans la profession : « Still, some of the most important things new teachers need to know can only be learned once they actually begin teaching. » (p. 679)

De plus en plus, on reconnaît que les nouveaux enseignants ont besoin d'aide afin de faire la transition vers l'enseignement. Aux Etats-Unis, plusieurs États et districts se sont dotés de programmes d'insertion formels et la majorité de ces programmes prévoient un mentorat (Fideler & Haselkorn, 1999). Toutefois, les différents programmes de mentorat diffèrent en terme d'objectifs, de durée, d'intensité, de critères de sélection des mentors, etc.

Les études indiquent que les bénéfices du mentorat sont possibles mais pas automatiques (Feiman-Nemser & Parker, 1993; Gold, 1996; Johnson et al., 2004). Il convient donc de se demander quel type de mentorat produit quelle sorte de différence pour les enseignants débutants.

Ingersoll et Smith (2003) ont découvert que la participation à un programme d'insertion et le travail avec un mentor réduit les possibilités que le nouvel enseignant transfère dans une autre école ou quitte la profession.

Evertson et Smithey (2000) ont découvert que les nouveaux enseignants qui travaillent avec des mentors dans un programme formel d'insertion (mentors ayant la possibilité d'améliorer leur compétence) sont plus efficaces pour gérer l'instruction, établir des routines et garder les élèves engagés dans leurs tâches académiques que ceux qui travaillent avec des mentors non formés.

Les auteurs indiquent qu'il y a plusieurs types de mentorat. Il y a d'abord le mentorat plus technique qui vise à répondre aux besoins immédiats des enseignants débutants (réponse aux questions, soutien psychologique et soutien technique par rapport aux procédures et politiques de l'école).

Toutefois, les auteurs soulignent que le mentorat peut faire bien plus et ils parlent alors d'un mentorat éducatif dans lequel les mentors continuent à répondre aux besoins immédiats des débutants, mais tout en les aidant à interpréter ce que leurs élèves font et disent et en favorisant leur apprentissage de la profession. Pour les auteurs, ce type de mentorat éducatif est perçu comme une forme de développement professionnel individualisé.

Selon Dewey (1904/1965), ce dont les enseignants débutants ont le plus besoin est la capacité de voir ce qui se passe dans l'esprit de leurs élèves. Toutefois, selon plusieurs recherches, les enseignants débutants sont trop préoccupés par leur propre performance pour se centrer sur la

pensée et les apprentissages des élèves (Fuller, 1969; Fuller & Brown, 1975; Kagan, 1992). Par contre, la préoccupation pour les élèves va apparaître naturellement une fois que les débutants auront réglé leurs préoccupations initiales. Ainsi, les auteurs soulignent qu'un des rôles importants que les mentors peuvent jouer est d'aider les enseignants débutants à se centrer sur l'activité mentale (mind activity) des élèves.

Méthodologie :

Deux études de cas de mentorat de deux enseignants débutants. Les deux cas sont tirés d'une étude plus large portant sur trois programmes d'insertion remarquables pour leurs efforts quant à l'insertion des novices (Feiman-Nemser, 2000).

Le programme d'insertion :

Les deux cas choisis dans l'étude proviennent d'un programme d'insertion, en Californie, reconnu pour son approche sérieuse quant à la sélection, la formation et le support offert aux mentors. Les mentors sont libérés de leur enseignement pour 2 ou trois ans, afin d'assister à temps plein un groupe d'enseignants débutants durant leur deux premières années. Les mentors offrent de l'assistance individuelle avec une évaluation formative.

Les mentors : La première, Rachel, travaille avec une douzaine d'enseignants débutants dans différentes écoles. La seconde, Eileen, travaille avec plusieurs nouveaux enseignants dans une école de développement professionnel.

Les enseignants débutants : Vanessa et Anna enseignent toutes deux en quatrième année du primaire. Vanessa est entrée en enseignement par le biais d'un programme alternatif de certification alors qu'Anna a complété un programme de formation initiale réputé. Le mentor de Vanessa est Rachel et le mentor de Anna est Eileen.

À la fin de la première année, les deux enseignantes débutantes ont été perçues par leurs mentors comme étant sûres de soi et capables. À la fin de la seconde année, Eileen a indiqué qu'Anna avait fait d'énormes progrès dans son apprentissage de l'enseignement et dans sa compréhension de la pensée des élèves. Toutefois, selon Rachel, Vanessa semblait régresser et elle ne comprenait pas la pensée des élèves.

Collecte de données et analyse :

Entrevues individuelles avec les mentors et les novices au début et à la fin de chaque année d'enseignement. Deux fois par année, les chercheurs ont enregistré sur vidéo une leçon des débutants. Ils ont également demandé aux mentors de faire un enregistrement audio de deux sessions dans lesquelles ils analysaient le travail des élèves avec les débutants. Enfin, ils ont aussi utilisés les écrits produits par les enseignants et par les mentors (plans de développement professionnel, rapports après chaque rencontre et planifications de leçons).

Durant l'analyse, les chercheurs ont élaboré des codes descriptifs afin d'identifier différentes dimensions de l'expérience d'apprentissage de l'enseignement des novices. Chacun des cas a été organisé de façon chronologique.

Vanessa and Rachel : A case of « working backwards » :

Après avoir réussi un programme alternatif de certification, Vanessa a été engagée pour enseigner dans une classe d'immersion anglaise dans une école ayant des élèves hispaniques provenant de familles à faibles revenus. Un des objectifs central poursuivi par Vanessa et

Rachel durant les deux années était de développer la capacité de Vanessa à aider les élèves à comprendre ce qu'ils lisaient.

Première année d'enseignement de Vanessa :

Au départ, Vanessa a demandé de l'aide à Rachel pour mettre en place son programme d'enseignement. Rachel a aidé Vanessa à remplacer l'enseignement en grand groupe par des centres de lecture dans lesquels elle pouvait travailler avec un petit groupe d'élèves. Pour ce faire, elle a modélisé l'enseignement en petits groupes et elle a amené Vanessa observer d'autres enseignants qui procédaient de cette manière.

Rachel souhaitait que Vanessa travaille davantage sur la compréhension de la lecture par les élèves plutôt que seulement sur la fluidité de lecture. Suivant les suggestions de Rachel, Vanessa a donc commencé à utiliser des stratégies de pré lecture avec les élèves. À la fin de la première année, Rachel percevait que Vanessa utilisait son temps d'enseignement beaucoup plus efficacement qu'au début.

Deuxième année d'enseignement de Vanessa :

Au début de la seconde année, Rachel n'était pas disponible mais quand elle est arrivée en novembre, elle était déçue de voir que Vanessa avait enlevé les centres de lecture sur lesquels elles avaient travaillé l'an dernier et qu'elle les avait remplacé par des leçons en grand groupe. Vanessa avait eu l'idée des leçons en grand groupe en observant un autre enseignant.

Whole class reading lesson : En observant une leçon en grand groupe donnée par Vanessa, Rachel a constaté que 7 élèves ne faisaient absolument rien. Lorsqu'elle lui en a parlé, Vanessa a indiqué qu'elle n'allait tout de même pas changer tout son programme seulement pour 7 élèves.

Par contre, Vanessa a offert une bonne performance quant à l'utilisation de stratégies diverses (fréquentes et rapides transitions d'une activité à une autre).

Rachel était inquiète car elle percevait que l'enseignement en grand groupe donnait à Vanessa un faux sentiment de contrôle et l'empêchait de vraiment se centrer sur la compréhension que les élèves avaient de leur lecture. Par contre, selon Vanessa, cette façon d'enseigner était plus efficace que les petits groupes de lecture. En fait, les élèves lisaient avec plus de fluidité, mais au détriment de la compréhension. Rachel a donc suggéré à Vanessa de revenir parfois à des petits groupes, afin de vérifier la compréhension des élèves. Malgré cela, Vanessa a attendu plusieurs mois avant de recommencer à travailler en petits groupes.

Sciences sociales : Lors de l'observation d'une leçon en sciences sociales, Rachel souligne que Vanessa ne porte pas non plus assez attention à la compréhension des élèves des termes utilisés dans le livre.

À la fin de la seconde année, Rachel constate que Vanessa était encore loin d'être capable de percevoir la pensée des élèves. « After two intensive years of work, Rachel saw that Vanessa was not sufficiently invested in understanding children's thinking, something that Rachel believes is essential to good teaching. » (p. 688)

Analyse du cas de Rachel et Vanessa :

La personnalité de Vanessa ainsi que le contexte de l'école ont pu influencer la qualité de mentorat que Rachel était capable de donner.

Vanessa a apprécié le côté pratique de sa formation (programme alternatif), mais elle a trouvé cette formation peu utile. Comme plusieurs débutants, Vanessa a appris à enseigner en grande partie par essais et erreurs. Elle tentait également d'expérimenter ce qu'elle voyait que les autres enseignants faisaient et elle était tentée de laisser tomber rapidement les choses qui ne fonctionnaient pas et d'aller tout de suite vers autre chose. Rachel tentait d'amener Vanessa à ne pas abandonner prématurément des pratiques prometteuses.

Vanessa concevait l'apprentissage de l'enseignement comme un processus fini et technique. Selon elle, ses besoins d'apprentissage diminueraient avec le temps. Selon Rachel, Vanessa agissait parfois comme si elle comprenait déjà tout.

Vanessa percevait que Rachel était là pour répondre à toutes ses questions. Quand ce n'était pas le cas, elle se tournait vers d'autres enseignants expérimentés.

Par ailleurs, Vanessa travaillait dans une école ayant un haut degré de roulement de personnel et le directeur ainsi que le co-directeur avait quitté l'école l'année d'avant et il y avait donc deux nouveaux administrateurs. En outre, tous les autres enseignants de 4^e année, étaient nouveaux dans l'école ou à ce degré, ce qui faisait en sorte que Vanessa n'avait pas de collègues expérimentés à qui se référer.

Anna and Eileen: A case of “exceptional growth” :

Anna enseignait dans une classe de langue seconde en 4^e-5^e année dans une école primaire qui était également une école de développement professionnel affiliée à l'université. Comme Anna avait suivi sa formation initiale à cette université, elle était déjà familière avec l'école puisqu'elle y avait déjà effectué un stage.

Première année d'enseignement d'Anna :

Durant la première année, Eileen rencontrait toute l'équipe de 4^e et 5^e année, dont Anna, afin de travailler sur le développement du curriculum. Eileen a également modélisé des leçons et donné de la rétroaction à Anna sur son enseignement.

Dans sa première année d'enseignement, Anna s'est centrée sur l'objectif professionnel d'améliorer la compréhension et l'analyse des élèves de ce qu'ils lisaient. Par exemple, avec l'aide d'Eileen, Anna a mis sur place des cercles de lecture afin que les élèves partagent leurs idées et parlent entre eux des lectures effectuées.

À la fin de la première année, Eileen indiquait que la pratique d'Anna était particulièrement congruente avec la recherche et la théorie actuelle. Elle trouvait qu'Anna était capable d'identifier ses besoins pour les travailler avec elle par la suite.

Seconde année d'enseignement d'Anna :

Durant la seconde année, l'équipe de 4^e et 5^e année et Eileen ont travaillé plus particulièrement sur le curriculum en écriture, notamment sur la rédaction d'histoires personnelles par les élèves (personal narrative) et la rédaction de textes informatifs (expository writing). En général, lors des rencontres, Eileen et Anna discutaient sur la dernière leçon et planifiaient ensemble les leçons suivantes. Eileen modélisait également souvent comment donner la leçon (modéliser ce qu'Anna allait dire en tant qu'enseignante). Lors de ces rencontres, Anna posait beaucoup de questions à Eileen et elle était capable

d'anticiper les difficultés des élèves. Eileen pouvait alors lui donner des suggestions pour contrer ces difficultés.

Analyse du cas d'Anna et Eileen :

L'interaction de plusieurs facteurs peuvent expliquer la croissance exceptionnelle d'Anna lors de ses deux premières années : la position d'Anna en tant qu'apprenante, la qualité du mentorat fourni par Eileen et le contexte de travail.

Puisqu'Anna avait effectué sa formation initiale dans l'université qui s'occupait du programme d'insertion, elle a vécu une certaine continuité. En outre, elle retrouvait également une continuité dans le fait qu'Eileen l'avait déjà supervisée en stage.

Les questions posées par Anna lorsqu'elle co-planifiait avec Eileen indiquent qu'elle avait une bonne compréhension de l'enseignement et une grande volonté d'apprendre. Anna se sentait à l'aise de poser des questions à Eileen et n'avait pas peur d'être jugée.

À l'école, Anna pouvait compter sur un réseau de support de la part de ses collègues et elle considérait que ces derniers avaient une bonne pensée critique.

Anna considère que les démonstrations de leçons effectuées par Eileen constituent une importante source d'apprentissage. En outre, Anna était capable de transférer le savoir contenu dans ces modélisations au sein de sa propre pratique.

Dans cette forme de mentorat, le mentor agit à la fois comme co-apprenant et comme expert.

Discussion :

- Les nouveaux enseignants ont beaucoup à apprendre afin de devenir des enseignants efficaces, peu importe les expériences vécues ou la formation reçue (programme long ou programme alternatif).
- Les nouveaux enseignants ont besoin d'aide avec la gestion de classe. Toutefois, il ne faut pas limiter l'aide à cette composante de l'enseignement. En outre, l'apprentissage par essais et erreurs ne garantit pas que les apprentissages effectués mèneront à une pratique efficace. C'est pourquoi il est nécessaire d'avoir des programmes d'insertion et de mentorat qui vont répondre aux besoins variés et changeants des débutants.
- Dans cette étude, les deux mentors partageaient avec les novices la responsabilité des apprentissages des élèves. Les deux tentaient d'aider les novices à améliorer leur enseignement et elles avaient une conception bien développée de ce qu'est un bon enseignant. Les deux utilisaient l'écoute, l'observation, la discussion, le questionnement et la modélisation.

Les recherches sur le mentorat répertorient les problèmes suivants : manque de temps des mentors, mentors situés dans d'autres écoles ou à d'autres niveaux que le novice, mentors avec peu ou pas de préparation pour le mentorat, mentors ayant une vue limitée de leurs rôles et responsabilités. (Feiman-Nemser & Parker, 1993; Norman, 2001; Smith & Ingersoll, 2003; Johnson et al., 2004).

Les auteurs soulignent que le mentorat n'est pas une formule magique et que la qualité du mentorat n'est pas seulement influencée par les compétences et attentes du mentor, mais aussi par les attentes et la position du novice (son ouverture ou sa résistance à l'apprentissage).

L'efficacité du mentorat est également influencée par le contexte de l'école : culture professionnelle de l'école (valeurs, normes, pratiques professionnelles prônées), support reçu, collaboration avec les collègues, etc.

Références pertinentes citées dans ce résumé :

Dewey, J. (1904/1965). The relation of theory to practice in education. In R. D. Archambault (Ed.), *John Dewey on education*. Chicago: University of Chicago Press.

Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294–304.

Feiman-Nemser, S., & Parker, M. (1993). Mentoring in context: A comparison of two US programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, 699–718.

Feiman-Nemser, S. (2000). New teacher induction: Promising programs, policies and practices. Final Report—National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.

Feiman-Nemser, S. (2003). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.

Fideler, E., & Haselkorn, D. (1999). *Learning the ropes: Urban teacher induction practices in the United States*. Belmont, MA: Recruiting New Teachers, Inc.

Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207–226.

Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education)* (pp. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and induction. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, (2nd ed) (pp. 548–594). New York: Simon and Schuster Macmillan.

Ingersoll, R., & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.

Johnson, S. M. & the Project on the Next Generation of Teachers. (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.

Norman, P. (2001). *Confronting the challenges of fieldbased teacher education: New roles and practices for university and school-based teacher educators*. Unpublished doctoral dissertation. East Lansing, MI: Michigan State University.

Smith, T., & Ingersoll, R. (2003). Reducing teacher turnover: What are the components of effective induction? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Wildman, T., Niles, J., Magliaro, S., & McLaughlin, R. (1989). Teaching and learning to teach: The two roles of beginning teachers. *Elementary School Journal*, 89(4), 471–492.

Fiche de lecture 112

Référence : Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario (2003), *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Grandir dans la profession*, Ontario.

Avant-propos :

- Renouvellement massif des enseignants.
- Beaucoup de départs à la retraite et beaucoup d'enseignants novices qui arrivent sur le marché du travail.
- Nécessité d'instaurer programmes d'insertion professionnelle + mentorat.
- « Les études démontrent également qu'un programme d'insertion efficace, comprenant du mentorat, favorise la confiance et la compétence des nouveaux enseignants, et les aide à améliorer leurs pratiques pédagogiques, à grandir dans la profession et à y demeurer. » (p. 2)
- En 2002 : moins de 25% des nouveaux enseignants en Ontario ont bénéficié d'un mentorat.
- « Le coût par enseignant d'un programme de deux ans est moindre que ce qu'il en coûte pour remplacer un enseignant victime d'épuisement professionnel. » (p. 2). (Programme d'insertion de deux ans).

Évoluer dans la profession :

- Arrivée d'environ 10 000 nouveaux enseignants par année en Ontario. Chaque année, près du tiers de ces 10 000 enseignants quittent la profession pour des raisons autres que la retraite.
- Seulement un enseignant débutant sur cinq participe à un programme de mentorat.
- Coût pour l'embauche et le recrutement d'un enseignant : 4500\$
- Coût pour le programme d'insertion de deux ans présenté dans ce document : 4000\$

Avantages d'un programme d'insertion :

- Contribue à la croissance professionnelle des enseignants.
- Favorise l'établissement d'une culture de collaboration dans l'école, axée sur l'apprentissage de l'élève.
- Améliore la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.
- Aide le débutant à faire la transition entre le statut d'étudiant et celui de professionnel ou entre la formation initiale et le perfectionnement professionnel.
- Favorise la rétention du personnel enseignant.
- A un impact positif sur l'apprentissage des élèves et leurs résultats.
- Permet de munir l'enseignant de techniques pour obtenir le meilleur des élèves.
- Permet de maintenir la richesse culturelle dans les écoles.
- Permet aux débutants de profiter de l'expertise d'enseignants chevronnés.
- Facilite l'intégration du nouvel enseignant à la culture de l'école.
- Permet d'apprendre, de se perfectionner et de se transformer (autant pour mentor que novice).
- Occasion pour les mentors de partager leur expérience et d'être exposés aux nouvelles idées de jeunes collègues.
- Augmente la satisfaction du débutant par rapport aux premières années d'enseignement.

L'insertion et les normes d'exercice :

- L'enseignement doit être encadré par des normes d'exercice qui définissent les savoirs et compétences d'un bon enseignant.
- Les normes de l'Ordre pourraient permettre de guider et encadrer les novices dans le cadre d'une démarche de mentorat.

Lignes directrices de l'insertion professionnelle :

Un bon programme d'insertion :

- possède une vision et des objectifs clairement définis
- se concentre sur l'appui et la rétention des nouveaux enseignants
- repose sur des normes professionnelles
- inclut un système d'encadrement mentorat
- reconnaît qu'être enseignant est un processus d'apprentissage permanent
- privilégie l'apprentissage en salle de classe
- est une responsabilité que se partagent de nombreux partenaires en éducation
- améliore l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

Les auteurs définissent l'insertion comme une période de croissance professionnelle continue et rapide.

Plusieurs étapes du processus d'insertion : orientation avant le début des classes, orientation en début d'année, appui et aide initiale, appui et aide continue.

Afin que l'insertion professionnelle soit efficace, le débutant doit être initié à l'école et à la salle de classe, il doit pouvoir compter sur l'appui de collègues et pouvoir bénéficier d'un programme de mentorat et il doit avoir des occasions de réflexion et d'autoévaluation.

Les besoins des nouveaux enseignants :

- Sondage envoyé à 2200 enseignants de première année (mars et avril 2002). 550 personnes ont répondu. Parmi ces dernières, moins de la moitié étaient satisfaites des ressources didactiques et du perfectionnement professionnel offert par leur conseil scolaire. La moitié était satisfaite ou plutôt satisfaite du mentorat reçu et 53% était satisfaite de l'orientation.
- Ce sondage a révélé que la principale priorité des enseignants quant à l'amélioration de leur compétence, de leur confiance et de leur professionnalisme est le mentorat, la seconde étant la possibilité d'avoir plus d'occasions d'élargir leur enseignement et d'apprendre à planifier leurs cours. « L'acquisition d'expérience en gestion de classe avec différents élèves et dans diverses situations se tenait tout en haut la liste de leurs inquiétudes concernant la salle de classe. » (p. 8)
- Voici les domaines dans lesquels les enseignants indiquent avoir besoin de davantage d'expérience : le mentorat, l'évaluation et la communication avec les parents, les méthodes d'enseignement adaptées à la diversité des apprenants, la création d'un environnement favorable à l'apprentissage, la gestion de classe, la planification des cours, la technologie et enfin, l'appréciation, l'appui et la valorisation de l'emploi.

Le mentorat : une priorité pour les nouveaux enseignants :

- Différents rôles du mentorat : aide informelle, soutien moral et émotionnel, conseil professionnel, encadrement, évaluation de l'exercice et du jugement, etc.
- Rôle du mentor : guider, conseiller, analyser, résoudre les problèmes, commenter. Le mentor sert de banque d'information, de modèle à suivre, de confident et d'ami.

- Nécessité de bien choisir les mentors : participation délibérée, entregent, bonne réputation au sein de l'école, ouverture d'esprit, respect, disposition à aider et à enrichir un nouveau, collaboration et excellente pratique d'enseignement.
- Nécessité d'offrir un perfectionnement continu pour les mentors (besoins des débutants, aptitudes à communiquer, stratégies d'observation, capacité de réflexion, stratégies pédagogiques, rôle du mentorat, etc.)

Cadre d'élaboration d'un programme d'insertion professionnelle :

Éléments d'un programme d'insertion

1. Objectifs : Le programme d'insertion doit viser à améliorer les apprentissages des élèves, à favoriser la rétention des nouveaux enseignants, à les initier à la culture de l'école, les aider à perfectionner leurs méthodes pédagogiques, leur offrir des occasions de perfectionnement, contribuer à l'esprit de collaboration au sein de l'école et montrer au public que les nouveaux enseignants ont les compétences et l'appui nécessaires pour devenir de bons enseignants.
2. Liens manifestes avec les normes professionnelles
3. Orientation : Cette dernière doit débiter avant le début des classes (réunions, séances d'information, manuels d'orientation, etc.)
4. Appui : La direction doit veiller à ce que le débutant ait toutes les ressources didactiques nécessaires + permettre des occasions de collaboration avec les collègues pour la planification et l'enseignement. Elle doit également fournir des informations au débutant sur le calendrier et les évaluations des enseignants et des élèves. Elle peut aussi affecter les nouveaux enseignants à des tâches appropriés (pas de classes trop difficiles, de niveaux multiples, etc.)
5. Mentorat : Assurer le jumelage des débutants avec des enseignants d'expérience selon certains critères : même niveau, même matière, proximité des salles de classes ou affinités personnelles. Le mentor et le novice doivent s'établir des objectifs de perfectionnement.
6. Perfectionnement professionnel : Offrir du perfectionnement aux mentors et aux novices.
7. Congés paraprofessionnels : Pour les deux ans du programme, l'Ordre recommande 8 jours de libération pour le mentorat et 4 jours pour le perfectionnement.
8. Appréciation : Officialiser l'appréciation des nouveaux enseignants : lettres de félicitation de la direction, certificat de participation, cérémonie pour les mentors et les novices, etc.
9. Évaluation : Évaluer le programme à la fin de chaque année (effets sur la rétention, sur les apprentissages des élèves, commentaires des mentors et des novices, etc.)

Fiche de lecture 113

Référence : P. Andrews, S., Martin, E. (2003). *No teacher left behind : mentoring and supporting novice teachers*, Paper presented at the Georgia Association of Colleges for Teacher Education/ Georgia Association of Teacher Educators, St. Simons Island, GA.

Résumé : (traduction approximative à partir du résumé déjà fourni).

Les chercheurs et les éducateurs ont suggéré, durant les dernières années, que les programmes de mentorat et d'insertion pour les enseignants débutants jouaient un rôle significatif dans le développement de la rétention d'enseignants professionnels de qualité. Les programmes d'insertion fournissent le support dont les enseignants débutants ont besoin lorsqu'ils expérimentent la réalité de la classe et les contraintes du travail dans un « climat d'école déjà établi ».

Le « Teacher support specialist program » (TSS) prépare les enseignants d'expérience à devenir mentors. Une université locale a adapté et étendu cette formation afin de former des spécialistes qui pourront délivrer la formation localement. Les administrateurs sont impliqués en tant que membre de l'équipe et personnes soutenantes pour les mentors et les novices.

Notes de lecture :

Insertion et mentorat pour les nouveaux enseignants :

- Plusieurs enseignants débutants choisissent de quitter l'éducation.
- Les enseignants les plus talentueux sont souvent ceux qui quittent (Gonsalez et Gosa, 1993).
- Nécessité de retenir les enseignants qui sont déjà dans la profession.
- 10% des nouveaux enseignants quittent la profession avant la première année, 20% après deux ans et 30% dans les cinq premières années. (Aux Etats-Unis)

Raisons pour lesquelles les enseignants débutants décrochent :

- Situations d'enseignement plus difficiles pour les débutants : élèves plus turbulents, plusieurs classes.
- Nécessité de s'adapter à un nouvel environnement de travail et à de nouveaux collègues : très stressant.
- Pas beaucoup de temps libre car le débutant doit tenter de répondre à toutes ses responsabilités nouvelles.
- « In fact, 92% of new teachers do not seek help unless required to do so. » (Gray & Gray, 1985) (p. 5)
- L'enseignement est une des rares professions où le débutant est appelé à assumer toutes les responsabilités dès les premiers jours de l'entrée en fonction.
- Le salaire est peu élevé comparativement à d'autres employés qui ont le même degré d'éducation.
- « Teacher who lack adequate initial preparation are more likely to leave the profession » (p. 5)
- Plusieurs recherches ont prouvé qu'un système de mentorat efficace peut contribuer à améliorer la rétention des nouveaux enseignants en améliorant leurs habiletés et leur sentiment d'efficacité.

Principales difficultés des débutants :

- La discipline et la gestion de classe
- La prise en compte des différences individuelles
- Les relations avec les parents
- L'organisation du travail en classe
- L'évaluation du travail des étudiants
- L'insuffisance du matériel et de l'équipement
- La motivation des étudiants
- Le manque de support émotionnel
- La planification et la gestion du temps
- La communication avec les élèves, les collègues et la direction
- La compréhension des procédures et des politiques de l'école
- L'utilisation de stratégies d'enseignement efficace
- Etc.

Les coûts du décrochage professionnel :

Les enseignants qui quittent coûtent très cher au système d'éducation. Les enseignants mal préparés coûtent également très chers au système d'éducation...

Selon une étude réalisée dans l'état du Texas, où le taux de décrochage professionnel annuel est de 15%, les coûts associés à ce décrochage correspondent approximativement à 329 millions de dollars par année, ce qui équivaut à environ 8000\$ par enseignant qui quitte dans les premières années de la carrière.

Selon l'ASCD, le coût, pour le système éducatif, du décrochage professionnel chez les enseignants équivaut à 20% du salaire annuel de chacun des enseignants qui quittent la profession.

(Association for curriculum development research brief (2003). *The cost of teacher turnover*. Adresse URL : <http://www.ascd.org/publications/researchbrief/volume1/v1n8.html>)

La solution : accompagnement des enseignants novices par des enseignants d'expérience.

« In a study of new teachers in New Jersey, Gold (1999) reported the first-year attrition rate of teacher trained in a traditional college program without mentoring was 18%, whereas the attrition rate of first-year teachers whose induction program included mentoring was 5%” (p. 7)

Bénéfices du mentorat :

- Plus grand répertoire de stratégies d'enseignement
- Meilleures habiletés en gestion de classe
- Amélioration de la satisfaction au travail pour les novices et les enseignants expérimentés.
- Plus de facilité à gérer les problèmes de discipline et les problèmes de comportement.
- Moins de stress, d'anxiété, de frustration pour les débutants
- Opportunité pour les enseignants d'expérience de réfléchir sur leur pratique.
- Meilleurs résultats pour les élèves.
- Moins de temps et d'argent dépensés pour remplacer les enseignants qui décrochent.

Les programmes de mentorat aident les novices à faire face aux nouvelles situations par la pratique réflexive et les conversations professionnelles.

Nécessité de former les mentors pour qu'ils sachent ce qu'on attend d'eux. Selon Evertson et Smithey (2000), les enseignants débutants qui travaillent avec des mentors ayant reçu une formation possèdent un plus haut degré d'habileté d'enseignement que ceux dont les mentors n'étaient pas formés.

Conditions d'efficacité du mentorat :

- 1) Développement professionnel continu par un entraînement systématique sur une période de 2 ou 3 ans.
- 2) Groupes d'études (communauté d'apprentissage).
- 3) Support administratif.
- 4) Opportunités pour les nouveaux enseignants de visiter des classes de démonstration.

L'implication des administrateurs dans les programmes d'insertion et de mentorat :

- Le rôle de la direction ne s'arrête pas à seulement donner un mentor au novice et l'orienter lors des premiers jours de classe.
- C'est le directeur qui détermine quelles attentes il a envers un enseignant et les enseignants qui espèrent une bonne évaluation ont besoin de connaître ces attentes.
- Le mentor nécessite lui aussi du soutien de la part de la direction.

Le « Teacher support specialist programm » (TSS)

- Programme de formation pour les mentors ayant pour objectif de préparer les enseignants d'expérience à donner du soutien aux enseignants débutants + « preservice » enseignants dans le cadre d'une relation de mentorat.
- La structure du programme consiste en 2 formations de 50 heures (Une phase de préparation + une « Internship phase » dans le milieu) qui visent l'amélioration des capacités chez le mentor à observer et à donner du feedback à l'enseignant novice.

Le « modèle de redistribution » du TSS

- Présentement, le TSS est en révision et inclus un nouveau modèle de formation : « TSS Redelivery Model ».
- Formation de 15 heures pour les enseignants mentors qui possèdent déjà la certification TSS et qui ont été sélectionnés par leur école pour devenir instructeurs ou redistributeurs du programme aux enseignants dans leur district.
- Formation pour les administrateurs afin de pouvoir guider et supporter les mentors et les novices.
- En 2002-2003 le TSS redelivery model était instauré dans deux districts scolaires (commissions scolaires ?) et l'auteur espère pouvoir l'implanter dans 4 autres districts en 2003-2004.

Fiche de lecture 114

Référence : Pelletier, M. & Drouin, M.-È. (2005). Témoignage de deux jeunes enseignantes du primaire sur leur insertion professionnelle. *ÉCHO du R.É.S.É.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, 5(1), 18.

Sujet : Deux enseignantes du primaire témoignent de leur expérience d'insertion professionnelle.

La réalité du monde de la suppléance :

- La situation d'une enseignante suppléante est foncièrement différente de celle d'une enseignante titulaire.
- La suppléance est marquée par la satisfaction d'arriver sur le marché du travail, mais également par plusieurs difficultés et déceptions : insécurité, double emploi, nécessité de se montrer toujours sous son meilleur jour.
- La suppléante doit faire preuve d'audace, de persévérance et de détermination.

« Nous réalisons que la suppléance nous permet de vivre une insertion graduelle au marché du travail et que les multiples expériences vécues constituent, en quelque sorte, un prolongement de notre formation universitaire. » (p. 18)

Petits trucs et conseils :

- Importance de se tenir informé des aspects touchant la suppléance : listes de priorité, contrats.
- « Une bonne capacité d'adaptation, une ouverture d'esprit, une grande créativité et une certaine confiance en soi sont aussi des qualités personnelles reconnues par le milieu qui aident à se créer une place en suppléance. » (p. 18)

Fiche de lecture 115

Référence : Pirtle, T.N. et Perez, P. (2003). *Survival counselling skills for new teachers*, Document ÉRIC : ED 479 644.

Abstract : Le document présente un projet en trois parties créé conjointement par un professeur d'université et un enseignant d'une école publique et visant à améliorer le savoir, la conscience et la compétence des enseignants en internat quant à la conceptualisation et à l'intervention auprès des élèves difficiles + à préparer les enseignants à « persister » dans la classe. Plus particulièrement le programme était axé sur les habiletés de counselling (conseiller, psychologue) de l'enseignant.

Introduction :

Les enseignants effectuent plusieurs tâches qui ne sont pas directement de l'enseignement : counselling, discipline, éducation spécialisée, etc. (Alanis, 2002). En particulier, le counselling est un rôle très familier chez les enseignants.

Il y a trente ans, la compétence des enseignants étaient mesurée selon une étoile à six pointes qui identifiait six rôles de l'enseignant (National IOTA Council, 1972) : 1) Directeur de l'apprentissage, 2) Membre de la profession enseignante, 3) Membre du personnel, 4) Lien avec la communauté, 5) Médiateur culturel et 6) Conseiller (advisor and counselor).

Le rôle de conseiller des enseignants les amènent à effectuer différentes actions : répondre aux comportements oppositionnels, défiants ou socialement inappropriés (Eddy, Reid et Fetrow, 2000), conseiller les élèves quant au choix de carrière (Smith, 2000), dénoncer les indices d'abus sur les enfants (Hinson et Fossey, 2000), etc. Pourtant, malgré l'importance de ce rôle, les enseignants ne reçoivent aucune formation quant au counselling.

Selon Golberg et Proctor (2000), ayant effectué une recherche sur la rétention des enseignants, 85,5% des novices auraient besoin de davantage de formation quant aux habiletés de gestion de classe.

Ainsi, en analysant les différents programmes de formation initiale, les auteurs constatent que les enseignants devraient recevoir davantage de cours de gestion de classe et notamment de cours sur les compétences en counselling.

Un programme de formation a alors été créé pour enseigner les compétences de base en counselling (basic survival counselling skills) aux nouveaux enseignants. Le programme a été créé conjointement par un professeur d'université (Texas A&M international university) et un enseignant de troisième année d'une école publique. Le programme visait à donner aux enseignants débutants des compétences de counselling de base liées à la gestion de classe. Selon les auteurs, ces compétences pouvaient aider à réduire les problèmes de discipline en classe + à aider les élèves et à les référer aux bonnes ressources. 64 étudiants en internat ont participé au programme qui a duré trois mois.

3 sessions du programme : (environ 3 heures par session)

1^{ère} session : L'accent a été mis sur comment les « survival counselling skills » (habiletés de conseiller) pouvaient aider les débutants à devenir des enseignants plus efficaces + à leur faire prendre conscience que les enseignants constituent la première ligne de défense pour identifier les problèmes et intervenir auprès des élèves. Les participants ont discuté de l'importance d'établir de bonnes relations avec les élèves, basées sur la confiance et le respect mutuel.

Trois conditions ont été présentées pour maintenir de bonnes relations : offrir un regard positif inconditionnel, être congruent (c'est-à-dire être vrai, se préoccuper réellement des droits, de la dignité et du bien-être des élèves) et offrir une compréhension empathique (être capable de se mettre à la place de l'élève).

Le modèle de la thérapie de la réalité (Glasser, 2000) a été présenté. Selon ce modèle, les comportements humains dérivent de cinq besoins de base : pouvoir, plaisir (fun), liberté, appartenance et survie.

2^e session : On a demandé aux débutants comment ils appliquaient les informations de la première session dans leur classe.

On a présenté la Alderian thérapie (Ansbacher & Ansbacher, 1964) qui indique que les élèves difficiles sont souvent découragés et ont besoin d'encouragement.

Le modèle rationnel-émotionnel de thérapie du comportement a également été enseigné (Ellis et Dryden, 1997). Ce modèle explique les comportements par le sigle ABC : A pour événement activateur, B pour croyances (beliefs) rattachées à l'incident qui mènent à une pensée rationnelle ou irrationnelle et C pour conséquences des actions.

À la fin de cette session, une activité de groupe a été effectuée afin d'amener les participants à réfléchir sur comment ils pouvaient être créatifs dans leur rôle d'enseignant.

3^e session : A porté sur les composantes du programme et les résultats perçus. La majorité des étudiants indiquent que le programme a été utile et qu'ils se sentent mieux préparés pour gérer les comportements difficiles et les problèmes des élèves.

Références citées dans ce résumé :

Alanis, F. (2002, October). Creating connections that work for all students. Presentation at the Sixth Annual Conference on School-University Partnerships, San Antonio, Texas.

Ansbacher, H.L. & Ansbacher, R. R. (Eds.).(1964). The individual psychology of Alfred Alder, New York, Halper & Row/ Torchbooks.

Eddy, J.M., Reid, J.B., Fetrow, R.A. (2000). An elementary school-based prevention program targeting modifiable antecedents of youth delinquency and violence : Linking interests of families and teachers, Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 8(3), 165-177.

Ellis, A. & Dryden, W. (1997). The practice of rational-emotive therapy. New York, Springer.

Glasser, W. (2000). Reality therapy in action. New York. HarperCollins.

Goldberg, P.E. & Proctor, K.M. (2000). Teacher voices 2000 : A survey on teacher recruitment and retention, Scholastic, Inc.

Hinson, J., & Fossey, R. (2000). Child abuse : What teachers in the '90s know, think and do, Journal of Education for Students Placed at Risk, 5(3), 251-267.

Instrument for observation of teaching activities (1972). National IOTA Council, Tempe, AZ and San Jose, CA.
Smith, A. E. (2000). Middle school career exploration : The role of teachers and principals, Electronic Version, Education, 120 (4), 626-631.

Wubbolding, R. E. (2000). Reality therapy for the 21st century. Muncie, IN : Accelerated Development.

Fiche de lecture 116

Référence : Provasnik, S., and Dorfman, S. (2005). *Mobility in the Teacher Workforce : Findings from the Condition of Education 2005* (NCES 2005-114). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Sujet : Rapport sur la mobilité du personnel enseignant aux Etats-Unis : description de la nature du personnel enseignant + enseignants nouvellement embauchés, enseignants qui quittent la profession ou qui transfèrent, etc.

Introduction :

Les données proviennent de deux sondages effectués par le « U.S. Department of Education's National Center for Education Statistics (NCES) ». Ces deux sondages sont le « 1999–2000 Schools and Staffing Survey (SASS) » ainsi que le « 2000–01 Teacher Follow-up Survey (TFS). »

Le SASS a été administré à plus de 50 000 enseignants d'écoles publiques ou privées entre septembre 1999 et juin 2000. Le TSF, administré entre janvier et mai 2001, a demandé à plus de 5000 enseignants ayant répondu au premier questionnaire (SASS) de répondre à une série de questions de suivi.

What does the teacher workforce look like ?

En 1999-2000 : 3 450 000 enseignants travaillaient aux Etats-Unis (environ 2, 7% du marché du travail). Il y avait donc davantage d'enseignants que de pompiers, d'ingénieurs ou d'infirmières.

La majorité (90%) des enseignants travaillaient à temps plein (4% à temps partiel, 3% enseignants itinérants et moins de 0, 5% suppléants à long terme). 87% étaient au public et 13% au privé. 75% des enseignants étaient de sexe féminin. (Au primaire : 91% de femmes, middle 73% et high school 55%).

L'âge moyen des nouveaux enseignants était de 29 ans. L'âge moyen de l'ensemble des enseignants était de 42 ans. Le nombre moyen d'années d'expérience était 14 ans. Plus du tiers des enseignants avaient 19 ans ou plus d'expérience, 24% avaient entre 10 et 18 ans d'expérience, 24% entre 4 à 9 ans et 17% 3 ans ou moins.

La majorité des enseignants (53%) avaient un baccalauréat comme niveau de scolarité le plus haut, 42% une maîtrise et 4% un doctorat.

« Generally, beginning teachers (those with 3 or fewer years of teaching experience) are not as effective as teachers with more years of teaching experience, with brand-new teachers typically being the least effective teachers (Rivkin, Hanushek, and Kain 2005; Rockoff 2004; Murnane 1975). » (p. 5)

Les recherches démontrent que les nouveaux enseignants font des gains considérables quant à la qualité de leur enseignement durant la première année et des gains moins importants durant les années subséquentes.

Toutefois, les auteurs soulignent qu'une fois les trois premières années d'enseignement effectuées, il n'y a pas de lien direct entre le nombre d'années d'expérience et la réussite des élèves.

Par contre, les enseignants qui enseignent en-dehors de leur discipline de formation sont moins efficaces quant aux apprentissages des élèves que ceux qui enseignent dans leur discipline. (Goldhaber and Brewer, 1997, 2000).

En 1999-2000, environ 12% des enseignants enseignaient en dehors de leur champ de formation.

How many new teachers are hired in a year ?

En 1999-2000, environ 83% des enseignants ont continué à enseigner dans les mêmes écoles que l'année précédente. Environ 17% des enseignants étaient nouvellement engagés dans leur école, la majorité remplaçant des enseignants ayant quitté l'école (roulement de personnel). Toutefois, ce ne sont pas tous les nouveaux engagés qui sont des nouveaux enseignants : transfert d'une autre école (9%), enseignants qui retournent à la profession après un arrêt (4%), individus n'ayant jamais été employés (2%) ou encore individus en formation l'année précédente (3%).

Ainsi, la majorité des enseignants qui sont engagés dans les écoles chaque année sont des enseignants d'expérience.

What are the characteristics of new hired ?

En général, les enseignants nouvellement engagés (enseignants transférés, retour à la profession, nouveaux entrants et enseignants récemment gradués) sont plus susceptibles d'être jeunes et d'enseigner en-dehors de leur discipline que les enseignants qui continuent et ils sont moins susceptibles d'être engagés à temps plein.

En particulier, les enseignants transférés sont plus jeunes (38 contre 43 ans) et moins expérimentés (10 ans contre 16 ans d'expérience) que les enseignants qui continuent dans la même école.

How do the proportions of new hires differ by school control and poverty ?

Les recherches précédentes indiquent un pourcentage plus élevé de roulement de personnel dans les écoles publiques que dans les écoles privées de même qu'un pourcentage plus élevé dans les écoles publiques ayant un plus haut degré d'élèves pauvres que dans celles qui ont relativement peu de pauvreté. (Broughman and Rollefson 2000; Ingersoll 2001, pp. 16–17).

Dans cette recherche, les écoles privées engageaient davantage de nouveaux enseignants que les écoles publiques (23% contre 16%), toutefois il n'y avait pas vraiment de différence entre les écoles ayant un degré de pauvreté élevé ou non.

Dans cette recherche, les écoles ont été considérées comme ayant un degré de pauvreté peu élevé lorsque 15% ou moins des élèves étaient éligibles à un programme de repas gratuit ou à prix réduits et elles ont été considérées comme ayant un degré de pauvreté élevé lorsque 75% et plus des élèves étaient éligibles à ce programme. Les résultats indiquent que dans les deux cas (pauvreté élevée ou non), le pourcentage d'enseignants nouvellement engagés est le même (environ 15% chacun).

How many teachers do schools lose at the end of the year ?

À la fin de l'année 1999-2000, les écoles publiques et privées ont perdu environ 16% de leur personnel enseignant dû au roulement de personnel (8% ont transféré dans une autre école et 8% ont quitté l'enseignement).

Parmi les personnes qui ont quitté l'enseignement (8%), 2% ont pris leur retraite, 4% ont trouvé un emploi autre que l'enseignement primaire et secondaire, 0, 3% sont retournés à l'école, 1% ont quitté pour des raisons familiales (prendre soin des enfants ou d'un autre membre de la famille) et 1% ont quitté pour d'autres raisons.

Le pourcentage de roulement de personnel à la fin de 1999-2000 (16%) était plus important que pour les années 1987-88 (14%), 1990-91 (13%) et 1993-94 (14%). Cela s'explique par l'augmentation de deux catégories : départ à la retraite et enseignants ayant trouvé un emploi autre qu'au primaire ou au secondaire.

Who tends to leave ? Who tends to transfer ?

Les enseignants partant à la retraite sont naturellement les plus âgés (moyenne de 58 ans et de 29 ans d'expérience).

Les enseignants ayant quitté pour un autre emploi que l'enseignement primaire ou secondaire ont en moyenne 39 ans et 10 ans d'expérience. Ces enseignants sont moins susceptibles d'être hautement qualifiés que ceux qui restent dans la même école (50% versus 63%).

Les enseignants ayant quitté pour poursuivre leurs études sont généralement nouveaux dans la profession (moyenne de 4 ans d'expérience et de 30 ans d'âge). Ces enseignants étaient deux fois plus susceptibles d'avoir enseigné en-dehors de leur champ que les enseignants qui continuaient à enseigner à la même école (22% versus 11%).

Les enseignants ayant quitté pour des raisons familiales étaient majoritairement des femmes (99%), ayant en moyenne 34 ans et 9 ans d'expérience. Encore une fois, ces enseignants étaient moins susceptibles d'être hautement qualifiés et plus susceptibles d'avoir enseigné en-dehors de leur champ. Selon Stinebrickner (2002), une grande proportion du décrochage (attrition) chez les enseignants est directement liée à la naissance d'un enfant.

Les enseignants débutants (3 ans ou moins d'expérience) sont plus susceptibles d'être transférés que les enseignants expérimentés (10 ans ou plus d'expérience). Les enseignants transférés sont moins susceptibles d'être hautement qualifiés que les enseignants qui continuent dans la même école (55% versus 63%) et plus susceptibles d'avoir enseigné en-dehors de leur champ (15% versus 11%).

How do turnover rates differ by school control and poverty ?

Entre 1999-2002 et 2000-2001, les écoles privées ont perdu un plus grand pourcentage d'enseignants que les écoles publiques (21% versus 15%). Un plus grand pourcentage d'enseignants des écoles privées ont quitté l'enseignement pour un autre emploi (7% versus 3%), pour poursuivre leur formation (0.7% versus 0, 3%) ou pour des raisons familiales (3% versus 1%). Toutefois, il y a eu plus de départ à la retraite dans les écoles publiques que dans les écoles privées (2% versus 1%).

Les écoles publiques et privées ont un pourcentage similaire d'enseignants qui ont transféré (8% chacun). Les enseignants des écoles publiques transfèrent généralement dans une autre école publique dans leur district (45%) ou dans un autre district (53%), alors que les enseignants des écoles privées transfèrent majoritairement dans une école publique (53%).

Les enseignants des écoles ayant un haut degré de pauvreté sont deux fois plus susceptibles de transférer vers une autre école que les enseignants des écoles ayant un faible taux de pauvreté (10% versus 5%).

How long have teachers been at the same school when they leave ?

En moyenne, les enseignants qui ont changé d'école en 2000-2001 avaient travaillé dans leur dernière école durant 5 ans. Ceux qui quittaient l'enseignement y avaient travaillé en moyenne pendant neuf années consécutives.

Le nombre moyen d'années passées dans la dernière école avant de quitter ou de transférer est similaire dans les écoles ayant un haut degré de pauvreté et dans celles ayant un faible degré de pauvreté.

Why do teachers leave ?

Les chercheurs ont établi une liste de 17 facteurs et ont demandé aux enseignants ayant quitté de choisir lesquels étaient les plus importants.

Les facteurs les plus fréquents pour quitter l'enseignement sont : la retraite (20%), les raisons familiales (16%), la grossesse ou les enfants (14%), le désir d'avoir un meilleur salaire ou de meilleurs bénéfices (14%) et le désir de poursuivre une carrière différente (13%).

Les facteurs les moins souvent considérés comme « très importants » sont : la perception que l'école reçoit peu de support de la communauté (2%) et la perception qu'il y avait trop de changements de politique à l'école (2%).

Les 5 sources d'insatisfaction les plus fréquemment nommées par les enseignants qui ont transférés vers une autre école sont : le manque de temps pour planifier (65%), la charge de travail trop importante (60%), le salaire trop bas (54%), les élèves ayant des problèmes de comportement (53%) et le peu d'influence sur les politiques de l'école (52%).

Les 5 sources d'insatisfaction les plus fréquemment nommées par les enseignants qui ont quitté la profession sont : le manque de temps pour planifier (60%), la charge de travail trop élevé (51%), le trop grand nombre d'élèves dans les classes (50%), le salaire trop bas (48%) et les élèves ayant des troubles de comportement (48%).

Références citées dans ce résumé :

Broughman, S.P., and Rollefson, M.R. (2000). *Teacher Supply in the United States: Sources of Newly Hired Teachers in Public and Private Schools* (NCES 2000–309). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington DC: U.S. Government Printing Office.

Goldhaber, D., and Brewer, D.J. (1997). Why Don't School and Teachers Seem to Matter? Assessing the Impact of Unobservables on Education. *Journal of Human Resources*, 32: 505–523.

Goldhaber, D., and Brewer, D.J. (2000). Does Teacher Certification Matter? High School Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2): 129–145.

Ingersoll, R.M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3): 499–534.

Murnane, R.J. (1975). *The Impact of School Resources on the Learning of Inner City Children*. Cambridge, MA: Ballinger.

Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., and Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2): 417–458.

Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence From Panel Data. *American Economic Review*, 94(2): 247–252.

Stinebrickner, T.R. (2002). An Analysis of Occupational Change and Departure From the Labor Force: Evidence of the Reasons That Teachers Leave. *The Journal of Human Resources*, 37(1): 192–216.

Fiche de lecture 117

Référence :

Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan, Collection Logiques sociales.

Résumé :

L'auteur présente les résultats de deux enquêtes statistiques réalisées à l'aide de questionnaires distribués auprès des publics d'IUFM (en France). Étude à caractère sociologique qui permet de comprendre certaines conceptions et caractéristiques des néo-enseignants en France.

Notes de lecture :

Introduction :

Phénomène de massification scolaire : On passe de plus en plus d'années à l'école et de plus en plus d'individus accèdent à l'université.

Première partie : Préenquête :

Taux élevé de méconnaissance de la clientèle (jeunes du secondaire)

Ce qu'on connaît le mieux : mal-être des jeunes, les jeunes à l'école

Large méconnaissance : les violences et la délinquance, les conduites à risque, la santé.

Deuxième partie : Enquête

Sexe : majoritairement féminin (crée un déséquilibre)

Âge : Généralement moins de 25 ans.

Chap. 2 : Le milieu d'origine

Le débat familial sur l'éducation des enfants :

« 76% des stagiaires IUFM deuxième année parlent (très souvent, souvent ou régulièrement) en famille des questions ou problèmes d'éducation des enfants. » (p. 65)

Choix de la profession : Souvent influencé par le fait qu'il y a des enseignants dans la famille : débats familiaux sur l'enseignement. Processus de reproduction sociale.

Les enseignants proviennent surtout des classes moyenne et supérieure.

Chap. 3 : Le cursus scolaire

Les néo-enseignants ont peu redoublé.

Effet protecteur de la maternelle : Plus on a été scolarisé longtemps à l'école maternelle, moins on risque le redoublement....

Néo-enseignants : 95,3% de scolarisation à l'école maternelle

Secondaire : 10% de redoublement chez néo-enseignants.

Chap. 4 : La phase de professionnalisation

Au départ, on prend ce qui passe. Souvent, on accepte le premier emploi proposé sans égard à nos goûts, préférences et aspirations.

« Les professionnalisations par défaut constituent donc de nos jours la norme sociale même dans l'enseignement sous bien des angles. » (p. 119)

Chap. 5 : Les représentations professionnelles

Au primaire, il y a une tradition de travail collectif ou du moins coordonné contrairement au secondaire.

L'insertion dans le métier :

Problèmes anticipés par les participants : manque de soutien de la part des collègues, manque de soutien de la part de l'administration, insuffisance de la formation.

« Les stagiaires I.U.F.M. deuxième année craignent très fortement leur première nomination devant s'effectuer à brève échéance après leur année de formation en cours. » (p. 147)

Après la 2^e année, « 29% des nouveaux enseignants jugent leur insertion professionnelle difficile, mais ils sont cependant moins nombreux à la juger ainsi qu'au début de la première année d'exercice (30%) ». (p. 147-148) (L'auteur cite ici une recherche de Sylvaine Péan : « L'intégration dans le métier au cours des deux premières années d'exercice des nouveaux enseignants du second degré » Dans *Connaissance des enseignants*, Éducatons et formations, D.E.P., no 46, juillet 1996)

Le contrôle de la pratique :

« Seuls 14,3% des stagiaires I.U.F.M deuxième année perçoivent le fait d'être inspectés professionnellement comme un acte débouchant sur une juste appréciation de leur travail. Les enseignants craignent beaucoup les inspections. » (p.148)

Il y a une grande insatisfaction quant à l'enseignement offert dans les IUFM.

Conclusion :

« Il n'existe pas et n'a jamais existé, comme dans d'autres métiers, de savoir-faire enseignant standard. Chaque enseignant possède, ou cherche à posséder, ses techniques propres d'appropriation du métier. » (p. 199)

Fiche de lecture 118

Référence :

Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14 (3), 22-27.

Notes de lecture :

Depuis début 1990 : renouvellement du personnel enseignant du collégial.

Solution prometteuse :

Formation professionnelle faisant appel à la pratique et à la réflexion sur l'action.

« Les travaux disponibles portent surtout sur les jeunes enseignants des ordres primaire et secondaire, étant donné l'adoption et l'implantation, dans les années quatre-vingt, de politiques gouvernementales et institutionnelles relatives à l'insertion des débutants. » (p. 22)

Le processus d'insertion professionnelle :

Double processus d'insertion : insertion professionnelle et insertion institutionnelle. (Il faut à la fois apprendre le métier d'enseignant et s'intégrer dans l'institution).

L'importance de l'insertion dans le développement professionnel de l'enseignant :

Une transformation identitaire :

L'insertion professionnelle engendre un processus de transformation identitaire, un passage d'un statut à un autre.

Des débuts marquants :

« Les débuts dans l'enseignement influencent souvent la décision d'y demeurer ou d'abandonner la profession (Huberman, 1989; Gold, 1996). » (p.23)

Ce sont souvent les débuts qui influencent le degré d'engagement professionnel de l'enseignant.

« Les expériences des premières années infléchiraient donc la direction et les contenus du développement professionnel ultérieur de l'enseignant (Gold, 1996; Huberman; 1989; Zeichner et Gore, 1990). » (p.23)

C'est durant les premières années que l'enseignant va déterminer son style, ce qui va influencer les compétences qu'il souhaitera développer et les formations qu'il choisira.

Les caractéristiques du processus d'insertion :

Les effets de la précarité :

Le processus d'insertion professionnelle est multidimensionnel, complexe, inscrit en contexte. Insertion caractérisée par une grande précarité d'emploi depuis le début des années 80.

« Au primaire et au secondaire, cela peut prendre entre 7 et 11 ans avant qu'un enseignant n'obtienne un emploi permanent (Mukamurera, 1998). » (Mukamurera, J. (1998). *Étude du*

processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire.
Thèse de doctorat, Université Laval.)

Conditions d'entrée dans la profession :

Beaucoup de ruptures : préparations multiples, enseignement à plusieurs niveaux, tâches connues peu de temps à l'avance, changements de niveau, d'élèves, d'institution, etc.

Dû à ces nombreuses ruptures, l'enseignant débutant doit continuellement s'adapter à de nouvelles situations ce qui amène stress et frustrations.

Difficulté à se constituer un savoir d'expérience car les situations sont trop changeantes.

L'absence de formation à l'enseignement :

Pour les enseignants du collégial, généralement pas de formation pédagogique (apprentissage sur le tas, par essais et erreurs).

L'interaction de l'acteur et du système :

Pas d'itinéraire-type en insertion.

Insertion dépend de plusieurs facteurs :

- 1- Les phénomènes de système : charge d'enseignement, accueil et encadrement de l'institution, types et variétés des mesures de soutien formel et informel, formation à l'encadrement des débutants pour le personnel en place, financement alloué aux mesures d'insertion.
- 2- La logique des acteurs : Le débutant ne reste pas passif, il agit en fonction des actions qu'il a menées, des événements qui se sont produits et de l'information dont il dispose.

Les programmes d'insertion professionnelle

Bilan de travaux américains :

Durant les années 80, aux Etats-Unis, il y a eu plusieurs recherches et programmes d'insertion professionnelle au primaire et au secondaire. Toutefois, « Ce foisonnement de politiques et de publications est rarement soutenu par des programmes de recherche permettant l'évaluation systématique des politiques et des mesures d'insertion. » (p.24)

1. Besoins des enseignants sont multidimensionnels.

À la fois besoin de soutien psychologique et besoin d'aide pédagogique (savoirs pédagogiques généraux, savoirs didactiques...)

« Du côté de l'enseignement, les besoins d'aide les plus souvent cités concernent les problèmes de discipline des élèves, les moyens de motiver les élèves, la prise en compte des différences individuelles, l'évaluation des travaux des élèves, l'organisation des activités en classe et les manières d'obtenir du matériel didactique. » (p. 25)

Les besoins psychologiques sont multiples : écoute, soutien émotif, aide à la gestion du stress, etc.

2. Système de soutien idéal :

- inclut enseignants débutants et enseignants expérimentés
- prévoit modalités de formation pour les mentors.
- est basé sur les besoins réels du novice.
- prévoit un dispositif d'évaluation de l'efficacité du système de soutien.

3. Il existe diverses formes de soutien.

Soutien individuel : parrain, mentor, conseiller pédagogique, collègues...

Soutien collectif : pairs regroupés autour de formateur

Réseaux électroniques d'entraide : cyberbavardage, site pour déposer documents et outils, babillard, banques de données, répertoire de matériel, courrier électronique personnalisé.

4. Rôle du mentor souvent mal défini + manque de formation et d'encadrement pour les mentors.

Manque de définition précise des buts et des fonctions du mentorat.

5. « Il est fondamental de distinguer entre la rétroaction procurée au débutant pour des fins de développement professionnel et l'évaluation administrative pour fins d'emploi. » (p.26)

Les programmes d'accompagnement professionnel n'ont pas pour objectif l'évaluation « sommative » du novice.

6. Nécessité d'instaurer politiques institutionnelles en matière d'insertion professionnelle.

Les politiques institutionnelles assurent l'allocation de ressources. Il faut aussi que les stratégies d'implantation soient bien articulées : définir rôle de chaque acteur, spécifier contenus de formation et prévoir répartition des ressources financières.

7. Nécessité d'avoir conception spécifique de l'enseignement (fondement) qui guide la sélection des contenus de formation et l'action des divers participants.

Conclusion :

« Loin de s'apparenter à un catalogue d'activités consécutives ou isolées, les activités de formation sont intégrées à un système d'accompagnement et de soutien qui mobilise plusieurs ressources du milieu de travail et qui s'appuie sur des politiques institutionnelles. » (p.26)

Fiche de lecture 119

Référence : Renard, L. (2003), Setting new teachers up for failure...or success, *Educational Leadership*, numéro de mai 2003.

Introduction :

L'histoire de Frank :

Au début de l'article, l'histoire d'un enseignant débutant est présentée : Frank, un enseignant débutant ayant eu lors de sa première année d'enseignement une classe de science en team-teaching avec un autre débutant. L'auteure souligne que Frank et son partenaire auraient tous les deux eu besoin d'en apprendre davantage sur la gestion de classe, sur la manière d'intervenir quant aux préoccupations des parents et sur comment différencier le curriculum. En outre, lors de cette première année, Frank a dû siéger sur 4 différents comités. Frank faisait également parti de l'équipe d'inclusion et devait donc assister à plusieurs réunions concernant les élèves durant ces journées de classe ou après l'école. En outre, puisque toutes ces activités « parascolaires » étaient nouvelles pour Frank, il y passait beaucoup plus de temps que les enseignants expérimentés ayant le même type de tâches. De plus, on lui a assigné une tâche de « front-door monitor » durant une de ces deux périodes de planification, ce qui lui laissait peu de temps pour préparer ses cours. La période de planification restante ne correspondait pas à celle de son mentor assigné et il devait donc la rencontrer avant ou après l'école.

Bref, Frank se sentait isolé, surchargé et il manquait de temps pour sa vie personnelle ce qui a fait en sorte qu'à la fin de cette année, il cherchait un autre emploi que l'enseignement.

Learning to teach on the run :

Selon les écrits, les préoccupations principales des enseignants débutants sont : la gestion de classe, la motivation des élèves, la différenciation quant aux besoins individuels des élèves, l'évaluation des apprentissages et la relation avec les parents (Britton, Paine et Raizen, 1999 ; Kurtz, 1983 ; Veenman, 1984). L'auteure souligne que ces diverses habiletés ne s'apprennent pas dans les livres mais plutôt par essais et erreurs et en réfléchissant sur les succès et analysant les échecs.

En outre, les enseignants débutants doivent apprendre à devenir expert dans leur sujet ou dans leur degré.

L'auteure souligne qu'on demande souvent aux enseignants débutants d'effectuer les mêmes responsabilités que les enseignants d'expérience et dans les mêmes contraintes de temps. Elle indique qu'à la place, il faudrait laisser aux novices le temps de « grandir ». En effet, les enseignants novices prennent plus de temps que les experts pour effectuer les activités routinières de l'enseignement : planifier, remplir la paperasse, réfléchir sur les succès et les échecs, préparer les évaluations, construire un système de gestion, etc. Ainsi, les enseignants débutants se sentent souvent débordés.

Ainsi, il est irréaliste d'espérer la même chose des débutants et des vétérans. D'ailleurs, Halford (1998) dit de l'enseignement que c'est une profession « that eats its young ».

« Experienced teachers often believe that they have paid their dues and that new teachers must do the same. » (p. 63).

Nurturing new teachers :

L'auteure émet différentes recommandations pour favoriser la rétention des enseignants débutants :

- Ne pas paier les nouveaux enseignants en équipe (inclusive team), en particulier avec un autre débutant.
- Ne pas demander aux enseignants débutants de s'occuper d'activités extracurriculaires avant qu'ils n'aient deux ou trois années d'expérience.
- Ne pas assigner les débutants à une période de tâche mais plutôt leur laisser les périodes libres pour planifier et devenir meilleurs dans leur discipline.
- Ne pas placer les enseignants débutants sur des comités avant qu'ils n'aient deux ou trois années d'expérience.
- Éviter d'assigner les nouveaux enseignants aux degrés ou aux élèves les plus difficiles.
- Éviter d'assigner les nouveaux enseignants aux classes multi-niveaux.
- Éviter d'assigner les nouveaux enseignants à plus de deux préparations de cours.
- Éviter de donner aux nouveaux enseignants des horaires qui les amènent à changer plusieurs fois de classe en une journée.
- Diminuer le nombre d'activités de développement professionnel attendues des nouveaux enseignants. (Les amener à effectuer seulement celles qui contribuent réellement à améliorer leur efficacité.)
- S'assurer que les novices et les mentors aient les mêmes périodes de planification. Fournir occasionnellement des suppléants pour que le novice puisse travailler plus longtemps avec son mentor ou aller l'observer en classe.
- Garder les enseignants débutants dans les mêmes cours ou degré pour deux ou trois ans.
- Permettre au débutant d'être observé par les collègues, les mentors ou les superviseurs qui pourront lui offrir une rétroaction spécifique sur son enseignement.

Références citées dans ce résumé :

Britton, E., Paine, L. & Raizen, S. (1999). *Middle grades mathematics and science teachers' induction in selected countries : Preliminary findings*.

Halford, J. (1998). Easing the way for new teachers, *Educational Leadership*, 55(5), 33-36.

Kurtz, W.H. (1983). Identifying their needs : How the principal can help beginning teachers, *NASSP Bulletin*, 67(459), 42-45.

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

Fiche de lecture 120

Référence :

Riel, R. (1999). L'art d'être jeune prof. *Vie pédagogique*, (111), 10-12.

Résumé :

Richard Riel présente les propos de plusieurs enseignants débutants qui parlent de leur entrée en profession, du soutien qu'ils ont reçu, de l'intégration dans l'équipe-école...

Notes de lecture :

Situation de l'insertion professionnelle :

Depuis quelques années : plusieurs postes se sont ouverts en enseignement (beaucoup de départs à la retraite).

8 jeunes enseignants de Montréal parlent de leur insertion professionnelle : 6 femmes et 2 hommes.

Pourquoi avoir choisi ce métier ?

Aucun des 8 enseignants n'a fait ce choix par défaut.

Plusieurs ont choisi ce métier car ils ont horreur de la routine.

Certains ont été inspirés par un modèle d'enseignant qu'ils ont connu.

Tous ont envie de se dévouer auprès des enfants et de jouer un rôle essentiel dans leur développement.

Se considèrent-ils comme entrés dans la profession ?

La plupart indiquent qu'ils ont encore beaucoup à apprendre, qu'ils se situent encore en « survie », qu'ils manquent de connaissances et d'expérience.

Comment s'est passé l'intégration dans l'équipe-école ?

- L'intégration est plus difficile quand il y a peu de nouvelles recrues et un personnel ancien nombreux.
- L'intégration sociale est difficile car les débutants doivent savoir prendre leur place, tout en ne prenant pas trop de place.
- Certains débutants sentent que leur enthousiasme et leurs idées nouvelles peuvent déranger les anciens.
- Plusieurs débutants sentent toutefois qu'ils sont bien accueillis par le milieu.

Quel soutien offre le milieu ?

- La plupart des écoles offrent un parrainage de type mentorat.
- Utilité du mentorat : « Prendre la charge d'une classe est souvent un choc considérable au début et les jeunes ont besoin de consulter, de confronter leurs perceptions, ou, tout simplement, de s'épancher en toute confiance. » (p. 10)
- Le mentor est vu comme une personne-ressource indispensable.
- Certaines écoles offrent des tables rondes pour discuter des problèmes vécus par les nouveaux enseignants.

Maintenant qu'ils sont entrés dans le métier, vivent-ils des frustrations particulières ?

- Mêmes frustrations que pour les enseignants d'expérience.

- « En tout premier lieu, il y a l'impression quasi constante de manquer de temps: pour s'occuper des élèves qui ont des besoins particuliers, pour planifier, pour préparer du matériel didactique, pour échanger des points de vue avec les collègues et les spécialistes, pour continuer de se perfectionner, mais aussi du temps pour soi, pour avoir une vie personnelle. »
- Autres frustrations : manque d'argent pour certains projets, élèves qui ne répondent pas aux situations d'apprentissage proposées comme on le voudrait, non-disponibilité des personnes-ressources, problèmes de communication avec collègues ou avec direction, parents désintéressés, etc.
- Certaines frustrations sont inhérentes à la situation d'insertion professionnelle : collègues qui résistent aux changements, rigidité de la réglementation qui empêche de changer les pratiques, etc.

Et les gratifications ?

- Elles proviennent surtout des élèves qui expriment leur appréciation de l'enseignant.
- Peuvent aussi provenir des collègues, des parents ou de la direction.

Se considéraient-ils comme compétents pour exercer le métier quand ils ont commencé ?

- Les stages aident énormément à apprendre le métier.
- La formation sert de cadre conceptuel mais l'enseignement s'apprend par l'expérience.
- La formation continue peut permettre de poursuivre l'apprentissage.

Considèrent-ils que les jeunes profs sont un apport positif dans l'école ?

- Oui, car ils apportent énergie, connaissances nouvelles, stimulation...

Considèrent-ils qu'ils sont dans ce métier pour la vie et que font-ils pour entretenir leur idéal professionnel ?

- Tous souhaitent faire leur vie en éducation et la moitié disent vouloir rester enseignants.
- Tous affirment que se perfectionner fait partie intégrante du métier.

Sont-ils heureux ?

- Unanimement : Oui.

Fiche de lecture 121

Référence :

Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique* (119), 5-8.

Résumé :

Résultats d'une enquête sur les causes du stress professionnel chez les enseignants québécois menée auprès de 1158 enseignants du primaire et du secondaire. Les auteurs présentent les causes du stress à différentes étapes de la carrière et les moyens de soutien possibles.

Notes de lecture :

L'enseignement est une profession particulièrement stressante.

Situation des enseignants en début de carrière est plus difficile que celle des enseignants expérimentés.

Ce qui est difficile :

- formalités administratives que l'enseignant débutant ne connaît pas.
- Responsabilité de classes difficiles (pas toujours expérimenté lors des stages).
- Nécessité de s'adapter à la culture organisationnelle.

Étapes de la carrière :

- Les enseignants en début de carrière sont d'abord préoccupés par leur survie professionnelle.
- Suit une étape où leurs préoccupations de nature pédagogique se retrouvent au premier plan: ils se soucient davantage de la qualité de leur enseignement.
- Avec l'expérience, les préoccupations liées à l'apprentissage des élèves deviennent plus importantes.

Le soutien constitue un facteur de protection en ce qui concerne le stress.

Principales sources de stress chez les enseignants:

la reconnaissance professionnelle, les comportements des élèves, le manque de temps et de ressources, les relations avec les autres membres du personnel et les parents ainsi que la charge de travail

Le facteur de stress le plus important chez les enseignants est le comportement des élèves, entre autre la capacité à maintenir la discipline.

« Contrairement aux attentes, les enseignants de moins de six ans d'expérience ne rapportent pas un plus haut degré de stress que les autres, sauf en ce qui a trait au besoin de reconnaissance professionnelle. » (p. 6)

Soutien disponible : La plupart des enseignants disent pouvoir compter sur le soutien de leurs collègues enseignants, de la direction et des autres employés de l'école. Par contre, les mesures de soutien formel, tel que le mentorat, sont beaucoup plus rares.

« Ce qui occasionne le plus de stress chez les enseignants, hommes ou femmes, qu'ils soient plus ou moins expérimentés, qu'ils enseignent au primaire ou au secondaire, c'est d'avoir à faire face aux comportements dérangeants et inappropriés des élèves. » (p. 7)

Pistes de solutions pour réduire le stress professionnel :

- Formation continue pour préparer les enseignants à affronter situations stressantes.
- Formation des enseignants aux techniques de mentorat.
- Agir sur le milieu de travail : éviter classes surchargées, offrir soutien pour élèves en difficulté.
- Direction qui écoute et soutien, approche participative plutôt qu'autoritaire.

Fiche de lecture 122

Référence : Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis : novice teachers as migrants, *Teaching and teacher Education*, 20, 145-161.

Sujet : Le processus d'ajustement des enseignants novices à la profession enseignante et à la culture de l'école en Israël. 46 enseignants débutants participant à un programme de soutien ont été interrogés à partir de leur première année d'enseignement jusqu'à la fin de leur deuxième année. Les résultats indiquent que la transition et l'adaptation que le débutant doit faire dans sa nouvelle école a beaucoup en commun avec l'expérience de l'immigrant dans un nouveau pays.

Préface :

L'auteur fait remarquer que l'histoire des enseignants qui débutent est souvent similaire d'un individu à l'autre : d'abord illusions, espoir, attentes et excitation, puis désespoir, crise et sentiment de perte qui sont ensuite remplacés par des compromis, des ajustements et une acceptation de la situation.

L'auteur a constaté que la manière dont les enseignants débutants et dont les immigrants interprètent leur nouvelle réalité est très similaire : « *The main stages of socialization when entering the teaching profession can be compared to the process of adjustment that immigrants undergo.* » (p. 146)

Introduction :

Taux important de décrochage professionnel chez les enseignants débutants :

- Selon Farber (1984), seulement 59% des nouveaux enseignants qui pratiquent dans des milieux ayant une forte tension sociale ou raciale restent dans la profession pour plus de 4 ans.
- Selon Gold (1996), près de 40% des enseignants débutants quittent la profession avant 5 ans.
- Selon Armstrong (1984) et Van Mannen (1991), ce sont souvent les enseignants ayant un haut rendement académique qui quittent dans les premières années.
- Geva-May (1995), indique qu'en Israël, seulement 50% des enseignants débutants continuent dans la profession 5 ans après leur graduation.

Plusieurs des difficultés rencontrées par les novices viennent de leur besoin de s'ajuster aux normes organisationnelles de l'école, aux acteurs reliés à cette institution (parents, autorités locales et communauté) (Connely et Diens, 1982 ; Shulman, 1987) et à la culture de l'école et du milieu.

“The beginning teacher is a stranger who is often not familiar with the accepted norms and symbols in the school or with the hidden internal codes which exist among teachers and students. In this respect, novice teachers seem to resemble immigrants who leave a familiar culture and move into a strange one that is both attractive and repellent—the ‘hope and despair’ situation.”(p. 147)

L'insertion professionnelle implique donc un processus d'ajustement à la culture de l'école, mais également un désir d'apporter les innovations acquises lors de la formation initiale (désir de conformité versus désir d'innover et d'adapter).

Cadre conceptuel :

L'étranger : Selon la définition de Schutz (1944), les étrangers sont des adultes qui tentent de se faire accepter ou au moins tolérer par un groupe d'individus. En ce sens, les novices peuvent être considérés comme des étrangers puisqu'ils ne connaissent pas les codes culturels particuliers au groupe dans lequel ils tentent de s'intégrer.

“Novice teachers are strangers in the sense that they come from one normative system—the teacher education institute—with a clear set of norms of behavior, and try to enter another one—the school—whose norms are unfamiliar and different from theirs.” (p. 147)

Il y a une grande différence entre la perception que les débutants se font de l'enseignement et la réalité rencontrée ce qui peut amener confusion et sentiment de dépression chez les enseignants novices.

Les enseignants débutants vivent donc un processus de désocialisation (désillusion, distance de la culture venant de leur propre expérience d'élève + de leur formation initiale) et de resocialisation (acquisition de la nouvelle culture provenant du milieu) lors de l'insertion professionnelle (Bar-Yossef, 1986).

Marginalité : Selon Berznitz (1979) les gens marginaux sont des étrangers qui ont quitté un cadre social ou professionnel et espèrent en rejoindre un autre mais, pour diverses raisons, n'en sont pas des membres entiers. En ce sens, les enseignants débutants sont des marginaux au sein de l'école puisqu'ils sont nouveaux dans l'équipe et qu'ils n'en possèdent donc pas encore toute la culture. En outre, les enseignants débutants sont d'autant plus marginalisés que les anciens les perçoivent parfois comme une menace, craignant qu'ils ne bousculent la routine et les conventions établies.

Réseau social : Chez les immigrants, le réseau social sert de filet de sécurité en offrant un soutien émotionnel lors de l'ajustement au nouveau pays. Chez les enseignants débutants, on retrouve également ce besoin d'un réseau social, qui peut provenir des autres enseignants débutants avec lesquels le novice a étudié, d'un programme spécial de soutien établi par l'université ou encore d'un programme de mentorat.

Soutien pour les enseignants novices : Trois différents types de programmes d'insertion : tuteurs dans l'institution de formation, mentors au sein de l'école et ateliers + séminaires. House (1981) identifie 4 types de supports : émotionnel, aide instrumentale, informations et évaluation. Feiman-Nemser et al. (1999) indiquent que les programmes doivent contenir trois composantes : soutien, développement et évaluation formative.

Méthodologie :

Échantillon : 46 enseignantes débutantes en Israël, tous de sexe féminin, entre 25 et 35 ans, qui enseignaient dans trois différentes institutions, durant leur deux premières années d'enseignement, entre 1995 et 1997. Ces enseignantes participaient à un programme de soutien initié par le Ministère de l'Éducation. Le programme comprend des rencontres bihebdomadaires pour discuter et analyser l'expérience de classe et les difficultés vécues.

Collecte de données :

Instrument de collecte de données : entrevues avec les enseignants débutants portant sur leur expérience d'enseignement. Plusieurs entrevues lors de la première année ainsi que vers la fin de la seconde année d'enseignement. Les entrevues se déroulaient soit à l'institution de formation ou à l'école, selon la préférence des participants. En plus des interviews, plusieurs discussions ont été effectuées avec les novices, soit au téléphone ou face à face. Plusieurs sessions bihebdomadaires de rencontres ont également été enregistrées. Des entrevues avec les coordonnateurs, portant sur leur mentorat, ont été effectuées en fin d'année.

Résultats et discussion :

Lily and Rachel :

L'auteur a effectué plusieurs entrevues avec ces deux débutantes. Il a ainsi pu identifier 3 phases de l'insertion, tout en spécifiant que ces stades correspondent au vécu de la majorité des débutants, mais qu'il y a des exceptions.

- 1) Fantaisie : Avant d'entrer dans l'enseignement : excitation et enthousiasme à l'idée d'enseigner mêlé avec une certaine anxiété (préparation des premiers jours, questionnement sur comment s'habiller, quoi dire, quoi faire, comment vont être les élèves, etc.). Pour les immigrants, ce stade de crainte et d'excitation se retrouve lors de la planification du voyage et lors de l'arrivée immédiate dans le nouveau pays.
- 2) Choc (culturel) de la réalité et crise : déceptions, frustrations, désespoir, difficultés, stress, peur de demander de l'aide, difficultés à savoir ce qui est permis ou non (règles implicites), classes parfois difficiles, grande différence entre la formation initiale et la réalité du métier, manque de soutien du milieu, pression pour répondre à la fois aux attentes de la direction, des collègues, des parents et des élèves, etc. En outre, même si les débutants interrogés avaient un mentor, plusieurs ont reçu très peu de soutien de ce dernier.
"Heavy loads, difficult students, unwanted classes are assigned to the silent members of the school, the novices." (p. 153) Bref, durant ce stage, les enseignants constatent que la réalité est différente de ce qu'ils ont appris dans leurs cours théoriques sur la psychologie et les théories de l'éducation.
La littérature parle de cette phase en terme de choc de la réalité (Veenman, 1984), ou choc de transition (Corcoran, 1981). Pour les immigrants, cela correspond au choc culturel.
- 3) Ajustements au fil de l'enseignement : Se produit généralement vers la seconde partie de l'année. Le novice commence alors à comprendre la complexe réalité de l'enseignement, il peut apprendre de ses succès et de ses échecs passés et il parvient alors à apporter des améliorations à son enseignement et à acquérir une meilleure confiance en ses capacités. Les préoccupations du débutant sont également différentes à cette étape : « After having achieved control and management skills, they can focus on pupils' learning and planning activities. » (p. 155)

Dans la littérature sur l'immigration, on identifie des stades similaires : fascination, crise et hostilité envers la culture d'accueil, ajustement et véritable biculturalisme (Anderson, 1994 ; Fried, 1977 ; Sabar, 2000).

Similarités et différences entre l'expérience des enseignants débutants et celle des immigrants :

Similarités :

- Les deux groupes ont des attentes positives : les immigrants imaginent leur milieu d'accueil et leur succès financier alors que les enseignants imaginent leur classe et ils se voient en tant qu'enseignant.
- Les deux groupes vivent des déceptions : la réalité est difficile et différente de ce qu'ils avaient imaginé.
- Les deux groupes vivent de l'impermanence : statut temporaire des immigrants et précarité des enseignants débutants.
- Chez les deux groupes, l'enthousiasme, l'investissement et les innovations apportées dans le travail peuvent faire peur aux vétérans.
- Les immigrants vivent une certaine marginalisation au travail et se regroupent entre eux. De même, les enseignants débutants se regroupent entre eux et sont souvent à part des vétérans.
- Enfin, les immigrants ne possèdent pas les normes culturelles du groupe d'accueil et les enseignants novices ne connaissent pas la culture de l'école (ce qui est permis ou interdit).

Différences :

Anticipation et préparation : Les immigrants s'attendent à rencontrer des difficultés à cause de la culture, de la langue et des habitudes qui sont différentes dans le milieu d'accueil. Les débutants en enseignement s'attendent à trouver le même langage et, comme ils ont déjà été élèves, ils ont l'impression de bien connaître la culture de l'école. Toutefois, les deux groupes vont rencontrer des « surprises » ce qui peut les amener à vivre un choc.

Facteur temps : Les immigrants peuvent vivre la crise durant une très longue période. Les novices ne peuvent rester longtemps en crise : soit ils deviennent progressivement des enseignants expérimentés ou ils décident de quitter la profession.

Liberté de choix : Les enseignants débutants ont la liberté de rester dans la profession ou de quitter. Par contre, souvent, les immigrants n'ont pas le choix de rester dans le pays d'accueil.

Statut et support de l'environnement : Les enseignants débutants travaillent dans leur champ professionnel alors que les immigrants doivent souvent travailler dans un domaine autre que leur profession. Le système de soutien des immigrants est centré sur la famille alors que celui des débutants est centré sur la famille professionnelle.

Différences culturelles : Double conflit culturel pour les immigrants : entre la maison et le marché du travail et entre le nouveau et l'ancien pays. Le conflit pour les enseignants se situe plutôt entre la formation initiale et la réalité de l'école.

Conclusion :

Selon l'auteur, les programmes d'insertion pour les enseignants débutants devraient mettre moins l'emphasis sur l'adhésion aux normes locales et davantage sur l'utilisation de la créativité, de l'originalité et du sens d'innovation des novices. Bref, les programmes d'insertion devraient mettre l'accent sur l'apport des novices au sein de l'école. « **We need to**

make better use of what the novices bring with them into the school: their resourcefulness and their fresh ways of looking at the school world.” (p. 160)

Références citées dans ce résumé :

- Anderson, L. E. (1994). A new look at an old construct: Crosscultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 293–328.
- Armstrong, D. G. (1984). New teachers: Why do they leave and how can principals retain them? *NASSP Bulletin*, 68(469), 110–117.
- Bar-Yossef, R. (1986). Desocialization and Resocialization: The adjustment process of immigrants. *International Migration Review*, 2, 27–43.
- Breznitz, S. (1979). *Social psychology*. Tel Aviv: Am Oved (in Hebrew).
- Connelly, F. M., & Diens, B. (1982). The teacher's role in curriculum studies. In K. A. Leithwood (Ed.), *Studies in curriculum decision making* (pp. 183–198). The Ontario Institute for Studies in Education: OISE Press.
- Corcoran, E. (1981). Position shock: The beginning teacher's paradox. *The Journal of Teacher Education*, 32(3), 19–23.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77(6), 325–331.
- Feiman-Nemser, S., & Buchman, M. (1987). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teacher's College Record*, 87(1), 53–65.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S., & Yusko, B. (1999). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp. 3–12). Alexandria, VA: ASCD.
- Fried, M. (1977). Grieving for a lost home. In A. Monat, & R. Lazarus (Eds.), *Stress and coping*. New York: Columbia University Press.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and induction. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 548–594). New York: Macmillan.
- Geva-May, I. (1995). Analysis of 37 models of programs for supporting beginning teachers in California. In *Integrating theory and practice in teacher education institutions* (pp. 76–86). Tel Aviv: Mofet (in Hebrew).
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Sabar, N. (2000). *Kibbutzniks in the diaspora*. Albany, NY: SUNY Press.
- Schutz, A. (1944). The stranger: An essay in social psychology. *American Journal of Sociology*, 49(6), 499–507.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21.
- Van Mannen, M. (1991). *The fact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

Fiche de lecture 123

Référence :

Saint-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie pédagogique*, (88), 43-45.

Résumé :

Ce texte traite des programmes de mentorat pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants débutants, instaurés dans plusieurs états américains. On y expose les critères de sélection à prendre en compte dans le choix d'un mentor, les obstacles à l'efficacité du mentor et la formation à lui offrir.

Notes de lecture

Aux Etats-Unis : Recommandation d'instaurer programme d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants.

Début 1992 : Plus d'une trentaine d'États ont programmes d'insertion.

Nature des programmes d'insertion professionnelle :

« Les nouveaux enseignants ont deux lourdes tâches: exécuter le travail pour lequel on les a engagés et apprendre à bien le faire. » (p.43)

Programmes d'insertion contribuent à aider l'enseignant débutant

Objectifs programmes d'insertion :

« Les programmes d'insertion professionnelle ont précisément pour objet de prêter un appui aux nouveaux enseignants afin de leur permettre d'exploiter pleinement leur potentiel pour bien remplir le rôle qui leur incombe. » (p. 43)

« Ils ont plutôt pour objectif de favoriser une transition harmonieuse entre la formation acquise à l'université et la réalité quotidienne en milieu scolaire. » (p. 43)

Aide formative et non évaluation sommative.

Considérations pratiques relatives à la sélection des enseignants accompagnateurs :

L'auteur indique certains critères qui peuvent servir à sélectionner les mentors.

Le sexe : Ne constitue pas un élément important pour sélectionner les enseignants accompagnateurs.

L'âge : Ne constitue pas non plus un critère important de sélection, mais l'écart idéal entre enseignant débutant et mentor est entre 8 à 20 ans.

L'expérience en enseignement : Variable très importante dans le choix du mentor. Le mentor doit posséder une importante expérience de travail en enseignement. « Il doit aussi faire preuve d'une grande compétence pédagogique tant dans la connaissance de la matière que dans la façon de la transmettre. » (p.43)

Philosophie ou approche en enseignement : Si les deux partenaires ont une approche similaire en enseignement, la communication est plus facile, mais en général, il est difficile de cibler la pédagogie du débutant alors on ne peut pas vraiment se baser sur ce critère pour sélectionner les mentors.

Personnalité : Cette variable a une grande influence sur la réussite de la relation de mentorat. Il faut que le mentor ait le désir et la capacité de partager. « Il est essentiel qu'il puisse percevoir l'ampleur des difficultés d'ordre professionnel auxquelles fait face l'enseignant débutant et qui engendrent une grande insécurité personnelle. » (p43) L'enseignant débutant doit être réceptif à l'aide offerte.

Classe d'enseignement et matières enseignées : « la classe d'enseignement et les matières enseignées constituent les deux critères qui ont l'incidence la plus marquée sur la réussite des programmes d'insertion professionnelle. » (p. 43-44) Il est important que le mentor et l'enseignant débutant enseignent à la même classe (même niveau) et au secondaire, qu'ils enseignent les mêmes matières.

Accessibilité : Le mentor doit être accessible. Utile de libérer du temps pour que mentor et enseignant débutant se rencontrent. Suggestion : rencontres de 50 à 60 minutes deux fois par semaine. Bureau du mentor près de celui du novice. Aux États-Unis : mentors dégagés d'une partie de leur tâche, + prime annuelle. Le mentor peut avoir 4 protégés.

« En général, les programmes d'insertion professionnelle s'échelonnent sur un an. Cependant, les recherches ont démontré que l'aide fournie au cours de la première année prend surtout la forme d'un soutien émotif. » p.44 Suggestion : mettre le programme sur deux ans pour permettre développement de compétences.

Autres compétences professionnelles : Le mentor doit posséder qualités pédagogiques, il doit bien connaître le programme, avoir des qualités d'animateur, connaître la clientèle visée, approches à adopter en fonction de l'âge, etc.

Aptitudes à la communication : « En ce qui touche les aptitudes à la communication, le mentor devrait avoir la capacité de créer un climat de confiance et un contexte non contraignant et favorable à la discussion et aux échanges d'idées. » (p. 44) Le mentor doit comprendre son rôle de supervision.

Profil des stratégies :

Stratégie la plus utilisée par les mentors : résolution de problèmes (puisque les enseignants débutants sont souvent confrontés à diverses situations problématiques qu'ils tenteront de résoudre à l'aide du mentor).

Autre stratégie : soutien émotif (car le débutant est amené à vivre plusieurs émotions douloureuses : stress, insatisfactions, échecs...)

Obstacles à l'efficacité du mentor :

- Importance d'informer les enseignants débutants quant aux visées des programmes d'insertion professionnelle.
- Important de considérer le mentor comme un guide et non comme un évaluateur.

Divers obstacles : Manque de collaboration de la part du novice, manque de disponibilité de l'enseignant expert.

Perfectionnement du mentor :

Nécessité d'offrir une formation au mentor afin de bien le préparer pour son rôle.

Conclusion :

Le Québec gagnerait à instaurer davantage de programmes d'insertion professionnelle, à l'instar des États-Unis.

Mentorat : permet une formation à la fois interactive et réflexive.

Avantages du mentorat pour l'enseignant d'expérience : « Pour les enseignants d'expérience, il s'agit d'une excellente façon d'exercer un nouveau «leadership», de cheminer dans leur carrière d'enseignants et d'obtenir une reconnaissance de leur travail professionnel. » (p.45)

Fiche de lecture 124

Référence : Schmidt, M. & Knowles, J. G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers, *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 429-444.

Sujet : L'expérience d'échec de 4 enseignantes débutantes.

Introduction :

Peu d'études s'attardent sur les échecs vécus par les enseignants débutants.

Après une recension des écrits, les auteurs identifient 4 groupes de facteurs qui peuvent contribuer à une piètre performance des novices :

- 1) Les éléments de l'histoire personnelle du novice et ses modèles (patterns) de performance passés qui influencent son comportement dans le cadre éducatif. (Goodman, 1987 ; Knowles, 1988 ; 1992 ; Zeichner and Tabachnick, 1985)
- 2) Le développement du sens de soi en tant qu'enseignant (Bullough, Knowles & Crow, 1991 ; Fuller & Bown, 1975 ; Ryan, 1986).
- 3) Les problèmes associés à la planification, à l'enseignement et à la gestion de classe (Knowles & Hoefler, 1989 ; Pape & Dickens, 1990 ; Schwab, 1989 ; Veenman, 1984).
- 4) Les facteurs contextuels qui influencent la situation d'enseignement : relations avec les autres enseignants, non familiarité avec la culture institutionnelle (Knowles & Sudzina, 1991, 1992 ; Zeichner, Tabachnick & Densmore, 1987).

Les auteurs s'inscrivent dans une perspective constructiviste en ce sens où ils croient que l'individu construit une compréhension personnelle de ses expériences. (Dewey, 1933, 1938 ; Eisner, 1991 ; Schön, 1987). Ils s'appuient également sur une diversité d'écrits qui expliquent la manière d'apprendre des femmes ainsi que leur manière d'interagir en contexte éducatif.

Méthodologie :

Le présent texte décrit les résultats de 3 études différentes portant sur 4 enseignantes débutantes (Knowles, 1992, 1994 ; Knowles & Hoefler, 1989 ; Schmidt, 1994).

Pour chaque étude, les chercheurs ont effectué des observations des participants en classe + des entrevues régulières avec les novices, leurs mentors, les superviseurs universitaires et autres. Pour chacun des débutants, une histoire individuelle a été écrite. L'analyse a été confirmée avec les enseignants novices.

Participant(e)s :

- Anna et Gail sont deux enseignantes de musique en formation initiale (preservice teacher). Les deux ont travaillé en tant que stagiaires dans trois écoles différentes avec des élèves des degrés 5 à 12 et avec trois enseignants associés (cooperating teachers).
- Angela, 37 ans effectue une seconde carrière en enseignement. Elle est dans un programme de formation initiale qui allie les études théoriques et les expériences pratiques. Elle a un pourcentage de tâche de 50% pour deux trimestres (enseignement de la science et de l'histoire dans une école secondaire en milieu urbain) et elle doit participer à des séminaires réguliers. Elle a quitté l'enseignement environ six semaines après son second trimestre.

- Nancy, 25 ans, a une majeure en sciences et en histoire. Elle a récemment accepté un poste d'enseignement de l'espagnol dans une école privée, espérant oublier son expérience de stage difficile.

Points communs des participantes :

Histoire personnelle :

- Les attentes des enseignants débutants sont influencées par leur propre expérience en tant qu'élèves (Crow, 1987; Feiman-Nemser & Buchmann, 1986; Holt-Reynolds, 1992; Knowles & Holt-Reynolds, 1991).
- Dans les 4 cas étudiés ici, les femmes réussissaient bien en tant qu'élèves et obtenaient de bonnes notes. Toutefois, ces 4 femmes avaient peu de souvenirs positifs de leur expérience scolaire. Elles étaient marginalisées à l'école secondaire car elles étaient timides et maladroitement en société. Certaines impressions liées à cette période de leur vie ont refait surface lors de leurs débuts en enseignement.
- Les 4 femmes n'avaient pas de description très précises de leur enseignant favori et ces descriptions étaient surtout centrées sur les émotions positives vécues. Leurs souvenirs des enseignants moins aimés étaient plus spécifiques. Bref, les enseignantes savaient comment elle ne voulait pas être, mais pas nécessairement comment elle voulait être.
- Pour chaque enseignante, l'autorité n'était pas perçue de façon positive. Elles n'osaient pas réprimander les élèves et se sentaient en colère, inconfortables ou même désespérées devant les élèves désobéissants.

Perception de soi en tant qu'enseignant :

- Des expériences antérieures avec des enfants sélectionnés et motivés (camps de vacances) ont contribué à fausser la perception des relations enseignants élèves chez Gail, Anna et Nancy qui voulaient se faire amis avec leurs élèves comme elles avaient pu le faire au camp.
- Au départ, les enseignantes se percevaient comme compréhensives, mais de par leurs difficultés avec les élèves, elles ont été amenées à vivre beaucoup de colère et donc à commencer à croire qu'elles n'étaient pas si compréhensives et gentilles qu'elles ne pensaient.
- Les enseignantes avaient de la difficulté à trouver leur propre style et à être elle-même dans la classe. Elles avaient l'impression de devoir changer de personnalité et ce faisant, de ne pas être authentique et de se mentir à soi-même.
- Les superviseurs et les enseignants associés soulignent que ces 4 enseignantes devaient être plus autoritaires et ne pas tolérer les mauvais comportements des élèves.
- **“All four women were unable to reconcile perceptions of themselves with the behaviors they believed were required to maintain order in the classroom.” (p. 433)**
- Les efforts de ces enseignantes pour être plus autoritaires apparaissaient comme des prières ou des plaintes et ne parvenaient qu'à augmenter les mauvais comportements des élèves. En conséquence, ces enseignantes ont commencé à percevoir les élèves de façon négative comme des adversaires.

Préoccupations pour l'instruction et la gestion :

- Contrairement aux débutants qui réussissent, les enseignants qui échouent semblent incapables de mettre en application les conseils donnés et d'apprendre de leurs erreurs. (Russell, 1993).

- Les enseignantes avaient le sentiment de ne pas savoir comment gérer les diverses demandes de la classe et d'être complètement submergées. Certaines ont choisi d'ignorer délibérément les élèves qui n'étaient pas intéressés par leur cours.
- *At various points, each faulted her teacher education program for not better preparing her to succeed. (p. 434)*
- Ces enseignantes auraient aimé se faire dire quoi faire en détail, mais elles étaient souvent incapables de mettre en application les conseils reçus. Les mentors pensaient alors que les enseignantes ne voulaient pas s'améliorer ou n'écoutaient pas leurs conseils. *"Sometimes, due primarily to differences in experience, the offered advice made no sense to the novices; no matter how hard they tried, they did not know how to implement it." (p. 434)*
- Au départ, les enseignantes veulent souvent offrir des leçons amusantes et intéressantes, mais face à la difficulté de gérer les comportements des élèves, elles vont souvent modifier leur planification.
- Certains modèles d'enseignants associés inefficaces peuvent également influencer la pratique du novice.

Le contexte d'enseignement :

- Plusieurs aspects de l'expérience des enseignantes se sont avérés insatisfaisants : horaires qui laissent peu de temps pour la réflexion et pour le repos, mentors manquant parfois de compétence pour les assister adéquatement, enseignement ne s'effectuant pas dans la matière principale du débutant, etc. Ces mauvaises conditions ont contribué à augmenter le sentiment d'incompétence ressenti par les novices.
- Relations avec les mentors : Les 4 enseignantes voulaient plaire aux autres et tentaient de répondre aux attentes de leurs mentors de leur mieux. Toutefois, leur compréhension de ces attentes était parfois incomplète ou fausse. Elles se préoccupaient également beaucoup de ce que les autres pensaient d'eux.
- Relations avec les élèves : Ces enseignantes avaient tendance à dramatiser leurs difficultés, par exemple à considérer qu'une difficulté avec un élève était synonyme d'un échec en tant qu'enseignant. Les 4 enseignantes vivaient des relations positives avec certains élèves. Toutefois, ces relations positives ne parvenaient pas à améliorer leur sentiment de compétence et les enseignantes restaient centrées sur les élèves qui ne semblaient pas les aimer ou qui ne les respectaient pas.
- Caractéristiques personnelles : Les 4 femmes n'avaient pas particulièrement confiance en elles. Toutefois, elles ont été surprises de vivre ce qu'elles considéraient comme un échec. *"The "failure" to be as successful as they hoped was unanticipated and extremely difficult to accept." (p. 436)*. Les 4 enseignantes ont vécu de la fatigue, quelques maladies et une perte de poids. Les enseignantes se sont tournées vers leur famille ou leur conjoint pour exprimer leur stress, leur frustration et leurs difficultés.
- La décision d'Angela de quitter l'enseignement a été prise en consultation avec ses enseignants associés et l'université. Par contre, les trois autres enseignantes ont choisi de quitter la carrière parce qu'elles étaient fatiguées de faire face à la tension émotionnelle vécue.

Les choses auraient-elles pu être différente ?

- Les 4 enseignantes réussissaient bien dans leurs cours de formation initiale. On peut donc penser que chacune avait le potentiel pour devenir une enseignante compétente.

- “Their decisions, to ultimately counsel themselves into other careers, reflected not only mismatches with the contexts of beginning teaching, but with the meanings and personal significance each constructed from those contexts.” (p. 437)
- Les auteurs soulignent que ces enseignantes n'étaient pas plus ambivalentes envers l'enseignement en tant que profession que beaucoup d'autres enseignants débutants. D'ailleurs, chacune des enseignantes étaient impliquées dans l'enseignement, dans des situations non scolaires (enseignement de la gymnastique et de l'anglais à des immigrants pour Nancy, enseignement de la musique au privé pour Gail, emploi dans le développement du curriculum pour Angela, etc.).

Les auteurs suggèrent différents moyens à mettre en place à la formation initiale pour faciliter 5 types d'expériences des enseignants débutants :

1) Valider leur expérience personnelle comme élèves et enseignants : Les difficultés vécues par les 4 femmes sont attribuables en grande partie à une discontinuité entre leur propre compréhension de leurs expériences et les réponses de leur mentors. Souvent, ces femmes ignoraient leur expérience d'enseignement réussie ou ne les attribuaient pas à elles-mêmes, mais plutôt à la chance. Afin d'aider ces femmes, les mentors auraient dû prendre en compte leurs propres interprétations des difficultés qu'elles vivaient.

2) Utiliser cette expérience pour explorer leur histoire personnelle et développer des modèles d'enseignement : Une meilleure connaissance de l'histoire personnelle des 4 enseignantes auraient pu aider les mentors à prévoir les difficultés qu'elles étaient susceptibles de rencontrer. “It was clear that all four, experienced as obedient, compliant students themselves, held dysfunctional understandings of the teacher's role, in particular, the nature of “authority” in classrooms (Noblit, 1993).” (p. 438) Ces enseignantes auraient donc dû avoir plus de possibilités d'explorer leur propre expérience comme élèves obéissants et de discuter sur l'expérience des élèves plus turbulents afin de se construire des modèles d'autorité.

3) Procurer un environnement sécuritaire pour l'apprentissage : Plusieurs aspects de l'expérience des 4 enseignantes ont contribué à diminuer leur sentiment de sécurité et de confiance, notamment le fait ce qui était attendu d'elles, à la fois de la part des mentors et des élèves, n'était pas clair. Elles auraient eu besoin de plus d'expérience de gestion de différents aspects des activités de la classe avant d'en assumer la pleine responsabilité.

4) Développer le confort avec les expériences de « non savoir » : Ayant réussi avec succès leur cours de formation initiale, les 4 femmes s'attendaient à réussir également leur expérience d'enseignement. Toutefois, en tant qu'élèves qui réussissaient bien, les 4 femmes ont appris à gérer un monde où le savoir était structuré et les bonnes réponses facilement identifiables, ce qui n'est pas le cas dans le contexte de la classe, qui est beaucoup plus complexe. Ces femmes avaient alors le sentiment de ne pas savoir, ce qui paralysait leur action. “These women might have benefited from more closely guided experiences in classrooms, learning to live more comfortably with the insoluble dilemmas of teaching (Krueger, 1985; Zeichner & Tabachnick, 1985) and with the role of teacher in all its complexity (Cole & Knowles, 1993; Thiessen, 1991).” (p. 439-440). Il faudrait également amener ces femmes avoir le “non savoir” comme une raison d'apprendre plutôt que comme une mesure de l'incompétence, à comprendre que certains problèmes de classe ne peuvent être résolus et à accepter de ne pas toujours connaître toutes les réponses.

5) Créer un support et un mentorat approprié : Souvent, les rencontres avec le mentor n'étaient pas réellement aidantes pour les débutantes : rencontres rapides, ne permettant pas de répondre au besoin de validation et d'encouragement des novices. Les superviseurs devraient prêter plus d'attention aux questions posées par les novices, au degré de soutien ou d'indépendance dont elles ont besoin, au type d'environnement approprié pour leur apprentissage, etc.

Conclusion :

“Our findings suggest that teacher educators could benefit from recognizing the strengths of a variety of conceptions of human development and knowledge.” (p. 440)

Selon les auteurs, le support offert devrait tenir compte des besoins individuels de chaque enseignant débutant.

“Our findings suggest that compliant students, particularly those who appear shy and unassertive in university classrooms, may need more—and different--experiences to gain the confidence, independence, and competence necessary to succeed in more traditional student teaching situations.” (p. 441)

Références citées dans ce résumé :

- Bullough, R. V., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. London: Routledge Kegan.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). *Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Crow, N. (1987). *Socialization within a teacher education program. A case study*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Utah.
- Dewey, J. (1933). *How we think* (rev. ed.). Lexington, MA: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye." Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1986). The first year of teacher preparation: Transition to pedagogical thinking? *Journal of Curriculum Studies*, 18(3), 239-256.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255-273.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: The 74th yearbook of the National Society for the Study of Education. Part H* (pp. 25-52). Chicago: The University of Chicago Press.
- Goodman, J. (1987, April). *Key factors in becoming (or not becoming) an empowered elementary school teacher." A preliminary study of selected novices*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349.

- Holt-Reynolds, D. (1994). When agreeing with the professor is bad news for preservice teacher educators: Jeneane, her personal history, and coursework. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 13-35.
- Knowles, J. G. (1988, April). "For whom the bell tolls": The failure of a student teacher and insights into self, teaching and teacher education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London: Routledge.
- Knowles, J. G. (1993). Life-history accounts as mirrors: A practical avenue for the conceptualization of reflection in teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 70-92). London: The Falmer Press.
- Knowles, J. G. (1994). Metaphors as windows on a personal history: A beginning teacher's experience. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 37-66.
- Knowles, J. G., & Cole, A. L., with Presswood, C. (1994). *Through preservice teachers' eyes. Exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York: Macmillan.
- Knowles, J. G., & Hoefler, V. B. (1989, Summer). The student teacher who wouldn't go away: Learning from failure. *The Journal of Experiential Education*, 14-21.
- Knowles, J. G., & Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, 93(1), 87-113.
- Knowles, J. G., Skrobola, N. L. M., & Coolican, M. J. (in press). "We watched them 'fail' ": University supervisors' perceptions of "failure" in student teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*.
- Knowles, J. G., & Sudzina, M. R. (1991, February). *Skeletons in the closet: "Failure" in student-practice teaching*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, New Orleans, LA.
- Knowles, J. G., & Sudzina, M. R. (1992, April). *Personal characteristics and contextual conditions of student teachers who "fail": Setting a course for understanding failure in student teaching*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, San Francisco, CA.
- Krueger, P. J. (1985). *Influences of the hidden curriculum upon the perspectives of music student teachers. An ethnography*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Madison.
- Noblit, G. (1993). Power and caring. *American Educational Research Journal*, 30(1), 23-38.
- Pape, S., & Dickens, J. (1990, February). *Learning the wisdom to teach*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Las Vegas.
- Russell, T. (1993). Critical attributes of a reflective teacher: Is agreement possible? In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 114-153). London: The Falmer Press.
- Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan Educational Foundation.
- Schmidt, M. (1994). *Learning from experience: Influences on music student teachers' perceptions and practices*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Michigan.
- Schmidt, M., & Knowles, J. G. (1994, February). "Why don't they listen to me?". *Cooperating teachers' and supervisors' advice to music student teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA.
- Sch6n, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schwab, R. (1989, March). *Stress and the intern teacher." An exploratory study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Thiessen, D. (1991, April). *Student-teacher relationships and the emerging professional identity of a first-year teacher*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

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

Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1-25.

Zeichner, K. M., Tabachnick, B. R., & Densmore, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 21-59). London: Cassell Educational.

Fiche de lecture 125

Référence :

Schoeb, F (1996). La relève dans la profession enseignante, *Le Devoir*, édition du mardi 19 novembre 1996, p. B1.

Notes de lecture :

- 36000 départs à la retraite de jusqu'en 2004 (de 1996 à 2004)
- environ 7% de postes disponibles annuellement (départs à la retraite)
- augmentation du pourcentage de femmes dans la profession enseignante

Relève de l'école Honoré-Mercier à Montréal

La relève enseignante est généralement optimiste. Plusieurs enseignants ont fait plusieurs écoles avant d'obtenir un poste permanent et ont dû s'adapter à plusieurs environnements différents.

« Ils trouvent rassurant, pour eux, de constater que les enseignants d'expérience connaissent, même après plusieurs années de pratique, des difficultés semblables aux leurs. »

Les enseignants auraient aimé bénéficier d'un programme de mentorat à leur entrée dans la carrière.

« Pour les jeunes profs, le mentorat devrait être généralisé à tous les débutants dans la profession (à temps partiel ou à temps plein, et même aux suppléants). »

Les jeunes enseignants déplorent le manque de temps : pour planifier, pour s'approprier les divers outils d'apprentissage et pour réfléchir sur leur pratique.

L'insertion professionnelle est une responsabilité des commissions scolaires.

La majorité des écoles n'ont pas encore de mesure de soutien pour les enseignants débutants.

Fiche de lecture 126

Référence : Simard, A. (2005). L'insertion professionnelle au secondaire : Un défi à relever. *ÉCHO du R.É.S.É.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, 5(1), 19-21.

Sujet : Une enseignante du secondaire raconte son expérience d'insertion professionnelle.

- L'entrée sur le marché du travail s'est effectuée rapidement pour elle et la plupart de ses collègues.
- Première étape : entrevue à la commission scolaire afin d'accéder à la suppléance. Expérience assez stressante pour l'enseignante.
- Suppléance : Comme elle a terminé en avril, elle a pu faire beaucoup de suppléance en mai et juin. Possibilité de travailler dans différentes écoles, avec différentes clientèles.
- Avantages de la suppléance : peu de préparation nécessaire, salaire correspondant au temps réellement travaillé, possibilité d'avoir une priorité dans certaines écoles.
- En début d'année : obtention d'un contrat. L'enseignante a alors ressenti joie, excitation, mais également crainte : tâches diversifiées, différents niveaux, matières pour lesquelles le débutant n'est pas formé.
- L'enseignante a su qu'elle était engagée la veille de la rentrée : beaucoup de planification à faire.
- Clientèle pouvant poser difficulté : les débutants ont souvent des classes régulières avec des élèves en trouble d'apprentissage et de comportement.
- « Lorsque l'on commence une carrière en enseignement, la méthode de gestion de classe n'est pas toujours la plus efficace et l'expérience acquise dans ce domaine est bien souvent mince, ce qui fait que l'on doit parfois redoubler d'efforts pour obtenir un bon climat de classe favorisant les apprentissages de chacun. » (p. 20)
- Habituellement bonne collaboration entre anciens et nouveaux ainsi qu'avec la direction.
- Formation initiale inadéquate : beaucoup de connaissances générales et de connaissances sur les théories en éducation mais peu d'attention apportée aux programmes du secondaire et peu d'informations sur la réforme au secondaire.

Fiche de lecture 127

Référence :

Smith, T., Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?, *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681-715.

Notes de lecture :

Dans les dernières années, il y a eu une augmentation du nombre de programmes offrant du soutien et de l'aide pour les enseignants débutants durant la période de transition de la première année d'enseignement. Cette étude examine si de tels programmes d'insertion ont eu un effet positif sur la rétention des nouveaux enseignants.

Les données utilisées dans cette analyse proviennent de l'année scolaire 1999-2000.

Les résultats indiquent que les enseignants débutants qui bénéficient d'un mentor du même champ d'enseignement et qui participent à des activités d'insertion collective, telle que la planification et la collaboration avec d'autres enseignants, sont moins susceptibles de changer d'école ou de quitter l'enseignement après la première année dans le métier.

Les enseignants qui débutent dans le métier sont souvent laissés à eux-mêmes.

« Indeed, critics have long assailed teaching as an occupation that "cannibalizes its young" and in which the initiation of new teachers is akin to a "sink or swim," "trial by fire," or "boot camp" experience. »

L'école a un taux élevé de décrochage professionnel, particulièrement chez les enseignants débutants. Jusqu'à 50% des enseignants quittent durant les 5 premières années d'exercice.

Il y a un lien étroit entre le taux élevé de décrochage et la pénurie d'enseignants.

Les programmes d'insertion :

Les programmes d'insertion sont censés aider à réduire le taux de décrochage. Ces programmes sont souvent perçus comme un pont entre l'étudiant en enseignement et l'enseignant. Plusieurs formes de programmes d'insertion, différents contenus et différents objectifs poursuivis. La durée et la fréquence de l'accompagnement varient également.

La forme la plus fréquente des programmes d'insertion est le mentorat. Les programmes de mentorat varient également beaucoup : ils incluent ou non une formation pour le mentor, ils prévoient ou non des formes de compensation, ils diffèrent par les critères de jumelage entre mentors et novices, etc.

Avec la multiplication des programmes d'insertion, il y a eu plusieurs études descriptives effectuées + plusieurs études évaluant les effets des programmes.

Plusieurs études supportent l'hypothèse qu'un programme d'insertion bien conçu est efficace pour améliorer la satisfaction à l'emploi et la rétention des nouveaux enseignants. Mais il y a des limites à ces études :

- 1) La plupart d'entre elles n'étudient que les participants au programme (pas de comparaison avec des non participants).

- 2) Plusieurs études ne peuvent pas contrôler certains facteurs significatifs qui peuvent influencer les résultats. Par exemple, la rétention des enseignants peut être due au climat de l'école.
- 3) Souvent, les résultats des études sont difficilement généralisables car elles ciblent un milieu spécifique.

La recherche :

L'objectif de la recherche est d'évaluer l'effet des programmes d'insertion sur le décrochage des débutants, c'est-à-dire d'examiner si les enseignants qui participent à des programmes d'insertion sont plus ou moins susceptibles de rester dans l'enseignement les années suivantes.

Prémisses :

“If induction programs do succeed in increasing the retention of beginning teachers, this could lead to a reduction in school staffing problems, which in turn could have a positive impact on school performance.”

Le roulement de personnel chez les enseignants a un important effet sur les performances scolaires.

Un certain degré (pas trop élevé) de roulement de personnel est normal et bénéfique : arrivée de sang neuf qui favorise l'innovation.

Peu de recherche sur les coûts du décrochage professionnel en enseignement. Au Texas, le décrochage professionnel chez les enseignants coûte à l'état plus de 300\$ millions par année. (Texas Center for Educational Research, 2000).

Le décrochage nuit également à la stabilité et à la cohésion de l'organisation scolaire.

Méthodologie :

L'échantillon inclut tous les enseignants débutants aux Etats-Unis en 1999-2000, ce qui permet de comparer la rétention de ceux qui ont bénéficiés ou non d'un programme d'insertion. Les données proviennent du Schools and Staffing Survey (SASS) (avec son supplément : le Teacher Follow-up Survey (TFS)) administré par le National Center for Education Statistics (NCES).

Résultats :

1) Quelle est l'étendue des programmes d'insertion aux Etats-Unis et est-ce que leur prévalence a augmenté au cours de la dernière décennie ?

La participation à des programmes d'insertion a augmenté au cours de la décennie 1990-2000. En 1990-1991, environ 4 enseignants débutants sur 10 indiquaient avoir participé à un programme d'insertion, en 1993-1994, ce nombre a augmenté à un peu plus de la moitié des débutants et en 1999-2000, la participation à des programmes d'insertion a été d'environ 8 débutants sur 10.

Les enseignants débutants des écoles privées ont moins la chance de participer à des programmes d'insertion, mais au cours de la décennie, l'écart entre école publique et privée

concernant la participation des débutants à des programmes d'insertion a grandement diminué.

2) Combien d'enseignants débutants participent à différentes formes d'activités d'insertion ou de mentorat ?

Les activités d'insertion peuvent varier d'une simple journée d'orientation à un programme continu d'activités.

Environ les 2/3 des enseignants débutants disent avoir travaillé avec un mentor (70% au public et 46% au privé). Dans environ 7 sur 10 de ces cas, les enseignants ont travaillé avec un mentor dans le même champ qu'eux. La majorité des mentorés (9 sur 10) ont trouvé leur mentor aidant.

68% disent avoir eu du temps de planification avec les autres enseignants ou avoir eu un horaire régulier de collaboration avec les autres enseignants.

68% des débutants des écoles publiques ont participé à des séminaires contre 44% dans les écoles privées.

80% des débutants des écoles publiques ont reçu du support de la direction (85% dans les écoles privées).

3) Quel est le degré de « roulement de personnel » chez les enseignants débutants ?

29% des enseignants débutants en 1999-2000 ont soit changé d'école (15%), soit quitté l'enseignement (14%).

Les enseignants débutants des écoles privés sont moins portés à changer d'école que ceux des écoles publiques (10% contre 16%). Par contre, ils sont plus du double à quitter l'enseignement (26% contre 11%).

Dans les écoles publiques, le taux de roulement (décrochage ou changement d'école) varie selon la grosseur de l'école et le degré de pauvreté. Les débutants dans une école où le taux de pauvreté est élevé sont moins susceptibles de quitter l'école que ceux où le degré est moyen (13% contre 19%), mais sont plus susceptibles de quitter l'enseignement (16% contre 9%).

Les débutants qui commencent dans une petite école sont plus susceptibles de changer d'école à la fin de l'année, mais le pourcentage de décrochage professionnel entre les débutants des petites ou des grosses écoles est à peu près le même.

4) Quels sont les effets de différents types de mentorat et autres activités d'insertion sur la probabilité que les enseignants débutants quittent leur emploi ?

Les nouveaux enseignants qui débutent leur carrière comme enseignants réguliers à temps plein sont moins susceptibles de quitter la profession ou de changer d'école que ceux qui commencent comme enseignants réguliers à temps partiel, remplaçants occasionnels ou à long terme. Cela s'explique puisque les nouveaux enseignants ayant un statut irrégulier ou un emploi à temps partiel sont plus susceptibles de chercher une position plus stable que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

L'âge des débutants ne semble pas avoir d'effet significatif sur le décrochage.

Les enseignants en éducation spécialisés sont deux fois et demie plus susceptibles de quitter la profession ou de changer d'école. Les enseignants de mathématiques ou de sciences sont 10% plus susceptibles de quitter ou de changer d'école.

Avoir un mentor dans le même champ que soi réduit de 30% le risque de quitter la profession à la fin de la première année d'enseignement (18% si le mentor n'est pas dans le même champ que le débutant). Le mentorat a toutefois peu d'effets sur le changement d'école à la fin de la première année d'enseignement.

La participation à des séminaires pour les enseignants débutants a peu d'effet sur le décrochage ou le changement d'école.

Les activités de collaboration avec d'autres enseignants (exemple : avoir du temps pour planifier) réduit de 43% le risque de quitter la profession et de 25% le risque de changer d'école.

La participation à un réseau externe d'enseignants (par exemple un réseau organisé par une agence externe ou sur Internet) réduit de 33% les probabilités de quitter l'enseignement mais peu augmenter (mais pas significativement) le risque de changer d'école.

Les communications régulières avec la direction peuvent réduire le risque de quitter ou de changer d'école, mais pas significativement.

Avoir l'aide d'un enseignant durant la première année, réduit de 41% le risque de changer d'école, mais a peu d'effets sur le risque de quitter l'enseignement.

Plus le débutant bénéficie d'une large proportion de mesures d'insertion (plusieurs mesures mises ensembles), plus il a de chance de rester dans la profession et dans la même école.

Fiche de lecture 128

Référence :

Snow, S. (2003). Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement. In Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I. (Eds.), *Devenir enseignant : À la conquête de l'identité professionnelle* (pp. 405-413). Montréal: Éditions Logiques.

Résumé :

Témoignage d'une enseignante débutante d'anglais et de danse quant aux inquiétudes et aux difficultés rencontrées lors de la première année d'enseignement.

Notes de lecture :

L'auteure souligne que les cours universitaires et les stages l'ont préparée pour l'enseignement. Les cours universitaires lui ont enseigné des techniques et les stages lui ont donné l'occasion d'appliquer ces techniques et d'acquérir des habiletés de gestion de classe. Toutefois, à la fin de sa formation, elle ne se sentait pas tout à fait prête pour enseigner.

« Je ne savais pas comment ou quand demander de l'aide d'enseignants expérimentés. » (p. 407)

La première année d'enseignement a permis à l'auteure d'apprendre à demander de l'aide à des enseignants expérimentés ou à d'autres membres du personnel.

- Difficulté à préparer un plan de cours.
- Difficulté quant à l'évaluation des élèves (a reçu l'aide d'autres enseignants)
- Inquiétudes lors de la première rencontre de parents (à l'université, on ne lui avait jamais enseigné comment gérer une rencontre de parents).

Gestion du temps difficile lors de la première année :

« C'est après avoir enseigné pendant un an que l'on est le mieux préparé à faire correctement la gestion de son temps ; alors seulement, on a une idée plus réaliste des exigences de l'enseignement en ce qui touche le temps, et l'on peut organiser son horaire efficacement et de façon pratique. » (p. 409)

Recommandations aux futurs nouveaux enseignants et aux professeurs d'université

- Enseigner des habiletés pratiques lors de la formation initiale (ex : apprendre à planifier une année scolaire)
- Encourager les nouveaux enseignants à recourir à l'expertise des membres de l'équipe-école.
- Être mieux outillé quant à l'évaluation.
- Les universités devraient instaurer un cours obligatoire sur la relation avec les parents + un cours sur la gestion du temps.

Fiche de lecture 129

Référence : Sumara, D & Luce-Kapler, L. (1996). (Un)Becoming a teacher : negotiating identities while learning to teach. *Canadian Journal of education*, 21(1), 65.

Résumé :

Ce texte traite de la négociation entre plusieurs identités pendant l'apprentissage de l'enseignement. Les auteurs ont utilisé la littérature pour aider les étudiants en formation initiale à intégrer ces diverses identités.

Notes de lecture :

Les auteurs soulignent la nécessité de créer des moments pour interpréter l'identité enseignante des étudiants en enseignement, pendant qu'ils apprennent à enseigner.

Souvent, chez les enseignants débutants, l'expérience ne correspond pas aux projections qu'ils se sont faites de ce que serait l'enseignement. **Il y a donc une discontinuité entre les projections et la réalité.**

Les auteurs croient que la narration de cette discontinuité peut permettre d'investiguer la question : « Qui deviens-je ? », une question très fréquente chez les débutants en enseignement. **Par la narration, l'enseignant débutant peut donc en arriver à mieux comprendre et cerner son identité professionnelle.**

Conception répandue de l'identité enseignante : l'apprentissage de l'enseignement est décrit comme un processus de transposition d'habiletés d'enseignement sur des personnes qui ont les vertus requises pour devenir enseignant. La formation en enseignement est alors vue comme un processus de transposition plutôt que de transformation.

Toutefois, selon les auteurs, devenir enseignant implique plus que seulement transposer des habiletés d'enseignement à l'intérieur d'une identité personnelle déjà établie : ça signifie d'inclure l'identité d'enseignant dans sa propre vie.

Lors de l'apprentissage de l'enseignement, l'enseignant se construit une identité fictive basée sur ses conceptions de ce qu'est un enseignant.

“We have come to believe that beginning teachers negotiate the dissonance between their pre-teaching lives and their lives as experienced teachers with a "fictive" identity.”

Les enseignants débutants doivent négocier au moins trois identités enseignantes :

- L'identité qu'on transporte avec soi dans l'enseignement (image de soi en tant qu'enseignant). (pre-teaching image)
- L'identité développée durant les cours universitaires et l'apprentissage de l'enseignement. (fictive image)
- L'identité développée durant la pratique de l'enseignement (lived image)

L'enseignant débutant doit apprendre à intégrer les différents sens du soi : le soi en tant que pré-enseignant, l'image fictive de soi en tant qu'enseignant et le soi vécu.

Les auteurs s'interrogent ensuite sur le sens du concept « identité ». Est-ce que c'est quelque chose qui est situé dans la personne ou quelque chose qui est circonscrit dans les relations avec les autres ?

On apprend à mieux se connaître soi-même en étant en relation avec les autres. L'identité n'a donc pas une location fixe à l'intérieur de l'individu mais se retrouve plutôt à travers les relations au monde perçues et interprétées par l'individu.

“A sense of self - identity does not really have a fixed location inside the body of the individual but, rather, is ambiguously located amid the human subject's perceived and interpreted relations in the world.”

L'identité n'est pas stable et immuable. L'identité personnelle varie au fil des changements dans les relations sociales et les situations.

L'identité personnelle est générée à travers l'interprétation de la relation entre soi et ce qui n'est pas soi (« us-not us »).

Pour aider les étudiants à faire le lien entre les différentes expériences vécues lors de la formation (cours, séminaires, classes d'observations, pratiques), les auteurs leur ont demandé de tenir un journal quotidien. Ils ont par la suite constaté que plutôt que de devenir un endroit pour la réflexion critique sur l'expérience, le journal était généralement une simple chronologie d'événements.

Description d'une expérience :

Par la suite, les auteurs ont utilisé un livre « John Dewey's (1902/1956) The Child and the Curriculum » que les étudiants devaient annoter et commenter en relation avec les différentes expériences vécues au cours du semestre. L'objectif poursuivi était de définir un endroit pour explorer ce que peut signifier de vivre une vie qui inclut la pratique de l'enseignement. Les étudiants pouvaient écrire entre les lignes, dans la marge, ajouter des photos ou des notes. Les auteurs espéraient que cela aiderait les étudiants à explorer et intégrer leurs diverses identités en tant qu'enseignant. Mais finalement, la discontinuité a persisté :

Certains étudiants ont constaté la dissonance entre l'image idéalisée de l'enseignement présentée par Dewey, l'image de l'enseignant qu'ils espéraient devenir et l'image dont ils se souvenaient dans leurs interactions avec les élèves lors de la pratique. Plusieurs indiquaient qu'ils n'enseignaient pas comme l'enseignant qu'ils voudraient être.

Finalement, les auteurs ont constaté qu'ils n'avaient pas choisi le bon type de texte : une seule vision présentée. Ils ont alors décidé de construire un texte à partir de différentes sélections juxtaposées provenant de différentes publications. Puis, le texte a été lu à haute voix aux étudiants. Après la lecture, les étudiants étaient appelés à écrire leur réaction, puis à en discuter. Les discussions qui ont suivi ont été très riches. Beaucoup de réflexions sur l'identité.

Apprendre à enseigner implique d'apprendre à propos de soi-même et pour plusieurs étudiants, ça signifie d'apprendre comment devenir quelqu'un d'autre.

(Un)Becoming a teacher

Selon les auteurs, des situations durant lesquelles les élèves défient l'enseignant débutant peuvent surgir lorsque les élèves deviennent conscients des identités conflictuelles réunies

chez l'enseignant débutant. Souvent, le débutant va devoir cacher (ou même supprimer) les aspects de lui-même qui ne correspondent pas à l'image d'un enseignant.

Fiche de lecture 130

Référence : Valli, L. (1992). Beginning teachers problems : Areas for teacher education improvement. *Action in teacher education*, 14 (1), 18-25.

Sujet : L'auteure décrit 4 principaux problèmes rencontrés chez les enseignants débutants en formation initiale (l'imitation, l'isolation, le transfert et la technique) et les moyens utilisés pour tenter de résoudre ces problèmes, dans le cadre de la formation initiale.

Introduction :

“Beginning teachers experience more classroom problems than experienced teachers do and they experience them more profoundly.” (p. 18)

Selon l'auteure, certains problèmes rencontrés par les débutants, soit l'imitation, l'isolation, le transfert et la technique, peuvent découler de la structure des programmes de formation initiale. Afin de réduire les problèmes des débutants, des changements ont été effectués dans un programme de formation initiale à la Catholic University of America (U.S. Department of education).

Le problème de l'imitation :

Souvent, les enseignants débutants sont portés à imiter le comportement de leur enseignant associé. « They do not understand the reasons behind those actions and use those behaviors in inappropriate ways. » (p. 19) Les débutants peuvent copier le comportement de l'enseignant associé même si ce comportement entre en conflit avec le savoir sur l'enseignement et l'apprentissage.

Lorsqu'ils imitent leur enseignant associé, les enseignants débutants ont de la difficulté à enseigner par eux-mêmes, parce qu'ils n'ont pas développé de philosophie de l'éducation personnelle, qu'ils n'ont pas découvert leur propre style et qu'ils ne peuvent adapter leur comportement à des situations nouvelles et différentes.

Pour régler ce problème, on a misé sur l'utilisation d'une approche réflexive lors de la formation initiale, afin de mettre davantage l'accent sur la réflexion de l'enseignant plutôt que sur son comportement. Ainsi, le débutant doit apprendre à mettre en lien le savoir et la pratique, à analyser son enseignement et le contexte de l'école et à voir une situation sous plusieurs angles différents afin de mieux orienter son action.

Afin d'améliorer la capacité réflexive des étudiants, plusieurs moyens ont été utilisés : questionnement, journal d'écriture, étude de cas, analyse de l'enseignement, etc. Les superviseurs et les enseignants associés ont également été initiés à la supervision non-directive, afin de favoriser l'apparition d'habiletés réflexives chez les novices.

Le problème de l'isolation :

Le problème de l'isolation, quoique commun à une majorité d'enseignants, affecte particulièrement les enseignants débutants. Ainsi, les enseignants stagiaires sont souvent coupés de leurs pairs de l'université et ne sont pas toujours bien intégrés socialement dans leur école de stage.

Afin de régler le problème de l'isolation, le projet d'amélioration de la formation initiale a visé à instaurer une collaboration à long terme entre l'université et les écoles associées. Ainsi, les étudiants ont été regroupés dans certaines écoles spécifiques (« professional development school »), ce qui leur a permis d'avoir plus de contacts avec leurs pairs de l'université, tout en facilitant la collaboration école-université.

Le problème du transfert :

Les enseignants débutants n'utilisent souvent pas les connaissances acquises lors de la formation initiale pour guider leur pratique. « As stated above, they fall back on childhood memories of teachers, imitate their cooperating teachers or become overly dependent on the mandated curriculum. » (p. 21).

Cette situation peut s'expliquer notamment par le fait que ni les professeurs universitaires, ni les enseignants associés constituent des modèles des pratiques qu'ils promeuvent. Ainsi, pour régler le problème du transfert, on a misé sur la modélisation, mais tout en encourageant l'analyse et les explications : « Modeling without explanation and analysis encourages mindless, imitative action. » (p. 21). Les principes du programme ont donc été expliqués aux stagiaires, de même que les grandes lignes à considérer lors de la planification ou de l'évaluation de son enseignement. Un cadre de référence pouvant être utilisé à la fois par les stagiaires et les superviseurs a été créé pour guider la pratique.

Une autre raison qui explique pourquoi la théorie est fréquemment oubliée par les débutants est qu'elle n'est pas directement liée à la pratique. Pour régler ce problème, on a créé des liens conceptuels et structuraux entre le savoir et la pratique, notamment en remplaçant l'examen traditionnel par un projet de recherche-action durant le stage portant sur la résolution d'un problème rencontré en classe.

Le problème de la technique :

Les enseignants stagiaires souhaitent souvent obtenir une liste de règles à suivre, de prescriptions ou de recettes pour devenir un bon enseignant. Pourtant, l'on sait que l'enseignement est si complexe et comporte tant de situations différentes qu'il s'avère impossible d'établir des règles spécifiques à suivre dans toutes les situations.

Ainsi, les enseignants qui débutent sont souvent trop centrés sur l'aspect technique, en oubliant l'aspect moral et éthique, essentiel à un bon enseignement. Ainsi, dans le cadre du projet d'amélioration de la formation initiale, les étudiants ont été encouragés à prendre en compte l'aspect moral de l'enseignement lors de la résolution de problèmes.

Fiche de lecture 131

Référence : Vonk, J.H.C. (1995). Mentoring student and beginning teachers, An essay-review of *Issues on mentoring* and *Understanding Mentoring, Teaching & Teacher education*, 11(5), 531-537.

Sujet : L'auteur effectue l'analyse critique de deux livres :

- Tomlinson, P. (1995). *Understanding Mentoring*, Buckingham : The Open University Press.
- Mayes, K. T and Mayes, A.S. (1995) *Issues on mentoring*, London : Routledge, The Open University Press.

Introduction :

Plusieurs chercheurs s'intéressent actuellement à la question du mentorat. Plusieurs livres traitant du mentorat des étudiants en formation initiale et des débutants ont été écrits durant les dernières années : Wilkin (1992); DeBolt (1992); Vonk (1992); McIntyre, Haggart, and Wilkin (1993); Caldwell and Carter (1993).

L'utilisation de mentors (enseignants expérimentés formés pour guider les débutants ou les étudiants en enseignement) n'est pas nouvelle. Les premières expériences d'utilisation de mentors dans la formation initiale et l'entraînement des enseignants datent des années 70, en particulier en Allemagne du Nord et dans certaines régions nordiques. On espérait ainsi parvenir à mieux lier le savoir théorique et pratique en enseignement.

Actuellement, le regain d'intérêt pour le mentorat survient dans les pays où l'écart entre théorie et pratique est encore présent et où l'on tente d'améliorer la collaboration entre le milieu universitaire et scolaire.

Understanding Mentoring : (Tomlinson, 1995)

Recherche sur les pratiques de mentorat d'étudiants en enseignement au Royaume Uni

Le livre comprend 9 chapitres :

Chapitre 1 : *School-based teacher education* : Traite du contexte de formation des enseignants au Royaume-Uni et explique ce à quoi le lecteur peut s'attendre du livre. L'objectif du livre est de promouvoir une compréhension critique des pratiques de mentorat.

Chapitre 2 : *Learning to teach, a framework for understanding mentoring* : L'auteur conçoit l'apprentissage de l'enseignement comme étant basé sur les compétences. Pour lui, le savoir comment (knowing how) et le savoir quoi (knowing that) sont inextricablement liés. L'apprentissage de compétences passe par le cycle : planification, enseignement, réflexion.

Critique : Selon Vonk, il aurait fallu expliquer davantage ce que signifie l'acte de réfléchir en formation initiale et ce sur quoi les enseignants doivent réfléchir. Il aurait également été intéressant de mieux décrire le processus d'apprentissage requis pour acquérir de nouvelles compétences.

Selon Vonk : “A beginner needs external help to reflect (guided practice) on her or his experiences (reflection on action).” (p. 533) Durant la première année, les enseignants débutants vivent une multitude de nouvelles expériences et ont donc de la difficulté à trouver du temps pour la réflexion.

Le mentor pourrait aider les novices à :

- Structurer leurs expériences
- Reconstruire les événements, les expliquer et évaluer l'efficacité des actions entreprises
- Tester la validité de leurs explications à travers la théorie et la pratique
- Développer des alternatives (répertoire d'actions flexibles).

Chapitre 3 et 4 : *The reflective coach* et *The effective facilitator* : Traite du rôle du mentor + apporte un cadre théorique pour les actions du mentor. Le chapitre 4 définit des compétences de base pour le mentorat des novices : définir/faire, conscience active, motiver (*Defining/doing, Active awareness, Motivating*)

Chapitre 5 : *Classroom strategies and their learning potential* : Explore la nature de l'enseignement et de l'apprentissage afin de créer un vocabulaire commun entre mentor et novice. + Analyse les stratégies utilisées en classe et leur potentiel d'apprentissage.

Chapitre 6 : *Classroom strategies and their pupil management potential* : Traite de la gestion de classe lors de l'apprentissage de l'enseignement.

Chapitre 8 et 9 : *Mentoring in practice* : Suggestions de programmes, pratiques et activités de mentorat.

Issues on mentoring : (Mayes and Mayes, 1995)

Le livre tente de répondre aux questions suivantes : Quel est le rôle du mentor ? Quelles sont les compétences et les stratégies que le mentor doit posséder ? Comment le mentorat est relié au concept d'enseignant réflexif ?

Le livre est divisé en 5 parties :

A) Concepts of mentoring : Chapitres 1 à 3

Le premier chapitre (Maynard et Furlong) examine comment les mentors peuvent aider efficacement les novices à apprendre à enseigner. Selon les auteurs, le savoir pratique devrait être utilisé pour interroger le savoir théorique et vice-versa. Le mentor a pour rôle de guider la réflexion du novice et de l'aider à faire le lien entre pratique et théorie.

Les auteurs traitent du développement d'un savoir pratique de base chez les novices qui comprend quatre « S » : le savoir des étudiants, la situation, le sujet et les stratégies. Vonk ajouterait un cinquième « S » : le soi, en ce sens que le processus d'apprentissage de l'enseignement est souvent accompagné de changements de l'image de soi. “Mentors are in the unique position to be able to help student and beginning teachers to (further) develop their images of self-as-teacher and their images of their work (Vonk, 1994, p. 93).” (cité p. 534)

À la fin de ce premier chapitre, trois modèles de mentorat sont présentés : modèle d'apprentissage, modèle par compétence et modèle du praticien réflexif. Les trois modèles sont utiles à différents moments du processus d'apprentissage de l'enseignement.

Le second chapitre (Anderson et Lucasse) offre un cadre conceptuel pour le mentorat : ce qu'est un bon mentorat, le rôle du mentor, etc.

Le troisième chapitre (Elliot et Calderhead) apporte une analyse du mentorat dans le contexte du développement professionnel. Les auteurs arrivent aux conclusions suivantes :

- 1) La croissance en enseignement est un processus qui survient sur une longue période de temps.
- 2) Les écrits suggèrent qu'un modèle de développement invariant existe.
- 3) L'apprentissage de l'enseignement est particulier à chaque individu.
- 4) Il y a un important besoin de support individuel, à la fois aux points de vue cognitif et émotionnel.

Afin de pouvoir aider efficacement les novices, les mentors devraient connaître le processus de développement professionnel des enseignants.

B) Mentoring in initial teacher training : Chapitres 4 à 11. Cette seconde partie traite du mentorat lors de la formation initiale.

C) Mentoring in induction training : Chapitres 5 à 15 : Cette troisième partie traite du mentorat lors de l'insertion professionnelle. Les auteurs soulignent que même lorsque la formation initiale est terminée, le débutant a encore besoin de support pour favoriser son développement professionnel.

D) Mentoring and assessment : Chapitres 16 à 22. Traite de l'évaluation.

E) Mentoring: professional development and institutional aspects : Chapitres 23 et 24. Traite du mentorat dans le contexte du développement professionnel. Vonk juge que cette partie du livre est plutôt superficielle.

Conclusion :

Vonk souligne que peu de mentors connaissent bien le processus de développement professionnel d'un enseignant. Pourtant, cela n'a pas été discuté dans ni l'un ni l'autre des deux livres analysés.

Vonk souligne également que dans le livre de Tomlinson, on ne porte pas attention à la dimension personnelle dans le processus d'apprentissage de l'enseignement.

Selon Vonk, les enseignants débutants manquent d'expérience et de flexibilité pour s'adapter aux situations imprévues. Ainsi, lorsqu'ils rencontrent un problème, les débutants manquent souvent de temps pour analyser la situation et répètent ainsi les même « patterns » d'action. Le mentor doit donc pouvoir aider le novice à analyser la situation, mais aussi à faire en sorte que le savoir pratique soit transférable. Pour ce faire, il est essentiel de bien sélectionner et former les mentors.

Références citées dans ce résumé :

Caldwell, B. J., & Carter, E. M. A. (Eds.). (1993). *The return of the mentor*. London: The Falmer Press.

DeBolt, G. P. (Ed.). (1992). *Teacher induction and mentoring: School-based collaborative programs*. New York: SUNY.

McIntyre, D., Hagger, H., & Wilkin, M. (Eds.). (1993). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.

Vonk, J. H. C. (1992). *Begeleiding van beginnende docenten* (Mentoring beginning teachers). Amsterdam: Free University Press.

Vonk, J. H. C. (1994). Teacher induction: The great omission in education. In M. Galton & B. Moon (Eds.), *Handbook of teacher training in Europe: Issues and trends* (pp. 85-109). London: David Fulton Publishers/Council of Europe.

Wilkin, M. (Ed.). (1992). *Mentoring in schools*. London: Kogan Page.

Fiche de lecture 132

Référence : Walbeck, D., R. Menlove, T. Garff, S. Menlove and S. Harris, (2003). *What preservice and first year teachers need to know to survive and thrive*, Proceedings of the Annual Conference of the American Council on Rural Special Education (ACRES), Salt Lake City, Utah.

Résumé : (À partir du résumé déjà fourni.)

Étude réalisée auprès de 60 enseignants spécialisés (en formation initiale (preservice and student teachers) ou durant la première année de la carrière) afin de connaître leurs préoccupations quant aux premières années d'enseignement.

Introduction :

Au cours des trois dernières années, taux de décrochage de 50% au cours des 5 premières années d'enseignement, chez les enseignants spécialisés en Utah.

Méthodologie :

- Questionnaire (survey) distribué à des enseignants en formation et des enseignants débutants.
- Les questions posées : leurs préoccupations par rapport aux premières années d'enseignement, le soutien espéré du district et de l'école, en quel domaine ils sentent qu'ils ont besoin de plus de préparation et ce qu'ils aimeraient que le personnel de l'école sache à propos d'eux.
- À partir des réponses des enseignants : création d'un questionnaire plus détaillé.
- Participation volontaire des enseignants.
- Les enseignants devaient indiquer s'ils étaient : 1) non préoccupé 2) préoccupé 3) grandement préoccupé. Ils devaient ensuite réaliser un « top5 » de leurs préoccupations à partir des questions du sondage.
- En plus du questionnaire, les chercheurs ont demandé à 3 étudiants, 1 « preservice student » et 2 enseignants débutants (première année d'enseignement) d'écrire leur perspective personnelle quant à leurs préoccupations et comment elles avaient changé avec le temps (sorte d'études de cas).

Principales préoccupations des participants :

Les préoccupations rencontrées le plus sont les suivantes :

- Réussir à répondre aux rôles et aux demandes associés au métier d'enseignant spécialisé
- Gérer la classe et les comportements des élèves
- Faire les rencontres pour les IEP (individual intervention programm)
- Compléter les papiers pour les IEP.

Autres préoccupations :

- Être apprécié et traité comme un professionnel
- La gestion du temps.

En quoi ils auraient aimé que la formation les prépare davantage :

- Remplir la « paperasse » (entre autre les IEP)
- Faire des rencontres de IEP.

- En savoir plus sur certains troubles spécifiques et connaître les besoins des étudiants qui ont ces troubles.

Fiche de lecture 133

Référence :

Weasmer, J.& Woods, A. M.(2000). Preventing Baptism by Fire : Fostering Growth in New Teachers. *The Clearing House*, 73 (3), 171-173.

Introduction :

Les enseignants débutants peuvent apporter beaucoup à leur école et à son personnel : ils arrivent dans la profession avec un optimisme souvent contagieux, ils peuvent s'impliquer dans divers comités, leurs connaissances sont actuelles puisqu'ils sortent de l'université et plusieurs d'entre eux sont habiles en informatique.

Le support administratif :

Il n'est pas rare que les enseignants débutants se voient assigner les élèves les plus difficiles ou encore qu'ils aient à s'impliquer dans diverses tâches connexes à leur contrat. Une direction intelligente va tenter de préserver ses enseignants débutants en évitant qu'ils soient débordés par l'ampleur ou par la difficulté de leur tâche.

Pour ce faire, la direction peut offrir des journées de préparation avant le début des classes pour présenter les politiques et le fonctionnement de l'école. La direction doit également se montrer disponible pour répondre aux questions ou aux préoccupations des enseignants. Elle peut encourager les enseignants débutants en leur offrant un feed-back positif et formatif, ce qui permet d'établir un lien de confiance.

La direction peut également faire de l'observation en classe, mais en veillant à ne pas menacer la confiance du novice : demander quel moment convient le mieux et informer le nouvel enseignant des critères sur lesquels se base l'évaluation.

Le support des collègues :

Lorsque le débutant arrive dans l'école, le réseau social est déjà formé. Il est donc important que les enseignants d'expérience aident le débutant à entrer dans ce réseau, afin d'éviter l'isolement professionnel. La collégialité constitue un puissant moteur d'apprentissage pour le débutant qui peut profiter de l'expérience de collègues plus expérimentés : « **Collegial sharing simplifies daily procedures for the new teacher and saves him or her from learning strictly by trial and error.** » (p.172). Les enseignants d'expérience devraient éviter d'entretenir le débutant sur les travers de la direction, les élèves difficiles ou autres commérages négatifs.

Networking :

Internet est un réseau qui permet le partage entre professionnels. Ce réseau peut permettre aux novices de partager leurs succès avec d'autres débutants ou encore de solliciter des idées ou d'obtenir du support d'enseignants vétérans.

Le support de l'université :

Les universités peuvent s'impliquer dans l'élaboration de programme d'insertion pour les enseignants débutants. Aux États-Unis, de tels programmes ont été introduits dans tous les États.

Fiche de lecture 134

Référence : Weber, S. et Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching : studying the images that shape and distort teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 12(3), 303-313.

Sujet (résumé) : Comment les stéréotypes sociaux et les souvenirs d'enfance vont influencer l'identité enseignante en émergence ? Quelles « images » de l'enseignant vont influencer la façon d'enseigner et de penser ? En observant des enseignants en formation (student teachers) et des enseignants expérimentés dessiner, cette étude explore les stéréotypes et les contradictions au sein de l'identité enseignante et des pratiques enseignantes.

Introduction :

Cette étude fait partie d'une recherche plus large portant sur la socialisation en enseignement (Mitchell & Weber, 1995; Weber & Mitchell, 1995; Weber & Mitchell, in press).

Les auteurs utilisent le dessin afin d'explorer l'influence des images quant à l'émergence de l'identité enseignante.

L'identité enseignante n'est ni simple, ni statique (elle n'est pas permanente, mais en constante renégociation) (Britzman , 1992 ; Elbaz, 199 ; Goodson, 1980). Selon Britzman (1992), il ne faut pas confondre ou limiter l'identité enseignante au rôle et à la fonction de l'enseignant.

Les auteurs se sont demandés si les stéréotypes sociaux et les souvenirs d'enfance pouvaient venir influencer la façon dont les enseignants débutants parlaient de leur identité professionnelle.

Drawings as text :

Les auteurs se basent sur la prémisse que les dessins constituent une forme de texte et donc, qu'ils peuvent être lus. En effet, les auteurs soulignent que les images visuelles ont une fonction communicative importante. « *Writing paints pictures with words, while drawings speak with lines and colours.* » (p. 304)

What drawings can say :

Les dessins sont utilisés depuis des décennies comme « marqueurs » et « miroirs » de l'identité personnelle. Par exemple : test des tâches d'encre de Rorschach, art thérapie, test de dessins (dessiner une personne ou une famille), etc. Dans l'art thérapie, les dessins sont considérés comme une clé pour comprendre la pensée et les sentiments du client et pour l'aider à comprendre les situations vécues.

Selon Adler (1982), le dessin, permet aux gens non seulement de refléter leurs sentiments et attitudes personnelles par rapport aux personnes et aux situations, mais également d'exprimer les valeurs du groupe qui sont prévalentes dans un environnement culturel spécifique.

Le dessin permet d'exprimer ce qui ne peut être facilement mis en mots : le subconscient, l'« indisable », l'indescriptible, l'insaisissable.

Ainsi, le dessin peut permettre de révéler des ambiguïtés, des contradictions, des liens, etc.

Images of teaching : Some clarifications :

Un questionnement sur l'identité implique nécessairement la formation d'images. Par « images », les auteurs réfèrent aux idées et aux représentations mentales, aux conceptions, aux significations provenant de l'expérience, au contexte, etc.

Les images sont construites et interprétées dans le but de faire sens à l'expérience humaine et de communiquer ce sens à autrui.

Les images ont un pouvoir génératif, en ce sens que l'individu crée des images, mais il est également modelé (shaped) par elles.

Les auteurs nomment plusieurs chercheurs ayant étudié l'utilisation des métaphores et des images en éducation : Bullough, Knowels, & Crow, 1991; Elbaz, 1991; Eraut, 1985; Hunt, 1987; Miller & Fredericks, 1988; Munby, 1986; Provenzo, McClosky, Kottkamp, & Cohn, 1989; Russell & Johnston, 1988).

Plusieurs images de l'enseignant à travers le temps (De Castell, 1988) :

- L'enseignant sage-femme de Socrate (accoucheur d'esprit).
- L'enseignant-artiste de Dewey
- L'enseignant technicien de Skinner
- L'enseignant chercheur de Stenhouse
- L'enseignant étranger de Greene
- De Castell parle d'un enseignant stratège en comparant l'enseignement à la guerre.

Selon Bullough (1991), plusieurs enseignants débutants voient l'enseignement comme une forme de maternage ou gardiennage (mothering and nurturing). Il rapporte aussi d'autres images : enseignant-papillon, enseignant policier, enseignant caméléon et enseignant garce (bitch).

Drawing ourselves into teaching : A Description of the data

Les données de cette étude proviennent de 64 étudiants universitaires en enseignement élémentaire (2 groupes d'étudiants non gradués et un groupe de diplômés dont la plupart avaient de l'expérience en enseignement). On a demandé à ces étudiants de dessiner un enseignant réel ou imaginé. La plupart ont choisi de se dessiner eux-mêmes, souvent sous la projection d'un enseignant idéal. Ceux qui ne se sont pas dessinés eux-mêmes, ont dessiné un enseignant dont ils se souvenaient ou une composition rassemblant plusieurs enseignants. Par la suite, on a demandé aux étudiants d'écrire à propos de leur dessin. Vers la fin du séminaire, après leur expérience de stage, certains étudiants ont effectué un second dessin.

Interrogating the images of teaching :

Les images ont été interprétées à la lumière des explications fournies dans les journaux des étudiants.

La majorité des images utilisaient les mêmes signifiants pour identifier l'enseignant : tableau noir, effaces, pupitre, pommes, mathématiques et devoirs. Plusieurs images utilisent aussi des façons conventionnelles de représenter l'apparence physique et l'habillement de l'enseignant : corps sans formes, jupes, perles, lunettes, cheveux coupés « in buns » (?), etc.

Traditional versus progressive images : A false dichotomy ?

Selon Mead (1951), l'image de l'enseignant qui a dominé la première partie du siècle est : une femme blanche, de classe moyenne + féminité, docilité, respectabilité et ordre.

Le modèle traditionnel désigne également le modèle de transmission de connaissances de l'enseignant aux élèves. Selon Bennett (1987), les caractéristiques de l'enseignement traditionnel sont : la motivation extrinsèque (récompenses), l'évaluation régulière, la planification du curriculum entièrement contrôlée par l'enseignant, le peu d'emphasis mis sur l'expression créative et le confinement de l'apprentissage à la salle de classe. Toujours selon Bennett, l'enseignement progressif est celui qui donne un rôle actif à l'élève pouvant participer dans la planification du curriculum, qui favorise l'apprentissage par la découverte, le travail coopératif et la créativité et qui n'est pas confiné à la classe.

Les auteurs découvrent, dans la majorité des dessins des étudiants, une présence importante d'images classiques traditionnelles de l'enseignant. Chez les étudiants ayant dessiné une image moins traditionnelle, les journaux révèlent qu'ils ont délibérément articulé leur idéal par rapport à ce qui leur avait été exposé dans leur cours universitaires. Pour ceux ayant utilisé des images plus traditionnelles, plusieurs reconnaissent leur ambivalence et leur lutte en relation avec les images traditionnelles de l'enseignement culturellement enchâssées dans la profession. Ils se rendaient compte du pouvoir que les expériences passées et les stéréotypes avaient sur eux.

En outre, plusieurs étudiants ont découverts, lors de leur expérience de stage, que la méthode traditionnelle et les stéréotypes qui y sont reliés continuent souvent d'être la norme dans plusieurs milieux. Cela pose problème pour les enseignants qui voulaient adopter une attitude plus progressive : tension entre le désir d'être soi-même (identité personnelle) et le désir de se conformer au milieu (identité professionnelle).

Tensions and ambivalences in teachers' work :

Teacher control :

Selon les dessins et les commentaires des participants à l'étude, une importante partie du rôle de l'enseignant est de contrôler les élèves et de maintenir l'ordre dans la classe. Dans les dessins, cela se traduit par des pupitres en rangées ordonnées et un bureau d'enseignant avec des piles de travaux et de livres bien ordonnées.

Les commentaires des participants indiquent qu'on attend d'eux qu'ils assument un rôle d'autorité, afin d'enseigner efficacement. Plusieurs participants parlent de leur préoccupation pour la gestion de classe. Certains prêtent attention à la façon dont ils s'habillent, afin de commander le respect.

Les auteurs indiquent qu'il y a ambiguïté, chez les enseignants débutants, entre l'image traditionnelle et progressive. Par exemple, une étudiante a d'abord commencé son stage en enseignant de manière traditionnelle, à l'avant de la classe car c'était sécurisant. Puis, peu à peu elle a adopté le modèle plus progressif vu à l'université. Les auteurs analysent ce cas en soulignant le pouvoir qu'ont les stéréotypes qui, au départ, ont complètement effacés chez cette étudiante l'image de l'enseignant coopératif vue à l'université.

« Several preservice teachers in our study clung to traditional images, not because they actively agreed with them, but simply because they represented tried and tested methods of dealing with unknown and potentially threatening situations. » (p. 310)

Teachers also nurture :

Trousdale (1994), souligne que dans plusieurs livres pour enfants, l'enseignant est représenté comme une extension de la mère, une personne qui protège, prend soin et procure un environnement sécuritaire.

Dans cette étude, plusieurs étudiantes ont décrit leur rôle professionnel en terme d'empathie, d'affection et de soins (caring). Les auteurs soulignent que puisque la profession enseignante est largement féminine, les considérations quant aux rôles professionnels des enseignants ne peuvent ignorer le bagage culturel que les femmes enseignantes amènent avec eux. Ils ajoutent que la socialisation des femmes les amène à être aimable, « caring » et compréhensive et que ces caractéristiques sont souvent transférées en éducation.

Concluding remarks :

« Nurturing images and controlling images are not necessarily mutually exclusive. » (p. 311)

Une prise de conscience des multiples influences sociales qui entrent en jeu chez l'enseignant pourrait lui permettre de faire des choix plus éclairés et plus en lien avec sa personnalité.

Selon les auteurs, les étiquettes « conservateurs » et « progressive » ne doivent pas être considérés comme une dichotomie, mais plutôt comme deux conceptions interreliées. « Progressive wrappings can disguise regressive messages and revolutionary models can be found within archaic images. » (p. 312)

Références citées dans ce résumé :

Adler, L. L. (1982). Children's drawings as an indicator of individual preferences reflecting group values: A programmatic study. In L. L. Adler (Ed.), *Cross-cultural research at issue* (pp. 71-98). New York: Academic Press.

Bennett, N. (1987). The search for the effective primary teacher. In S. Delamont (Ed.), *The primary school teacher* (pp. 45~1). Philadelphia, PA: The Falmer Press.

Britzman, D. P. (1992). The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructural account of teacher identity. *Journal of Curriculum Theorizing*, 9(3), 23-46.

Bullough, R. V., Jr. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 43-51.

Bullough, R. V. Jr., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. New York: Routledge.

De Castell, S. (1988). Metaphors into models: The teacher as strategist. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews, (Eds.), *Becoming a teacher* (pp. 64-83). Toronto: Kagan and Woo Ltd.

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.

Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10, 117-133.

Goodson, I. F. (1980). Life histories and the study of schooling. *Interchange*, 11(4), 62-77.

- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the Modern age*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Hunt, D. (1987). *Beginning with ourselves: In practice, theory, and human affairs*. Cambridge, MA: Brookline.
- Mead, M. (1951). *The school in American culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published, 1951).
- Miller, S. I., & Fredericks, M. (1988). Uses of metaphor: A qualitative case study. *Qualitative Studies in Education*, 1(3), 263-272.
- Mitchell, C., & Weber, S. (in press). Where are you Arnold Schwarzenegger? Interrogating the images of teaching in the texts of children's popular culture. Review of Education/Pedagogy/Culture.
- Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 197-209.
- Provenzo, E. F., Jr., McCloskey, G. N., Kottkamp, R. B., & Cohn, M. M. (1989). Metaphor and meaning in the language of teachers. *Teachers College Record*, 20(4), 551-573.
- Russell, T., & Johnston, P. (1988). *Teachers learning from experiences of teaching: Analyses based on metaphor and reflection*. Unpublished paper, Faculty of Education, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Trousdale, A. M. (1994). Teacher as gatekeeper--School- teachers in picture books for young children. In P. B. Joseph & G. E. Burnaford, (Eds.), *Images of schoolteachers in twentieth-century America---Paragons, polarities, complexities* (pp. 195-214). New York: St. Martin's Press.
- Weber, S. J., & Mitchell, C. (in press). Using drawings to interrogate professional identity and the popular culture of teaching. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers'professional lives*. London: Falmer Press.
- Weber, S. J., & Mitchell, C. A. (1995). That's funny you don't look like a teacher! *Interrogating images, identity, and popular culture*. London: Falmer Press.

Fiche de lecture 135

Référence : Williams, A. (2003). Informal learning in the workplace : a case study of new teachers. *Educationnal Studies*, 29 (2/3), 207-219.

Résumé :

Cet article traite de certains aspects de l'apprentissage des nouveaux enseignants, en particulier des apprentissages informels.

Notes de lecture :

Introduction :

- Constat : manque de connaissances et de recherches portant sur les apprentissages informels en enseignement.
- Les écrits traitant de l'implantation de nouveaux programmes d'insertion dans les écoles font souvent peu mention des apprentissages informels, misant plutôt sur les activités d'observation, le partage des planifications, la visite d'autres écoles et les conférences. Le pairage pour obtenir un soutien informel est souvent l'unique référence à une activité non-formelle.

Contexte :

- Depuis septembre 1999, en Angleterre, implantation d'une période d'insertion d'un an pour tous les nouveaux enseignants, nécessaire pour obtenir le droit d'enseigner.
- Caractéristique de cette période : une réduction de 10% de la tâche d'enseignant, des rencontres régulières avec un tuteur, un programme de soutien individualisé, des observations de l'enseignement, une description d'emploi dans laquelle les demandes sont raisonnables.
- Selon l'auteur, même s'il est évident que de telles mesures ont un effet bénéfique sur les pratiques d'insertion, certains éléments importants ne sont pas pris en compte, en particulier ceux de nature informelle, qui sont sous-évalués dans un système qui privilégie l'efficacité technique.

Connaissances et apprentissages :

2 définitions du savoir :

- *Savoir codifié* : celui que l'on retrouve dans les publications, les librairies, les banques de données, etc.
 - *Savoir personnel* : Savoir que les gens mobilisent dans des situations pratiques. Utilisation du savoir public mais aussi construction du savoir par l'expérience et la réflexion.
- L'apprentissage est le processus par lequel le savoir personnel est acquis.

Les apprentissages des nouveaux enseignants sont plus largement informels que formels.

3 types d'apprentissages informels : implicite, réactif et délibéré (voir tableau 1 p. 210).

La majorité des apprentissages réalisés par les enseignants débutants sont de type réactif : l'apprentissage est explicite mais prend place presque spontanément en réponse à une situation récente ou imminente. Pas de planification préalable.

Apprentissage implicite : Pas d'intention d'apprentissage planifiée et pas de conscience d'apprendre lorsque cet apprentissage s'effectue.

L'enseignant débutant se rend donc compte plus tard, par après, qu'il a appris quelque chose.

Plusieurs apprentissages informels sont de nature collaborative. Les débutants accordent une grande importance aux opportunités d'apprendre *des* autres et *avec* les autres (par exemple lors des discussions informelles).

Contextes d'apprentissage :

Selon la culture de l'école, certains enseignants peuvent facilement discuter avec leurs collègues et planifier ensemble, alors que d'autres se sentent isolés et ont peu de contacts avec leurs collègues.

Une culture collaborative dans l'école peut être aidante pour l'enseignant en insertion.

Deux sortes de travail collaboratif : structuré ou spontané.

Structuré : planifié dans le programme d'insertion (ex : les rencontres entre le débutant et son tuteur).

Même si l'expérience vécue par les enseignants bénéficiant d'un travail collaboratif structuré est positive, il semblerait que les commentaires fournis par les enseignants débutants qui travaillent dans un milieu où il y a une culture de collaboration spontanée indiquent des effets encore plus positifs en ce qui concerne le développement professionnel et la satisfaction personnelle.

La nature des apprentissages professionnels du débutant

Développement vertical : provient des études formelles.

Développement horizontal : processus de changement, passage d'un contexte à un autre. Par exemple, passage du statut d'étudiant à celui de professionnel débutant. Nécessite un certain temps pour s'adapter à la nouvelle situation.

Ainsi, plusieurs apprentissages professionnels des débuts sont horizontaux et résultent du changement de contexte de l'enseignant débutant

Discussion :

3 éléments de l'apprentissage des nouveaux enseignants émergent de cette étude :

- 1) Le type d'apprentissage : implicite, réactif ou délibératif.
- 2) Le contexte d'apprentissage :
 - Lieu : À l'école ou ailleurs
 - Contexte culturel : individuel ou collaboratif
- 3) Apprentissage : vertical ou horizontal

Pour la majorité des débutants, durant les premières années d'enseignement, les apprentissages sont implicites ou réactifs, collaboratifs, à l'intérieur de leur propre école et horizontaux.

Le modèle sur lequel est basé la période d'insertion (en Angleterre) est basé sur l'apprentissage délibératif (objectifs d'apprentissage planifiés). Même si cela est utile et

bénéfique, on risque d'en oublier les autres formes d'apprentissage, en particulier l'apprentissage réactif.

Les apprentissages implicites, réactifs et horizontaux auront plus de chance de se réaliser dans un contexte collaboratif.

Le programme d'insertion des débutants devra donc veiller à encourager les différents types d'apprentissage informels qui sont, par nature, impossibles à planifier et à légiférer.

Les tuteurs devront être capable d'aller au-delà des activités pré-planifiées, afin de pouvoir discuter avec les débutants de leurs expériences récentes et des apprentissages qui peuvent avoir été construits.

Fiche de lecture 136

Référence : Williams, J. L. (2003). *Accelerating the Development of First-Year Teachers in Japan : Ideas for the Induction of Beginning Teachers in American Schools*, Paper presented at the 55th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans, Louisiana, January 24-27, 2003. (Éric : ED 472 685).

Sujet (abstract) : Cette étude examine différents éléments de la première année d'enseignement de débutants au Japon. Elle démontre que les enseignants débutants japonais vivent les mêmes stades de développement que les enseignants débutants américains soit : *self-adequacy* (centration sur soi), *task-related abilities* (centration sur les tâches) et *teaching impact* (centration sur l'impact de son enseignement).

L'insertion des enseignants au Japon :

Au Japon, la responsabilité de l'insertion professionnelle et de la formation continue est partagée par trois instances :

- 1) Monbusho : Établit les politiques nationales + offre différents services + sponsorise quelques programmes disponibles pour les enseignants.
- 2) The boards of education (47 préfectures + 12 villes spécialement désignées pour établir des Centres d'Éducation pour le support et la formation des enseignants).
- 3) Les écoles locales qui établissent différentes activités de formation pour leur personnel.

Le programme d'insertion de Monbusho requiert que tous les enseignants débutants effectuent un entraînement de 90 jours à travers l'année : 60 jours ou environ 2 jours par semaine dans l'école + 30 jours ou environ 1 journée par semaine à l'extérieur de l'école (à un Education Center, à des ateliers spéciaux ou dans d'autres écoles). Les enseignants débutants sont jumelés à un mentor ou un enseignant superviseur. Un enseignant spécialiste de la matière enseignée par le débutant peut également être jumelé à ce dernier. Des fonds sont offerts à l'école afin d'engager des enseignants à la retraite pour travailler à temps partiel avec le débutant et pour le remplacer lors des formations.

Stages of concern of beginning teachers in the U.S. :

La recherche indique que les enseignants débutants ont différentes préoccupations selon le stade de développement auxquels ils sont rendus.

Self-adequacy stage : Ces enseignants sont centrés sur la survie. Leurs préoccupations concernent l'appartenance : sentir qu'ils sont membres de la classe et de la communauté enseignante, qu'ils sont aimés et respectés. Ils sont également préoccupés par la maîtrise du contenu, le désir de bien paraître devant les superviseurs et d'être acceptés et respectés par les élèves et les autres enseignants. (Adams et Martray, 1981 ; Fuller et Brown, 1975 ; Fuller, 1969).

Teaching tasks stage : Une fois la survie assurée, les enseignants débutants peuvent se concentrer sur les tâches et les techniques d'enseignement. **Durant cette phase, les enseignants constatent que l'enseignement est une profession exigeante qui implique une variété de tâches** (remplir la paperasse, noter les progrès des élèves, faire les bulletins, etc.). Durant cette phase, les enseignants expérimentent les frustrations et les limites de

l'enseignement et peuvent commencer à avoir des doutes quant à leurs habiletés et à leur compétence. Ils sont également davantage concernés par l'instruction, la discipline, le contrôle de la classe et la charge de travail. (Adams et Martray, 1981 ; Fuller et Brown, 1975 ; Fuller, 1969).

Teaching impact stage : Les enseignants sont alors préoccupés par l'apprentissage et le bien-être des élèves. Ils sont préoccupés par les besoins émotionnels et sociaux de leurs élèves et par la manière dont ils peuvent entrer en contact avec chacun. (Adams et Martray, 1981 ; Fuller et Brown, 1975 ; Fuller, 1969).

Méthodologie :

Participants : De janvier à mars 2002, 13 enseignants débutants (première année) (4 hommes et 9 femmes) ont été interviewés dans 13 écoles au Japon. L'âge moyen pour les hommes était de 27 ans et pour les femmes de 24 ans. Les participants travaillaient du premier au sixième grade (primaire ?).

Procédure : Entrevues après l'école. Les questions étaient posées en anglais, puis transcrites en japonais par un traducteur. Les enseignants répondaient alors en japonais et leurs réponses étaient transcrites en anglais par le traducteur. Les entrevues étaient enregistrées sur bande audio. Le chercheur a pris des notes durant l'entrevue et il a écouté les bandes audio et identifié certains thèmes. Par la suite, certaines réponses ont été codées afin d'identifier A quel stade elles faisaient référence (self, tasks ou impact stage).

Analyse et discussion des questions d'entrevue :

Question 1 : *De quelle manière les enseignants de cette école vous ont fourni un support ou une assistance spéciale en tant qu'enseignant débutant ?*

- Plus de la moitié des réponses (53%) font référence à des conseils que les enseignants novices ont reçus d'autres enseignants. Plus de la moitié de ces conseils (55%) portaient sur « comment faire » : comment faire différentes tâches reliés à l'enseignement, comment discipliner les élèves, comment planifier, etc. La majorité des conseils reçus concernent les habiletés d'enseignement (stade « tasks »).
- Un autre 27% des réponses à cette question faisait référence à l'observation (50% concernant les mentors et 50% concernant d'autres personnes dans l'école).
- Les autres réponses à cette question révèlent que les enseignants débutants peuvent être assistés par d'autres lors des réunions dans l'école, qu'ils reçoivent l'assistance des enseignants à temps partiel engagés pour les aider, qu'ils participent à des sessions de formation offertes aux débutants et qu'ils sont supportés par l'horaire planifié pour les rencontres et les observations.

Question 2 : *Comment leur enseignement a changé au cours de la première année ?*

- À la fin de la première année, les enseignants indiquent qu'ils sont désormais plus habiles pour rejoindre les besoins individuels des élèves (22% des réponses) et pour gérer la discipline (19%). Ils soulignent que leur enseignement s'est amélioré (19% des réponses) et que leur communication avec les élèves s'est améliorée (17%).

- Certaines réponses font référence à la diminution du niveau de stress (11%), au développement de son propre style d'enseignement (8%) et à l'amélioration de la confiance des parents (3%).
- 36 réponses à cette question ont été codées quant au stade de développement : 22 dans le task stage (réponses concernant l'amélioration de l'enseignement ou des habiletés), 9 dans le impact stage (réponses concernant l'ajustement aux besoins des élèves) et 5 dans le self stage (réponses concernant la gestion du stress et la perception des parents).

Question 3 : *Au cours de l'année, est-ce que vous pensiez à des choses reliées à l'école même quand vous n'y étiez pas ?*

Question 4 : *Récemment, avez-vous pensé à des choses reliées à l'école même quand vous n'y étiez pas ?*

- Les réponses à ces questions indiquent une augmentation de la complexité de la pensée des novices quant aux choses reliées à l'école, à la fin de la première année d'enseignement (24% des réponses) et une réduction du temps passé à planifier pour la prochaine journée (22%).
- Les enseignants font également référence à une diminution du temps passé à penser à la matière (14%) et à s'inquiéter de faire des erreurs (8%) ou d'être observé (3%). Ils indiquent qu'actuellement, ils savent davantage ce qui est important (5%) et ils pensent à la planification de la prochaine année (5%) et à la manière de terminer l'année (3%).
- 33 réponses ont été codées : 19 pour le task grade (utilisation plus efficace du temps au cours de l'année + diminution du temps de planification), 9 pour l'impact grade (préoccupations quant aux apprentissages et à la vie des élèves) et 5 pour le self grade (préoccupations quant à la perception des parents, quant à l'observation de son enseignement par autrui et par rapport à comment ils pouvaient être de bons enseignants).
- L'auteur souligne que contrairement aux enseignants américains, les enseignants japonais restent avec leurs élèves pour deux ans ou plus. C'est pourquoi une des préoccupations des japonais est de planifier la prochaine année. Chez les enseignants américains, cette préoccupation est absente, à moins qu'ils aient été informés qu'ils changeraient de niveau la prochaine année.
- Les préoccupations par rapport à soi (self stage) sont les mêmes que chez les américains : inquiétudes par rapport à ses erreurs, crainte d'être observé et problèmes quant à la perception des parents de leur inexpérience. De même, les préoccupations quant au task stage sont similaires. Par contre, une grande proportion des commentaires sont reliés à l'impact stage, ce qui dénote une progression rapide quant aux préoccupations chez les enseignants japonais.

Question 5 : *Quelles sont les responsabilités pour lesquelles ils se sentent le plus confiants ?*

- La majorité des réponses (89%) sont reliés aux enfants : 29% concernant l'habileté de l'enseignant à comprendre les enfants, 18% à jouer avec eux, 18% à accueillir leurs confidences, 12% à parler avec les élèves, 12% à ajuster le langage, la compréhension et l'encouragement, 6% à passer du temps avec eux et 6% à développer des relations

avec les enfants à problèmes. Seulement deux commentaires ne sont pas en lien avec les enfants : un novice a mentionné la connaissance du sujet et un autre sa santé et sa nature joyeuse.

- 12 commentaires ont été codés : 11 à l'impact stage (préoccupations quant à la construction de relations avec les élèves) et 1 au self stage.

Question 6 : *Quels sont les deux aspects les plus difficiles de l'enseignement ?*

- Les deux réponses les plus fréquentes sont la communication avec les parents (21%) et comment enseigner de façon intéressante et amusante pour que les enfants aiment venir en classe (21%).
- 17% des réponses font référence à la gestion des différences individuelles, 13% à la discipline, 13% au manque de temps, 8% à la compréhension des enfants et 4% à comment enseigner autant de matières et 4% au nombre d'élèves en classe.
- 24 réponses ont été codées : 11 à l'impact level (préoccupations pour rendre l'enseignement intéressant pour les élèves + pour rejoindre leurs besoins individuels), 7 au self level (préoccupations quant à la relation avec les parents) et 6 au task level (préoccupations quant à la discipline et au manque de temps).

Question 7 : *Quels sont les deux choses les plus agréables quant à l'enseignement ?*

- La majorité des réponses (83%) sont reliés aux enfants : voir le succès des enfants en classe (28%), les voir heureux (16%), parler avec eux (12%), avoir de bonnes relations avec les élèves (12%), être avec les enfants (8%), aimer les enfants (8%), entendre les enfants dire qu'ils aiment l'école (8%), entendre les enfants exprimer leur pensée (4%) et comprendre les enfants (4%).
- Les autres réponses ont été nommées une seule fois : apprécier les activités de l'école, enseigner un sujet favori, avoir de bonnes relations avec les autres enseignants, être avec les autres enseignants débutants lors des sessions de formation et apprécier les bonnes conditions de travail reliées à l'enseignement.
- 21 réponses ont été codées : 14 à l'impact level (le succès et la compréhension des élèves, l'appréciation des élèves) et 7 au self level (les relations avec les autres : élèves, autres enseignants et autres débutants).

Question 8 : *Quels conseils ils voudraient donner à d'autres enseignants débutants ?*

- 43% des conseils des enseignants novices sont reliés à l'attitude : faire attention de ne pas espérer trop de soi-même, se rappeler que les autres comprennent qu'ils sont débutants, rester soi-même et garder le sourire.
- Une autre partie des réponses (30%) est reliée aux élèves, notamment quant au temps passé avec eux.
- 17% des conseils indiquent de demander de l'aide quant ils en ont besoin et 9% sont reliés aux tâches enseignantes.
- 17 réponses ont été codées : 9 au self level (ne pas s'attendre à être parfait et à tout savoir, oser demander de l'aide), 5 au task stage (bien planifier, étudier, observer les autres, et développer son propre style d'enseignement) et 3 à l'impact stage.

Conclusions :

Les entrevues avec les enseignants débutants du Japon démontrent qu'ils passent par les mêmes stades de préoccupation que les novices américains.

La majorité des préoccupations démontrent que les enseignants sont dans le task level (42% des commentaires) : préoccupations quant au temps, à la planification des leçons et à la compréhension des élèves. Une grande proportion des commentaires font également référence à l'impact level (36%) et une plus petite proportion au self level (22%).

Le programme d'insertion au Japon fournit un support et une assistance continus aux novices durant leur première année d'enseignement. Ainsi, les entrevues indiquent que le self stage est le moins présent des trois stades de préoccupations. Les enseignants se situent donc plus vers le task level ou l'impact level. Les réponses des entrevues font référence au système d'insertion japonais : mentors, rencontres de formation avec d'autres débutants, observations par l'enseignant-guide ou par d'autres personnes dans l'école, etc.

L'auteur souligne que certaines mésinterprétations peuvent avoir lieu dans une telle recherche, à cause des différences culturelles. De même, le fait de ne pas avoir la même langue a posé certaines difficultés lors de l'entrevue et du codage (nécessité de traduire les réponses données).

Références citées dans ce résumé :

Adams, R. et Martray, C. (1981). *Teacher development : a study of factors related to teacher concerns for, pre-, beginning and experienced teachers*. American Educational Research Association Annual Conference. Los Angeles, CA.

Fuller, F. (1969). Concerns of teachers : a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.

Fuller, F. et Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In Ryan, K. (ed.), *Teacher Education*, 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II (p. 25-52), Chicago, University of Chicago Press.

Fiche de lecture 137

Référence :

Wong, H.K. (2002). Induction : The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59 (6), 52-54.

Introduction :

Les meilleurs programmes d'insertion :

- Mettent l'accent sur l'entraînement, le support et la rétention.
- Débutent 4 ou 5 jours avant le début des classes.
- Permettent de créer une culture de développement professionnel et de formation continue.
- Offrent un entraînement systématique pour les nouveaux enseignants durant deux ou trois ans.
- Bénéficient d'un support administratif.
- Offrent un mentorat ainsi qu'une structure permettant la modélisation d'un enseignement efficace.
- Offrent l'opportunité aux nouveaux enseignants de faire de l'observation dans d'autres classes.
- Aident les enseignants à établir une gestion de classe efficace, des routines et des pratiques d'enseignement.
- Font la promotion du travail d'équipe (communauté d'apprentissage).

Le mentorat n'est donc pas suffisant : « **New teachers need more than mentors; they need induction programs that acculturate them to the school and equip them for the classroom.** » (p. 52)

Programmes d'insertion exemplaires :

Flowing Wells School District, Tucson, Arizona :

Programme d'insertion de 5 ans qui amènent l'enseignant à traverser 5 stades : *novice, advanced beginner, competent teacher, proficient teacher* et *expert*.

Le programme d'insertion débute avec plusieurs activités avant le début de l'année scolaire :

- Un tour d'autobus du district scolaire avec un concours dont les questions portent sur la culture de l'école.
- Des classes de démonstration : simulation de la première journée d'école par des enseignants d'expérience.
- Une journée SPA (special professional assistance) où les novices sont jumelés avec des mentors et où mentors et novices peuvent s'observer enseigner.
- Une cérémonie de graduation à la fin de plusieurs jours d'activités d'insertion.

Lafourche Parish Public Schools, Thibodaux, Louisiana :

Le programme débute avec 4 jours d'entraînement pour tous les nouveaux enseignants avant le début des classes et inclut 3 ans de support et d'entraînement.

Le programme inclut : classe de démonstration, mentorat, cérémonie de graduation, rencontres de groupe une fois par mois, etc. Des enseignants expérimentés nommés « curriculum facilitators » offrent du soutien, font des démonstrations de leçons et des suggestions pour améliorer l'enseignement.

Le programme a des retombées positives : les enseignants débutants varient davantage leurs stratégies d'enseignement, ils sont davantage préparés pour le premier jour de classe et le taux de décrochage professionnel a réduit significativement.

Port Huron Area School, Port Huron, Michigan :

Comme les précédents, le programme débute avec 4 jours d'orientation avant le début de l'année scolaire qui permettent d'aborder les thèmes suivant : les programmes, les principes de la gestion de classe, les standards professionnels, la planification de la première journée et de la première semaine de classe, etc. Durant la première année d'enseignement, des séminaires mensuels sont organisés. Les nouveaux enseignants bénéficient également d'un mentor.

Fiche de lecture 138

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

Sujet : Présentation d'une étude portant sur le rôle de la direction dans un programme d'insertion. Les directeurs de 8 écoles secondaires, 4 écoles moyennes (middle school) et 42 écoles élémentaires ont été interrogés. 5 études de cas d'écoles ont été réalisées incluant des entrevues avec la direction et avec les enseignants novices + des focus group avec les mentors et les coordinateurs (responsables de l'insertion pour chaque école).

Introduction :

Les recherches démontrent que la direction a une influence signifiante sur les enseignants novices (Alliance for Excellent Education, 2004; Ingersoll & Kralik, 2004).

Ce sont souvent les directeurs qui recrutent les enseignants novices et ils représentent alors la première et souvent la seule personne qu'ils connaissent dans l'école (Brock & Grady, 1997).

Les nouveaux enseignants se tournent principalement vers la direction pour être guidés et conseillés (Ingersoll & Kralik, 2004; Johnson, 2004; Kurtz, 1983; Richards, 2004).

Quand les novices reçoivent du soutien de la part de la direction, ils se sentent plus confiants en leur habileté à faire la transition d'étudiants à enseignants. Par contre, lorsqu'ils ne reçoivent pas de soutien, ils peuvent rencontrer des problèmes dans leur enseignement, voire même quitter l'école ou la profession (Brock & Grady, 1997; California Commission on Teacher Credentialing and the California Department of Education, 1992; California Educational Research Cooperative, 1997; Colley, 2002; Kurtz, 1983; and Richards, 2004; Veenman, 1984).

En Californie, les programmes d'insertion sont basés sur certains standards (California Standards for the Teaching Profession (CSTP), Standards for Professional Induction Programs et California K-12 Academic Content Standards). Les programmes d'insertion californiens doivent également offrir du support et une certaine forme d'évaluation formative aux novices. Tous les enseignants de première et deuxième année doivent compléter un programme d'insertion.

L'étude porte sur un programme d'insertion situé en milieu urbain. Ce programme implique que la direction doive assurer un regard régulier et systématique sur les novices, afin de leur offrir une évaluation formative et de les aider à développer leurs habiletés à travers les rétroactions données.

Questions de recherche :

- 1- Quels rôles la direction joue afin de supporter les novices ?
- 2- Comment la direction participe au programme d'insertion ?

Cadre théorique :

Un fort leadership de la part de la direction est un élément essentiel d'un bon programme d'insertion (Alliance for Excellent Education, 2004).

Le rôle de la direction est étroitement lié à celui des programmes d'insertion soit la rétention des enseignants et l'amélioration des performances des novices (Johnson, 2004).

Selon les écrits, un des principaux rôles de la direction est le développement professionnel (Barth, 1990; Darling-Hammond, 1999).

Les recherches indiquent qu'un programme d'insertion bien construit offre du support différencié et personnalisé aux novices par le biais de mentors (Feiman-Nemser, & Parker, 1992; Huling-Austin, 1992; Odell, 1986; Sprinthall & Ties-Sprinthall, 1983, Wood, 2001) et est basé sur la culture de l'école (Alliance for Excellent Education, 2004; Brock & Grady, 1997).

“Unclear principal expectations of novice teachers and the lack or poor quality principal support of novice teachers are frequently cited as problems for novice teachers and/or reasons some leave the profession, (Alliance for Excellent Education, 2004; Brock & Grady, 1997; Ingersoll & Kralik, 2004; Richards, 2004).” (p. 43)

Méthodologie :

Étude qualitative, étude de cas dans cinq écoles (élémentaires et secondaires).

Participants :

4 critères pour la sélection des écoles pour les études de cas :

- a) L'impact (pourcentage et nombre) des enseignants novices : Plus de 20% de débutants : impact élevé, moins de 20% : impact faible.
- b) La grosseur de l'école
- c) « Year round ? » et écoles traditionnelles
- d) La performance académique de l'école (Academic Performance Index score).

Les critères de sélection pour les enseignants novices sont :

- a) Pas plus qu'une année d'expérience (peu importe quel type : suppléance, école privée, etc.)
- b) Avoir complété le programme d'insertion initial de trois jours.
- c) Avoir un échantillon représentatif des différents degrés et sujets d'enseignement.

Collecte de données :

La direction a été interrogée par le biais d'un questionnaire de 37 questions utilisant l'échelle de Likert. Un focus group d'environ 50 minutes a été réalisé avec les 5 coordinateurs. À chacune des écoles, un focus group de 45 à 60 minutes a été réalisé avec les mentors. Des entrevues individuelles semi-structurées (durée 45 minutes) ont été effectuées auprès des enseignants débutants. Les directeurs ont également été interviewés (entrevues de 20 à 30 minutes). Les focus group et les entrevues ont été enregistrés et transcrits en vue de l'analyse.

Analyse des données : Certaines données statistiques ont été compilées à l'aide du logiciel SPSS. Les données qualitatives ont été analysées selon une approche phénoménologique.

Résultats :

Les directeurs ont 5 principaux rôles de leadership quant à l'insertion :

- 1) Constructeur de culture (culture builder)

- 2) Leader pédagogique (instructional leader)
- 3) Coordinateur et facilitateur pour les mentors (coordinator/facilitator of mentors)
- 4) Recruteur des enseignants novices (novice teacher recruiter)
- 5) Défenseur et rétenteur des enseignants novices (novice teacher advocate/retainer)

Builders of school culture :

Les programmes d'insertion sont plus efficaces lorsqu'ils sont systématiquement enchâssés dans la culture de l'école (Alliance for Excellent Education, 2004). La direction joue alors un rôle de construction de cette culture (Colley, 2002).

Les enseignants débutants doivent subir un processus de socialisation afin d'adopter le rôle d'enseignant (Kelchtermans & Ballet, 2001) et la direction peut aider ou nuire à ce processus (Brock & Grady, 1997).

Les programmes d'insertion efficaces se retrouvent souvent dans des écoles où l'insertion des enseignants débutants est vue comme une responsabilité collective (Tushnet, Briggs, Elliot, Esch, Haviland, and Humphrey, 2002). La direction joue alors un rôle important quant à la création d'un milieu qui supporte les enseignants débutants lors de leur insertion. Pour ce faire, la direction doit considérer le programme d'insertion comme étant utile et faire en sorte que ce programme fasse partie prenante de la culture de l'école. La direction peut également participer au même programme de développement professionnel que les novices.

Instructional leaders :

La direction a un rôle à jouer en tant que leader pédagogique. Par exemple, environ 25% des enseignants novices interrogés indiquent que la direction a modélisé des leçons pour eux.

La direction doit également effectuer des évaluations formatives régulières des performances des novices (stratégies de gestion de classe, efficacité des leçons, activités d'apprentissage, stratégies pour favoriser la participation des élèves, etc.). Cette évaluation s'effectue sous la forme de visites régulières non annoncées d'une durée de 10 à 15 minutes dans la classe du novice.

La fréquence des visites diffère : environ le quart des directions d'écoles élémentaires effectuent des visites quotidiennes, plus de la moitié (64,3%) effectuent des visites hebdomadaires et 9,5% effectuent des visites mensuelles. Par contre, au secondaire, aucune direction indique effectuer des visites quotidiennes (les visites sont hebdomadaires (50%) ou mensuelles (50%)).

“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) Cette rétroaction est essentielle pour permettre aux enseignants novices de comprendre les attentes de la direction (Brock & Grady, 1997; Kurtz, 1983; Richards, 2004).

Dans cette étude, un feedback régulier a été offert par toutes les directions. Toutefois, la fréquence des rétroactions varie : pour l'élémentaire 2,8% des directions offrent de la rétroaction quotidienne, 42,8% hebdomadaire et 50% mensuelle. Pour le secondaire, aucune direction n'offre de rétroaction quotidienne, 25% offrent de la rétroaction hebdomadaire, 62,5% mensuelle et 12,5% bi-annuelle.

Coordinator/facilitator of mentors :

Les directeurs sont rarement les coordinateurs des mentors, soit ceux qui rencontrent les mentors régulièrement et qui participent aux activités des mentors. Toutefois, ils agissent souvent à titre de liaison entre le programme d'insertion du district et l'école afin de s'assurer que le programme de l'école respecte les normes du district (Bartell, 2004; Colley, 2002; Fideler & Haselkorn, 1999).

Néanmoins, la direction peut jouer différents rôles auprès des mentors (Togneri & Anderson, 2003) :

- S'assurer que le novice et le mentor soient bien assortis.
- Fournir assez de temps dégagé pour permettre au mentor et au novice de travailler ensemble.
- Créer une culture scolaire qui favorise les temps de planification commune entre mentor et novice.
- Mettre l'accent sur la collaboration entre novice et mentor pour l'amélioration des apprentissages des élèves.
- Fournir des opportunités de développement professionnel pour les enseignants débutants.
- Récompenser les enseignants débutants pour leur participation quant au développement professionnel.

Dans cette étude, les directions avaient des contacts réguliers avec les mentors. Toutes les directions sauf une ce sont assurées que les enseignants novices étaient réellement assistés par leurs mentors.

Les directions ont majoritairement une vision positive de l'efficacité des observations des mentors pour les enseignants novices. Les directions évoquent certaines préoccupations quant à la sélection des mentors et quand à leur implication auprès des novices.

Novice teacher recruiter :

Dans cette étude, les directeurs jouaient un rôle important quant au recrutement des novices. En effet, 50% des enseignants novices indiquent avoir accepté leur poste parce qu'ils avaient été recrutés par la direction. La connaissance de la direction ou la référence de cette direction par un autre enseignant peuvent inciter le novice à accepter un poste dans une école.

Être employé directement par la direction peut également 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.* » (p. 53).

Novice teacher advocate/retainer :

La direction joue également un rôle dans le désir des novices de demeurer dans l'école et dans la profession.

Dans cette étude, les directeurs ont agi à titre de défenseur et de rétenteur des novices de différentes manières :

- Offrir des ateliers de développement professionnel aux novices
- S'assurer que les enseignants novices avaient des livres et des ressources suffisantes.
- Organiser du support pour la planification des leçons et du curriculum.

- Assister aux réunions des novices.
- Encourager les novices et leurs mentors à participer à des activités de développement professionnel.
- Fournir aux nouveaux enseignants des déjeuners ou des dîners mensuels ou d'autres événements.
- Développer le contenu du programme d'enseignement.

Une des manières utilisées par la direction pour retenir les nouveaux enseignants est de leur offrir des moyens d'améliorer et de poursuivre leur développement professionnel, par exemple par l'organisation de réunions pour discuter sur différents sujets en lien avec le développement professionnel. La majorité des directions indiquent avoir offert de telles occasions de discussions aux novices. Toutefois, 25% des directions du secondaire indiquent ne pas l'avoir fait, soit à cause d'un horaire trop chargé, d'un trop grand nombre de débutants ou encore parce que les mentors ou les coordinateurs s'en chargeaient.

Certaines directions, en particulier celles des écoles élémentaires et moyennes (middle) ont également pris les dispositions pour que les débutants puissent discuter du travail des élèves. Par contre, dans les écoles secondaires, 62,5% des directions n'ont pas pris ces dispositions.

Pour plusieurs débutants, la direction a agi comme modèle professionnel et comme personne inspirante et encourageante pour les amener à se dépasser.

Pour certains novices de cette étude, la direction a été une des principales raisons pour laquelle ils n'ont pas quitté la profession. "They "held on" because of the encouragement and personal/emotional support that the principal extended to them. Although they frequently wanted to quit teaching, they did not because of the "...caring words and emotional support of their site principal." (p. 56)

Discussion :

Les directeurs de cette recherche semble davantage impliqués dans le processus d'insertion que dans plusieurs autres recherches portant sur les programmes d'insertion en milieu urbain (California Educational Research Cooperative, 1997; Ingersoll & Kralik, 2004; Tyson, 1997).

Ce fort leadership de la part de la direction peut s'expliquer en partie par le programme d'insertion qui était intégré dans plusieurs politiques et procédures du district :

- Les directeurs, les mentors et les novices participaient au même entraînement de développement professionnel.
- Les directeurs devaient effectuer des visites régulières dans les classes des novices et cela faisait partie de leur propre évaluation de performance.
- L'évaluation des directeurs et des enseignants utilisait le même langage professionnel pour faciliter la communication.
- Le support de la direction quant à l'insertion était intégré dans le système d'évaluation.

Selon cette étude, les directeurs d'école secondaire semblent avoir un moins grand leadership quant à l'insertion que ceux des écoles primaires. Cela peut s'expliquer par plusieurs raisons :

- 1) Dans les écoles secondaires, souvent plus grandes, les responsabilités quant à l'insertion peuvent être déléguées.

- 2) Dans les écoles secondaires, il y a plus souvent un coordinateur qui s'occupe de l'insertion.
- 3) Les horaires des enseignants du secondaire ne favorisent pas les visites de la direction (ne peut pas visiter tous les groupes que rencontre le novice).
- 4) Puisque les enseignants du secondaire sont spécialisés, la direction est parfois moins habilitée à modéliser des leçons et soutenir les novices.
- 5) La culture des écoles secondaires peut contribuer à rendre la relation entre la direction et les novices moins informelle, personnelle et interactive et davantage formelle, indirecte et centrée sur l'évaluation.

Les auteurs soulignent qu'encore trop souvent, les débutants se voient confier les pires situations : plus d'élèves, tâches supplémentaires, local inapproprié, etc. Selon O'Dell (1986), même le meilleur programme d'insertion ne peut sauver un enseignant placé dans la pire des situations, pour laquelle même les enseignants expérimentés ne réussiraient pas.

Références citées dans ce résumé :

Alliance for Excellent Education. (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality novice teachers*. Washington DC: Author.

Bartell, C. (2004). *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Barth, R. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make a difference*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

California Commission on Teacher Credentialing(CCTC) and the California Department of Education (CDE). (1992). *Success for beginning teachers: Final Report of the California Novice teacher Project*. Sacramento, CA: Author.

California Educational Research Cooperative (CERC). (1997). *The California beginning teacher support and assessment program: Statewide evaluation study*. Riverside, CA: University of California, Riverside.

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.

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

Feiman-Nemser, S., & Parker, M. (1992). *Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers*. East Lansing, MI: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.

Fideler, E., & Haselkorn, D. (1999). *Learning the ropes: Urban teacher induction programs & practices in the U.S.* Belmont, MA: Recruiting New Teachers.

Huling-Austin, L.(1992). Research on learning to teach: Implications for teacher induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 173-180.

Ingersoll, R., & Kralik, J.(2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.

Ingersoll, R., & Smith, T. (2004, April) *Do teacher induction and mentoring matter?* Paper presented at the Annual Meeting of AERA. Chicago.

Johnson, S. (2004). *Finders & keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey Bass.

Kelchtermans, G.,& Ballet, K.(2001).The micropolitics of teacher induction: A narrativebiographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.

Kurtz, W.H.(1983). How the principal can help beginning teachers. *NASP Bulletin*, 67, 42-45.

Odell, S. (1986).Induction support of novice teachers: A functional approach. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 26-28.

Odell, S., & Huling, L. (Eds.). (2000). *Quality mentoring for novice teachers*. Indianapolis, IN: Kappa Delta Pi.

Richards, J (2004). What new teachers value most in principals. *Principal Magazine*, 83 (3) 42-44.

Sprinthal, N., & Thies-Sprinthal, L. (1983). The teacher as an adult learner: A cognitive-developmental view. In G.A. Griffin (Ed.), *Staff development (Eighty-second Yearbook for the National Society for the Study of Education)* 13-35. Chicago: University of Chicago Press.

Togneri, W. & Anderson, S. (2003). *Beyond Islands of Excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools*. Washington DC: Learning First Alliance.

Tushnet, N., Briggs, D., Elliott, J., Esch, C., Haviland, D., & Humphrey, D. (2002). *Final report of the independent evaluation of the BTSA Program (BTSA)*. Los Alamitos, CA: WestEd.

Tyson, S. (1997). *K-12 principals' perceptions of the California beginning teacher support and assessment program*. Unpublished dissertation. Stockton, CA: University of the Pacific.

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

Wood, A. (2001).What does research say about teacher induction and IHE/LEA collaborative programs? *Issues in Teacher Education*, 10(2), 69-81.

Fiche de lecture 139

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

Idées importantes : (contenues dans l'abstract et dans l'intro)

- L'expérience acquise lors des stages ainsi que lors de la période d'insertion professionnelle a une grande influence sur le développement du sentiment d'efficacité des enseignants.
- Les premières années d'enseignement sont cruciales pour le développement de l'efficacité enseignante à long terme.
- Le développement d'un sentiment d'efficacité durant les premières années dépend du soutien reçu et peut être influencé par la rétroaction positive ou négative de la direction, des collègues et des parents (Bandura, 1997)

Cadre théorique :

Concept de self-efficacy : “beliefs in one's capacity to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997, p. 3). La self efficacy fait référence à la perception qu'ont les individus de leur compétence plutôt qu'à leur degré réel de compétence.

Teacher's sense of efficacy :

Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants a une influence sur :

- La motivation des élèves (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989)
- Le sentiment d'efficacité des élèves (Anderson, Greene, & Loewen, 1988).
- Les efforts investis dans l'enseignement
- Les objectifs poursuivis

Les enseignants dont le sentiment d'efficacité personnelle (self-efficacy) est plus élevé sont plus enthousiastes, planifiés et organisés. (Allinder, 1994). Ils sont également plus ouverts aux nouvelles idées et aux nouvelles méthodes (Cousins & Walker, 2000; Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988).

“Ross (1994, 1998) suggested that teachers with higher levels of efficacy are more likely to
(1) learn and use new approaches and strategies for teaching,
(2) use management techniques that enhance student autonomy and diminish student control,
(3) provide special assistance to low achieving students,
(4) build students' self-perceptions of their academic skills,
(5) set attainable goals, and
(6) persist in the face of student failure.” (p. 345)

Selon Weathley (2002), il y a également des avantages à douter de son efficacité, le doute pouvant favoriser la réflexion et la motivation à apprendre.

The development of efficacy :

Selon Bandura (1977, 1997) : 4 sources de développement du sentiment d'efficacité :

- 1) Les expériences d'enseignement (mastery experiences) "For novice teachers, mastery experience is an important source of efficacy beliefs." (p. 345) (Mulholland & Wallace, 2001).
- 2) L'état physiologique et émotionnel (ainsi que l'interprétation que l'enseignant fait de son état : stress considéré comme de l'anxiété ou comme un sentiment d'excitation positif).
- 3) Les expériences indirectes (vicarious experiences) : expériences dans laquelle quelqu'un modèle une compétence. Quand le modèle est efficace, l'efficacité de celui qui observe peut s'améliorer si ce dernier s'identifie au modèle. À l'inverse, un mauvais modèle peut nuire à l'efficacité de l'observateur.
- 4) La persuasion sociale : rétroaction des collègues, de la direction ou des étudiants : commentaires ou évaluations positives, enthousiasme des élèves, etc.

- Une fois que les croyances sur l'efficacité personnelle sont établies, elles semblent difficiles à faire changer.
- Le sentiment d'efficacité augmente généralement au cours de la formation initiale (Housego, 1992 ; Hoy & Woolfolk, 1990; Spector, 1990).
- Toutefois, lors de l'entrée dans la profession, les débutants peuvent vivre un choc de la réalité face aux exigences de leur rôle et aux diverses attentes de leurs collègues. Leur sentiment d'efficacité peut alors être affecté par la différence entre la compétence professionnelle souhaitée et la compétence réelle.
- Les enseignants débutants ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle ressentent davantage de plaisir à enseigner et vivent moins de stress. Ils sont également plus optimistes à l'idée de demeurer dans la profession (Burley, Hall, Villeme, & Brockmeier, 1991; Hall, Burley, Villeme, & Brockmeier, 1992).

The measurement of teacher efficacy :

Différentes mesures pour l'efficacité : Les items de Rand, l'échelle de Gibson and Dembo (1984) et l'échelle de Bandura (1997).

Selon Bandura (1997) : "Teachers' sense of efficacy is not necessarily uniform across the many different types of tasks teachers are asked to perform, or across different subject matter." (p. 347).

Questions de recherche : (p. 347)

- (a) How does sense of efficacy change during student teaching and the first year of teaching for a group of students?
- (b) Do different measures of teachers' sense of efficacy reveal similar patterns of change?
- (c) What are some possible factors in the first years of teaching that might be related to changes in efficacy?

Méthodologie :

Participants : 53 enseignants à la formation initiale (38 femmes et 15 hommes) ayant répondu à un questionnaire au début et à la fin de la formation + 29 d'entre eux qui ont répondu à un questionnaire à la fin de leur première année d'enseignement.

Instrument : Les étudiants devaient remplir 3 différents instruments de calcul de l'efficacité :

- 1) Gibson and Dembo short form : cet instrument donnait deux mesures : GTE (general teacher efficacy) et PTE (personnal teacher efficacy).
- 2) Bandura Teacher Self-Efficacy Scale : Cette échelle est divisée en sept sous-sections : efficacy to influence decision making, efficacy to influence school resources, instructional efficacy, disciplinary efficacy, efficacy to enlist parental involvement, efficacy to enlist community involvement and efficacy to create a positive school climate.
- 3) OSU Teaching confidence scale : Questionnaire bâti selon les compétences jugées nécessaires à retrouver chez les novices, par les enseignants à la formation des maîtres.

Collecte de données : 3 phases de collecte :

- 1) Au début de la formation initiale.
- 2) À la fin de la formation initiale.
- 3) À la fin de la première année d'enseignement.

Résultats :

Changements dans l'efficacité :

- Il y a des changements dans le sentiment d'efficacité entre les 3 phases (avant la formation, après la formation et après un an d'enseignement).
- Le sentiment d'efficacité augmente significativement à la fin de la formation initiale comparativement au début et ce pour les 4 mesures (Bandura, GTE, PTE, OSU).
- Toutefois, le sentiment d'efficacité semble diminuer à la fin de la première année d'enseignement (significativement selon l'échelle Bandura et GTE, presque signifiant pour PTE, mais le sentiment d'efficacité reste stable selon l'échelle OSU).
- Il y a une corrélation entre le sentiment d'efficacité et la perception de l'enseignement (difficultés perçues, satisfaction face à la performance d'enseignement et support reçu).

Discussion :

“The picture that emerged from these findings is that efficacy, however assessed, rose during teacher preparation and student teaching, but fell with actual experience as a teacher.” (p. 352)

“There is some evidence that support may be important in protecting efficacy during early teaching.” (p. 353)

Les auteurs croient que la décroissance du sentiment d'efficacité durant la première année d'enseignement peut être due au fait que les étudiants en enseignement sous-estiment souvent la complexité de la tâche enseignante. Une fois face à la réalité de l'enseignement, les débutants peuvent être déçus de voir qu'il y a un écart entre les standards qu'ils voudraient atteindre et leur réelle performance d'enseignement.

Références citées dans ce résumé :

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.

Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148–165.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G., & Brockmeier, L. L. (1991). A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, April.
- Cousins, J. B., & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*(Special Issue), 25–53.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–69.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M., & Brockmeier, L. (1992). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April.
- Housego, B. (1992). Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach, personal teaching efficacy, and teaching efficacy in a new secondary teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 38(1), 49–64.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279–300.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93, 335–372.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243–261.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 95, 534–562.
- Ross, J. A. (1994). Beliefs that make a difference: the origins and impacts of teacher efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, June.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, Vol. 7 (pp. 49–73). Greenwich, CT: JAI Press.
- Spector, J. E. (1990). Efficacy for teaching in preservice teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, April.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171–187.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18, 5–22.

Fiche de lecture 140

Référence : Worthy, J. (2005), It didn't have to be so hard : the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.

Sujet : Présentation d'une étude de cas d'un enseignant débutant, Mark Westin, de sa première à sa cinquième année d'expérience. Mark enseigne en 5^e année de l'élémentaire dans une école publique urbaine ayant un haut degré de roulement de personnel. Malgré les difficultés rencontrées, Mark a persévéré et est devenu un des enseignants les plus respectés et les plus dévoués de son école.

La première année d'enseignement de Mark a été particulièrement difficile. Il avait plusieurs élèves en grande difficulté d'apprentissage ou de comportement et il recevait peu de soutien. Durant cette année, Mark a parfois songé à changer de profession, comme plusieurs débutants le font durant les premières années d'exercice (Feiman-Nemser, 2001 ; Ingersol, 2001). Toutefois, maintenant qu'il a cinq années d'expérience, Mark ne voudrait plus changer de profession et même s'il rencontre encore certaines difficultés, il aime ce qu'il fait et il comprend mieux la grande responsabilité qu'il a en tant qu'enseignant.

Preparing and supporting teachers for challenging work :

Les nouveaux enseignants commencent souvent l'année avec beaucoup d'espoir et d'idéalisme, mais ils sont confrontés à une réalité beaucoup plus difficile qu'ils n'attendaient (Veenman, 1984).

Contrairement à plusieurs autres professions, le nouvel enseignant doit, dès les premiers jours, assumer les mêmes responsabilités qu'un enseignant d'expérience.

“Further, this new educator must be accepted by and gain the trust of parents, fellow teachers and school administrators.” (p. 380)

Les programmes de formation initiale ont souvent été blâmés pour le fait que les nouveaux enseignants ne sont pas préparés pour leur rôle. Le monde de l'université et celui de l'école forme deux réalités distinctes qui entrent rarement en contact (Beck & Kosnick, 2001). Il y a souvent un énorme écart entre ce que les débutants apprennent en formation initiale et ce à quoi ils sont confrontés à l'entrée dans le métier (Association of Teacher Educators, 1986; Evans, 1995).

« New teachers really have two jobs to do—they have to teach, and they have to learn to teach. No matter what kind of preparation a teacher receives, some aspects of teaching can only be learned on the job.” (Feiman-Nemser, 2001, p. 18) (cité en page 381)

Durant la première année, les enseignants qui débutent travaillent seulement pour survivre et ils ont besoin d'encouragement et de soutien pour parvenir à passer au travers (Stroot et al., 1999).

Selon Fuller et al.(1967), les enseignants débutants sont d'abord préoccupés par leurs besoins personnels, puis ils se tournent de plus en plus vers les besoins des élèves et la façon dont ils y répondent.

“Assistance in handling the everyday pressures of a difficult job is essential; emotional support is also critical in helping new teachers deal with the inevitable stress, fatigue and personal insecurity that accompany learning to teach in the first years.” (p. 381).

Toutefois, sans soutien, manquant d’assurance et faisant face à de nombreuses difficultés, plusieurs débutants quittent dans les premières années.

Certains auteurs proposent le mentorat comme soutien à l’enseignant débutant. Dans Stroot et al. (1999), le mentor est un enseignant d’expérience libéré de ses fonctions afin de travailler avec les nouveaux enseignants d’un district. Il observe, assiste et supporte les nouveaux enseignants.

Méthodologie :

Participant :

Mark enseigne à l’école primaire Chavez Elementary, une école publique urbaine accueillant des élèves provenant majoritairement de familles défavorisées. Mark Westin est dans la mi-vingtaine. Il a fait un an de remplacement, puis il a été engagé pour enseigner en cinquième année à l’école Chavez.

Collecte de données :

L’auteure de l’article travaille comme enseignante à l’université ainsi que comme tutrice en français à l’école de Mark. La plus grande difficulté de Mark était avec son groupe de langage (langage arts). L’auteure a donc choisi ce groupe pour aller observer Mark (6 observations de 75 minutes). Pour chacune des observations, l’auteur a pris des notes

Regard sur la première année : Une classe en crise

Une période typique : La période dure 75 minutes pendant lesquelles certains élèves écrivent leur journal (sujet : écrire sur son sport ou son loisir favori) et d’autres copient des définitions de mots. Plusieurs n’ont rien fait durant toute la période. Quelques élèves émettent des commentaires non-respectueux à l’enseignant. Mark circule en classe et émet des commentaires positifs aux élèves qui travaillent, en pressant les autres de commencer. Après un certain temps, Mark demande si certains élèves veulent lire leur journal. Pendant qu’un élève lit, les autres n’écoutent pas et font des commentaires moqueurs et insultants. L’enseignant tente d’ignorer les mauvais comportements et il fait mention des élèves qui travaillent bien.

L’auteur nomme divers éléments retrouvés lors de l’observation :

- a) Beaucoup de temps de classe perdu.
- b) Commentaires irrespectueux faits par plus de la moitié des élèves aux autres ou à l’enseignant.
- c) Une atmosphère d’ennui et de mépris.
- d) Des instructions qui n’atteignent pas les élèves.

La perception des étudiants et de l’enseignant :

Plus de la moitié des élèves se disent frustrés de la façon dont la classe se passe : ils n’aiment pas la classe, le bruit et/ou l’enseignant. Plusieurs sont dérangés par le bruit et l’attitude des autres élèves quand ils tentent de travailler. Plusieurs élèves affirment aimer lire, mais pas à

partir du manuel. Ils souhaiteraient pouvoir lire des livres qui correspondent à leurs intérêts. Plusieurs voudraient également pouvoir travailler à l'ordinateur, faire des recherches, dessiner, lire à des élèves plus jeunes et écrire sur des sujets de leur choix. Tous les étudiants aimeraient que leur enseignant leur lise plus souvent. En entendant ces commentaires, Mark était encouragé et avait espoir d'améliorer la classe.

De petites étapes vers le changement : Mark a parlé aux élèves de son désir d'améliorer la classe et il leur a demandé d'écrire à ce sujet. Il a utilisé ces suggestions et celles provenant de l'entrevue : lecture à la classe tous les jours, apport de matériel intéressant pour les élèves, recherche et organisation d'un programme de lecture aux plus jeunes. Ces activités ont permis d'augmenter la motivation des élèves. Mark a également instauré diverses mesures pour mieux organiser la classe : dossier pour chacun des élèves contenant les travaux et les évaluations, agenda journalier des activités de classe, session d'instructions plus courtes et maintien d'une routine. Il a ainsi pu voir une amélioration des comportements de plusieurs élèves.

Looking back and moving forward :

Données et analyse : À la fin de la troisième année d'enseignement, l'auteure a demandé à Mark, lors d'une entrevue, de réfléchir sur ses premières années d'enseignement, le support qu'il avait reçu et les recommandations qu'il ferait pour faire en sorte que les premières années soient moins stressantes et plus productives pour les débutants. L'entrevue, d'une durée de deux heures, a servi à analyser l'expérience de Mark, de même que les nombreuses notes de l'auteure (conversations, observations, etc.). L'auteure a également parlé avec Mark pour confirmer son analyse. L'auteure a effectué deux entrevues avec des membres du groupe de support de Mark.

Mark en tant qu'enseignant efficace et estimé :

À la fin de sa seconde année d'enseignement, Mark avait acquis davantage de confiance en lui, un style d'enseignement unique et un grand respect de la part de ses collègues, la direction, les élèves et les parents.

Aujourd'hui, Mark est un enseignant engagé : Il participe à tous les événements de l'école et reste souvent après l'école ou les week-ends. Il contribue à son apprentissage en effectuant des lectures professionnelles, en participant à des réunions avec d'autres enseignants et en s'inscrivant à des ateliers de développement professionnel. Il est mentor pour un étudiant en formation initiale. Il participe à des comités pour le développement du curriculum en sciences et en mathématiques. Il peut fournir du temps après l'école ou durant sa période de planification pour fournir de l'aide à des élèves. « **In contrast to the early years, Mark exudes confidence and commands respect from his students.** » (p. 388).

L'auteure identifie trois thèmes qui caractérisent la pensée de Mark sur sa trajectoire :

- a) Devenir un enseignant versus un gestionnaire (manager).
- b) Tentatives pour trouver du support.
- c) Critiques et suggestions pour la formation initiale et l'insertion professionnelle.

A) Devenir un enseignant :

Même si au départ, Mark était excité à l'idée d'avoir sa propre classe, il est vite devenu dépassé par la difficile gestion de classe et les comportements de plusieurs de ses élèves.

Mark doutait alors de lui-même à un point tel qu'il a questionné sa décision de devenir enseignant.

Selon lui, la formation initiale ne l'avait pas préparé à la complexité de la vie de classe. À l'université, il a appris comment planifier des activités créatives et bien structurées, mais sans porter attention à l'organisation et à la gestion. Son expérience de stage ne l'a également pas préparé à faire face à la réalité car son enseignant associé était là pour remettre les élèves à l'ordre quand Mark avait un problème.

Au départ, Mark était surtout centré sur la survie au jour le jour. Puis, au fil du temps, il a pu se concentrer davantage sur les apprentissages des élèves. Il a alors pris conscience de sa responsabilité quant à la motivation des élèves. Durant la troisième année, Mark a commencé à lire des livres professionnels, à assister à des ateliers de perfectionnement et à essayer divers moyens pour rejoindre les élèves. Mark souligne alors l'importance de bien connaître les élèves, de les respecter et de construire des relations personnelles avec eux. Il participe à plusieurs événements et organise des projets et des activités pour les élèves.

B) Trouver un système de soutien :

Quand Mark a été engagé, on lui avait dit qu'il aurait un mentor ainsi que divers systèmes de soutien. Toutefois, durant ses premières expériences d'enseignement, il a dû se débrouiller seul et n'a pas reçu le soutien promis. Tout d'abord, le directeur qui l'avait engagé a été remplacé par un autre. Cette nouvelle directrice était très négative. Elle allait dans la classe de Mark et était insatisfaite de ce qu'elle voyait, ce qui rajoutait à l'angoisse et au stress de ce dernier. La directrice n'était pas aidante quant aux problèmes de discipline que Mark rencontrait.

Le mentor de Mark, une enseignante de 5^e année, l'aidait pour la paperasse mais n'était pas réellement aidante en terme d'idées pour la classe. Elle utilisait un style de discipline très strict, qui ne plaisait pas à Mark.

À la fin de la première année, Mark a décidé d'être proactif dans sa recherche de soutien et il est entré en contact avec des enseignants ayant un style d'enseignement, une personnalité et une philosophie comparables aux siens. Durant la troisième année, il est devenu membre d'une communauté d'enseignants sur Internet pour partager les expériences, se donner des conseils et s'entraider par rapport à la discipline.

Mark a continué à développer son propre style d'enseignement, tout en continuant à « jouer le jeu » lorsque la directrice venait le visiter : planification d'activités plus dirigées correspondant à ce qu'elle désirait voir.

C) Perspectives pour la formation initiale :

Après sa graduation, Mark a dû se débrouiller seul pour naviguer dans « les eaux troubles » de l'insertion professionnelle et nager ou couler (sink or swim).

Lors de ses premières expériences, Mark était probablement trop occupé à survivre pour pouvoir être réflexif. Toutefois, peu à peu, en développant une attitude réflexive lui permettant de surmonter les problèmes rencontrés, Mark est devenu un enseignant efficace.

Selon Mark, les enseignants débutants devraient entrer dans la profession bien préparés pour faire face aux défis qu'ils vont rencontrer. Il faudrait que la formation initiale leur présente une image réaliste de l'enseignement et des difficultés que cette profession peut comporter.

Mark ajoute également que plusieurs enseignants universitaires ont peu d'expérience réelle d'enseignement au primaire et qu'ils présentent la théorie sans jamais la modéliser. Ils ne semblent pas tenir compte de la réalité de l'enseignement. Mark croit que les enseignants universitaires devraient demeurer en contact avec l'école, avec les enseignants et avec les élèves. *“A truer collaboration between university faculty and school faculty, which would include planning together and teaching side by side in university and school classrooms, would be invaluable for the learning of preservice and inservice teachers, according to Mark.”* (p. 392).

Implications pour l'éducation et les recherches futures :

Selon une étude sur les enseignants ayant débuté la profession dans le début des années 1990, 20% des enseignants quittent la profession après trois ans et ce pourcentage double quand les problèmes de discipline sont élevés ou quand les enseignants sont insatisfaits de l'environnement scolaire (Olson, 2000).

Il faudrait en faire davantage pour supporter les nouveaux enseignants et ainsi diminuer le décrochage professionnel. L'auteur émet quelques suggestions basées sur l'expérience de Mark :

1) Les expériences réalistes pourraient réduire le décrochage : Tôt dans leur formation, les futurs enseignants devraient vivre des expériences qui présentent une vue réaliste de l'enseignement. Notamment, ils devraient pouvoir vivre des expériences dans des écoles plus difficiles (par exemple, écoles urbaines). Il faudrait également aider les étudiants à faire des liens entre théorie et pratique (notamment par la supervision et le feedback) (Broadus & Bloodgood, 1999 ; Roskos & Walker, 1994). La réflexion guidée et la pratique réflexive pourraient aussi aider les enseignants à « construire le sens » de ce qu'ils observent (Schön, 1982 ; Zeichner & Liston, 1987).

2) Le mentorat signifie plus que seulement assigner un compagnon : Selon Feiman-Nemser (2001), le mentor ne fait pas seulement qu'observer, évaluer et supporter. Il fait également du co-enseignement, il modèle sa pensée et ses processus réflexifs et il maintient un regard sur les apprentissages des élèves. Toutefois, ce type de mentorat est plutôt rare. Par contre, désigner un enseignant régulier pour mentor sans lui offrir de compensation, de support ou de formation fonctionne rarement. La solution pourrait être d'offrir une équipe de mentors pour le débutant plutôt que d'assigner cette responsabilité à un seul enseignant. *“Bridges agrees that prospective teachers need to learn not just how and what to teach, but also how to communicate and network with colleagues (Bridges, 1999 cited in Ben-Peretz, 2001).”* (p. 395)

3) Le support administratif est essentiel : Excepté Mark, tous les nouveaux enseignants qui ont débuté en même temps que lui ont quitté. Mark croit que cette situation est due en grande partie à la direction (manque de soutien, désaccord avec la philosophie prônée, etc.) D'ailleurs, selon Ingersoll (2001), une des principales raisons pour quitter la profession chez les enseignants des écoles publiques est le support inadéquat de la direction. Il faudrait enseigner à la direction à trouver des moyens pour partager le leadership avec les enseignants

(les impliquer dans les décisions, croire en eux, partager la responsabilité à la fois pour les succès et les échecs, créer un environnement qui permet aux enseignants de découvrir leurs propres compétences et talents, etc.) (Barth, 1988).

4) L'implication des universités dans les écoles : L'université devrait augmenter sa présence à l'école. Beck and Kosnick (2001), soulignent plusieurs effets positifs au fait que des tuteurs universitaires supervisent les étudiants stagiaires en collaboration avec les enseignants associés : meilleur partenariat entre l'école et l'université, meilleure expérience pratique pour les étudiants, amélioration de la compréhension de la scolarité par la faculté universitaire. Toutefois, les enseignants universitaires voyaient certains aspects négatifs : temps exigé, travail à l'école considéré comme moins important par leurs collègues, statut diminué, etc.

Références citées dans ce résumé :

Association of Teacher Educators (1986) *Guidelines for professional experiences in teacher education* (Reston, VA, Author).

Barth, R.S. (1988) Principals, teachers, and school leadership, *Phi Delta Kappan*, 69, 639–642.

Beck, C. & Kosnik, C. (2001) Professors and the practicum: Involvement of university faculty in preservice practicum supervision, *Journal of Teacher Education*, 53, 6–19.

Ben-Peretz, M. (2001) The impossible role of teacher educators in a changing world, *Journal of Teacher Education*, 52, 48–56.

Broadbuss, K. & Bloodgood, J. W. (1999) 'We're supposed to already know how to teach reading': Teacher change to support struggling readers', *Reading Research Quarterly*, 34, 426–451.

Evans, C. S. (1995) Theory and practice. Relationship of methods course work to field experience settings, *Teacher Education and Practice*, 11, 61–70.

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

Fuller, F. F., Bown, O. H. & Peck, R. F. (1967) *Creating climates for growth* (Austin, TX, Hogg Foundation for Mental Health).

Ingersoll, R. M. (2001) Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis, *American Educational Research Journal*, 38, 499–534.

Olson, L. (2000) Quality counts 2000: Finding and keeping competent teachers. *Education Week*. Available online at: <http://www.edweek.org/sreports> (accessed 5 May 2002).

Roskos, K. & Walker, B. (1991) Learning to teach problem readers: Instructional influences on preservice teachers' practical knowledge, *Journal of Teacher Education*, 45, 279–288.

Ryan, K. (1986) *The induction of new teachers* (Bloomington, IN, Phi Delta Kappa Educational Foundation).

Schön, D. (1982) *The reflective practitioner* (New York, Basic Books).

Stroot, S.A., Fowlkes, J., Langholz, J., Paxton, S., Stedman, P., Steffes, L. & Valtman, A. (1999) Impact of a collaborative peer assistance and review model on entry-year teachers in a large urban school setting, *Journal of Teacher Education*, 50, 27–41.

Veenman, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers, *Review of Educational Research*, 54, 143–178.

Zeichner, K. & Liston, D. P. (1987) Teaching student teachers to reflect, *Harvard Educational Review*, 57, 23–48.