

## *L'insertion professionnelle : les besoins de l'enseignant débutant et les programmes efficaces d'insertion professionnelle*

Rencontre régionale du Comité Insertion Professionnelle  
de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches (03-12)  
Québec, mai 2008

*Monique Lamontagne*  
*Université du Québec à Rimouski (Québec)*

Comme le titre le laisse voir, je m'attarderai dans le texte qui suit à l'examen des divers besoins ressentis par les enseignants au cours de leurs premières années en carrière. Au cours de cette période, l'accompagnement que les débutants peuvent recevoir en fonction de besoins exprimés peut avoir des incidences sur leur développement professionnel. Ainsi, le cheminement professionnel parcouru par les débutants au cours de ces années semble déterminant pour un bon enracinement de ceux-ci comme enseignants dans la profession enseignante.

Le deuxième objectif de ce texte consiste à porter un regard sur les programmes d'insertion professionnelle (IP). Plus précisément, nous observerons quelles sont les composantes communes aux programmes IP bien implantés et efficaces à travers le monde. Mais revenons d'abord au premier objectif.

### ***L'INSERTION PROFESSIONNELLE***

Les débuts en carrière dans la profession enseignante ne vont pas de soi et revêtent un caractère tout à fait particulier et complexe pour l'enseignant débutant. En fait, le débutant en enseignement se situe dans un paradoxe. D'un côté *l'enseignant débutant*, fruit de quatre années de formation universitaire se considère comme un professionnel compétent et de l'autre côté *la tâche complexe* qu'il a à accomplir peut lui laisser penser qu'il lui reste des lacunes à combler. En fait, la tâche de l'enseignant requiert, à un certain niveau, *l'habileté du chef d'orchestre* dans ses interventions pour instruire, apprendre à apprendre, guider, motiver,

encadrer, etc. l'élève/l'étudiant, répondre à ses divers besoins particuliers (apprentissage, socialisation, sécurité, estime de soi, etc.), et ce, dans le contexte non pas d'une personne à la fois comme le font les médecins ou d'autres professionnels, mais plutôt d'un *groupe* d'élèves/d'étudiants. Rien de surprenant que, dans son travail au quotidien, l'enseignant débutant se sente envahi par l'ampleur de la tâche, soit aux prises avec certaines situations où il se sent démuni et qu'il ait besoin d'aide. C'est ce qui nous amène à nous intéresser aux besoins de l'enseignant débutant.

### ***1. Les besoins de l'enseignant débutant***

Bien que l'enseignant débutant ait participé à des stages de formation pratique, il est habituellement confronté à ses propres ressources pour survivre à sa première année d'enseignement. Chaque jour d'enseignement lui apporte divers problèmes professionnels. C'est à ce moment qu'il prend conscience qu'il a des lacunes dans sa formation et des besoins à combler.

**Gold (1992)** identifie plusieurs besoins liés à l'entrée dans la carrière de l'enseignant débutant. Elle les regroupe dans trois grands champs : les besoins associés au développement physique et émotionnel, les besoins associés au développement psychosocial et enfin les besoins associés au développement personnel et intellectuel. La figure 2.3 présente ces besoins.

<b>Physique et émotionnel</b>	<b>Psychosocial</b>	<b>Personnel et intellectuel</b>
Estime de soi	Amitiés	Stimulation intellectuelle
Sécurité	Relations	Nouvelles idées
Acceptation	Collégialité	Nouveaux savoirs
Résistance aux maladies	Interactions avec les autres	Nouveaux défis à relever
		Techniques innovatrices

**Figure 1.** Les besoins identifiés

Selon Gold (1992), c'est en apprenant à reconnaître et à tenir compte de ses besoins émotionnels que le débutant contribue à augmenter sa confiance en lui, gage de santé physique et émotionnelle. Ainsi, il développe son habileté à gérer les situations problématiques pouvant se présenter dans son parcours professionnel. Cependant, sans le développement des compétences personnelles et psychologiques, il a peu de chances de succès.

Les études de **Feiman-Nemser (2001)** ont également permis d'identifier les nombreux besoins de l'enseignant débutant. Parmi ceux-ci, elle en dégage sept particulièrement préoccupants ou importants :

- s'approprier des connaissances concernant le curriculum et le contexte scolaire;
- s'adapter aux particularités des élèves, de l'enseignement et du curriculum afin d'enseigner en tenant compte des besoins spécifiques des élèves;
- développer la flexibilité d'adaptation et d'utilisation de pédagogies diversifiées;
- créer et maintenir une classe sécuritaire, respectueuse et productive;
- développer et consolider son identité professionnelle;
- développer sa pratique professionnelle;
- s'améliorer comme professeur.

Les besoins énoncés par Feiman-Nemser nous conscientisent à l'importance de mettre en place des mesures d'insertion professionnelle pour accompagner l'enseignant débutant lors de son entrée dans la profession.

## ***2. Les composantes des programmes d'insertion professionnelle***

Deux revues de littérature ont permis un vaste regard sur les programmes IP. Il s'agit d'**Arends et Rigazio-DiGillio (2000)** et de **Sterling, Horn et Wong (2001)**. Arends et Rigazio-DiGillio (2000) ont effectué une vaste étude synthèse qui traite des programmes IP de onze pays membres de l'Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC) ainsi que de trois autres pays qui ont des programmes IP en enseignement bien implantés : l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Japon.

À la figure 2, nous remarquons que Sterling et coll. (2001) ont répertorié neuf composantes communes aux programmes IP efficaces. L'orientation (intégration au milieu) est une composante importante des programmes efficaces. Elle permet l'intégration des enseignants débutants et la transmission d'informations concernant l'école et le milieu scolaire.

<b>Arends et Rigazio-DiGillio (2000)</b>	<b>Sterling, Horn et Wong (2001)</b>
1. L'assignation des enseignants débutants : tâche allégée pour les débutants.	1. L'orientation (intégration au milieu) à la communauté, au district, au curriculum et à l'école afin de réduire les problèmes d'adaptation.
2. Le mentorat : les programmes sont bien définis et les mentors voient leur rôle comme un rôle professionnel.	2. Le mentorat : la collaboration entre un enseignant d'expérience et un enseignant débutant est essentielle.
3. Le modelage du bon enseignement : on accorde du temps aux nouveaux enseignants pour observer les enseignants d'expérience.	3. L'ajustement des conditions de travail : réduction du nombre d'étudiants, leur assigner des élèves plus faciles, minimiser l'assignation à des comités, avoir des classes bien équipées de matériel d'appoint.
4. L'orientation : période d'une semaine à un mois destinée à la transmission d'informations incluant des contacts professionnels entre les enseignants et les consultants.	4. Le temps de libération pour analyser le travail des étudiants et pour observer des enseignants d'expérience.
5. L'assistance et l'évaluation : ils ne tiennent pas compte de l'évaluation et mettent l'emphase sur le soutien.	5. Leur offrir des opportunités de développement professionnel.
6. Les responsabilités sont partagées pour l'insertion des enseignants et, dans certaines écoles, tous les enseignants la partagent et ne comptent pas le temps passé pour soutenir les nouveaux enseignants.	6. L'opportunité de collaboration collégiale avec les autres professionnels.
7. L'interaction : ils encouragent l'interaction entre les nouveaux et les enseignants d'expérience.	7. L'évaluation formative des forces et des faiblesses de l'enseignant.
8. L'engagement politique et financier pour soutenir les activités d'insertion.	8. L'évaluation du programme d'insertion professionnelle afin d'en assurer l'efficacité et l'amélioration par la recherche continue.
9. Les buts sont clairement articulés et communiqués aux nouveaux et aux anciens.	9. Le suivi dans la seconde année d'enseignement.

**Figure 2.** Les composantes communes aux programmes d'insertion professionnelle efficaces.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Les informations contenues dans cette figure proviennent des documents suivants : Arends et Rigazio-DiGillio (2000). p. 3- 4 ; Sterling, Horn et Wong (2001) est cité dans Horn, Sterling et Subhan. (2002). p. 6-12. Ces informations sont traduites et disposées sous forme de figure par l'auteur de ce texte.

Dans les programmes étudiés, ces auteurs ont aussi constaté que les conditions de travail des débutants sont modifiées. Des tâches allégées leur sont proposées afin de faciliter leurs apprentissages et leur formation en début de carrière. Le mentorat s'avère également une composante essentielle au soutien et à l'encadrement des débutants. Une grande place est également accordée à la collaboration et à l'interaction entre les enseignants d'expérience et les débutants. Arends et Rigazio-DiGillio (2000) y ajoutent même la notion de responsabilités partagées par tout le personnel de l'école.

Cependant, dans la recherche de Sterling et coll. (2001) nous notons la présence de plusieurs aspects qui sont différents de l'étude d'Arends et Rigazio-DiGillio (2000). Entre autres, l'évaluation formative de l'enseignant constitue un moyen de promouvoir son développement professionnel; le suivi lors de la seconde année d'enseignement tient compte des besoins spécifiques de cette période, besoins qui peuvent différer de ceux de la première année de carrière. L'évaluation du programme IP assure l'amélioration, l'adaptation et l'efficacité du programme IP. C'est ainsi que le programme pourra mieux répondre aux besoins et aux buts pour lesquels il a été élaboré et mis en place.

L'étude synthèse d'Arends et Rigazio-DiGillio (2000) présente également plusieurs particularités. Nous remarquons qu'ils accordent une grande importance aux buts des programmes. Ceux-ci sont clairement expliqués afin de les faire connaître à tout le personnel scolaire. De plus, ces chercheurs apportent plusieurs précisions concernant le mentorat. Ils précisent que le mentor efficace doit posséder certaines qualités comme l'habileté à dispenser un soutien émotionnel, à instruire en ce qui a trait au curriculum et aux connaissances et à donner des informations en ce qui concerne le milieu de travail et les procédures. Dans le cadre d'un programme IP, un soin minutieux doit être accordé à la sélection, à la préparation, à la formation et au soutien offert aux mentors dans leur accompagnement auprès des novices. Toutefois, une mise en garde s'impose. Plusieurs chercheurs qui ont étudié l'insertion professionnelle (Feiman-Nemser, 1996; Feiman-Nemser, Parker et Zeichner, 1992; Huling-Austin, 1990) ont fait l'observation que nous devons être très prudents quant à l'utilisation de mentors dans les programmes IP parce que la plupart des mentors transportent et font la promotion de normes traditionnelles et de manières de faire les choses pouvant aller à l'encontre de la réforme scolaire. D'où l'importance d'offrir une formation adéquate aux mentors ainsi que des rencontres régulières planifiées pour les mentors et les novices.

Arends et Rigazio-DiGillio (2000) remarquent également que les programmes IP efficaces prévoient un système de compensation de temps et de réduction de tâche pour les mentors et les enseignants débutants. Par ailleurs, ces chercheurs observent dans leur étude des programmes IP une tendance de la part des organisations scolaires à augmenter la durée de l'accompagnement des novices au-delà de la première année, celui-ci pouvant se prolonger sur deux ou trois ans. Néanmoins, ils soutiennent que la tâche d'enseignement des débutants devrait être plus facile que celle des vétérans. Les novices devraient bénéficier de discussions de groupe avec des pairs, des collègues et des professeurs universitaires en formation des maîtres. L'engagement actif et le soutien du directeur d'école sont également des éléments considérés dans leur étude. Sur ce point, Hope (1999), soutient que l'action d'un directeur d'école auprès du nouvel enseignant est importante, car elle se traduit par une assistance systématique dans un contexte de développement professionnel. Bien entendu, plusieurs chercheurs (Feiman-Nemser, 2001; Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999; Héту et Lavoie, 1999) mettent en évidence un besoin de partenariat entre les écoles et les universités dans une action commune visant l'insertion professionnelle. De plus, Feiman-Nemser (2001) soutient qu'un programme IP doit considérer le continuum du développement professionnel de ses débutants et que celui-ci dépend de l'établissement d'un partenariat non seulement entre les écoles et les universités, mais également en collaboration avec les syndicats.

Enfin, Arends et Rigazio-DiGillio (2000) soulignent la présence de l'engagement politique et financier des organisations scolaires dans les programmes qu'ils ont étudiés. Les ressources financières allouées au programme sont utilisées pour soutenir les activités IP, diminuer la tâche des mentors dans leur classe régulière, fournir aux enseignants débutants du temps pour participer aux activités d'insertion professionnelle et donner du temps pour quiconque administre et coordonne le programme, développe du matériel de formation, développe des protocoles et des procédés d'évaluation. Selon Horn, Sterling et Subhan (2002), ces ressources représentent un dixième du coût réel pour le recrutement et la formation d'un nouvel enseignant. Cependant, ce coût peut être relativisé. En effet, un enseignant mieux formé a plus de chance d'offrir un enseignement de meilleure qualité à chacun des enfants de la classe. N'est-ce pas le but que nous poursuivons tous dans le monde de l'éducation?

## **Conclusion**

Les débuts en carrière de l'enseignant dans la profession enseignante ne vont pas de soi et revêtent un caractère tout à fait particulier et complexe. Au cours de cette période, le débutant présente des besoins en lien avec l'envergure de la tâche à accomplir et son développement professionnel. La prise en compte de ces besoins permet de considérer les programmes d'insertion professionnelle sous l'angle du soutien à fournir au débutant en vue d'un apport à son développement professionnel et à sa rétention dans la profession.

## **Références**

- Arends, R. I. et Rigazio-DiGillio, A. J. (2000). *Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practices*. Paper presented at the Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC). Japan, Tokyo.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice : Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055
- Feiman-Nemser, S. (1996). "Teacher Mentoring: A Critical Review." *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, U.S., District of Columbia, 1-4.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M. B. et Zeichner, K. (1992). *Are Mentor Teachers Teacher Educators?* National Center for Research on Teacher Learning, MI. East Lansing, Michigan, 1-19.
- 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 J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* (p. 85-112). Belgique, Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Gold, Y. (1992). Psychological Support for Mentors and Beginning teachers: A Critical Dimension. Dans T. M. Bey, et C. T. Holmes (Dir.), *Mentoring : Contemporary Principles and Issues* (p. 25-34.). U.S., Virginia.
- Héту, J.-C. et Lavoie M. (1999). Les débuts dans l'enseignement:les questions à aborder. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* (p. 7-17). Belgique, Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Hope, W. C. (1999). Principals' Orientation and Induction Activities as Factors in Teacher Retention. *Clearing House*, Heldref Publications, 73, 54-56.



- Horn, P. J., Sterling, H. A. et Subhan, S. (Dir). (2002). *Accountability through "Best Practice" Induction Models*. Paper presented at the Annual American Association of Colleges for Teacher Education. NY, New York City.
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. Dans W.R. Houston (Dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 535-548). New York, Macmillan.
- Sterling, H. A., Horn, P. J. et Wong, P. A. (2001). *Effective induction practices for beginning teachers: A literature review*. Unpublished manuscript sponsored by the Arizona Teacher Excellence Coalition ( AzTEC).