

LES DISPOSITIFS POUR SOUTENIR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

**Stéphane Martineau, professeur
Anne-Catherine Vallerand, assistante de recherche**

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)
Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE)
Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
(CRIFPE)

Introduction

La question de l'insertion professionnelle des enseignants semble être de plus en plus reconnue comme une problématique de première importance et ce, autant dans le milieu de la recherche que dans le milieu scolaire. Cet intérêt grandissant pour la thématique de l'insertion s'explique notamment par les nombreuses difficultés vécues par les enseignants débutants. Ainsi, plusieurs chercheurs traitent des mesures d'insertion pouvant être efficaces auprès des novices et différents milieux scolaires ont mis en place des dispositifs d'insertion pour leurs nouveaux enseignants. Dans cet article, nous dresserons un portrait global (mais partiel cela va de soi) de la situation d'insertion des enseignants débutants au Québec et des mesures d'aide disponibles. Nous explorerons d'abord la problématique de l'insertion professionnelle en enseignement, en mettant l'accent sur le transfert de la formation initiale vers la pratique et sur les problèmes rencontrés par les novices lors de leur entrée dans la profession. Puis, nous présenterons trois mesures de soutien dont traitent les recherches actuelles et qui semblent particulièrement prometteuses : le mentorat, les réseaux électroniques d'entraide et les groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle. Pour chacune de ces mesures, nous discuterons des conditions d'implantation efficaces, des limites et des avantages apportés. Enfin, nous présenterons quelques exemples de programmes d'insertion réalisés actuellement dans diverses commissions scolaires québécoises.

1. Problématique de l'insertion professionnelle

1.1 Formation initiale et insertion professionnelle

Au Québec, les enseignants des écoles primaires et secondaires doivent effectuer une formation initiale de quatre ans de niveau premier cycle universitaire, au terme de laquelle ils obtiennent leur diplôme en

éducation (baccalauréat) et leur brevet d'enseignement. Cette formation tente de préparer le plus adéquatement possible les futurs enseignants, en alliant cours théoriques sur diverses dimensions de l'enseignement (didactique, pédagogie, gestion de classe, histoire de l'éducation, fonctionnement du système éducatif québécois, etc.) et formation pratique par le biais de plus de 700 heures de stage en milieu scolaire. Au terme de cette formation, les enseignants novices sont alors jugés aptes à exercer leur nouvelle profession.

Pour plusieurs débutants, ce transfert de la formation initiale vers la pratique du métier constitue une étape difficile, durant laquelle ils sont confrontés à diverses expériences et situations nouvelles auxquelles ils doivent s'adapter rapidement. Trop souvent, ce passage, pourtant crucial pour la rétention du nouvel enseignant au sein de la profession, s'effectue sans soutien formel. Ainsi, actuellement, bien que certains programmes soient mis en place pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants québécois (dont nous verrons quelques exemples dans cet article) ce ne sont pas toutes les commissions scolaires ni tous les enseignants débutants qui peuvent en bénéficier. Sans soutien, certains enseignants débutants peuvent alors rencontrer divers problèmes lors de leur entrée dans la profession enseignante.

1.2 Problèmes rencontrés lors des débuts dans la carrière

Actuellement, plusieurs facteurs nous révèlent que l'insertion professionnelle est vécue difficilement par un grand nombre d'enseignants débutants au Québec : taux élevé de décrochage de la profession en début de carrière (COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT, 2002; King & Peart, 1992), épuisement professionnel, sentiment d'incompétence vécu par les enseignants novices (Martineau & Presseau, 2003), stress accru lors des premières années dans la profession (Cossette, 1999), etc.

Plusieurs raisons peuvent expliquer la difficulté des débuts dans la carrière chez les nouveaux enseignants. Tout d'abord, le manque d'expérience inhérent à la condition de débutant contribue à faire en sorte qu'il est souvent plus difficile pour les enseignants novices que pour leurs collègues expérimentés de faire face aux diverses situations et problèmes rencontrés au quotidien dans l'enseignement (Perrenoud, 2001). En effet, les enseignants débutants, ayant un bagage expérientiel beaucoup plus restreint que les enseignants expérimentés, peuvent moins facilement se référer à des situations connues pour orienter leur pratique (Chouinard, 1999). En outre, ils prennent davantage de temps pour réaliser les diverses tâches reliées à l'enseignement, que ce soit la planification des leçons, la

préparation des évaluations, la correction des travaux d'élèves ou la mise en place d'un système de gestion (Renard, 2003).

Afin de bien s'intégrer dans le milieu scolaire, les enseignants débutants doivent également s'adapter rapidement au fonctionnement de l'école, de même qu'aux règlements, aux valeurs et aux habitudes de l'équipe en place. Cette socialisation à la culture scolaire n'est pas toujours évidente, compte tenu du fait que les règles du milieu sont souvent implicites et que le nouvel enseignant doit, en quelque sorte, deviner ce qu'on attend de lui (Gervais, 1999).

Par ailleurs, selon diverses études, il semblerait que ce soit les problèmes reliés à la gestion de classe qui soient les plus fréquents chez les enseignants débutants (Chouinard, 1999; Desgagné, 1994; Inostroza et al., 1996). En effet, les recherches mentionnent que les novices en enseignement ont plus de difficulté que les enseignants expérimentés à motiver les élèves, à maintenir un climat d'apprentissage optimal, à intervenir auprès des élèves présentant des troubles de comportement et à instaurer et maintenir une gestion disciplinaire efficace. Notamment, ils auraient de la difficulté à demeurer conséquents et cohérents quant à l'application des règles de classe. Selon Chouinard (1999), les difficultés que les débutants rencontrent quant à la gestion de classe peuvent s'expliquer par le manque de connaissances procédurales pour maintenir l'ordre, résoudre les problèmes rencontrés et favoriser l'engagement des élèves dans la tâche.

Certains éléments plus spécifiquement reliés à la situation du système éducatif québécois peuvent également accroître les difficultés vécues par les enseignants novices lors de l'insertion professionnelle. Tout d'abord, outre dans certains grands centres urbains où les enseignants débutants accèdent plus facilement à des contrats à temps plein, les enseignants novices de la plupart des régions du Québec doivent généralement débiter dans la profession en tant que suppléants occasionnels sur appel. Cette situation, où l'enseignant est ballotté d'une classe à une autre, d'un niveau à un autre et d'une matière à une autre, entraîne une grande précarité d'emploi et un stress important chez l'enseignant novice, qui peut difficilement prévoir son horaire à l'avance. Par ailleurs, la suppléance nuit également à la consolidation des compétences d'enseignement puisque le débutant, devant changer constamment de classe, peut difficilement assurer un suivi dans son enseignement et tenter d'établir des relations stables avec les élèves.

Certains enseignants débutants peuvent également avoir de petits contrats, généralement après avoir fait de la suppléance pendant une

période plus ou moins longue. Encore là, la situation est loin d'être facile pour les débutants puisque ce sont les enseignants expérimentés qui choisissent en premier leur affectation et que les novices héritent donc généralement des classes les plus difficiles ou des horaires les moins intéressants, dont les autres enseignants n'ont pas voulu. En outre, ce processus d'affectation où les enseignants expérimentés passent en premier, fait en sorte que lorsqu'ils parviennent à obtenir un poste, les enseignants débutants sont souvent engagés très tard dans l'été, parfois même après les journées pédagogiques de la rentrée. Dans ce contexte, ils ont donc peu de temps pour préparer leur classe et leur année scolaire avant l'arrivée des élèves (Feiman-Nemser, 2003; Kelchtermans et Ballet, 2002).

Ainsi, les premières années dans la profession enseignante sont marquées par la précarité et l'instabilité. L'accès à un poste permanent et à temps plein prend généralement plusieurs années, durant lesquelles les enseignants débutants doivent se contenter de suppléance occasionnelle ou de contrats plus ou moins longs. Selon Ouellette (2001), il faudrait en général entre cinq à sept ans avant que l'enseignant novice puisse obtenir un poste permanent et selon Mukamurera, cela pourrait prendre entre 7 à 11 ans (Mukamurera, 1998). Cette longue attente pour l'obtention de la permanence fait également en sorte que les enseignants dont la situation est précaire n'ont souvent pas d'autres choix, s'ils veulent travailler, que d'accepter le premier emploi qui leur sera proposé, sans égard à leurs préférences et à leurs attentes (Mukamurera & Gingras, 2004).

Bref, la situation de l'insertion professionnelle au Québec semble donc particulièrement problématique et il s'avère essentiel, comme le soulignent plusieurs recherches québécoises dont nous allons traiter dans la prochaine section, de mettre en place des dispositifs de soutien pour les enseignants débutants.

2. Quelques recherches axées sur le soutien aux débutants

De plus en plus de chercheurs québécois s'intéressent à la thématique de l'insertion professionnelle en enseignement et plus particulièrement aux mesures de soutien à mettre en place pour favoriser l'insertion des enseignants débutants lors des premières années dans la profession. Ces chercheurs sont unanimes pour dire qu'un soutien accru permettrait d'atténuer les problèmes rencontrés par les débutants lors de l'entrée dans la carrière et favoriserait ainsi le développement de compétences chez les enseignants novices, tout en réduisant les risques de décrochage professionnel (COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL

ENSEIGNANT, 2002; Gervais, 2004; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT, 1995, 1996).

Les mesures de soutien proposées pour faciliter l'insertion professionnelle des novices sont variées, allant de programmes de soutien complets et s'étalant sur plusieurs mois ou plusieurs années (mentorat, groupe de discussion entre débutants ou entre débutants et experts, réseaux électroniques d'entraide, formations spécifiques offertes aux enseignants débutants) vers des interventions plus ponctuelles, surtout offertes en début d'année (activités d'accueil des nouveaux enseignants, journées thématiques de la rentrée visant à faire connaître le fonctionnement de l'école, etc.). Dans cette section, nous discuterons brièvement des mesures de soutien les plus fréquemment mentionnées dans la littérature spécialisée, soit le mentorat, les réseaux électroniques d'entraide et les groupes collectifs de soutien.

2.1 Le mentorat

Le mentorat, également appelé tutorat par certains auteurs, est sans aucun doute la mesure de soutien à l'insertion la plus fréquemment suggérée dans les recherches québécoises (Vallerand et Martineau, 2006). Il se définit comme un « soutien professionnel au débutant (novice) de la part d'un collègue expérimenté (mentor)» (Dumoulin, 2004, p. 22). Dit autrement, il s'agit du jumelage d'un enseignant novice avec un enseignant d'expérience, afin d'aider le débutant à cheminer lors du processus d'insertion professionnelle (Bergevin et Martineau, 2007).

Les chercheurs soulignent que le mentorat constitue un moyen particulièrement efficace pour accompagner et soutenir l'enseignant en processus d'insertion professionnelle (Bédard, 2000 ; COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT, 2002 ; Grevais, 1999 ; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT, 1995). Ainsi, selon le rapport du COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT, «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.» (COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT, 2002, p. 53). Le MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT renchérit également en ce sens, en stipulant que : «Parmi les mesures de soutien professionnel, l'accompagnement d'une ou d'un débutant par une enseignante 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. » (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT, 1995, pp.11-12)

Toutefois, même si plusieurs chercheurs retiennent le mentorat comme dispositif de soutien aux enseignants en insertion professionnelle, les modalités d'application du mentorat sont très différentes d'une recherche à une autre, que ce soit au niveau de la *durée*, des *critères de sélection des mentors*, de la *façon dont s'effectue le jumelage mentor/mentoré* ou du *rôle joué par le mentor dans la relation mentorale*.

En ce qui concerne la *durée du mentorat*, le MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (1995) préconise un accompagnement d'un an si l'enseignant débutant est à temps plein ou de deux ans s'il est à temps partiel. St-Louis, en se basant sur ses observations de l'expérience américaine, souligne : « 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. » (St-Louis, 1994, p.44). Il suggère donc plutôt d'échelonner les programmes de mentorat québécois sur deux ans à temps plein, afin de permettre aux enseignants de réellement développer leurs compétences pédagogiques.

Les *critères de sélection des mentors* sont variables. Selon St-Louis (1994), le sexe et l'âge ne constituent pas des critères de sélection importants. Par contre, on se basera plutôt sur l'expérience en enseignement, sur les compétences pédagogiques, sur la personnalité du mentor, sur son désir de partager ses connaissances et sur son habileté à communiquer. Le mentor doit également être capable de percevoir facilement les difficultés vécues par les enseignants débutants, afin de pouvoir apporter son soutien. En outre, il doit être habile à exercer la pratique réflexive et à susciter le questionnement et la réflexion chez le novice.

Le *jumelage mentor/mentoré* peut prendre diverses formes et être effectué selon divers critères. Généralement, l'on tente de jumeler deux enseignants de même niveau ou de même discipline. Une attention est également portée à la personnalité et à la « philosophie de l'éducation », afin qu'elles soient similaires chez le mentor et chez le mentoré. En effet, si les deux partenaires ont une approche similaire en enseignement, la communication sera plus facile, mais parfois, il est difficile de cibler la pédagogie du débutant, alors on ne peut pas toujours se baser sur ce critère pour jumeler les mentors et leurs mentorés. Il faut également noter que dans certains cas, le mentor doit accompagner plusieurs débutants et pour ce faire, il est libéré d'une partie de sa tâche d'enseignement.

En ce qui a trait au *rôle du mentor*, la majorité des chercheurs stipulent qu'il doit accompagner l'enseignant débutant, l'aider et le soutenir. Certains auteurs ajoutent qu'il doit jouer un rôle de conseiller auprès du mentor et répondre à ses questions. Selon le MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (1995), le mentor doit également informer le novice sur les ressources disponibles dans son établissement et dans sa commission scolaire et il doit le conseiller sur ses choix de formation continue. Toutefois, le mentor n'est pas là pour effectuer les tâches à la place du novice, mais bien pour le soutenir dans l'exécution des diverses tâches liées à l'enseignement. Enfin, quelques recherches soulignent que le mentor ne doit pas jouer un rôle d'évaluateur auprès du novice, ce qui nuit à la relation de confiance instaurée entre les deux partenaires (COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT, 2002; Eggen, 2002).

2.2 Les réseaux électroniques d'entraide

Grâce aux avancées technologiques récentes, les réseaux électroniques d'entraide deviennent de plus en plus populaires en tant que mesure d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Néanmoins, selon l'avis du COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (2002), il y a encore trop peu de commissions scolaires au Québec qui font appel aux TIC pour mettre en place leur processus d'insertion. Les réseaux électroniques d'entraide peuvent prendre plusieurs formes, que ce soit le *mentorat en ligne*, dont nous verrons un exemple un peu plus loin, le *forum de discussion* ou le *portail d'informations* pour les enseignants débutants. Examinons brièvement chacune de ses formes de soutien.

Le *mentorat en ligne*, également appelé mentorat virtuel, est similaire au mentorat traditionnel, en ce sens qu'il vise à offrir du soutien à l'enseignant débutant lors de l'insertion professionnelle. Toutefois, contrairement au mentorat réalisé en face à face, le novice peut discuter avec un ou plusieurs mentors, par le biais d'un site web (Nault, 2004). Il pourra alors poser ses questions et recevoir une rétroaction en ligne. Cette façon de fonctionner assure une plus grande confidentialité pour l'enseignant débutant. En effet, dans plusieurs sites de mentorat, l'enseignant peut ne pas révéler son identité et s'identifier par un pseudonyme, ce qui peut lui permettre de parler plus facilement des difficultés vécues, sans crainte d'être jugé.

Pour sa part, le *forum de discussion* pour les enseignants débutants est un site d'échanges entre enseignants novices qui peuvent alors discuter de

leurs problèmes, proposer des solutions, fournir des conseils et offrir leur soutien aux autres débutants. Dans ce cas, le novice peut à la fois offrir et recevoir de l'aide. Dans certains programmes, le forum de discussion est jumelé avec un mentorat en ligne et des mentors peuvent alors intervenir pour soutenir la réflexion des débutants (Corriveau, 1999a ; Nault, 2004).

Enfin, le *portail d'informations pour les enseignants débutants* est un site web qui rassemble différents renseignements et ressources pouvant être utiles aux enseignants en insertion professionnelle : matériel pédagogique, informations sur les services disponibles au sein de l'école ou de la commission scolaire, outils pour la gestion de classe ou pour l'évaluation, informations concernant le portfolio, etc. Ce portail peut également inclure les deux dispositifs précédents, soit le forum de discussion et le mentorat en ligne.

2.3 Les groupes collectifs de soutien

Les groupes de soutien permettent à l'enseignant novice de rencontrer d'autres enseignants débutants et de discuter avec eux (Corriveau, 1999b; Dion-Desjardins, 2004). La composition de ces groupes est variable. Dans certains cas, le groupe est constitué uniquement de débutants, alors que dans d'autres cas, il inclut également des enseignants experts, des chercheurs, des conseillers pédagogiques ou des membres de la direction.

Il existe probablement autant de façons différentes de fonctionner que de groupes de soutien. Le déroulement et la fréquence des rencontres sont donc très diversifiés et il est difficile d'établir une constante pour tous les groupes. Dans les écrits, on peut néanmoins faire ressortir deux grands types de groupes de soutien, soit le *groupe de discussion* et le *groupe d'analyse des pratiques*.

Le *groupe de discussion* vise à amener les enseignants débutants à échanger sur différents thèmes les concernant. Il peut être organisé de façon très libre, en permettant aux débutants de discuter sur les sujets qui les préoccupent dans le moment, ou encore être plus structuré, en prévoyant un thème à aborder pour chacune des rencontres. Les thématiques les plus souvent traitées lors des groupes de discussion pour les enseignants en insertion sont : la gestion de classe, les rencontres de parents, l'évaluation, la rentrée des élèves, le portfolio et les problèmes rencontrés dans la pratique quotidienne.

Pour sa part, le *groupe d'analyse des pratiques* vise plus particulièrement à explorer les situations problématiques vécues par les enseignants

débutants et à tenter d'en tirer des apprentissages. Dit autrement, «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» (Corriveau, 1999b, p. 28). À chacune des rencontres, un des membres du groupe doit présenter 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 questions et leurs propositions de solutions. L'animateur (par exemple, un conseiller pédagogique ou un enseignant expert) peut également exposer des modèles théoriques en lien avec la problématique discutée. Enfin, pour clore la rencontre, les autres membres du groupe tentent d'établir un lien entre la situation présentée et leur propre pratique d'enseignement, afin de découvrir les actions qu'ils peuvent eux-mêmes effectuer dans leur classe.

3. Conditions de réussite, limites et possibilités des dispositifs

Dans cette section, nous discuterons des conditions de réussite, des limites et des avantages des différents dispositifs de soutien présentés précédemment soit le mentorat, les réseaux électroniques d'entraide et les groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle.

3.1 Le mentorat

Comme nous l'avons vu, le mentorat est considéré comme étant l'une des formules les plus prometteuses pour aider le débutant en période d'insertion professionnelle. Néanmoins, certaines conditions doivent être mises en place afin d'assurer l'efficacité du mentorat. Tout d'abord, le mentor doit recevoir l'appui de ses collègues et de la direction de son établissement, afin d'être en mesure d'offrir un soutien de qualité au mentoré. En effet, dans l'optique du mentorat, les membres de l'équipe-école doivent promouvoir la collaboration et le principe de communauté d'apprentissage.

Ensuite, plusieurs chercheurs soulignent qu'il est primordial d'offrir une formation aux enseignants accompagnateurs, afin de les préparer à assumer efficacement leur tâche d'accompagnement des enseignants débutants (Latour, 1994 ; Lavoie et al., 1995 ; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT, 1995). Il faut également veiller à ce que les rôles respectifs du mentor et du mentoré soient bien définis au sein de la relation mentorale. De plus, il faut valoriser et reconnaître le rôle de mentor, en prévoyant des modes de compensations : montant forfaitaire, journées de libération des tâches d'enseignement, etc. Enfin, l'enseignant

débutant doit être réceptif à l'aide offerte, sans quoi, la relation mentorale ne serait d'aucune efficacité.

Le mentorat apporte plusieurs bénéfices, à la fois pour l'enseignant novice et pour son mentor. En effet, en étant accompagné par un enseignant expérimenté, le novice peut plus facilement surmonter les difficultés rencontrées et développer ses compétences pédagogiques. Il est également amené à se questionner et à réfléchir sur sa pratique afin de l'améliorer. De plus, la relation d'entraide permet de diminuer l'isolement professionnel pouvant être ressenti par les novices en début de carrière. Quant au mentor, la relation mentorale peut permettre de favoriser le développement professionnel et d'obtenir une certaine reconnaissance et valorisation de la part des collègues.

Quoique considéré comme très efficace et bénéfique pour faciliter l'insertion professionnelle, le mentorat peut être rejeté par certains enseignants débutants, qui craignent d'être jugés, évalués ou contrôlés par le mentor. Ces enseignants peuvent refuser l'aide proposée, par crainte que le mentor ne rapporte leurs problèmes à la direction d'établissement ou qu'il n'utilise la relation mentorale afin de poser un jugement sur les compétences du novice. Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, le rôle du mentor ne devrait pas être celui d'un évaluateur et l'enseignant novice devrait être rassuré quant à la confidentialité des propos échangés.

Enfin, une dernière limite au mentorat est le risque de conformisme qu'il implique (Martineau et Portelance, 2005). En effet, en étant placé sous la tutelle d'un mentor, l'enseignant débutant peut être porté à imiter les gestes de ce dernier, sans tenter d'innover et de trouver sa propre personnalité enseignante. Afin de limiter ce risque, le mentor doit viser à développer l'autoquestionnement et la pratique réflexive chez son mentoré, ce qui favorisera le développement de l'autonomie professionnelle. Le mentor doit également éviter de proposer des solutions toutes faites au novice, mais plutôt le guider dans la recherche de solutions personnelles.

3.2 Les réseaux électroniques d'entraide

Afin d'instaurer un réseau électronique d'entraide, certaines conditions doivent être mises en place. Tout d'abord, il faut s'assurer que les enseignants débutants aient accès au matériel technologique nécessaire et qu'ils possèdent les connaissances informatiques indispensables pour être capables de profiter de l'aide offerte par le réseau électronique. Une personne-ressource en informatique peut alors être mise à la disposition

des enseignants débutants, afin de les aider à s'approprier le fonctionnement du réseau électronique. Ensuite, il faut également veiller à ce que le site web soit convivial, c'est-à-dire facile d'accès et d'utilisation (Nault, 2000). Enfin, il faut tenter de créer un environnement informatif où les enseignants débutants seront à l'aise de s'exprimer, que l'utilisation du réseau s'effectue de manière confidentielle ou non.

Tout comme la relation mentorale, les réseaux électroniques d'entraide apportent plusieurs avantages aux enseignants débutants. Tout d'abord, ils permettent de limiter le sentiment d'isolement vécu par les enseignants novices, en favorisant les contacts avec d'autres pairs débutants ou avec des enseignants experts. De plus, dans le cas du forum de discussion et du mentorat en ligne, les débutants sont amenés à développer leur capacité d'objectivation et leur compétence réflexive, en analysant leur pratique et les problèmes qu'ils rencontrent au quotidien dans l'enseignement (Nault, 2000). Enfin, cette forme de soutien permet aux enseignants débutants d'obtenir une rétroaction rapide, que ce soit de la part des pairs débutants ou d'experts (Corriveau, 1999a).

3.3 Les groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle

Afin que les groupes collectifs de soutien soient réellement efficaces, il faut instaurer une véritable communauté d'apprentissage et une culture de collaboration au sein du groupe, dans lequel tous les partenaires doivent être considérés comme égaux et participer ensemble à la réflexion collective (Martineau et Portelance, 2005). Pour ce faire, le respect mutuel, la reconnaissance de l'expertise de chacun et la création d'un climat de confiance entre les membres sont des conditions essentielles (Corriveau, 1999b). Il faut également s'assurer que les horaires de chacun des membres soient compatibles, afin de pouvoir se rencontrer selon la fréquence prévue. En outre, il faut porter attention au choix de l'animateur, car la qualité de l'animation influencera la profondeur des réflexions émises par le groupe. Dans le cas des groupes d'analyse des pratiques, c'est également à l'animateur qu'incombe le rôle de s'assurer que la démarche d'analyse soit rigoureuse et structurée (Corriveau, 1999b).

Par ailleurs, notons que les groupes de soutien apportent plusieurs avantages pour les débutants. Tout d'abord, tout comme les deux autres mesures nommées précédemment, ils permettent de réduire le sentiment d'isolement ressenti par certains novices. De plus, par le biais du travail en groupe, l'enseignant débutant a accès à plusieurs idées, conseils et façons de faire, ce qui lui permet de choisir parmi un éventail de possibilités, les solutions qui conviennent le mieux à sa personnalité. En ce

sens, le groupe de soutien offre une certaine autonomie professionnelle aux enseignants novices. Les groupes de discussion ou d'analyse des pratiques permettent également de développer la pratique réflexive chez les novices, par l'examen des difficultés rencontrées et des situations vécues au quotidien. Ainsi, bien animé, le groupe permettra aux débutants d'approfondir leur réflexion personnelle, de développer leur aptitude au questionnement et de renforcer leur sentiment de compétence professionnelle.

4. Quelques expériences actuelles

Dans cette section, nous présenterons des expériences concrètes de soutien à l'insertion professionnelle ayant été réalisées dans différentes commissions scolaires du Québec. Les expériences présentées ici ont été sélectionnées pour leur caractère innovateur et pour les résultats positifs qu'elles ont engendrés.

4.1 La Commission scolaire de Laval

Ce programme d'insertion s'adresse à tous les enseignants de la commission scolaire, ayant moins de cinq années d'expérience. Il comprend diverses composantes afin d'accueillir, d'aider et de soutenir les enseignants en insertion professionnelle. Tout d'abord, une trousse d'accueil et un guide professionnel et syndical sont offerts aux débutants, afin de leur faire connaître les ressources et services disponibles à la commission scolaire.

Un service de mentorat est également disponible, à la fois dans les écoles par le jumelage avec un enseignant d'expérience et en ligne, par le biais du projet PAUSE. En effet, PAUSE constitue une communauté de pratique en ligne, qui a été instaurée en 2001, à la Commission scolaire de Laval (Nault, 2004). Ce projet permet aux débutants d'échanger entre eux des messages textes sur un site web, tout en bénéficiant de la supervision de 3 à 5 mentors. Les mentors, qui sont pour la majorité des conseillers pédagogiques de la commission scolaire, interviennent afin de guider les enseignants novices dans leurs réflexions. Dans cette expérience, les résultats engendrés sont positifs puisque le mentorat en ligne permet d'offrir une aide professionnelle aux enseignants novices, tout en limitant la crainte d'être jugés puisque les mentors ne sont pas directement présent dans le milieu scolaire.

Par ailleurs, un service personnalisé d'accompagnement (SPA) est proposé aux débutants afin de faire part de leurs problèmes, questions ou inquiétudes. Ce service est confidentiel et peut être offert sous diverses

forme : soutien téléphonique, rencontres, observations en classe, échanges de courriels, etc.

Puis, des ateliers de formation sont offerts aux débutants concernant différentes thématiques : la suppléance, la rentrée des élèves, le portfolio, la relation avec les parents, le travail en atelier, les plans d'intervention, la gestion des difficultés comportementales, etc. Les ateliers se déroulent en soirée ou durant les heures de classe, auquel cas les enseignants sont libérés. Enfin, les nouveaux enseignants ont également accès à un portail en ligne, regroupant plusieurs ressources virtuelles liées à l'insertion professionnelle.

4.2 La Commission scolaire des Bois-Francs

La Commission scolaire des Bois-Francs, située dans la région de l'Outaouais, offre un programme de mentorat pour les enseignants débutants (Jobin, 2003). Il y a environ 25 mentors en poste, chacun accompagnant deux enseignants novices. Les mentors ont reçu une formation de deux jours, afin d'apprendre comment instaurer une relation mentorale efficace, comment offrir une rétroaction adéquate aux enseignants novices et comment susciter leur pratique réflexive. Le but du mentorat est ici de développer l'autonomie professionnelle des débutants, en les amenant à réfléchir sur les expériences vécues en classe. Les mentors offrent également des journées d'accueil avant la rentrée des élèves, afin d'informer les enseignants débutants sur différentes thématiques les concernant : la réforme, la gestion de classe, les projets en cours dans les différentes écoles de la commission scolaire, la rencontres de parents, etc. Afin d'assurer une meilleure disponibilité aux novices, les enseignants mentors peuvent obtenir jusqu'à huit jours de libération au cours de l'année scolaire.

4.3 La Commission scolaire de Portneuf

Le programme d'accompagnement en début de carrière (PADC) est offert aux enseignants débutants dans les écoles de la Commission scolaire de Portneuf. L'adhésion au programme s'effectue sur une base volontaire et vise à faciliter l'insertion professionnelle des novices, à encourager le développement de leur pratique réflexive et à développer leurs compétences professionnelles en enseignement. Il permet également de préparer l'enseignant à l'évaluation institutionnelle, nécessaire afin d'accéder à la liste de priorité d'emploi. Pour ce faire, plusieurs moyens sont utilisés. Tout d'abord, des rencontres entre petits groupes de novices, accompagnés d'un mentor, sont effectuées afin d'échanger sur la pratique. Des rencontres virtuelles sont également

prévues, grâce au logiciel Knowledge Forum. Ces rencontres permettent de poursuivre les discussions et les réflexions amorcées en petits groupes. Les enseignants débutants peuvent également écrire certaines situations problématiques vécues et les partager au groupe afin d'amorcer un processus de résolutions de problèmes. Des rencontres d'observation en classe, suivies d'une rétroaction, sont effectuées par le mentor. Tout au long du cheminement, les novices doivent réaliser un portfolio, témoignant de leurs réflexions et de leur maîtrise des diverses compétences d'enseignement. Enfin, des ateliers de formation peuvent être offerts aux débutants, selon les besoins rencontrés, notamment concernant la gestion de classe, les relations avec les parents ou les devoirs et leçons.

4.4 La Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Ce projet d'insertion professionnelle a été créé en 2003-2004 (programme expérimental) et il se poursuit depuis. Le programme offert aux enseignants débutants est d'une durée d'un an et il s'articule autour de trois grands volets : l'information et l'accueil, la formation et l'accompagnement. Concernant l'information et l'accueil, trois moyens sont privilégiés. Tout d'abord, une trousse d'accueil est offerte par la commission scolaire comprenant divers documents, notamment un mot de la direction de la commission scolaire, une présentation de l'organisation, de la vision et des services offerts à la commission scolaire, des informations sur le programme d'aide aux employés et sur le service des ressources humaines, un formulaire d'évaluation du rendement du personnel enseignant, etc. L'établissement scolaire peut ajouter des informations à la trousse d'accueil concernant plus spécifiquement le fonctionnement de l'école, les règlements et les horaires. Le deuxième moyen offert pour accueillir les novices est la rencontre d'information des nouveaux enseignants, afin de leur présenter la trousse et son contenu. Enfin, un troisième moyen d'accueil est la nomination d'un ange gardien pour chacun des débutants. L'ange gardien est un collègue qui visera à favoriser l'intégration sociale du nouvel enseignant en lui faisant visiter l'école et en répondant à ses questions.

Concernant le volet formation du programme d'insertion, diverses activités de formation sont offertes plus particulièrement aux enseignants débutants. Enfin, le dernier volet, celui de l'accompagnement, vise à offrir au novice un accompagnateur qui l'aidera à développer ses compétences d'enseignement et sa pratique réflexive. Pour l'année scolaire 2005-2006, les objectifs visés par le programme étaient de 60 accompagnateurs, accompagnant 60 enseignants de moins de deux ans d'expérience.

Conclusion

Depuis quelques années on observe un renouveau d'intérêt pour la question de l'insertion professionnelle au Québec, comme en témoignent les nombreuses publications récentes à ce sujet, la présentation de deux dossiers thématiques sur la question dans la revue *Vie pédagogique* (no. 111 avril-mai 1999 et no. 128, septembre-octobre 2003), la création du *Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement* (CNIPE), de même que la tenue d'un colloque national sur l'insertion dans la profession enseignante, à Laval, en mai 2004, colloque organisé conjointement par le MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (MELS), le COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE) et le CENTRE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE SUR LA FORMATION ET LA PROFESSION ENSEIGNANTE (CRIFPE).

Par ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, diverses mesures de soutien et programmes d'insertion professionnelle commencent à être implantés dans certaines commissions scolaires du Québec. Outre le milieu de la recherche, la question de l'insertion professionnelle semble donc préoccuper de plus en plus le milieu scolaire, d'autant plus que l'efficacité des programmes d'insertion est garante d'une plus grande rétention des enseignants et d'un meilleur développement de leurs compétences professionnelles.

Toutefois, il convient de rappeler qu'actuellement, ce ne sont pas toutes les commissions scolaires ni toutes les écoles qui ont accès à de tels programmes et que plusieurs nouveaux enseignants continuent à être intégrés sans aucune forme de soutien formel (Martineau, Presseau et Portelance, 2005). En outre, lorsqu'un programme est offert, il est parfois seulement disponible pour les enseignants à temps plein (pleine charge d'enseignement), ce qui exclut les suppléants occasionnels ou les enseignants ayant de courts contrats (par exemple, le remplacement pour deux mois d'un enseignant en congé de maladie). Par ailleurs, dans la plupart des commissions scolaires, les programmes de soutien ne font l'objet d'aucune forme d'évaluation afin d'en vérifier l'efficacité réelle.

En somme, dans un avenir rapproché, il convient non seulement de poursuivre l'implantation des programmes d'insertion afin d'atteindre davantage de débutants mais aussi d'évaluer les programmes d'insertion existants pour s'assurer d'optimiser leur efficacité. Il serait également profitable de poursuivre la recherche concernant les mesures de soutien aux enseignants débutants, en s'attardant plus particulièrement aux

conditions à mettre en place dans le milieu scolaire afin que ces mesures soient réellement profitables à tous les débutants.

Bibliographie

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. Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'Éducation*, 25(3), 497-514.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques en gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT) (2002), *Avis du COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT sur l'insertion dans l'enseignement : Offrir la profession en héritage* Gouvernement du Québec, Mars 2002.

Commission scolaire de Laval (août 2005), *Programme d'insertion professionnelle 2005-2006*, accessible en ligne : http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/programme_laval.pdf

Commission scolaire de Portneuf, programme d'accompagnement en début de carrière, accessible en ligne : <http://www.csportneuf.qc.ca/padc/composante1.html>

Commission Scolaire Marguerite-Bourgeoys (2003, mise à jour en 2005), Service des ressources humaines, *Plan d'action découlant du comité de travail sur l'insertion professionnelle des jeunes enseignants*, accessible en ligne : <http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/PlanAction0506.pdf>

Corriveau, G., (1999a) « À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : l'autoroute de la formation : les apports du forum télématique », *Vie pédagogique*, 111(2), 36-37.

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

Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*. Université du Québec à

Montréal en collaboration avec Université du Québec à Trois-Rivières, Montréal.

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.

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, accessible en ligne : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=186

Dumoulin, M.-J. (2004) « Construire son expérience en situations indéterminées : préoccupations méthodologiques », *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 22.

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

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

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

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

Inostroza J., E., Dugas, T. G., Legault, J.-P., & Ragusich, J.-P. (1996). *Les enseignants débutants et leur insertion professionnelle*. Hull: Université du Québec à Hull.

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

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.

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.

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

Lavoie, M., Garant, C., Monfette, R., Martin, A., Houle, A.-M. 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.

Bergevin, C., Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE).
http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=126
http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Le_mentorat_par_ladipe.pdf

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.

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.

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.

Ministère de l'éducation du Québec (1995), Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications. *La formation à l'enseignement. 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, août 1995.

Ministère de l'éducation du Québec (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 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT-Université-Milieu scolaire, Région de la Mauricie-Bois-Francs.

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

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.

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

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.

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.

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

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

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

Vallerand, A.-C., Martineau, S. (2006). *Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE).

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=89