26 La recherche au service de l'insertion

Le statut actuel des enseignants n'est peut-être pas à la hauteur des ambitions d'une professionnalisation du métier; l'accompagnement des enseignants débutants, notamment, souffre de lacunes dans certains contextes. ***Bernard Wentzel***

27 Socialisation et professionnalisation: des processus interdépendants

Les «anciens» constatent que la nouvelle génération d'enseignants établit les premiers contacts plus spontanément qu'eux-mêmes le faisaient dans leur prise de fonction. ***Jacqueline Gremaud et Jeanne Rey***

29 Regards croisés sur les dispositifs d'accompagnement en Valais

Le choix de confier la responsabilité de l'introduction à la profession à l'employeur plutôt qu'à l'institut de formation est délibéré, dans le sens qu'il a pour objectif de bien démarquer le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel. ***Marie-Anne Broyon***

31 «Que fêtez-vous aujourd'hui?» – Le regard de l'enseignant chevronné sur le débutant

Le nouvel arrivant peut éprouver une surprise s'il ne retrouve aucune cohérence entre ses attentes et la réalité vécue dans le contexte d'arrivée. ***Silvio Canevascini, Alberto Crescentini, Mario Donati***

Regards croisés sur l'insertion des enseignants

34 Comment les enseignants construisent la relation aux parents en début de carrière

Au seuil de la pratique, la majorité des nouveaux diplômés interrogés se trouvent démunis face à la collaboration avec les parents. Ils s'estiment insuffisamment préparés par la formation initiale. ***Nilima Changkakoti***

36 Le point de vue d'enseignants secondaire débutants

L'élève apparaît comme le premier autre acteur important de l'insertion professionnelle des enseignants secondaires qu'il structure de façons paradoxales: élément phare du plaisir à exercer, raison d'insatisfaction, source potentielle de danger.

38 Le mentorat pour favoriser la rétention des enseignants débutants

L'instabilité causée par le renouvellement fréquent d'une partie du personnel enseignant influence la qualité de l'expérience d'apprentissage des élèves tout comme celle de la vie de l'équipe au sein de l'école. ***Claire Duchesne***

Bernard Wentzel, HEP-BEJUNE

La recherche au service de l'insertion

© Philippe Martin

Parmi les sources de tensions participant au «malaise des enseignants», les professionnels citent entre autres le manque de ressources pour intégrer l'hétérogénéité dans la classe

Le discours des acteurs de l'enseignement sur leurs expériences et leurs pratiques, analysé par la communauté scientifique, rappelle que les conditions de travail sont devenues de plus en plus complexes, que le statut actuel des enseignants n'est peut-être pas à la hauteur des ambitions d'une professionnalisation du métier ou encore que l'accompagnement des enseignants débutants souffre de lacunes dans certains contextes. Les sources de tension sont nombreuses et souvent mises en avant pour tenter de comprendre ce que certains observateurs qualifient de «malaise des enseignants»: un déficit de reconnaissance alors que les attentes sociales vis-à-vis de l'école n'ont jamais été aussi fortes; une évolution socioculturelle des élèves, notamment au secondaire, et un manque de ressources pour intégrer l'hétérogénéité dans la classe; la nécessité de gérer l'urgence du quotidien tout en développant des postures de réflexion et d'analyse de ses pratiques pour s'adapter aux changements; etc.

Ces quelques constats sont particulièrement présents dans le discours des jeunes enseignants en situation d'insertion professionnelle. Faut-il s'en inquiéter alors que débute une période de renouvellement important de la population enseignante? Actuellement, la Suisse ne semble pas subir, comme d'autres pays, une crise des vocations ou une perte d'attractivité de la profession enseignante. Après dix années de fonctionnement des Hautes écoles pédagogiques, les candidats à l'enseignement sont toujours aussi nombreux. Pourtant, ce que disent les enseignants débutants ici, de leurs conditions de travail, des difficultés qu'ils peuvent rencontrer et de leurs besoins d'accompagnement en début de carrière, de la formation ou encore de leurs relations avec les parents, sont autant d'indicateurs de la complexité inhérente à l'exercice de ce métier de l'humain. Il convient de les intégrer dans la réflexion collective et dans la mise en œuvre d'actions concrètes portant sur l'introduction à la profession, sur le renforcement de son attractivité et même sur la définition des compétences de l'enseignant.

Depuis 2006, une équipe de recherche (INSERCH[1]) composée de formateurs-chercheurs des différentes Hautes écoles pédagogiques (HEP) romandes et du Tessin étudie l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants dans une perspective longitudinale. Un corpus important de données, recueillies par questionnaire et par entretiens, a pu être constitué au cours des dernières années. Au fur et à mesure de l'analyse de ces données, les chercheurs en rendent compte sous forme de rapports de recherche, de publications d'ouvrages ou d'articles dans des revues scientifiques et professionnelles. Le dossier thématique sur l'insertion professionnelle des enseignants est coordonné par Marie-Anne Broyon, membre de l'équipe de recherche inter-HEP depuis sa création. Les articles qu'elle a sélectionnés pour ce numéro de l'Educateur portent sur quelques-uns des thèmes abordés dans les travaux d'Inserch: le rôle des autres acteurs dans l'insertion des enseignants débutants; les relations avec les parents; les dispositifs d'accompagnement; le regard a posteriori sur la formation; etc. En complément, l'article de Claire Duchesne permet de situer la réflexion dans une dimension internationale et montre que les questionnements tout autant que les logiques d'action peuvent se rejoindre dans divers contextes. Ces différentes contributions sur l'insertion professionnelle donnent à voir, d'une certaine manière, le rôle émergent des chercheurs au sein de jeunes institutions de formation des enseignants comme les HEP. Ils analysent et interprètent les phénomènes sociaux afin de contribuer à leur compréhension, tout en restant des acteurs impliqués dans la formalisation de perspectives de travail. ●

[1] Groupe de Recherche sur insertion des enseignants (GRSIE) jusqu'en 2008.

Jacqueline Gremaud et Jeanne Rey, HEP Fribourg

Socialisation et professionnalisation: des processus interdépendants

Un volet de l'étude inter-HEP INSERCH[1] concerne l'analyse d'entretiens d'acteurs impliqués dans l'insertion professionnelle d'enseignants primaires diplômés dans une HEP. Le rapport spécifique au canton de Fribourg peut être consulté sur le site de la HEP FR /Service de la Recherche/Publications/Rapports du service de la recherche (Gremaud, Rey, 2010). Dans cet article, des enseignants chevronnés, un inspecteur et des formateurs praticiens de l'introduction à la profession examinent l'influence des collaborations intergénérationnelles sur la professionnalisation et la socialisation des néotitulaires dans leur établissement scolaire.

> Entrer en profession, c'est à la fois «faire ses premiers pas» et «faire sa place»

Une profession à géométrie variable

Dans le canton de Fribourg, le marché de l'emploi contraint de nombreux enseignants à s'engager dans un ou plusieurs postes à temps partiel. Dès lors, la collaboration avec un partenaire constitue une étape quasi incontournable au seuil de la carrière. Ce phénomène présente une double dimension, à savoir le deuil d'une conduite de classe seul maître à bord, d'une part, et l'entrée dans le métier en partageant ressources et savoirs expérientiels avec un collègue, d'autre part. La recherche (Perrenoud, 1996, 1999; Gather Thurler, 2000; Pillonel, Rouiller, 2007) et les prescriptions institutionnelles encouragent la collaboration et les échanges sur la pratique au sein des écoles. **Mais ce sont surtout la composition de l'équipe professionnelle, son dynamisme et son aptitude à s'investir dans des pratiques collaboratives ainsi que le fonctionnement inhérent à l'établissement qui influencent le développement professionnel des novices.**

Selon les acteurs consultés, le néotitulaire cherche en premier lieu le contact avec les collègues présents dans son école, et fait appel dans un deuxième temps à des enseignants hors de l'établissement. Cette graduation pose la question cruciale des conditions-cadres mises à disposition du nouvel arrivant pour lui permettre de «faire sa place» dans un réseau professionnel de proximité. A titre illustratif, en collaborant avec un cercle restreint de collègues, certains débutants marquent involontairement leur adhésion à un clan plutôt qu'à un autre. Ils se trouvent ainsi enrôlés malgré eux dans des conflits, tensions et clivages présents dans leur nouvel univers. A l'instar d'un fonctionnement trop cloisonné, un foisonnement de tâches saturant l'organisation interne peut également priver le néoprofessionnel de toute possibilité d'essayer de nouvelles pratiques, faute d'espace et de temps.

De nouveaux défis relationnels

Pour certains acteurs, la grande nouveauté réside dans le fait que cette nouvelle génération d'enseignants établit les premiers contacts plus spontanément qu'eux-mêmes le faisaient dans leur prise de fonction. D'autres ajoutent que «faire le premier pas» en tant que nouveau venu constitue un rite initiatique associé au désir d'intégrer une communauté professionnelle.

© F. Aebischer

Des enseignants qui débutent perçus comme vecteurs d'idées nouvelles

© F. Aebischer

Ces réflexions collectives offrent une prise de recul et une décentration essentielles à une approche compréhensive des situations professionnelles

Pour un collègue chevronné, le challenge se situe dans la bonne posture à adopter, dénuée de tout rapport hiérarchique, entre l'effacement pour un respect optimal de l'autonomie du novice et une présence plus soutenue lorsque l'enseignant débutant en exprime le besoin. Si ce rôle ambivalent est vécu parfois comme une tension délicate à gérer pour le professionnel plus expérimenté, il peut aussi devenir source importante de valorisation et de satisfaction.

Certains acteurs interrogés déclarent que la réciprocité dans les relations avec les novices n'est envisageable que si ceux-ci partagent leurs représentations fondamentales du métier. Ils souhaitent retrouver chez ce jeune collègue un «alter ego» dont les valeurs font écho à leur propre conception éthique de la profession, au risque parfois de vouloir le façonner à leur image. Notons que si tout coaching forcé ou lien de dépendance péjore le développement professionnel des deux partenaires, ce type de dérapage est plus néfaste pour le néophyte puisqu'il jette le discrédit sur sa légitimité professionnelle naissante.

Dans ce contexte, les interactions intergénérationnelles apparaissent comme des processus soutenant le novice dans la transition du statut d'étudiant stagiaire acquérant des savoirs pour lui-même à celui d'enseignant diplômé désireux d'échanger avec sa nouvelle communauté professionnelle. Selon les acteurs, la formation initiale à la HEP ne prépare que partiellement les futurs enseignants à faire face aux aléas du métier en les dotant de ressources théoriques adaptées à des situations prototypiques, ce qui leur donne parfois l'impression d'être «coulés tous dans le même moule». Bien que les enseignants consultés estiment que leurs jeunes collègues se sentent parfois vulnérables face à la complexité du métier par manque d'expériences et de connaissances pragmatiques, ils les perçoivent toutefois **comme des vecteurs d'idées nouvelles**, mus par une ardeur et un esprit d'ouverture constituant un terreau propice au travail collaboratif.

Un accompagnement réflexif

Les enseignants débutant à l'école primaire et enfantine fribourgeoise sont accompagnés par l'introduction à la profession durant les deux premières années de pratique. En plus de l'accès à des ressources diverses (apports théoriques, échanges sur plate-forme en ligne, entretiens individuels), les novices ont le droit d'être remplacés pour participer à des analyses de pratique animées par des formateurs praticiens formés. Ainsi, sur la base d'affinités personnelles, des groupes d'enseignants se rencontrent ponctuellement sur leur lieu de travail respectif. Ils sont invités à décrire une préoccupation majeure issue de leur pratique afin de l'analyser et d'envisager de nouvelles perspectives. Ces échanges collectifs permettent de découvrir d'autres réalités professionnelles et d'autres conceptions pédagogiques. La démarche consiste à confronter différents points de vue et choix expérientiels, ceci dans une logique de formation continue. **Ces réflexions offrent une prise de recul et une décentration essentielles à une approche compréhensive des situations professionnelles**, ce qui permet d'éviter des états de crise en stimulant les ressources disponibles dans le contexte et de préserver ainsi la satisfaction au travail.

Mais l'analyse de pratique n'est pas une fin en soi: il s'agit d'un processus évolutif qui induit le changement dans une perspective d'amélioration des pratiques en encourageant l'implication du nouveau professionnel dans l'analyse de son action enseignante en vue d'accroître son *empowerment* et d'affirmer sa nouvelle identité professionnelle (Charlier, Donnay, 2007). La figure du maître seul dans sa classe tend à s'estomper au profit d'une ouverture évidente au travail collaboratif et réflexif, permettant aux néotitulaires de réguler leur action dans une perspective de formalisation des savoirs, impulsion essentielle à leur développement professionnel. ●

[1] L'étude inter-HEP (BEJUNE-FRIBOURG-VALAIS-TESSIN-VAUD) a été réalisée avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique (Projet No 13DPD3-118083).

Bibliographie

E. Charlier & J. Donnay (2007). La subjectivité du praticien en regard du matériau analysé. *In* F. Cros (ED), *L'agir innovationnel* (pp. 123-133). Bruxelles: De Boeck.
M. Gather Thurler (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire.* Paris: ESF.
P. Perrenoud (1996). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
P. Perrenoud (1999). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.* 2e éd. Paris: ESF.
M. Pillonel & J. Rouiller (2007). Chapitre 6. La conception de projets pédagogiques favorise-t-elle le développement de compétences professionnelles? *In* F. Cros (Ed), *L'agir innovationnel* (pp. 91-102). Bruxelles: De Boeck.

Marie-Anne Broyon, HEP-Valais

Regards croisés sur les dispositifs d'accompagnement en Valais

La transition entre la formation initiale et la pratique professionnelle peut être vécue comme un véritable choc (Mukamurera, 2005). L'ampleur de la charge de travail, les tâches administratives, les relations avec les parents, la collaboration avec les collègues, les sentiments d'incompétence sont des facteurs qui rendent difficile l'insertion professionnelle (Cattani, 2002; McCann & Johannessen, 2004; Smethen & Adey, 2005). Toutefois, les études dans ce domaine sont unanimes pour dire qu'un soutien formalisé (voire institutionnalisé) permet d'atténuer les problèmes rencontrés par les débutants lors de l'entrée dans la carrière, de favoriser le développement de compétences et de réduire les risques de décrochage professionnel (Martineau & Vallerand, 2007). Cet article relate une étude comparée des dispositifs d'insertion des enseignant-e-s du primaire et du secondaire en Valais. Notre étude est basée sur l'analyse de données issues d'entretiens menés avec cinq professionnels ayant une mention de l'introduction à la profession dans leur cahier des charges (deux directeurs, deux enseignants chevronnés accompagnant les enseignants dans leur insertion et le responsable du dispositif d'accompagnement des enseignants du primaire). Ces données sont complétées et croisées avec les propos des nouveaux enseignants[1] sur les dispositifs existants.

L'accompagnement des enseignant-e-s du primaire: un dispositif institutionnalisé

En Valais, l'accompagnement des jeunes enseignant-e-s du primaire est institutionnalisé depuis 2004; contrairement à ce qui a été mis en place dans le canton de Fribourg, ce dispositif ne dépend pas de la HEP-VS, mais du Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS). Le choix de confier la responsabilité de l'introduction à la profession à l'employeur plutôt qu'à l'institut de formation est délibéré, dans le sens qu'il a pour objectif de bien démarquer le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel.

Chaque année, l'introduction à la profession débute par une journée de formation ciblée sur les tâches administratives (cahier des charges, règlements, documents à remplir, etc.), obligatoires pour tout nouvel enseignant ayant obtenu un poste dans le canton (au primaire et au secondaire I et II). Cette journée est complétée, pour les enseignant-e-s du primaire uniquement, par des mesures d'accompagnement qui sont considérées comme une formation continue et qui sont facultatives. Ces mesures d'accompagnement touchent potentiellement tous les enseignants novices ayant terminé leur formation initiale, qu'ils soient engagés ou non; ce qui signifie que les enseignants n'ayant pas trouvé de poste fixe peuvent aussi y participer. Cette formation continue est organisée par un enseignant de la HEP-VS qui la gère avec quatre enseignants chevronnés. Les jeunes enseignants se répartissent par niveau d'enseignement (deux degrés à la fois) et sont «coachés» par ces quatre professionnels qui sont également des praticiens formateurs (ils encadrent les étudiants lors des stages). Ensuite, chaque groupe s'organise en fonction de ses propres besoins ou intérêts; les choix thématiques répondent souvent à des demandes formulées dans l'urgence, et l'accompagnateur doit s'adapter. Lors des séances, l'intervision et le travail de groupe sur des éléments concrets et pratiques sont privilégiés, comme par exemple l'organisation de la rentrée, de la première semaine, des réunions de parents, etc. Mais l'accompagnement individuel en cas de problème ou l'orientation vers une aide externe, un inspecteur par exemple, fait aussi partie du mandat de l'intervenant. Les participants peuvent interrompre cette formation à tout moment (à la fin d'un long remplacement, par exemple) ou, au contraire, l'intégrer alors qu'elle a déjà commencé (en cas de réponse tardive à une postulation, par exemple). Il s'agit là d'une véritable formule d'accompagnement à la carte. Tous les jeunes enseignants qui ont suivi cette formation se disent très satisfaits de cette formule: «le cours par excellence». Ils relèvent la disponibilité des intervenants «atteignables à tout moment», la souplesse et la réactivité du dispositif et le fait d'avoir à disposition de petites balises pour les moments clés de l'année scolaire.

En plus de cet accompagnement institutionnalisé, le directeur de l'établissement (quand il y en a un) a aussi une place importante dans le processus d'insertion des nouveaux enseignants. Le directeur du primaire interrogé regrette, toutefois, de devoir jouer un rôle plus administratif que pédagogique. Il s'occupe en effet principalement de l'accueil des nouveaux enseignants au sein de l'établissement: il les reçoit avant la rentrée, leur explique ce qu'on attend d'eux (règles

© Gianni Ghiringhelli

implicites et explicites) et leur fait visiter les classes et la bibliothèque. Signalons qu'en cas de difficulté le nouvel enseignant a aussi la possibilité de faire appel à l'inspecteur ou l'inspectrice de son arrondissement qui, en plus du contrôle, a une mission de conseil, de guide et de soutien pédagogique dans son cahier des charges. Généralement, l'inspecteur ou l'inspectrice visite trois fois les enseignants lors de la première année d'insertion.

L'accompagnement des enseignant-e-s du secondaire: des dispositifs moins formalisés

Concernant les enseignants du secondaire, la situation est plus complexe. S'ils sont tous obligés de suivre la journée de formation obligatoire, l'existence et la qualité d'un accompagnement à la profession varient énormément d'un établissement à l'autre. Signalons que beaucoup d'enseignants novices suivent en parallèle la formation des enseignants du secondaire à la HEP, puisqu'en Valais la formation se fait en emploi. Le directeur du cycle d'orientation que nous avons interrogé constate que les enseignant-e-s du secondaire qui viennent de terminer leur formation connaissent déjà bien la dimension structurelle du cycle et qu'ils n'éprouvent aucune difficulté face au système. De plus, avec eux, il n'y a pas de risque du «choc de la réalité», puisqu'ils sont sur le terrain depuis le début de leur formation. Au niveau de l'accompagnement des nouveaux enseignants, la fonction du directeur du cycle est la même que celle du directeur du primaire. Toutefois, en plus de l'accueil, ce directeur rencontre aussi les nouveaux enseignants plusieurs fois dans l'année pour leur distribuer des documents et s'assurer de leur bonne intégration.

Les résultats de la recherche montrent néanmoins quelques exemples de bonnes pratiques en termes d'aide à l'insertion dans les établissements du secondaire valaisans. Par exemple, l'enseignant chevronné, qui accompagne l'insertion des jeunes enseignants dans le même cycle d'orientation que le directeur précédemment cité, a suivi, au préalable, une formation certifiée de médiateur et une formation de maître formateur. Pour lui, la formation de médiateur lui a donné les outils de la «gestion des relations humaines» qui se situent au cœur de la problématique de l'insertion. Dans son accompagnement, il privilégie aussi bien des rencontres formelles concernant l'explication du fonctionnement de l'établissement, l'orientation vers les personnes ressources (responsables de branche), les réunions de parents, les échéances à tenir, que des rencontres plus informelles. Il se tient aussi à disposition avant la rentrée scolaire pour répondre aux questions pratiques et souvent angoissées des futurs enseignants. Signalons que son discours laisse transparaître une démarche remarquablement volontariste envers l'accompagnement des jeunes enseignants, ce qui nous laisse supposer qu'il faut posséder un certain nombre de qualités humaines pour bien remplir ce rôle. Mais il existe aussi d'autres formes d'accompagnement. Ainsi, dans un collège prestigieux, un jeune enseignant relève l'existence d'un mentorat qui prend place durant la première année d'insertion pour transmettre la culture d'établissement aux nouveaux enseignants et, de cette manière, préserver un enseignement de qualité. Ce mentorat est cependant différent de ce qui a été mis en place au Canada (voir article de C. Duchesne dans ce numéro), puisque le mentor est imposé à l'enseignant et que son rôle se cantonne à le superviser et à évaluer son travail.

En conclusion, nous pouvons dire que même si elles sont plutôt optionnelles et parfois à la limite de l'informel, les mesures d'accompagnement à l'insertion analysées dans notre étude de cas valaisanne semblent assez efficaces, aussi bien au niveau du primaire qu'au niveau du secondaire. Maintenant, «elles sont certainement perfectibles» (propos de l'enseignant chevronné du secondaire). •

[1] Il s'agit des données valaisannes qualitatives (entretiens menés avec dix-sept enseignant-e-s du primaire et du secondaire et cinq autres acteurs) de l'étude inter-HEP (BEJUNE-FRIBOURG-VALAIS-TESSIN-VAUD) du groupe INSERCH (Projet DORE No 13DPD3-118083).

Bibliographie

D. H. Cattani (2002). *A Classroom of Her Own. How New Teachers Develop Instructional, Professional, and Cultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

T. M. McCann, & L. R. Johannessen (2004). *Why do new teachers cry? The Clearing House*, 77 (4), 138-145.

S. Martineau, A.-C. Vallerand (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. 19 pages.
Consulté le 4 avril 2010 sous www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=134

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

L. Smethem & K. Adey (2005). Some effects of statutory induction on the professional development of newly qualified teachers: A comparative study of pre- and post-induction experiences. *Journal of Education for Teaching*, 31 (3), 187-200.

Silvio Canevascini, Alberto Crescentini, Mario Donati DFA SUPSI, Tessin

«Que fêtez-vous aujourd'hui?[1]»

Le regard de l'enseignant chevronné sur le débutant

Le contexte

Le Tessin, par sa configuration géographique, mais aussi par son cadre historique, institutionnel et politique, présente une grande diversité dans son organisation scolaire de niveau primaire et préscolaire: on y trouve encore quelques écoles à cinq degrés dans des petits villages, tandis que dans les zones urbaines on peut arriver à plusieurs centaines d'élèves par école. Par conséquent, la vie scolaire prend des formes très variées.

Les types d'emploi destinés aux nouveaux arrivants varient entre le poste de titulaire à plein ou à mi-temps, le rôle de suppléant et d'autres formes de collaboration à l'intérieur des établissements scolaires (enseignant d'appui ou de langues pour les enfants immigrés, surveillant de réfectoire, etc.). Ce sont des *portes d'entrée* (Maulini, 2004) offrant des conditions très différentes pour les nouveaux diplômés qui entrent dans la profession.

Quelques repères théoriques

Le jeune enseignant, fraîchement diplômé, ainsi que l'institution qui l'accueille génèrent un croisement de stratégies et de représentations réciproques qui caractérise le processus d'insertion.

Le nouvel arrivant peut expérimenter un *shock* (Veenman, 1984) face au monde du travail et plus précisément face à une organisation complexe, ou encore une surprise s'il ne retrouve aucune cohérence entre ses attentes et la réalité vécue dans le contexte d'arrivée. Ce constat génère une relecture forcée des relations face à l'institution et une recherche des raisons pour lesquelles les gens agissent de telle manière, cherchant à réduire l'incertitude et l'anxiété générées par l'insertion.

L'institution influence de son côté ce processus en adoptant des tactiques de socialisation. Selon le modèle proposé par Jones en 1986, ces tactiques peuvent être représentées dans un schémas qui s'organise sur six *continuum* (voire tableau).

L'efficacité de ce modèle dans l'interprétation des actions et de leurs effets nous montre qu'il existe des relations entre la présence de stratégies organisées d'accès à la profession et l'augmentation de l'engagement et de l'investissement personnel face à l'institution chez les nouveaux arrivants.

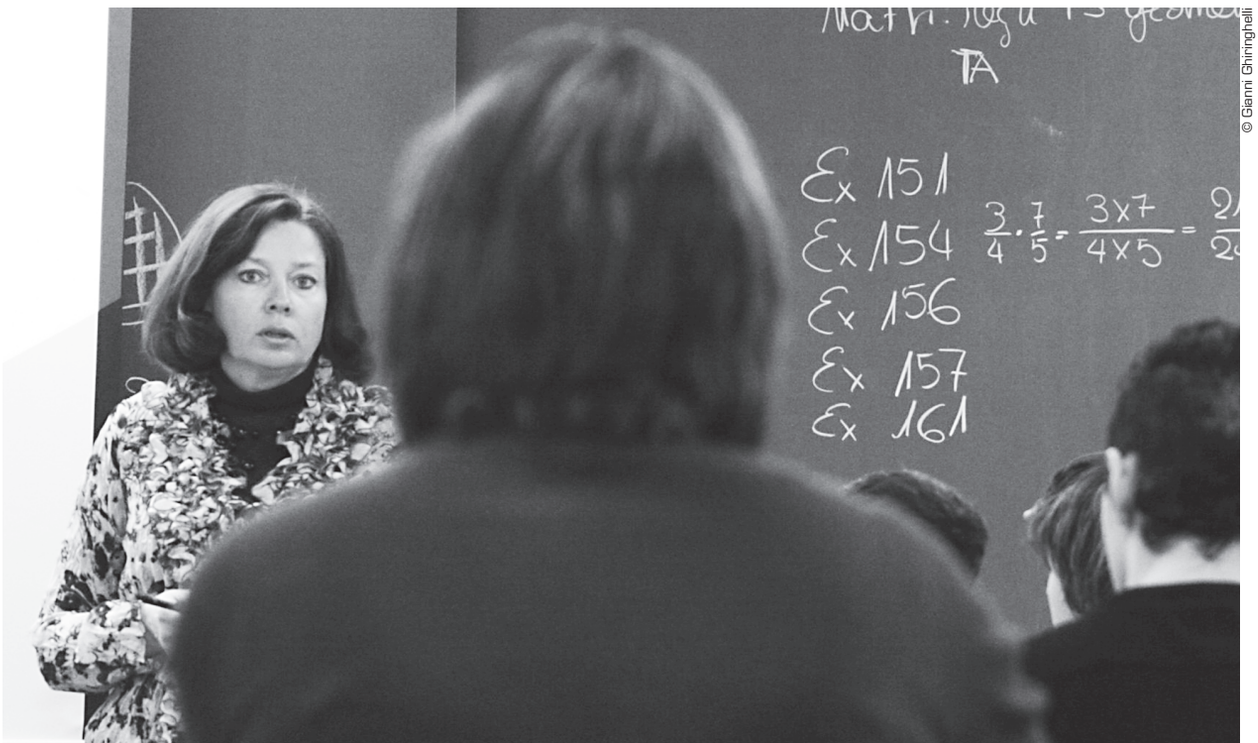
Que pensent, comment agissent les *gatekeeper*[2] (en particulier les enseignants chevronnés) face aux débutants qui, à leur tour, mettent sur pied des stratégies

© niro

L'institution influence le processus d'accueil des jeunes enseignants en adoptant des tactiques de socialisation.

Tactiques qui concernent	*l'institution*	*l'individu*
le contexte	Collectives	Individuelles
	Formelles	Informelles
le contenu	Séquentielles	Aléatoire
	Fixes	Variables
les aspects sociaux	Sérielles	Disjonctives
	Investiture	Dévestiture

Classification des tactiques de socialisation (Traduction de Jones, 1986)



© Gianni Ghiringhelli

La vie de l'enseignant s'exprime sur deux scènes, dont l'une plutôt privée où il est surtout solitaire face aux enfants

d'insertion sociale, qui peuvent devenir centrales et vitales, jusqu'au point de mettre au second plan les préoccupations de nature pédagogique et didactique (Donati et Vanini De Carlo, 2009)?

Nos données

Les recherches ASPTRANSIT et INSERCH[3], dont nous avons utilisé les données, couvrent une période de dix ans environ. La première assure un suivi longitudinal de cinq ans à chacune des volées de nouveaux diplômés (préscolaire et primaire) au Tessin; la deuxième, financée par le FNS, est le fruit d'une fructueuse collaboration avec les HEP romandes.

L'insertion professionnelle: un carrefour de stratégies et de représentations réciproques

Le scénario qui s'établit dans un établissement scolaire à l'arrivée d'un ou plusieurs enseignants débutants, on le devine facilement, s'avère très riche et complexe, et chaque «acteur» y joue son rôle qui s'exprime par des stratégies et des représentations sur l'autre et sur soi-même.

«Le maître a sa classe… point à la ligne! Il se renferme là-dedans et il peut faire ce qu'il veut.

C'est vrai, les collègues peuvent t'aider. Face à un débutant, tous les collègues «ah tu veux ça ou ça!» (…); moi, je pars d'eux, je vais dans leurs classes et je regarde ce qu'ils font… voilà une bonne idée et je l'adopte. Mes collègues sont une grande richesse!»

La vie du débutant s'exprime sur deux scènes: l'une plutôt *privée*: «Il se renferme là-dedans et il peut faire ce qu'il veut» où l'on est surtout en solitaire face aux enfants, et l'autres *publique* (salle des maîtres, réunions, échanges formels et informels), où se joue l'essentiel de son insertion professionnelle. C'est sur cet espace ouvert et socialement visible que le nouvel arrivant gagne le respect des collègues et prend du galon! Cela peut paraître un peu paradoxal: ce n'est pas dans les lieux voués naturellement à l'action pédagogique et didactique, que l'enseignant débutant, au moins sur le court terme, construit son identité professionnelle et acquiert la reconnaissance de ses pairs.

Comment se met en scène le débutant? On peut y découvrir une bonne dose de subordination.

«Pratiquement, le mardi je vais faire les achats pour les enseignants de l'établissement et j'y vais sur mon jour de congé. (…) Surtout ne pas semer la zizanie parmi les enseignants! Il y en a déjà assez qui le font! Je m'y mets pour que les choses marchent bien; je baisse la tête, je me traîne par terre.»

Ce qui vient confirmer une des thèses de Maulini (2004) qui nous dit que «l'autonomie, en période probatoire, c'est peut-être aussi de choisir de se soumettre».

L'institution d'accueil, par ses composants principaux (inspecteur, directeur, enseignants, parents d'élèves et communauté locale), veut sauvegarder son identité

face au nouvel arrivant, qui peut potentiellement être porteur de changements. Mais jusqu'à quel point le nouvel arrivant veut et peut modifier la réalité dans laquelle il vient de débarquer?
«C'est plus facile de suivre ce qu'on trouve», dit quelqu'un, tandis qu'un autre jeune enseignant affirme:
«(...) souvent, celui qui arrive tend à s'appuyer sur les autres, peut-être aussi pour se faire accepter. C'est vrai, ils sont mieux acceptés s'ils suivent... comme ça ils ne portent aucune nouveauté. Ce qui ne va aucunement déranger le train, train de l'école!»
Il nous semble deviner, à travers les témoignages, une contradiction un peu surprenante, qui peut du reste expliquer le peu de vagues que soulèvent normalement les nouveaux arrivants: chez les collègues chevronnés, on exprime de fortes attentes (*poussées d'innovation, air frais, sang neuf*), mais, en réalité, chez les débutants, on retrouve des postures de passivité et d'adéquation à l'ordre établi.
«A mon avis (dit un enseignant chevronné), si quelqu'un arrive et qu'il a quelque chose à proposer, il doit le mettre en jeu sans peur. Il ne doit absolument pas s'aligner, parce que je trouve que notre école ne bouge pas, on se cache derrière l'alibi de l'expérience, voilà le gros défaut de notre école.»
Ce n'est qu'un petit éventail de regards croisés qui nous donnent une idée de la richesse et de la complexité de ce qui passe sur la scène scolaire dans l'interaction entre les *newcomer* et les *gatekeeper*.

Conclusions

Le Tessin ne possède aucun dispositif formel et structuré d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. Le dilemme sur lequel on bute: comment pourrait-on conjuguer certains avantages d'une situation marquée par la liberté et la spontanéité des initiatives personnelles et institutionnelles, avec un minimum de structuration et de coordination qui puisse soutenir et canaliser les processus qui caractérisent une bonne interaction entre ceux qui arrivent et ceux qui appartiennent à l'institution scolaire?
L'absence d'une ligne unique d'action, comme aujourd'hui, peut être lue sous deux perspectives: l'une théorique et l'autre pragmatique.
Du point de vue théorique, chaque stratégie peut déboucher sur des effets positifs ou négatifs, selon les finalités. Si l'on nie l'importance des gardiens de la connaissance et de l'expérience, cela revient à nier la possibilité de construire une communauté de pratique qui favorise un processus de structuration et de stabilisation. D'un autre côté, ne promouvoir que des tactiques collectives entraîne une routinisation de l'existant et les *newcomer* n'ont qu'à s'aligner.
Du point de vue pragmatique, il faut considérer que la présence d'une grande variabilité au niveau des établissements scolaires requiert d'adopter une approche flexible.

© Philippe Martin

Un nouvel arrivant qui a quelque chose à proposer doit le mettre en jeu sans peur, il ne doit absolument pas s'aligner.

Une évaluation formelle des effets liés aux diverses tactiques adoptées, tant par l'individu que par l'institution, doit se réaliser et permettre ainsi la formalisation d'une réflexion et la prise de décisions dans la mise en place de tactiques institutionnelles pour l'insertion professionnelle des débutants. Cela doit évidemment se faire dans le respect de la *biodiversité* actuelle qui tient compte des réalités institutionnelles, mais en réussissant à réduire certains effets négatifs présents actuellement. ●

[1] (Rossinelli, 2008).
[2] Utilisation métaphorique du concept appliqué dans les théories de la communication (Wolf, 1995).
[3] «ASPTRANSIT», c'est la recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'HEP du Tessin; «INSERCH», c'est la recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin. www.inserch.ch

Bibliographie

M. Donati et K. Vanini De Carlo (2006). *ASPTRANSIT. Primo rapporto dello studio longitudinale sui percorsi formativi e professionali dei neolaureati della formazione di base nel 2005*. Locarno: ASP.
M. Donati et K. Vanini De Carlo (2009). *ASPTRANSIT 2 Secondo rapporto dello studio longitudinale sui percorsi formativi e professionali dei neolaureati della formazione di base (volée 2005 e volée 2006)*. Locarno: ASP.
G. R. Jones (1986). *Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. Academy of Management Journal*, 29, 262-79.
O. Maulini (2004). *Entrer dans l'institution, entrer dans la profession. Une double contrainte pour les jeunes enseignants.*
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/double-entree.htm. Visionné le 6 avril 2011.
S. Rossinelli (2008). *«Cosa festeggiate oggi?» La relazione tra neodocenti e colleghi*. Progetto di ricerca. Locarno: ASP.
S. Veenman (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 54, No. 2, 143-178.
M. Wolf (1995). *Teorie delle comunicazioni di massa*. Milano: Bompiani.

Nilima Changkakoti, Université de Genève

Comment les enseignants construisent la relation aux parents en début de carrière

Des enjeux forts

Comme le dit ce jeune enseignant du primaire (voir premier encadré), l'enseignement est un métier complexe, tributaire des attentes des différents partenaires (parents, enfants, enseignants) en termes de réussite personnelle, sociale et professionnelle, ainsi que des enjeux forts pesant sur l'école au niveau macrosociétal. La façon dont les enseignant-e-s débutant-e-s envisagent et vivent la relation aux parents se décline en Suisse romande et au Tessin[1] comme ailleurs dans le monde en tension entre le manque (parents perçus comme démissionnaires) et le trop-plein (parents perçus comme intrusifs).

> **On doit jongler avec pas mal de choses et puis on a quand même une grande responsabilité vis-à-vis des parents, vis-à-vis des élèves, vis-à-vis de la société.**

Un manque dans la formation initiale

Au seuil de la pratique, la majorité des nouveaux diplômés interrogés se trouvent démunis face à la collaboration avec les parents, ils s'estiment insuffisamment préparés par la formation initiale (Donnet-Monay, 2009) à organiser et réguler des entretiens. Le fait d'avoir pu bénéficier d'une expérience en stage est par contre mentionné comme un atout certain. Vu le manque ressenti, il est peu étonnant de trouver la communication avec les parents en bonne place parmi les souhaits de formation continue des jeunes enseignants, malgré l'expérience acquise sur le terrain au cours de la première année d'exercice.

> **La peur dans l'école, elle est partout, tout le monde a peur de tout le monde. Les maîtres ont peur de la direction, la direction a peur des maîtres, les maîtres ont peur des élèves, les élèves ont peur des maîtres, les maîtres ont peur des parents les parents ont peur des maîtres, les parents ont peur de la direction....Vous pouvez prendre ça dans tous les sens, ça joue. (Directeur d'école secondaire)**

Avant la première rencontre: peurs croisées

Lors de l'entrée en fonction, les nouveaux enseignants appréhendent les contacts avec les parents, parfois «encore plus que la rentrée»: ils sentent qu'ils vont être testés, ils expriment des craintes par rapport à leur jeunesse et leur manque d'expérience. Comme pour l'entretien d'embauche, ils vont devoir se positionner comme enseignants en titre, défendre une pédagogie sans encore avoir l'expérience qui la fonde. Les mises en garde de la HEP[2]: «Ils nous ont plutôt... euh... poussés dans l'extrême en disant: Les parents, les parents, les parents... les rumeurs de salle des maîtres «(...) et puis certains parents, on m'avait dit: Tu verras ce sera la cata!», le contexte dans certains cas (le poids du qu'en-dira-t-on dans les villages, la complexité des situations familiales et socioculturelles dans des quartiers urbains défavorisés) contribuent à alimenter les angoisses.

Premières expériences: un apprivoisement réciproque

Après la première rencontre où le nombre impressionne («vingt enfants, donc vingt paires de parents»), les parents se différencient aux yeux des enseignants, ils ne se présentent plus comme une catégorie informe et donc forcément un peu menaçante, ils ne sont pas homogènes (Gayet, 1999). Dans l'après-coup des premières expériences, les nouveaux diplômés évoquent souvent du soulagement, à la mesure de leurs appréhensions: ils ont rencontré des parents bienveillants, voire soutenants; la classe était facile; ils se sont rendu compte qu'ils avaient plus d'outils à leur dispo-

sition qu'ils ne pensaient, fonction pour part de leur expérience de vie préalable et de leurs représentations (importance de l'écoute et du relationnel, le partenariat comme objectif). Les contacts avec les parents sont à la fois un révélateur de la posture d'enseignant et un lieu d'apprentissage de la position d'autorité et de responsabilité. Les difficultés, lorsqu'elles se présentent, permettent, selon les cas, de différencier les territoires, parfois de façon un peu défensive; de prendre conscience de l'importance du rôle des parents; de rentrer dans le monde de l'autre pour se rendre compte que derrière l'agressivité, il y a parfois, souvent, de la peur. Les difficultés avec les parents constituent aussi l'une des causes de la surcharge ressentie par les nouveaux enseignants. Par la suite, les entretiens longitudinaux menés après cinq ans rapportent surtout des situations de négociation autour d'enfants en grosse difficulté comportementale et/ou cognitive, où la blessure narcissique causée par l'échec de l'enfant comme de l'élève rend l'interaction délicate. La difficulté d'articuler de façon cohérente le discours de l'enseignant avec celui d'autres intervenants (psychologue, enseignant de soutien ou spécialisé) est également évoquée.

> **On en a discuté à froid après une nuit, on s'est rendu compte que c'était pas des attaques personnelles, mais que c'était vraiment… une peur. Je me suis beaucoup rendu compte, puis quand j'ai revu ces parents, seule à seule, […] et que j'ai cherché vraiment à comprendre ce qu'il y avait derrière et j'ai vu que ça cachait une énorme peur. Donc, voilà, quand on va au fond des choses…(enseignante du primaire).**

Stratégies des enseignants

Le fait d'enseigner en tandem avec un enseignant chevronné permet une formation accompagnée sur le terrain et une entrée sécurisée dans la relation avec les parents. Lorsque le nouvel enseignant est seul, il se sécurise en préparant tout minutieusement, en recourant à l'écrit ou en s'abritant derrière la règle. Il cherche à rassurer, «apaiser», les parents en verbalisant beaucoup sur les objectifs et les façons de procéder.

Cultures d'établissement

Les pratiques en vigueur dans un établissement ainsi que l'intervention du directeur peuvent également soutenir l'enseignant dans ses apprentissages. Nous avons pu le constater lors d'une étude de cas (regards croisés directeur – enseignants débutants – enseignants chevronnés) effectuée dans une école secondaire où des relations rapprochées et préventives avec les parents faisaient partie de la philosophie d'établissement. Cette philosophie était explicitée dès le premier entretien d'embauche. Nous ne la détaillerons pas ici, ce serait l'objet d'une autre analyse, mais elle impliquait notamment un fort investissement de la direction dans les relations avec les parents (participation à deux entretiens au moins par semaine) et l'injonction faite aux enseignants à pratiquer de cette manière, en privilégiant le relationnel plutôt que la sanction punitive.

En conclusion: les relations famille-école, un dialogue possible… et nécessaire

La vision qui se dégage de ces entretiens menés avec de jeunes enseignant-e-s est finalement assez encourageante. Si l'on rentre dans le détail de leur discours, le tableau est plus nuancé que la vision dichotomique de parents ou trop envahissants ou démissionnaires. Les enseignants interrogés évoquent aussi des alliances extrêmement positives, des parents soutenants, reconnaissants. On pourrait penser qu'il s'agit de parents adhérant sans discuter à la norme scolaire, ce qui est sans doute en partie le cas, mais les difficultés sont aussi mentionnées comme structurantes et certains enseignants sont prêts à s'intéresser aux représentations des parents distants de la norme scolaire pour créer des zones d'intercompréhension propices aux apprentissages de l'élève-enfant. L'objectif alors n'est pas le consensus en tout point, mais la reconnaissance des réalités et difficultés des uns et des autres (Miretzky, 2004). Quand on sait que les relations de confiance et de qualité avec les parents ont un impact en termes de réussite scolaire, d'estime de soi et d'intégration dans l'école pour l'élève, de renforcement des compétences parentales et de soutien de l'action de l'enseignant par ailleurs (Deslandes, Rousseau & Fournier, 2007), on ne peut que souhaiter que la formation initiale et continue permette de développer ce genre de démarche. ●

[1] Les données auxquelles se réfère cet article sont issues d'une recherche portant sur l'insertion professionnelle des enseignants de Suisse romande et du Tessin, financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (projet 13DPD3-118083). Le rapport peut être consulté en ligne à l'adresse suivante: www.inserch.ch/rapport/Rapport_GRSIE_09-1.10.08.pdf.

[2] Haute école pédagogique.

Bibliographie

R. Deslandes, N. Rousseau, & H. Fournier (2007). La confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant les CFER, Education et francophonie, 35, 1,216-232. www.acelf.ca, déchargé le 25.09. 2007.
A. Donnet-Monnay (2009). *Quand les enseignants novices racontent leurs premières relations avec les parents…* Mémoire de fin d'études à la HEP-VS.
D. Gayet (1999). *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*. Paris: Syros.
D. Miretzky (2004). The Communication Requirements of Democratic Schools: Parent-Teacher Perspectives on Their Relationships. *Teachers College Record*, 4, 814-851.

François Gremion HEP-BEJUNE

Le point de vue d'enseignants secondaires débutants

L'insertion professionnelle est un processus d'adaptation et de socialisation professionnelle. Communément, il est davantage perçu comme un processus individuel, au détriment de l'impact que le contexte ou ses acteurs peuvent avoir sur celui-ci. Plusieurs recherches longitudinales analysées dans le cadre de notre enquête (Akkari & al., 2007; Akkari & Lauwerier, 2010; Bourque & al., 2009) mettent en évidence la difficulté de saisir l'insertion professionnelle des débutants, dans la mesure où des facteurs contextuels peuvent expliquer l'échec ou la réussite de l'insertion, mais aussi des changements brusques dans la vie des enseignants qui peuvent survenir tout au long de ce processus. Dans le contexte actuel de professionnalisation et de renouvellement important du corps enseignant – signe d'une situation de l'emploi assez favorable pour les enseignants secondaires –, un des enjeux est avant tout d'éviter un trop fort abandon de la profession. A cette fin, il semble légitime d'examiner le problème de l'intégration de nouveaux enseignants au sein de l'école et de chercher quels sont les différents facteurs d'une bonne insertion dans le métier.

Un des volets qualitatifs de notre enquête portait sur l'insertion des enseignants secondaires. Quinze enseignants débutants, interrogés à différents moments des trois premières années de leur carrière, ont participé à des entretiens semi-directifs. Parmi eux, huit ont suivi leur formation à la HEP-BEJUNE, sept à la HEP du Valais. Si, actuellement, l'étape d'obtention d'un emploi, plus ou moins stable, ne constitue pas selon nous un élément contextuel primordial dans la genèse d'une insertion difficile, ce point commun à l'ensemble des nouveaux enseignants interrogés ne dissimule pas l'existence de plusieurs profils d'insertion d'enseignants du secondaire. Il n'y a pas un profil type de l'enseignant débutant qui décrit l'ensemble des trajectoires. Pour certains, l'insertion dans la profession s'est réalisée en douceur; pour d'autres, elle relève d'une expérience plus difficile ou, pour d'autres encore, d'un entre-deux mouvant. Loin d'être circonscrite au seul facteur individuel, la trajectoire des nouveaux enseignants est faite de rencontres et d'interactions. Fortuitement, ces dernières peuvent devenir signifiantes ou être source d'apprentissage. Parfois perturbantes, elles peuvent prendre des formes changeantes et mettre en scène, dans des contextes variés, les différents acteurs du cadre scolaire. L'analyse des entretiens de ces quinze enseignants du secondaire a permis de hiérarchiser les acteurs clés de l'insertion professionnelle. A la suite de l'enseignant lui-même, on trouve: les élèves, les collègues, la direction d'école, l'institution de formation (initiale et continue) et les services de l'enseignement.

© Gianni Ghiringhelli

L'élève

L'élève apparaît donc comme le premier autre acteur important de l'insertion professionnelle des enseignants secondaires qu'il structure de façons paradoxalement opposées. Comme partenaire direct de la relation pédagogique, il est une des sources de satisfaction du métier les plus citées par les jeunes enseignants, un des éléments phares du plaisir à exercer le métier; pourtant, il est aussi une des raisons principales de l'insatisfaction des enseignants par les problèmes de discipline ou de comportement qu'il génère. L'élève représente donc une source potentielle de danger, de déstabilisation quand les relations avec l'enseignant sont tendues, voire impossibles. Pour l'ensemble des enseignants interrogés, les élèves ne leur ont pas posé trop de problèmes à s'adapter. Les rapports maître-élève sont dans l'ensemble bons, voire très bons dans certains cas. Cela n'élimine pas pour autant les situations courantes d'indiscipline, la mise à mal occasionnelle de l'autorité de ces jeunes enseignants, ainsi que leur capacité à les canaliser dans ce type de situation. Toutefois, les cas extrêmes ne sont pas la norme. Par ailleurs, les enseignants reconnaissent leurs limites: «Les classes difficiles, on a peu de

solutions, on est assez désarmé.» Ils insistent sur le fait que, en matière d'écoute et d'adaptation, il leur faut redoubler d'efforts par rapport aux élèves en difficultés. En effet, lorsque l'élève n'entre pas dans les apprentissages ou lorsqu'il tente d'exercer sur la classe et sur l'enseignant une emprise négative, en confrontant les règles scolaires et le code des relations pédagogiques, l'enseignant doit parfois puiser au-delà de ses ressources personnelles pour garder la situation en main ou éviter que celle-ci ne se dégrade davantage.

Les collègues

Les collègues, en encadrant le parcours initial du débutant, jouent un rôle important. En tant qu'acteurs de l'insertion, ils favorisent la socialisation professionnelle dans la mesure où ils fournissent des informations sur l'école, les élèves et les autres collègues. Les collègues de branche, en particulier, procurent parfois des contenus ou des stratégies d'enseignement, apports précieux et appréciés par les enseignants débutants. Cela favorise du reste l'ajustement des pratiques pédagogiques au sein de l'établissement. De manière générale, les rapports cordiaux avec les autres collègues sont, pour l'enseignant débutant, une grande motivation pour continuer et s'épanouir au sein du métier. A ce propos, les rapports des enseignants interrogés avec leurs collègues sont dans l'ensemble assez cordiaux. Ils sont favorisés lorsque l'enseignant débutant se trouve en terrain connu. Toutefois, lorsque ce n'est pas le cas, un accueil favorable par les collègues de l'établissement devrait permettre au nouvel arrivant de surmonter sa crainte de les déranger en cas de besoin, d'expliciter ses attentes ou de se faire une place au sein de l'équipe déjà constituée. Tout ce que les collègues en place proposent en ce sens sera un plus pour l'enseignant débutant. Plus tôt un enseignant débutant est reconnu par ses pairs et se sent reconnu par eux comme membre à part entière de l'équipe enseignante, plus tôt cela permet des échanges constructifs et le développement chez le jeune enseignant d'un sentiment d'appartenance qui peut être porteur et l'aider à se construire sur le plan professionnel.

Le directeur

Au-delà de ses collègues, l'enseignant débutant puise dans des repères institutionnels des ressources pour son insertion. Les directeurs, représentants forts de l'institution, vont orienter la manière dont l'insertion se déroule. La mise en place d'une culture d'établissement favorable aux débutants est un défi permanent pour les chefs d'établissements secondaires. Il est attendu d'eux non seulement de créer et de mettre en œuvre des programmes et des structures d'appui aux nouveaux enseignants, mais aussi de promouvoir des cultures professionnelles incluant un ensemble de valeurs, la reconnaissance de besoins particuliers du nouveau personnel enseignant, l'apport d'une aide nécessaire et la culture d'un sentiment de responsabilité partagée entre les enseignants pour les élèves et pour l'école. Dans les faits, les directeurs des enseignants interrogés se situent entre deux extrêmes. Dans un cas, le directeur pourra jouer le rôle de mentor de l'enseignant débutant tandis que dans un autre, il se confinera dans un rôle purement administratif. Très présent dans le premier cas, il ne le sera que trop peu dans le second, ce qui est perçu dans l'ensemble comme un «manque», voire comme quelque chose de dommageable. Mais, de façon générale, plus qu'une présence systématique et formelle, les débutants plébiscitent la disponibilité des directeurs, à savoir les directeurs qui sont «présents quand on a besoin d'eux».

Les institutions de formation et les services de l'enseignement

La formation continue apportée aux jeunes enseignants reflète leur besoin de s'adapter, d'approfondir et de développer les connaissances de façon constante pour accroître les possibilités d'insertion. Toutefois, elle reçoit des critiques similaires à celles adressées à la formation initiale: trop théorique, souvent en décalage avec les attentes et la réalité vécue sur le terrain. Elle semble être un palliatif aux demandes précises et diverses des enseignants débutants.

Enfin, les services de l'enseignement sont présents dans la trajectoire de l'insertion à la fois par les modalités d'accès à l'emploi et par les orientations des plans d'études. Par contre, des programmes formels d'aide à l'insertion, le mentorat par exemple, ne sont pas encore développés. De tels dispositifs ne représentent donc pas une ressource importante pour l'insertion des enseignants du secondaire.

Conclusion

Au regard de ces éléments, on peut dire que les autres acteurs de l'insertion jouent un rôle crucial pour que celle-ci soit réussie. Il importe tout d'abord que le nouvel enseignant ne soit pas d'entrée de jeu en prise avec une ou des classes, voire des élèves, «difficiles», qu'une collaboration et une entente cordiale avec les collègues et la direction s'instaurent et que des infrastructures spécifiques d'accueil au sein de l'établissement soient offertes au nouvel arrivant. Nous avons pu remarquer que, dans l'ensemble, plus ces éléments coexistent, plus l'insertion professionnelle est positivement vécue par l'enseignant débutant. •

Références

A. Akkari & T. Lauwerier (2010). *L'insertion professionnelle des enseignants du secondaire: une perspective longitudinale.* (Rapport de recherche). Manuscrit non publié, Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
A. Akkari, L. Solar Pelletier & S. Heer (Ed). (2007). *L'insertion professionnelle des enseignants*. Bienne (Suisse): Editions de la HEP-BEJUNE.
J. Bourque, F. Gremion, A. Akkari, M.-A.Broyon, Boéchat-Heer & J. Gremaud (2009). L'insertion professionnelle en enseignement: Validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31, 2/2009.

Claire Duchesne, Université d'Ottawa, Canada

Le mentorat pour favoriser la rétention des enseignants débutants

Au Canada comme dans plusieurs pays, la question de la rétention des enseignants dans la profession préoccupe les instances ministérielles. Nous savons que de plus en plus d'enseignants quittent la profession avant l'âge de la retraite et qu'encore plus nombreux sont ceux qui ne franchissent pas l'étape cruciale que représente l'insertion professionnelle. Les coûts financiers et sociaux associés à la formation des enseignants sont importants, aussi souhaite-t-on qu'ils demeurent dans la profession et s'y engagent pleinement. Plus important encore, l'instabilité causée par le renouvellement fréquent d'une partie du personnel enseignant influence la qualité de l'expérience d'apprentissage des élèves tout comme celle de la vie de l'équipe au sein de l'école. Les recherches de Hargreaves & Fullan (2000), Jokinen, Heikkinen & Valijervi (2005), Marcel & Garcia (2007), Odell & Huling (2000) et Weiss & Weiss (1999) ont révélé l'importance du soutien des collègues, particulièrement de l'accompagnement par un enseignant chevronné, comme condition favorisant la réussite de l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Pour contrer l'exode de ces nouveaux enseignants, de plus en plus de conseils et de commissions scolaires du Canada mettent sur pied des programmes d'insertion professionnelle destinés aux nouveaux enseignants.

Dans la province de l'Ontario où s'est déroulée notre recherche[1], le ministère de l'éducation a instauré en 2006 le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE), assurant à tout enseignant nouvellement embauché dans la province des sessions d'orientation professionnelle en début d'année scolaire, des activités de formation continue et le soutien d'un enseignant chevronné, appelé mentor (MEO, 2006). La recherche subventionnée avait pour but d'évaluer le PIPNPE après ses deux premières années d'implantation. Cet article porte sur le volet de ce programme qui a été jugé le plus important par les enseignants débutants que nous avons rencontrés: le mentorat. Des entrevues effectuées auprès de 27 de ces nouveaux enseignants ont permis de mettre en évidence le rôle crucial joué par le mentor dans la qualité de leur insertion professionnelle.

© Philippe Martin

L'accompagnement par un enseignant chevronné est une condition importance de la réussite de l'insertion professionnel des enseignants débutants

Les enseignants débutants s'expriment

Les nouveaux enseignants que nous avons rencontrés ont été invités à commenter trois des aspects du volet mentorat inhérent au PIPNPE: le jumelage mentor-mentoré; la nature et la structure des rencontres de mentorat et la qualité de la relation mentorale[2].

Le jumelage mentor-mentoré
Dès le début de l'année scolaire, les enseignants débutants qui ont contribué à cette recherche ont eu la possibilité de choisir un mentor parmi leurs collègues de l'école. Des jumelages «de raison» se produisent habituellement entre enseignants chargés de la même matière ou du même niveau; les participants ont tout de même été encouragés à s'associer avec un mentor pour lequel ils ressentaient un minimum d'affinités. Lorsque, pour une raison ou une autre, le mentoré n'était pas en mesure d'identifier un accompagnateur potentiel, la direction de l'école ou un enseignant assurant un rôle de leader pédagogique proposait alors un mentor de son choix.
La plupart des enseignants que nous avons rencontrés ont apprécié le fait de pouvoir choisir eux-mêmes leur mentor. Les jumelages imposés vécus par certains nouveaux enseignants ont parfois résulté en une relation plutôt froide et peu fructueuse. Par ailleurs, les enseignants considérés comme étant nouveaux dans l'enseignement en Ontario ne sont pas toujours des débutants dans la profession. En effet, la participation au PIPNPE est obligatoire pour tous les enseignants nouvellement embauchés dans les écoles ontariennes, sans égard à leur expérience professionnelle dans une autre province canadienne ou dans un autre pays. Certains des enseignants qui ont participé à notre recherche n'ont pas perçu l'utilité de cette relation mentorale et ont choisi de ne pas s'y investir. Afin d'offrir aux mentorés comme à leurs mentors les meilleures possibilités de succès dans l'établissement de la relation mentorale, il est esssentiel de s'assurer de la compatibilité entre les membres de l'équipe mentorale. Le jumelage «naturel» entre enseignants ayant identifié des intérêts communs est, dès lors, préférable à un jumelage «forcé».

La structure et la nature des rencontres de mentorat
Les rencontres entre mentor et mentoré ont la plupart du temps eu lieu de façon ponctuelle, selon les besoins ressentis par le mentoré ou à l'invitation du mentor, entre deux cours, sur le pas de porte de la classe ou le midi au moment du repas. Des équipes mentorales ont cependant planifié leurs rencontres de façon plus structurée, sur une base hebdomadaire par exemple, lors des premiers mois. Ces rencontres ont surtout permis d'offrir un soutien pédagogique au mentoré en ce qui concerne la planification et l'évaluation des apprentissages, la différenciation pédagogique, la gestion de classe ou la communication aux parents, pour ne citer que ces exemples. L'une des activités mentorales ayant eu le plus de succès auprès des enseignants débutants qui l'ont vécue est sans contredit l'observation de l'enseignement du mentor par le mentoré, aussi bien que celui du mentoré par le mentor. Ces moments ont été fructueux pour les participants en termes de réflexion sur la pratique.

© Gianni Ghiringhelli
La relation mentorale a eu pour effet de contrer les sentiments d'isolement et d'incertitude communs aux enseignants débutants

Le principal obstacle en ce qui a trait aux rencontres de l'équipe mentorale est attribuable, au dire des nouveaux enseignants, à la timidité de plusieurs d'entre eux; conséquemment, ils n'ont pas osé demander à leur mentor des temps de rencontre ou d'observation en classe, par crainte d'importuner ce dernier. Si nous sommes d'avis que le mentoré, en tant qu'adulte et professionnel, devrait être en mesure d'exprimer clairement ses besoins en matière d'accompagnement, le mentor, qui partage lui aussi la responsabilité de cette relation, devrait pour sa part se montrer disponible, offrir son soutien et proposer de temps à autres au mentoré des rencontres mentorales.

La relation mentorale
La majorité des enseignants débutants qui ont participé à notre étude se sont dit satisfaits de la qualité de la relation mentorale qui s'est établie avec leur mentor. Parfois discrète et hésitante au mois de septembre, celle-ci s'est développée tout au long de l'année en une relation de confiance mutuelle et, parfois même, d'amitié sincère. Les enseignants débutants ont exprimé avoir grandement apprécié le fait d'être jumelé à un enseignant chevronné; plusieurs ont indiqué qu'en d'autres circonstances, ils n'auraient pas eu l'audace de demander l'aide d'un collègue de travail, mais qu'en étant «officiellement» accompagnés par un mentor il leur était beaucoup plus facile de solliciter le soutien de celui-ci sans avoir peur de le déranger. La relation mentorale a eu pour effet de contrer les sentiments d'isolement et d'incertitude communs aux enseignants débutants. Le mentorat a non seulement aidé le mentor à «trouver sa place» auprès de ses élèves et de l'équipe de travail, mais également dans la profession. Il s'agit d'une responsabilité partagée: la

© Gianni Ghiringhelli

Le mentoré est un professionnel imputable de son propre développement professionnel

qualité de la relation mentorale repose sur les épaules du mentoré, qui est un professionnel imputable de son propre développement professionnel et des apprentissages associés à celui-ci, de même que sur celles du mentor, qui accepte volontairement d'accompagner un collègue moins ou peu expérimenté et qui assure la transmission des valeurs et des idéaux de l'organisation et de la profession.

Conclusion

Les relations mentorales ne sont pas toujours aussi fructueuses et satisfaisantes que l'ont révélé les expériences des enseignants débutants que nous avons rencontrés au cours de cette recherche. Le jumelage constitue une étape critique du processus relationnel qui évoluera tout au long de l'année scolaire. Un jumelage fondé sur les choix mutuels des personnes en fonction de leurs affinités personnelles et professionnelles aura de plus grandes possibilités de succès qu'un jumelage imposé. Les initiatives du mentoré et, au même titre, les sollicitations du mentor contribueront à la mise en place d'activités mentorales favorisant le développement des compétences du mentoré, à la condition que ces activités, qu'elles soient ponctuelles ou planifiées, respectent les besoins d'apprentissage professionnel de ce dernier tout en tenant compte du champ d'expertise et des habiletés interrelationnelles du mentor. Finalement, une relation mentorale de qualité favorisera l'inclusion de l'enseignant débutant dans l'équipe de travail, mais elle permettra, surtout, le développement de son sentiment de compétence professionnelle et de son engagement dans la profession. ●

[1] Le financement pour cette recherche, conduite par la professeure Ruth Kane, provient du ministère de l'Education de l'Ontario. Les opinions, les constatations, les conclusions et les recommandations exprimées dans cet article sont uniquement celles de l'auteure et ne reflètent pas nécessairement les points de vue du ministère de l'Education.

[2] Ce document constitue le résumé d'un article publié par Duchesne et Kane dans le no 11 de la revue *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, en 2010.

Références

A. Hargreaves & M. Fullan (2000). Mentoring in the New Millennium. Theory into Practice, 39(1), 50-56.

H. Jokinen, H. Heikkinen & J. Valijervi (2005). Mentoring in supporting newly qualified teachers' professional development. ATEE 30e annual conference, Amsterdam, Netherlands, 219-222. [En ligne]. Disponible le 22 décembre 2008: www.atee2005.nl/download/papers/21_bb.pdf

J.-F. Marcel & A. Garcia (2007). Des relations entre les pratiques de travail partagé et les pratiques d'enseignement. Colloque Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg. [En ligne]. Disponible le 5 septembre 2009: www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jean-Francois_MARCEL_044.pdf

Ministère de l'éducation de l'Ontario (MEO). (2006). *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant: Guide des éléments d'insertion professionnelle*. Education Ontario.

S. J. Odell & L. Huling (2000). *Quality mentoring for novice teachers*. Indianapolis, *In*: Kappa Delta Pi.

E. Weiss & S. Weiss (1999) *Beginning Teacher Induction*. ERIC Document ED 436487.

www.gse.harvard.edu/~ngt