

Université
de Liège



UMONS
Université de Mons

Faculté de Psychologie et des Sciences
de l'Éducation

Unité de Professionnalisation en
Éducation Recherche et Formation
(PERF)

Faculté de Psychologie et des Sciences de
l'Éducation

Service de Pédagogie Générale et des Médias
Éducatifs

Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire

Rapport final
Septembre 2010

Chercheurs coordinateurs :
De Stercke J. – Renson J-M.

Chercheurs :
Cambier J-B. – Leemans M. – Maréchal C. –
Radermaecker G. – Temperman G.

Responsables de recherche :
Jacqueline Beckers (ULg) - Bruno De Lièvre (UMONS)



Communauté française de Belgique

Unité de Professionnalisation en Éducation
Recherche et Formation (PERF)
Boulevard du Rectorat, 5 (B32),
4000 Liège - + 32. 4. 366.22.23
<http://www.fapse.ulg.ac.be>

Service de Pédagogie Générale
et Médias Éducatifs
Place du Parc, 18
7000 Mons - +32. 65. 37.31.22
<http://ute.umh.ac.be/deste/>

1 Remerciements

Les chercheurs tiennent à remercier l'ensemble des enseignants, des chefs d'établissements, des conseillers pédagogiques, et des formateurs de la formation continue de l'enseignement secondaire organisé et subventionné par la Communauté française ayant participé à la présente recherche-action.

Nos remerciements vont également aux directions des institutions de formation initiale pour leur coopération et l'intérêt qu'elles ont montré pour la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique.

Enfin, merci aux multiples intervenants extérieurs qui se sont associés à nos actions.

2 Sommaire

1	Remerciements.....	2
2	Sommaire.....	3
3	Introduction	7
3.1	Avant propos	7
3.2	Cadre de référence légal de la recherche-action.....	7
4	Objectifs et principes d'action	9
5	Cadrage théorique	10
5.1	L'insertion professionnelle en enseignement.....	10
5.1.1	Brève mise au point généraliste.....	10
5.1.2	Focus sur l'enseignement.....	10
5.1.3	Les enjeux de l'insertion professionnelle	11
5.1.4	De qui parle-t-on ? Qui sont ces débutants ?.....	12
5.1.5	L'insertion professionnelle comme processus systémique finalisé	12
5.1.6	L'insertion professionnelle comme triple crise individuelle.....	13
5.1.7	Personnalité et insertion professionnelle	18
5.1.8	Frontières à dépasser au cours de l'insertion professionnelle	20
5.1.9	Perspective temporelle	20
5.1.10	Le « choc de la réalité ».....	21
5.1.11	En guise de synthèse.....	22
5.2	Les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants débutants.....	23
5.2.1	Difficultés d'origine individuelle	23
5.2.2	Difficultés d'origine systémique.....	26
5.2.3	Le décrochage professionnel.....	31
5.3	Réussir son insertion professionnelle... ..	34
5.3.1	Environnement scolaire	34
5.3.2	Organisation des situations d'enseignement	34
5.3.3	Les premiers jours de classe	35
5.4	L'accompagnement d'entrée en carrière	36
5.4.1	Le concept d'accompagnement	36
5.4.2	Objectifs des programmes de soutien.....	36

5.5	Dispositifs et mesures de soutien : mise au point.....	37
5.5.1	Exemples de mesures structurées d'induction.....	39
5.5.2	Les partenaires de l'enseignant	41
5.5.3	Qu'est-ce qu'un programme de soutien efficace ?.....	42
6	Méthodologie	43
6.1	Démarche générale	43
6.1.1	Vue synthétique	45
6.2	Volet exploratoire.....	45
6.2.1	Echantillonnage et modalité de récolte des données.....	46
6.2.2	Traitement des données	50
6.3	Volet action.....	51
6.3.1	Actions menées à Liège.....	51
6.3.2	Actions menées à Mons.....	55
7	Les résultats.....	64
7.1	Résultats de l'enquête par questionnaire	64
7.1.1	Liminaire	64
7.1.2	Méthodologie de l'enquête par questionnaires	64
7.2	Analyse des résultats	70
7.2.1	Difficultés d'insertion professionnelle.....	70
7.2.2	Environnement de travail	91
7.2.3	Motifs du choix de carrière.....	99
7.2.4	Parcours professionnel	106
7.2.5	Image du métier, image de soi dans le métier	110
7.2.6	Expérience du métier	114
7.2.7	Formation initiale.....	120
7.2.8	Formation continuée	128
7.2.9	Analyse croisée des données	132
7.2.10	Dispositif d'induction	148
7.3	Conclusion de l'enquête par questionnaires.....	158
7.4	Résultats des enquêtes liégeoises relatives aux acteurs institutionnels....	159
7.4.1	Les conseillers pédagogiques.....	159
7.4.2	Les formateurs	183
7.4.3	Rencontre conseillers – formateurs – chercheurs.....	184

7.4.4	Les directeurs	197
7.4.5	Les syndicats	220
7.4.6	Conclusion	233
7.5	Résultat de l'analyse contextualisée des « abandons » en Hainaut.....	236
7.5.1	Liminaire	236
7.5.2	Résultats de l'enquête comparative	236
7.5.3	Mise en perspective des résultats.....	248
7.5.4	Abandon des professeurs entrants et pénurie	249
7.5.5	Conclusion et discussion	249
7.6	Evaluation du dispositif d'accompagnement UMONS	251
7.6.1	Avant propos.....	251
7.6.2	Participation aux rencontres.....	251
7.6.3	Regard global de l'équipe de recherche sur le projet.....	251
7.6.4	L'avis des directions partenaires.....	252
7.6.5	Résultats de l'évaluation par questionnaires.....	253
7.6.6	Conclusion	263
8	Prolongements.....	264
8.1	Piste 1 : L'encadrement des jeunes enseignants sur le terrain	264
8.1.1	Pérennisation du dispositif-pilote UMONS	264
8.1.2	Généralisation du dispositif d'induction.....	265
8.2	Piste 2 : La formation des mentors	265
8.2.1	Problématique.....	265
8.2.2	Les dispositifs de mentorat internes aux écoles-pilotes UMONS.....	266
8.2.3	De l'instauration d'un dispositif de mentorat en CfB.....	267
8.3	Piste 3 : Développement d'un espace virtuel d'accompagnement	267
8.3.1	Problématique.....	267
8.3.2	Objectifs.....	268
8.3.3	Caractéristiques du dispositif virtuel.....	269
8.3.4	Activités associées.....	271
8.3.5	Autres remarques	271
8.4	De la formation continuée.....	272
9	Bibliographie	273

3 Introduction

3.1 Avant propos

Le présent document constitue le rapport final d'une recherche-action subsidiée par le Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique et centrée sur les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants débutants dans l'enseignement secondaire.

Le projet initial déposé au Cabinet de Monsieur le Ministre Dupont avait été élaboré initialement pour une durée de cinq ans. Le contexte politique de fin de législature n'a pas permis d'octroyer les budgets nécessaires à la mise en place d'une recherche de longue durée et celle-ci a finalement été réduite à une durée d'un an : entre octobre 2009 et octobre 2010.

Deux services collaborent à la réalisation de cette recherche-action. A l'université de Liège, le Service de Didactique générale et intervention éducative de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (Pr Jean-Luc Gilles) a été chargé de cette recherche. En février 2010, suite à la démission du Professeur Jean-Luc Gilles, la responsabilité scientifique de la recherche a été confiée à Jacqueline Beckers, responsable de l'Unité « Professionnalisation en Education : recherche et formation » de la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'université de Liège. A l'université de Mons, la responsabilité de la recherche a été confiée au Service de Pédagogie générale et des médias éducatifs de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (Pr Bruno De Lièvre).

3.2 Cadre de référence légal de la recherche-action

Cette recherche s'inscrit dans la lignée des objectifs établis dans la Déclaration de politique communautaire de 2009-2014, ce document dédiant sa section 3.3.2. à la nécessité du soutien à apporter aux jeunes enseignants¹. Il est ainsi stipulé dans la déclaration d'intention du Gouvernement qu'une assistance spécifique doit leur être apportée, selon diverses orientations et modalités :

- Tutorat par un pair expérimenté, orienté vers la consolidation des acquis professionnels et l'aide à l'intégration au sein de l'équipe-école ;
- Soutien du service d'inspection par le Service et les Cellules de Conseil et de Soutien pédagogique ;
- Adaptation des formations en cours de carrière aux spécificités de l'entrée en carrière ;

¹ Extrait disponible à l'annexe I

- Soutien aux initiatives de partage et de mutualisation des outils pédagogiques ;
- Mise en place d'un système équitable d'attribution des horaires, cours et groupes-classes entre enseignants débutants et expérimentés.

La Déclaration de politique communautaire constitue la seule référence précise en terme de politique éducative officielle déclarée (mais non légale), sur laquelle il est possible de s'appuyer pour fonder des actions d'accompagnement des enseignants débutants. Toutefois, les articles 10 et 17 du décret relatif au service général de l'inspection, au Service et Cellules de Conseil et de Soutien pédagogique du 8 mars 2007 offrent un cadre légal potentiel aux mesures de soutien à l'entrée en carrière, en définissant les missions des inspecteurs et conseillers pédagogiques, et notamment celle d'aide à la professionnalisation des équipes éducatives et pédagogiques.

Il est à noter qu'à l'heure actuelle, aucun dispositif formel d'induction² n'a d'existence légale en Communauté française de Belgique, et que parmi les trois principaux réseaux d'enseignement de notre système éducatif, seul le réseau libre catholique tente d'instaurer un tel dispositif (la principale mesure choisie étant le mentorat).

Face à cette situation, plusieurs établissements scolaires se dotent d'un système interne plus ou moins structuré d'accueil du nouveau personnel enseignant qui, s'il a généralement le mérite de présenter aux enseignants novices leur environnement de travail et leurs devoirs administratifs, gagnerait à être davantage formalisé, pour des raisons d'efficacité, mais également d'équité entre débutants.

² D'origine anglo-saxonne, ce terme désigne de façon générique les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

4 Objectifs et principes d'action

Tout en gardant la finalité principale de la recherche qui vise à lutter contre les abandons précoces des enseignants débutants, la limitation de la durée de recherche à un an a entraîné une indispensable révision du cahier des charges de l'équipe de recherche inter universitaire en centrant les actions menées sur la poursuite des objectifs suivants :

- Diminuer l'impact du « choc de la réalité » (Füller, 1969) ;
- Lutter contre la tendance au conformisme chez les novices lors de leur insertion professionnelle (Nault, 2003) en veillant cependant à leur insertion dans l'équipe éducative ;
- Dresser un état des lieux qualitatif et ponctuel des besoins et difficultés de jeunes enseignants et identifier les causes d'abandons en distinguant les novices sans titre pédagogique de ceux qui sont porteurs d'un tel titre.

Les principes d'action dont la méthodologie sera développée au chapitre six visent également à :

- Assurer un accompagnement diversifié du point de vue des méthodes envisagées (formations, coaching ponctuel, compagnonnage, etc.) tout en privilégiant une dynamique de mise en projet d'équipes pluridisciplinaires ;
- Élaborer des outils d'analyse des accompagnements organisés ;
- Favoriser le travail inter-établissements et inter-réseaux ;
- Favoriser au sein des équipes des professeurs relais qui assureront le suivi au quotidien des démarches d'intégration et seront la base d'un effet démultiplicateur au sein des réseaux ;
- Mobiliser les ressources des réseaux et des instances inter-réseaux en matière d'accompagnement des enseignants ;
- Provoquer des échanges et des partages d'expériences avec des dynamiques similaires, en place ou à créer, dans la Province du Hainaut ;
- Articuler les actions de ce projet pilote avec les priorités du Contrat pour l'école dans la voie ouverte par le décret « Missions ».

5 Cadrage théorique

Vous trouverez ci-après une synthèse de la revue de littérature réalisée dans le cadre de cette recherche. Il est à noter que ce chapitre fait référence à De Stercke (2010, pp. 12-37).

5.1 L'insertion professionnelle en enseignement

5.1.1 Brève mise au point généraliste

Selon Rebore (1991, cité par Weva, 1999), l'insertion professionnelle met en jeu la familiarisation des nouveaux employés à leur environnement de travail, à la fois sur le plan physique et organisationnel, sur le plan social, et sur le plan philosophique et politique. Kluckhohn (1951, *ibid.*) précise d'ailleurs à ce sujet que l'adhésion du novice à la culture, notamment organisationnelle, de son milieu d'exercice, représente une condition essentielle de sécurité professionnelle, et qu'il s'agit d'un enjeu majeur, conscient ou inconscient, face auquel la dynamique adaptative du moi se révélera jouer un rôle déterminant (Goodman, 1984, cité par Nault, 1999).

5.1.2 Focus sur l'enseignement

5.1.2.1 *Une profession critique ? Complexe ?*

L'enseignement est une profession à forte visibilité sociale. L'École est observée, tout comme elle observe la société. Les enseignants ressentent le poids de ce regard et perçoivent, avec plus ou moins de distorsion, les attentes élevées, multiples, et parfois contradictoires, des acteurs sociétaux, vis-à-vis du milieu scolaire. Ainsi, leur représentation de la profession, et au-delà de cela, leur représentation d'eux-mêmes, se voient réorganisées à plusieurs reprises au fil de leur carrière, à partir d'un modèle idéal de l'enseignement et de l'enseignant construit au cours de leur propre histoire éducative ; ces réorganisations ne se faisant pas sans heurts. L'enseignement est bel et bien une profession critique, mais pas uniquement du fait de son caractère anxiogène pour l'individu (il ne s'agirait sinon pas d'une spécificité), l'enseignement est critique, systématiquement, car cette profession se trouve être cruciale pour la société. Et pourtant, l'éminente responsabilité éducative, solidaire, se mue souvent, dans les faits, en une pesante responsabilité solitaire (Baillauquès, 1999a).

Quant à la complexité de l'enseignement, elle réside en partie dans le fait qu'enseigner dépasse l'acte cognitif, qu'il s'agit également (avant tout ?) d'un acte

social (Tardif, 1993, cité par Martineau & Presseau, 2003). La tâche de l'enseignant n'a jamais été aisée, mais elle s'est indubitablement complexifiée ces dernières années, notamment en raison de la diversification du public scolaire et d'un certain alourdissement de la charge de travail (Robert & Tondreau, 1997, cités par Martineau et Presseau, 2003 ; Cornet, 1998, cité par Cattonar, 2002).

5.1.3 Les enjeux de l'insertion professionnelle

Aussitôt sa formation initiale achevée, le novice entre de plain-pied dans sa période d'insertion professionnelle ; qu'il ait ou non décroché un premier contrat. Les enjeux de la phase d'entrée en carrière sont nombreux, et justifient l'intérêt porté à cette problématique.

Omniprésents dans le sujet qui nous occupe, les enjeux d'accomplissement personnel (Breuse, 1990, cité par Boutin, 1999 ; Bandura, 1977/1997, cité par Beckers, Andrianne, Bouguignon, Jardon, Jaspar & Mathieu, 2002) et de développement professionnel³ (Barbier et al., 1994, cités par Beckers, Jardon, Jaspar & Mathieu, 2007) des enseignants débutants occupent nombre d'auteurs. Ajoutons que la période d'entrée en carrière exerce une influence non négligeable sur la dynamique de perfectionnement professionnel (Huberman, 1989a) – en posant notamment les bases de la motivation professionnelle (Raymond, 2001, 23 ; cité par Martineau & Presseau, 2003). De surcroît, une entrée réussie dans la vie professionnelle apparaît comme un facteur déterminant pour le développement du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et sur sa rétention dans la profession (Weinstein, 1988 ; Huberman, 1989b ; Murnane, Singer, Wittlet, Kemple & Olsen, 1991 ; Martineau & Corriveau, 2000), ce dernier enjeu étant généralement l'élément déclencheur des résolutions d'assistance des nouveaux enseignants.

Ces préoccupations d'accomplissement, de perfectionnement professionnel, d'efficacité personnelle perçue et de rétention, rappellent que les enjeux de l'insertion professionnelle sont à la fois individuels et systémiques, et que le niveau de bien-être des enseignants, l'efficacité organisationnelle des systèmes éducatifs, et la qualité de l'éducation dispensée aux élèves ne peuvent être considérés séparément (Castetter, 1981 ; Cole & McNay, 1988 ; Odell, 1988 ; Weva, 1994 ; cités par Weva, 1999).

³ Pour éviter les confusions, nous emploierons à partir de maintenant le terme englobant de « perfectionnement professionnel » pour évoquer conjointement le développement professionnel et la professionnalisation, qui seront définis dans une section spécifique de ce rapport.

5.1.4 De qui parle-t-on ? Qui sont ces débutants ?

L'insertion professionnelle en enseignement ne concerne pas exclusivement les jeunes diplômés fraîchement sortis des organismes de formation initiale s'étant directement engagés dans celle-ci après achèvement de leurs études secondaires. En effet, l'on peut également considérer certains enseignants amenés à changer de contexte d'exercice en cours de carrière comme étant en insertion professionnelle, sans oublier le cas d'individus en réorientation professionnelle qui décident, arrivés à un certain stade de leur carrière, d'embrasser la profession alors que leur formation initiale n'avait peut-être rien en commun avec l'enseignement. Enfin, l'insertion professionnelle peut aussi faire référence à certains enseignants ayant quitté la profession, pour diverses raisons, et qui se décident finalement à la réintégrer. Gibson & Hunt (1965, cités par Weva, 1999) classifient ainsi les enseignants en insertion professionnelle, selon leur provenance, entre *débutants*, *continuant*, et *reprenant*, les premiers étant généralement considérés par le système scolaire comme « étrangers », novices, alors que les derniers sont étiquetés comme « locaux ». Débutants, continuants, et reprenants, chaque catégorie se distingue par son background et ses difficultés d'insertion, et donc par ses besoins en matière d'accompagnement professionnel.

5.1.5 L'insertion professionnelle comme processus systémique finalisé

L'insertion professionnelle des enseignants faisant l'objet d'enjeux individuels et systémiques, diverses finalités lui sont assignées. Celles-ci peuvent être officielles ou davantage officieuses, comme elles peuvent être centralisées et globales, ou locales et individualisées. Dans le cas d'un système éducatif ayant fait de l'insertion professionnelle une problématique de premier plan, en associant à cette période des mesures concrètes d'accompagnement des novices, on peut la définir comme :

« (...) un processus formel et planifié visant à introduire, à orienter ou à initier les nouveaux enseignants à leur emploi afin de maximiser, aussitôt que possible, leur satisfaction, leur motivation au travail et leur rendement. Elle est un processus par lequel les nouveaux employés deviennent conscients de diverses facettes de leur nouvel emploi et des implications qu'elles ont pour eux. » (Weva, 1999, p. 189).

Boutin (1999) et Beckers et al. (2007) rappellent que l'insertion professionnelle fait partie d'un processus à long terme, amorcé bien avant l'entrée en carrière, visant le plus souvent trois grandes finalités complémentaires : la rétention des enseignants débutants dans la profession, la constitution d'un corps enseignant efficace de praticiens réflexifs (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1998), et la réduction de l'isolement professionnel des novices.

5.1.6 L'insertion professionnelle comme triple crise individuelle

En enseignement, le concept d'insertion professionnelle se définit généralement à partir de trois axes de tension : socialisation, professionnalisation, et transformation identitaire (Vallerand, Martineau & Bergevin, 2006). Ce n'est donc qu'au moyen d'une approche transversale, mêlant sociologie, anthropologie, psychologie et pédagogie, qu'il est possible d'approcher la complexité du processus d'insertion.

5.1.6.1 *Crise psychosociale : la socialisation professionnelle*

D'un point de vue généraliste, le processus de socialisation professionnelle « *consiste à acquérir les attitudes, les connaissances et les comportements conformes aux exigences requises pour pratiquer certains actes spécialisés d'une profession, lesquels sont souvent décrits dans des codes de déontologie.* » (Nault, 1999, p. 140).

Du fait de la spécificité de la (semi)profession enseignante, le processus de socialisation professionnelle y présente certaines particularités. Tout d'abord, elle se réalise dans un environnement complexe et dynamique, au sein duquel l'enseignant est loin d'avoir une totale maîtrise du cours des événements ; cette situation découlant directement du caractère interactionnel de la profession. Ensuite, l'enseignement, bien que régi par un cadre officiel d'exercice, n'est pas soumis à une exigence de conformité à un modèle standard de professionnalité, ce qui rend l'enseignant relativement autonome dans son travail quotidien. Enfin, s'il existe dans certaines professions, comme la médecine, des protocoles d'actions fondés sur la Recherche pour nombre de situations, il n'en va pas de même en enseignement.

La socialisation professionnelle du nouvel enseignant, fortement influencée par les motifs de choix de carrière du débutant (Ryan, 1970 ; Petty & Hogben, 1980 ; Mardle & Walker, 1980 ; Lacey, 1985 ; cités par Nault, 1999), l'amènera à redéfinir sa représentation du monde enseignant, et sa représentation de lui-même, au sein de celui-ci. Cette « conversion », au sens religieux (Martineau & Presseau, 2003), se révèle être un élément clef de l'intégration de l'enseignant débutant dans son environnement professionnel (Weva, 1999 ; Nault, 2007).

5.1.6.2 *Crise professionnelle*

Dans la littérature, les questions liées au perfectionnement professionnel sont abordées à la lueur du concept complexe de développement professionnel, qui peut s'envisager selon une double perspective : développementale ou professionnalisante.

❖ **Vision développementale**

La perspective développementale envisage le développement professionnel comme un continuum, en le divisant en phases hiérarchisées, au sein de multiples modèles souvent complémentaires. Parmi les modèles développementaux existants, ceux de Füller (1969) et de Nault (1993) ont retenu notre attention. Le premier propose une mise en correspondance des phases de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants avec leurs préoccupations principales, lorsque le second présente un aperçu global de la carrière enseignante.

Modèle de Füller (1969)

1. Préoccupations de « survie » et centration sur soi.
2. Préoccupations centrées sur la tâche et la « qualité » de l'enseignement.
3. Préoccupations centrées sur les apprenants et sur l'impact de l'enseignement.

Figure 1 - Modèle d'insertion professionnelle en enseignement de Füller (1969)

Avec ce modèle, Füller (1969) présente l'enseignant récemment installé dans ses fonctions comme centré sur des préoccupations de « survie », sur la satisfaction de ses besoins propres (ce qui l'amènera à formuler des demandes de soutien en lien avec des problèmes concrets, et souvent urgents, pour lesquels il sera en attente de réponses promptes et précises). Par la suite, l'auteur avance que le novice dépassera peu à peu ce repli sur soi pour se concentrer sur la satisfaction des besoins de ses élèves et sur le perfectionnement de ses pratiques, suite à une prise de distance par rapport à son fonctionnement professionnel et à celui de ses collègues (Beckers et al., 2007), visant l'amélioration des pratiques.

Le processus d'insertion professionnelle a été modélisé par de nombreux chercheurs (Katz, 1972, cité par Boutin, 1999 ; Lacey, 1987 ; Kagan, 1992, cités par Martineau & Vallerand, 2005). En enseignement, et selon Nault (1993), celui-ci comporterait trois étapes successives, plus ou moins distinctes, comme l'illustre la figure suivante :

Etapes de l'insertion professionnelle selon Nault (1993)

- 1- Anticipation et euphorie (avant l'entrée en fonction).
- 2- Choc de la réalité (premiers moments d'enseignement).
- 3- Consolidation des acquis (prise de confiance et reconnaissance des compétences).

Figure 2 - Etapes de l'insertion professionnelle en enseignement de Nault (1993)

Nault (1993) a également étudié le processus de socialisation professionnelle, tout comme Lacey (1977, cité par Gervais, 1999) ou encore Zeichner & Gore (1990, *ibid*).

Modèle de la socialisation professionnelle de Nault (1993)

- 1- Socialisation **informelle** : marquée par l'incubation du moi professionnel, avant l'entrée en formation initiale, et sur base des antécédents biographiques et des représentations du sujet.
- 2- Socialisation **formelle** : marquée par l'influence de forces externes sur le moi professionnel, durant la formation initiale.
- 3- **Insertion professionnelle** : marquée par les trois étapes d'anticipation/euphorie, du choc de la réalité, et de la consolidation de la confiance/compétence professionnelle.
- 4- Socialisation **personnalisée** : marquée par l'engagement et l'autonomie professionnels.
- 5- Socialisation **de rayonnement** : marquée par le partage de l'expertise professionnelle⁴.

Figure 3 - Modèle de socialisation professionnelle en enseignement de Nault (1993)

A la lecture de ce dernier modèle, l'on s'aperçoit que celui de Füller (1969) s'y retrouve en quelque sorte intégré, au niveau de la phase 3 (insertion professionnelle).

Notons qu'il convient de relativiser la linéarité de ces modèles, et d'envisager avec précaution leur séquençage temporel, Mukamurera (1999b) ayant démontré qu'aucune trajectoire typique ne peut véritablement être tracée quant aux itinéraires professionnels des enseignants, la discontinuité temporelle contribuant à la singularité des parcours.

❖ Vision professionnalisante

La perspective professionnalisante, plutôt que d'envisager la croissance professionnelle d'un point de vue temporel, s'intéresse aux éléments constitutifs du perfectionnement professionnel. Définir le terme polysémique de professionnalisation s'avère des plus complexe, autant qu'indispensable. Dans le contexte qui nous

⁴ L'on pourrait poser l'hypothèse que devenir un acteur-clé du soutien aux novices puisse éviter à certains enseignants chevronnés de se replier sur eux-mêmes (Houde, 1991, cité par Bee, Boyd & Gosselin, 2003), ou de vivre un sentiment d'appauvrissement personnel (Erikson, 1963, cité par Bee et al., 2003), arrivés à un âge mûr.

occupe, nous l'envisagerons en tant que « *Processus de transformation individuelle et collective des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles.* » (Barbier & Demailly, 1994, p. 65, cités par Nault, 2007).

La professionnalisation ne résulte pas du simple effet du temps. Ce processus est conditionné par un travail réflexif de l'enseignant sur ses pratiques, travail qui le conduira à construire de nouvelles compétences, savoirs ou habiletés professionnelles contextualisées (Tradif & Lessard, 1999 ; Le Boterf, 2000, cités par Martineau & Presseau, 2003 ; Dean, 1991 ; Zuzovsky, 2001, cités par Nault, 2007) ou à réorganiser consciemment celles-ci en fonction de ses expériences (Perrenoud, 1993), pour faire face à la relation didactique (Baillauquès & Breuse, 1993 ; Bullough, 1989 ; Nault, 1993 ; Wideen et al., 1998 ; cités par Martineau, 2008) et pour coopérer efficacement avec ses collègues (Portelance, 2004). Cette construction/réorganisation de savoirs met en jeu un processus de transfert des apprentissages réalisés en formation initiale, notamment (Martineau, 2008)⁵.

5.1.6.3 *Crise identitaire : transformations identitaires*

❖ **Définition de l'identité professionnelle**

Si l'on se réfère à Dubar (1998, p. 111), l'identité peut se définir comme « (...) *le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions.* » En s'appuyant sur cette assise sémantique, l'on peut accepter l'identité professionnelle comme étant la définition même du travailleur, ou groupe de travailleurs, au regard de sa fonction principale au sein de la communauté professionnelle à laquelle il appartient, fonction elle-même définie par un ensemble de tâches plus ou moins stables et standardisées, déterminées par les exigences de cette fonction.

L'identité professionnelle enseignante se construit, selon Blin (1997), dans l'interaction entre l'identité du sujet, ses représentations, et ses pratiques professionnelles, cette identité étant individuelle et collective. Boutin (1999) souligne quant à lui l'influence capitale des premières expériences d'enseignement sur l'édification du soi personnel et professionnel.

De leur côté, Martineau, Breton & Presseau (2005, cités par Nault, 2007) proposent une énumération des processus psychologiques constitutifs de la démarche de

⁵ Transformation pédagogique, didactique, disciplinaire, curriculaire, organisationnelle et relationnelle (Mukamurera, 2004). Il convient d'y porter grande attention, afin de favoriser une professionnalisation basée sur la réflexivité ; une transformation inconsciente et incontrôlée pouvant conduire à un appauvrissement professionnel (conformisme et conservatisme pédagogique, rejet de la formation continuée, etc.).

construction de l'identité professionnelle. Celle-ci serait ainsi marquée par les processus :

- D'affiliation à la profession, aux pairs ;
- D'appartenance à la profession, à l'équipe-école ;
- D'identisation, par identification et différenciation d'avec les collègues ;
- De contiguïté, dans la perception d'une part de son identité chez l'autre ;
- De congruence, via la conservation de son image de soi professionnelle et personnelle.

En Communauté française, le développement d'une identité professionnelle forte pour la profession enseignante représente l'une des finalités poursuivie par la formation initiale des enseignants du secondaire inférieur et supérieur (Décrets de 2000 et 2001).

❖ **La transition identitaire de l'entrée en carrière**

La transformation de l'identité professionnelle en cours d'insertion professionnelle est un fait établi par la Recherche depuis de nombreuses années (Bossard, 1999 ; Gold, 1996 ; Dubar, 1996 ; Matineau & Corriveau, 2000 ; Martineau & Gauthier, 2000 ; cités par Martineau, 2008). Baillauquès (1999a) fait d'ailleurs du franchissement de l'entre-deux de temps et de statut séparant la formation initiale et le perfectionnement professionnel continu la clef de voûte du processus d'insertion professionnelle. Au cours de cette phase critique de questionnement identitaire, l'étudiant accompli, l'enseignant débutant se bâtira une nouvelle identité professionnelle, sur base d'une reconstruction, plus ou moins consciente, de ses valeurs et normes personnelles (Dupuy & Le Blanc, 2001, cités par Duchesne, 2008). Cet acte doit peu à peu le conduire vers une pleine acceptation de sa carrière (Desgagné, 1995, cité par Gervais, 1999), ainsi que vers une nécessaire réorganisation de son répertoire comportemental. Il passera ainsi d'un statut d'étudiant à un statut d'enseignant (Nault, 2007), non sans difficultés. Parallèlement à cette redéfinition de soi comme acteur professionnel, l'enseignant débutant sera également amené à se construire une représentation fonctionnelle de son environnement de travail, en adéquation avec la réalité (Martineau & Presseau, 2003), qui l'amènera à dépasser ses « préoccupations de survie », pour se concentrer sur la gestion de son enseignement et de ses effets sur les élèves (Füller, 1969).

5.1.6.4 ***Facteurs susceptibles de nuire au développement de la personnalité professionnelle⁶***

La résistance à l'innovation et l'adaptation conformiste à l'environnement d'accueil représentent deux réalités fortes de l'insertion professionnelle en enseignement

⁶ Nous interprétons ce terme comme le versant personnalisé de la professionnalité, et l'assimilons au concept de « moi professionnel personnalisé », développé par Nault (1999).

(Holdborn, Windeen & Andrews, 1988 ; Zeichner & Tabachnick, 1985 ; cités par Boutin, 1999 ; Lortie, 1975 ; Lacey, 1977 ; cités par Gervais, 1999).

Sur le plan individuel, l'un des principaux facteurs à l'origine de certaines difficultés d'épanouissement du *moi professionnel personnalisé* (Nault, 1999) est la tendance que présentent nombre de débutants à répondre au « choc de la réalité » par une désincorporation de leur personnalité professionnelle. La crainte de ne pas parvenir à contrôler leur classe, de ne pas enseigner adéquatement (Rottenberg & Beliner, 1990, cités par Boutin, 1999), la pression du programme, la sensation de devoir performer autant que les collègues chevronnés, tout comme la difficulté de concevoir la professionnalisation comme un processus à long terme basé sur l'alternance entre des phases d'expérience et de réflexion sur l'expérience (Peyrache, 1999 ; Russel, 1990, cité par Boutin, 1999), sont autant d'écueils sur lesquels la personnalité professionnelle peut venir se briser.

Vient ensuite la question de l'éventuelle défaillance de la formation initiale des enseignants. Décrite par la plupart des novices en insertion, elle serait en importante distorsion avec la réalité du terrain (Huberman, 1989a ; Boutin, 1999 ; Gervais, 1999 ; Eurydice, 2002c ; Mukamurera, 2004 et 2008). L'absence de travail sur la construction de l'identité professionnelle, en amont de l'insertion professionnelle, peut conduire certains enseignants à reproduire avec leurs élèves le rapport de pouvoir qu'ils avaient eux-mêmes avec leurs enseignants durant leur propre scolarité, tout en mettant en péril l'établissement d'un équilibre entre moi personnel et moi professionnel (Abraham, cité par Boutin, 1999).

Sur le plan systémique, le développement de la personnalité professionnelle peut être endigué par certaines contraintes de fonctionnement inhérentes aux organisations scolaires (Desgagné, 1991 ; Gordon, 1991 ; cités par Hétu, Lavoie & Baillauquès, 1999), au niveau local de l'établissement comme à un niveau plus global. D'après nous, il convient cependant de distinguer à ce sujet les contraintes d'action officielles et officieuses en vigueur dans chaque milieu d'insertion, ainsi que les contraintes effectives et la perception de celles-ci par les enseignants. Ajoutons que la multiplicité et la superposition des cadres de références en terme de politique éducative, au sein de notre système éducatif, peuvent constituer un frein au développement de la personnalité professionnelle, tout particulièrement dans le cas d'enseignants ayant suivi une trajectoire professionnelle sinueuse, ou ne disposant pas de titre pédagogique.

5.1.7 Personnalité et insertion professionnelle

Intuitivement inférable, l'influence de la personnalité de l'enseignant sur son insertion professionnelle a constitué un sujet de recherche pour de nombreux auteurs. Parmi ceux-ci, citons Lacey (1985, cité par Nault, 1999), qui a pu identifier qu'elle joue sur

sa résistance à la conformité, au cours de son entrée en carrière, dégagant trois modalités d'adaptation au milieu professionnel, qui seraient d'après lui en lien avec certaines tendances psychologiques des novices. Ces trois modalités d'adaptation sont les suivantes :

- Conformisme aveugle ;
- Conformisme réfléchi ;
- Conformisme dynamique.

Concrètement, un individu appartenant à la première catégorie aura tendance à se laisser modeler par son environnement organisationnel et humain, sans véritable réflexivité par rapport à son propre développement professionnel. A contrario, un enseignant inscrit dans la seconde catégorie acceptera de se plier à la plupart des contraintes et exigences de son milieu, mais de façon plus stratégique, en recourant à un sens certain du placement (éventuellement pour tirer avantage de cette conformité). Enfin, un enseignant pratiquant le conformisme dynamique se distinguera par sa volonté d'affirmer son autonomie professionnelle, parfois au prix d'un certain rejet de la part de ses collègues et supérieurs.

Cette typologie peut être mise en rapport avec d'autres travaux, dont ceux de Zeichner & Tabachnick 1983, cités par Garant, Lavoie, Hensler, & Beauchesne, 1999), qui distinguent trois stratégies sociales auxquelles auraient recours les enseignants débutants en situation de socialisation professionnelle :

- Attitude conformiste : soumission interne à l'autorité ;
- Attitude adaptatrice : obéissance stratégique ;
- Attitude émancipatrice : redéfinition stratégique, prise de pouvoir sur la situation.

Du fait des préoccupations de survie caractérisant l'entrée en fonction (Füller, 1969), certains débutants développent une tendance à la socialisation à la conformité (Garant et al., 1995 ; Lortie, 1975 ; Lacey, 1977, cités par Gervais, 1999) et tendent à privilégier des pratiques professionnelles conservatrices (Cohen et al., 1993. In : Evertson & Smithey, 2000 ; cités par Beckers et al., 2007).

Selon Nault (1999), la personnalité de l'enseignant serait la principale force d'incubation et de construction du moi professionnel, et déterminerait donc majoritairement l'adoption par le novice de l'une ou l'autre attitude adaptative. Toutefois, si la personnalité semble incontestablement jouer un rôle majeur dans la socialisation professionnelle, l'histoire personnelle du novice (et notamment son vécu d'élève) représente, selon Peyrache (1999), un autre élément d'influence important ; à travers l'identification/différenciation du nouvel enseignant à/d'avec des modèles professionnels idéalisés.

5.1.8 Frontières à dépasser au cours de l'insertion professionnelle

Selon Van Maanen & Schein (1979, cités par Gervais, 1999), l'enseignant en insertion professionnelle aurait à dépasser au cours de cette période trois types de frontières, les auteurs insistant sur le nécessaire soutien à lui fournir dans le cadre de cette transition complexe. Ces trois frontières, et aides associées, sont respectivement :

- Frontière fonctionnelle – aide à la performance ;
- Frontière inclusive – aide à l'enculturation et à l'intégration⁷;
- Frontière hiérarchique – aide à la reconnaissance professionnelle et sociale.

Il est intéressant de noter que les efforts de soutien mis en place afin de faciliter le dépassement de ces frontières par le débutant sont généralement consacrés au franchissement de la seule première frontière (Gervais, 1999). En outre, le caractère informel, individuel et aléatoire de l'aide apportée aux novices au sein d'un établissement pourrait s'avérer un révélateur de la culture professionnelle prévalant dans celui-ci (ibid). Enfin, précisons que la grande majorité des enseignants interrogés par Gervais (1999) dans le cadre de sa recherche ne croient pas agir sur la familiarisation des novices d'avec la culture de l'établissement dans lequel ils exercent.

5.1.9 Perspective temporelle

Concernant la durée de l'insertion professionnelle, aucun consensus n'existe dans la littérature. Pour certains auteurs, elle s'étendrait d'une demi-journée à trois ans (Casterter, cité par Weva, 1999⁸). Pour d'autres, l'insertion professionnelle durerait d'un à cinq ans (Baillauquès & Breuse, 1993), avec un minimum de trois ans selon Katz (1972). Enfin, celle-ci pourrait atteindre sept ans, d'après Vonck & Schras (cités par Nault, 1993) et Nault (2007).

Si de nombreux auteurs ont tenté de baliser la période d'insertion professionnelle en enseignement, sans véritable succès, une proportion plus réduite a délaissé la recherche de délimitation temporelle stricte de celle-ci, reconnaissant sa variabilité (comme celle de l'ordre d'apparition des stades de développement professionnel). Ainsi, Nault (1999) déclare que l'insertion professionnelle se prolonge jusqu'à ce que le débutant ait acquis un certain niveau de compétence et de confiance en celle-ci ;

⁷ Le sentiment d'appartenance à la profession étant un point de tension pour les enseignants débutants (Olson, 1991, cité par Martineau, Presseau & Portelance, 2005).

⁸ La plupart des programmes de soutien américains et canadiens s'échelonnaient en 1999 sur une période variant d'une demi-journée à trois ans (Casterter, 1981, cité par Weva, 1999) ; la majorité des écoles assistant les novices dans leur insertion professionnelle, via un programme formel et structuré d'un an (Weva, 1999).

point qu'elle estime souvent rejoint au moment de l'engagement à long terme de l'enseignant (nomination). Se référant à Vonck (1988) et à Weva (1999), Nault (2007) ajoute que l'insertion professionnelle perdurerait jusqu'à l'adaptation de celui-ci à son environnement professionnel et à ses tâches quotidiennes ; en clair, jusqu'à ce qu'il fonctionne pleinement et efficacement dans le système scolaire. Quant à Letven (1992, cité par Nault, 2007), sa position est que l'insertion professionnelle des débutants ne peut être considérée comme positivement complétée que lorsque ceux-ci se seront détournés de la satisfaction de leurs propres besoins pour se concentrer sur ceux de leurs élèves, lorsqu'ils auront dépassé leurs « préoccupations de survie » (Füller, 1969 ; Veenman, 1984 ; Huberman, 1989).

Selon Lamare (2003, cité par Martineau & Ndoreraho, 2006) et Nault (1999), la durée de l'insertion professionnelle serait principalement influencée par la personnalité de l'enseignant et sa capacité d'adaptation, par ses expériences antérieures, par son contexte d'insertion, ainsi que par le type de contrat qu'il aura obtenu. A ces facteurs peuvent également être ajoutés la qualité globale de la formation initiale reçue, le degré de compétence atteint en fin de cette formation, et l'encadrement obtenu en cours de stages, ainsi que les mesures de soutien présentes dans le milieu d'insertion (Martineau & Vallerand, 2005).

5.1.10 Le « choc de la réalité »

Dans le domaine de l'enseignement, le concept de « choc de la réalité » se définit comme un conflit (socio)cognitif basé sur une incompatibilité entre la représentation idéale que le nouvel enseignant se fait de l'exercice professionnel (et de lui-même, en tant qu'enseignant compétent), et la réalité concrète de celui-ci, dans son contexte d'insertion (Mac Arthur, 1979 ; Van Maanen & Schein, 1979 ; Louis, 1980 ; cités par Nault 1999). Cette déstabilisation, plus ou moins marquée selon chaque cas, contribue au malaise des débutants, mais peut également toucher des professionnels expérimentés, à un autre stade de leur carrière (lors d'un changement d'environnement de travail, par exemple). La plupart des auteurs avancent l'idée que la formation initiale contribue à renforcer cette crise. Les apprentissages réalisés, et les représentations construites, au cours de celle-ci, manquent généralement de congruence avec la réalité du milieu professionnel (Bullough, 1989 ; Bullough & Baughman, 1997 ; Featherstone, 1998 ; cités par Martineau, Presseau & Portelance, 2005).

L'expression « choc de la réalité » est incontestablement l'une des plus employées dans la littérature liée à l'insertion professionnelle en enseignement. Particulièrement explicite, elle découle de la conceptualisation d'un ensemble de difficultés d'origines interne et externe à l'enseignant débutant (Baillauquès, 1999a). Le « choc de la réalité » repose donc à la fois sur une crise psychologique (interne), et sur une crise des cadres de socialisation (externe), perçues par le novice comme défailtantes

(ibid), crise qui trouve son dénouement dans une reconstruction de sens, une réorganisation de ses représentations, par le novice.

La dimension subjective de l'insertion professionnelle se révèle être capitale dans la compréhension des difficultés rencontrées par le débutant. C'est en effet à partir de son vécu expérientiel et du sens qu'il confèrera à celui-ci que s'exprimera cette double crise ; l'éprouvé subjectif conditionnant la réalité de celle-ci (Prost, 1985, cité par Baillauquès, 1999a).

Selon Baillauquès (1999a), cette crise se manifesterait à travers des angoisses, une désassurance professionnelle et des sentiments d'impuissance, d'incapacité, et de culpabilité, couplés à des impressions de « chosification », d'inadaptation et à une centration sur soi, ainsi qu'à une tendance à l'isolement professionnel, qui pourrait représenter un moyen de défense face aux affronts narcissiques perçus (sentiment d'être méprisé pour son incompetence, sentiment d'inefficacité personnelle). Boutin (1999) ajoute à ces caractéristiques celle de la tendance (volontaire ou involontaire) au conformisme et à la suradaptation professionnels, propre à assurer, dans l'esprit de certains débutants, une meilleure intégration à l'équipe-école (« ne pas faire de vague »).

5.1.11 En guise de synthèse...

L'insertion professionnelle en enseignement est un processus biographique et collectif, temporellement et spatialement non linéaire, et évolutif (Mukamurera, 1999 ; Eurydice, 2002a). Bien que certaines étapes ou moments clés puissent être identifiés par rapport à l'entrée dans la profession, notamment au regard des difficultés rencontrées par les débutants et de leurs représentations, il s'avère particulièrement ardu de situer précisément un individu sur un continuum de développement professionnel.

L'insertion professionnelle s'apprécie à la lumière d'éléments objectifs (emploi, conditions de travail, type d'organisation, *etc.*) et subjectifs (représentations, interprétation de son vécu par l'individu, *etc.*), dans une nécessaire compréhension des interactions entretenues entre insertion, identité, et développement professionnel (Nault, 2007).

5.2 Les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants débutants

5.2.1 Difficultés d'origine individuelle

5.2.1.1 *Difficultés personnelles*

Les difficultés personnelles ont trait à la vie privée de l'enseignant débutant et à son projet de vie. Ces difficultés, sur lesquelles l'entourage professionnel du novice n'influe généralement pas directement, peuvent entraîner des conséquences néfastes pour l'efficacité de son enseignement. Les doutes quant au choix de carrière, ainsi que la pratique en milieu éloigné du lieu de vie font partie de ce type de difficultés (Bédard, 2000 ; Huberman & Marti, 1989 ; cités par Martineau & Bergevin, 2007).

5.2.1.2 *Difficultés socio-professionnelles*

Les difficultés socio-professionnelles englobent tous les problèmes d'ordre relationnel, couramment liés à l'intégration du novice à l'équipe-école, ou encore à la communication avec les parents d'élèves (ibid ; Beckers et al., 2007). La lutte contre ce type de difficultés doit constituer une priorité des chefs d'établissements et des enseignants chevronnés, car elles mettent en péril le besoin d'accomplissement de l'enseignant, et en amont, ses besoins de reconnaissance sociale et d'appartenance (Maslow, 1954).

Ces difficultés semblent renforcées par le manque de reconnaissance sociale ressenti par les enseignants en général (Eurydice, 2002c), et qui découle d'une interprétation parfois erronée de la réalité. En effet, une distorsion existe entre leur sentiment de dévalorisation professionnelle et les déclarations faites par les citoyens, dans le cadre de diverses études (ibid). Les difficultés quotidiennes que les enseignants rencontrent dans l'exercice de leur fonction, ainsi que le manque de soutien institutionnel qu'ils dénoncent régulièrement pourraient, selon nous, renforcer ce sentiment.

5.2.1.3 *Difficultés pédagogiques et didactiques*

Les difficultés pédagogiques et didactiques représentent des obstacles immédiats à l'efficacité de l'enseignement du débutant. Selon la Recherche, elles apparaissent généralement dès les premiers moments d'enseignement (Nault, 1993), et sont liées à :

- La gestion du groupe-classe⁹ (Veenman, 1984 ; Nault, 1993 ; Céré, 2003 ; cité par Martineau, 2008 ; Bédard, 2000 ; Huberman & Marti, 1989 ; cités par Martineau & Bergevin, 2007 ; Bekers et al., 2007), en terme de discipline et/ou de mobilisation de l'intérêt (Veenman, 1984 ; Esquieux 1999 ; Chenu, Blondin, Vanhulle, 2000 ; Beckers et al., 2007) ainsi qu'en rapport à la gestion des conflits¹⁰ ;
- La planification de la matière et la différenciation de l'enseignement (Veenman, 1984 ; Huberman, 1989b ; Gervais, 1999 ; Chenu et al., 2000 ; Schneuwly, 1996 ; cité par Beckers et al., 2003) ;
- L'atteinte des objectifs de travail en temps voulu (Esquieux, 1999) ;
- La gestion de l'hétérogénéité socioéconomique et culturelle, et l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage (Mukamurera, 2004).

Interrogés sur leur entrée en carrière par Gervais (1999), les jeunes enseignants s'avèrent exprimer davantage d'inquiétudes que de difficultés concrètes dans leur insertion professionnelle, insistant sur le fait que les débuts en enseignement sont très durs sur le plan émotif ; ce point de vue n'étant cependant pas partagé par les mentors qui les accompagnaient.

Signalons que les difficultés de gestion de la classe (et surtout de la discipline), ainsi que le manque de reconnaissance professionnelle de la part des collègues, peuvent constituer des sources de souffrance profonde pour les enseignants débutants, qui ne sont pas étrangères aux situations conduisant certains d'entre eux à quitter la profession (Dejean, 2010).

5.2.1.4 *Une formation défailante ?*

D'après plusieurs auteurs (Lessard, Tardif & Lahaie, 1990 ; Baillauquès & Breuse, 1993 ; cités par Gervais, 1999), les enseignants débutants seraient enclins à déprécier la formation initiale qu'ils ont reçue, déclarant qu'elle constitue l'une des causes majeures des difficultés qu'ils rencontrent dans leur insertion professionnelle¹¹.

⁹ Selon Chouinard (1999, cité par Martineau & Bergevin, 2007) cette difficulté découlerait principalement d'un manque de connaissances procédurales, indispensables au maintien de l'ordre ou à la résolution de problèmes, ainsi qu'à la mobilisation de l'intérêt des élèves. Brossard (1999 ; ibid) précise que ces difficultés de gestion de la classe englobent des problèmes au niveau de la planification et de l'évaluation des apprentissages, au-delà de celui de la discipline. Cette difficulté de gestion de la classe étant largement relayée par la recherche, Archambault & Chouinard (2003) ont mis au point du matériel d'information et de formation afin de la réduire.

¹⁰ Ces difficultés sont davantage caractéristiques des enseignants du secondaire ; alors que les difficultés d'ordre pédagogique sont plus présentes chez les instituteurs (Beckers et al., 2003).

¹¹ Cette dépréciation n'est toutefois pas systématique, comme a pu le démontrer une étude de Gervais (1999).

Selon de nombreux novices, elle ne préparerait pas suffisamment au « monde réel » (Huberman, 1989a ; Boutin, 1999 ; Gervais, 1999 ; Eurydice, 2002c ; Mukamurera, 2004 et 2008), n'accorderait pas assez d'importance à la pratique, n'entraînerait pas assez la réflexivité des futurs enseignants (Calderhead, 1989 ; Lamare, 1995 ; cités par Boutin, 1999), serait axée sur une approche par compétences trop sectaire (Huberman, 1990), ou encore présenterait un manque quant à la formation à l'intervention auprès des élèves en difficulté (Mangez, Delvaux, Dumont & Dourte, 1999) ou jugés difficiles (Eurydice, 2002c).

Si la distance entre la formation initiale reçue et la réalité du terrain, ainsi que le manque de pratique et le surplus de théorie en cours de formation, sont des problèmes régulièrement mentionnés dans la Recherche (Baillauquès & Breuse, 1993 ; Füller, 1969 ; Mukamurera, 2008), il en est d'autres moins récurrents, tels la compétition inter-étudiants, ou encore le sentiment d'infantilisation ((Baillauquès, 1999a). De nombreuses recherches ont démontré que les novices nourrissent clairement des attentes de changement par rapport au programme de formation initiale (Beauchesne, 1995 ; MacDonald, 1993 ; MacKinnon, Joyce et Gurney, 1992 ; McKinnon, 1989 ; cités par Garant, Lavoie, Martin, Monfette & Turcotte, 1995). Cependant, Mukamurera (2004, p. 2) rappelle avec justesse que si la formation initiale des enseignants comporte certainement des lacunes, et nécessiterait des réajustements, elle n'est pas seule responsable de leurs difficultés ; l'auteure ajoutant que « (...) *le rapport instrumental au savoir et le travail quotidien dans des conditions difficiles constituent les points d'ancrage à partir desquels est évaluée et jugée la formation initiale.* »

En rapport direct avec cette dépréciation de la formation initiale, notons que selon plusieurs études, un grand nombre d'enseignants débutants abandonneraient une part des savoirs et pratiques développés au cours de celle-ci lors de leur insertion professionnelle (John, 1991a et b ; Grossman, 1991 ; Brown, 1993 ; Aiken & Mildon, 1991 ; cités par Garant et al., 1999), la perception d'inutilité (immédiate) risquant de les conduire à une socialisation conformiste, plutôt qu'émancipatrice et basée sur l'autonomisation.

Enfin, nous achèverons ce tableau peu flatteur pour les organismes de formation en ajoutant que les enseignants débutants ne se sentent majoritairement pas préoccupés par le perfectionnement professionnel continu, du fait des difficultés qu'ils rencontrent dans la gestion du quotidien (Baillauquès, 1999a) ; cette résistance à la professionnalisation pouvant cependant entrer en opposition avec leur volonté de se sortir seul de leurs difficultés.

5.2.1.5 *Des enseignants individualistes ?*

D'après de nombreuses études, l'isolement professionnel serait une réalité prégnante dans l'enseignement, et cela au niveau mondial (Lortie, 1975 ; cité par

Beckers et al., 2007 ; Lacey, 1977 ; cité par Gervais, 1999 ; Tisher, 1984 ; Veenman, 1984 ; Mac Donald & Elias, 1983 ; Ryan, 1980 ; Thomas & Kiley, 1994 ; cités par Nault, 1999), tout comme le serait la propension à l'individualisme des enseignants (Tardif & Lessard, 1999 ; Gervais, 1999, cités par Beckers et al., 2007). Ces deux tendances contribuent à accentuer les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants débutants, tout particulièrement durant leurs cinq premières années d'exercice (Mukamurera, 2008).

Notons que la non-inclusion de périodes dédiées aux rencontres au sein des équipes éducatives dans le temps de travail officiel constitue très probablement un facteur systémique de renforcement de l'isolement et de l'individualisme professionnels ; cette situation étant effective au niveau de l'enseignement secondaire de la Communauté française, contrairement au cadre en vigueur dans l'enseignement fondamental (Beckers, 2008).

5.2.2 Difficultés d'origine systémique

Concernant les difficultés d'origine systémique rencontrées par les enseignants débutants, il est clair qu'elles varient en nature et en ampleur selon le contexte national, régional, et même local, d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant.

5.2.2.1 *La culture organisationnelle scolaire*

La culture organisationnelle scolaire se définit comme un système de conduites, de représentations et de valeurs partagées par un ensemble relativement large de membres du système éducatif. Il s'agit d'une base sur laquelle repose le cadre de référence en matière d'éducation de ce système, qui assigne à l'École un certain nombre de rôles, d'objectifs, liés à la culture même de la société.

L'instauration d'une culture organisationnelle scolaire poursuit une double finalité (Weva, 1999) : faire agir et diriger ; les acteurs du système éducatif devant se situer par rapport à la culture scolaire, selon deux axes qui sont celui de la conformité avec les comportements prescrits, et celui de l'adhésion aux valeurs de la culture scolaire en question (Sathe, in St-Germain, 1994, cité par Weva, 1999).

Selon Sathe (ibid), quatre profils types d'enseignants peuvent être distingués par rapport à cette problématique : les adapteurs, les bons soldats, les solitaires et les rebelles.

- **Adapteurs** : adaptés superficiellement et fonctionnellement à la culture scolaire ; leur centre d'intérêt principal étant extra scolaire, ils s'investissent peu sur le plan culturel dans l'École.
- **Bons soldats** : adhèrent inconditionnellement, et naturellement à la culture scolaire.

- **Solitaires** : choisissent consciemment de prendre une certaine latitude par rapport à la culture scolaire officielle ; leur survie peut alors dépendre de leur productivité professionnelle (St-Germain, 1994, se référant à Feldman ; cités par Weva, 1999).
- **Rebelles** : refusent catégoriquement l'adhésion à la culture scolaire dominante.

Cette typologie rencontre les travaux de Goodman (1984, cité par Nault, 1999), qui définit quant à lui deux grandes stratégies d'adaptation professionnelle à l'enseignement : l'acceptation et la résistance au statu quo. Inspirée des travaux de l'auteur, la figure suivante synthétise la question de l'adaptation à la culture scolaire.

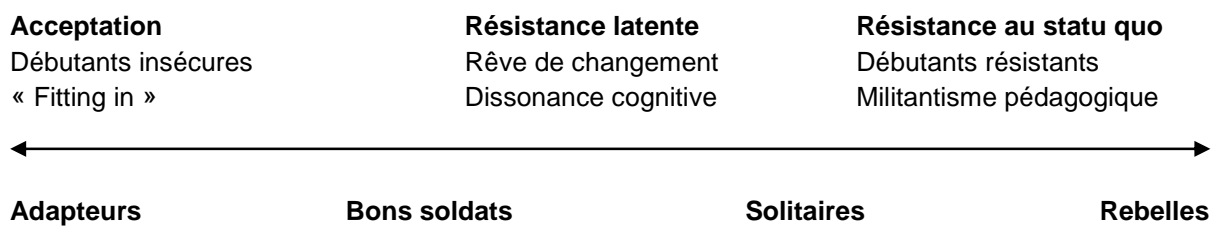


Figure 4 Stratégies d'adaptation des enseignants en insertion professionnelle

L'action des administrateurs est à ce sujet cruciale, puisqu'ils sont en charge du recrutement et de l'affectation des nouveaux enseignants. Ils auront ainsi une responsabilité dans la « fabrication » de professionnels adapteurs, bons soldats, solitaires ou rebelles (cf. supra), à travers leur gestion de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (Weva, 1999). Les chefs d'établissements sont ainsi des acteurs clefs du développement de pratiques d'insertion non conformistes, basées sur l'autonomisation des novices, et sont responsables de leur adhésion à la culture de la profession et de leur établissement (ibid).

5.2.2.2 La pénibilité de l'entrée en carrière

L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants est d'autant plus difficile que les conditions d'exercice de la profession ont changé (hétérogénéité croissante du public, perte de confiance dans l'école, crise et liaison difficile entre formation et emploi, etc.) (Vandenberghé, 1996 ; Ministère de la Communauté française, 2001, cité par Beckers et al., 2007). De nombreux auteurs s'accordent sur le fait que la pénibilité des conditions d'entrée en carrière est cause de non-engagement dans le perfectionnement professionnel et d'abandons importants au sein du corps enseignant (Vanderberghe, 1999 ; Weinstein, 1988 ; Huberman, 1989b ; Murnane et al., 1991 ; Beckers et al. 2007), la précarité de la situation professionnelle renforçant la difficulté, pour les enseignants débutants à réussir leur entrée en carrière (Martineau & Corriveau, 2000 ; Baillauquès & Breuse, 1993 ; Mukamurera, 2004 ; Beckers et al., 2007). Cette pénibilité est d'autant plus problématique que le contexte actuel en Communauté française de Belgique fait planer le spectre d'une pénurie de ces professionnels sur notre système éducatif (Eurydice, 2002c). La question de l'attractivité de la profession se voit ainsi liée à celle de la rétention des enseignants (Eurydice, 2004).

▪ Le manque de progressivité des attentes institutionnelles

Sur le plan institutionnel, il semble que l'absence de différenciation conceptuelle entre enseignants débutants et expérimentés, notamment dans les textes officiels balisant la politique éducative formelle de notre système éducatif, conduise à certains égarements quant au niveau d'attente posé et aux rôles dévolus à ces deux groupes professionnels égaux en fonction, mais ô combien divisés par leur situation professionnelle respective.

« Teaching is the only career in which one must immediately fulfill a complete set of duties while trying to determine what those duties are and how to do them » (Wong & Wong, in Epperson, 2004, p. 21 ; cités par Martineau & Ndoreraho, 2006).

Comme le souligne cette citation, contrairement à ce qui se passe dans bon nombre de professions¹², les enseignants entrants ne sont pas progressivement introduits à la complexité de leur fonction, et se voient souvent attribuer des responsabilités égales à celles d'enseignants d'expérience (Ulschmid, 1992 ; cité par Boutin, 1999 ; Gervais, 1999). Aux difficultés d'exercice des novices viennent s'ajouter le poids des attentes institutionnelles et des exigences de l'administration scolaire, ces dernières s'avérant la plupart du temps élevées, et surtout indifférenciées quel que soit le niveau d'expertise des enseignants. Dès leur première affectation, beaucoup se voient ainsi affectés aux mêmes tâches que les enseignants expérimentés, parfois même à des tâches plus complexes encore (grands groupes, classes jugées difficiles, etc.), en étant tenus de les remplir à un même niveau d'efficacité qu'eux, ce qui représente un refus de reconnaissance de leur statut particulier (Desgagné, 1991 ; Gordon, 1991 ; cités par Héту et al., 1999 ; Hensley, 2002 ; cité par Martineau & Ndoreraho, 2006 ; Martineau, 2008 ; Mukamurera, 2008). Ajoutons que nombre d'entre eux sont engagés dans des postes délaissés par les enseignants expérimentés par leur manque d'attractivité, ce qui participe à renforcer leurs difficultés d'insertion dans la profession (Baillauquès & Breuse, 1993 ; cités par Boutin, 1999 ; Desgagné, 1991 ; Gordon, 1991, cités par Héту et al., 1999).

Concernant les attentes des chefs d'établissements, Martineau & Portelance (2008) ont mis au jour qu'elles portent principalement sur : le dynamisme et l'innovation professionnels, l'éthique, la compétence et le professionnalisme, l'implication et la motivation, ainsi que sur les capacités de coopération, d'adaptation et d'initiative ; les novices ne percevant pas l'ensemble des attentes institutionnelles et administratives entretenues vis-à-vis d'eux.

¹² Tels en milieu hospitalier ou dans l'ingénierie (Trevelen, 2000, cité par Martineau & Ndoreraho, 2006).

▪ **L'affectation dans les premiers postes**

La question des premières affectations est liée à la conception de l'insertion professionnelle de l'administrateur scolaire en charge du recrutement des enseignants. Comme précisé précédemment, une absence de reconnaissance du statut particulier des novices par les administrateurs scolaires risque de conduire à une affectation indifférenciée des enseignants, quel que soit leur niveau d'expérience. Ce jeu dangereux, officiellement balisé ou non, prêle au renforcement des difficultés d'insertion professionnelle des débutants. Ainsi, si la raison porterait à croire que les classes dites problématiques devraient être prises en charge par des enseignants chevronnés, reconnus pour leur expertise professionnelle, la réalité prouve qu'il en est tout autrement, et que ce sont bien souvent les novices qui se voient attribuer les postes à « haut risque », affectés à des classes dites difficiles (Lamare, 2003 ; Mukamurera, 1999a et b ; Beckers et al., 2007), alors même que leurs principales difficultés sont généralement liées à la gestion de la classe (Céré, 2003 ; cité par Martineau, 2008).

▪ **La mobilité professionnelle**

La mobilité professionnelle représente généralement un autre problème majeur pour les enseignants débutants, lié comme le précédent à la gestion du personnel par l'administration scolaire. La Recherche a démontré que la fréquence des changements de postes (pour des remplacements de courte durée) et la mobilité géographique importante représentent des caractéristiques des enseignants débutants, en Communauté française de Belgique (Beckers et al., 2007). Précisons que ces caractéristiques entravent potentiellement la mise en place d'une véritable collaboration du novice avec ses collègues, qu'elles peuvent le conduire à développer un sentiment d'isolement (Bonneton, 2002, cité par Martineau & Ndoreraho, 2006 ; Mukamurera, 2008), et qu'elles entraînent une nécessité d'adaptation psychologique et organisationnelle constante, et anxiogène, de celui-ci à ses différents contextes d'exercice professionnel (Nault, 1993). De plus, une mobilité géographique intense semble génératrice d'une socialisation professionnelle superficielle, ainsi que d'une professionnalisation marquée par la tendance au conformisme et au conservatisme pédagogique (Nault, 1993 ; Gervais, 1999 ; Valli, 1992 ; cité par Martineau, Presseau & Portelance, 2005).

▪ **La rémunération à l'entrée en carrière**

Sans entrer dans les détails, il nous semble important de préciser que tous les systèmes éducatifs n'offrent pas le même degré de sécurité pécuniaire aux enseignants débutants. En effet, lorsque certains, tel celui de la Communauté française de Belgique, rétribuent les enseignants selon une échelle salariale croissante, basée (à qualifications égales) sur l'ancienneté, d'autres entendent lutter contre la précarité d'entrée en carrière en rémunérant les enseignants débutants, dès l'entrée en carrière, selon un barème identique aux enseignants comptabilisant

plusieurs années d'ancienneté. Il convient toutefois de préciser que les barèmes salariaux des enseignants augmentent rapidement dans notre système éducatif, dès la première année d'exercice, ce qui pourrait représenter un facteur positif de rétention dans la profession (Eurydice, 2009). A l'inverse, dans certains systèmes privilégiant une rétribution plus importante à l'entrée en carrière, l'évolution de la rémunération n'est parfois effective qu'après un nombre important d'années d'ancienneté, et souvent moindre¹³, ce qui pourrait décourager les débutants à s'installer durablement dans la profession, ainsi que conduire certains chevronnés à des départs en retraite précoces, faute de perspectives...

Notons qu'en Belgique, le salaire brut annuel minimum des enseignants débutants des Communautés française et germanophone est inférieur à celui des débutants en Communauté flamande ; quant au salaire brut annuel maximum, il est légèrement supérieur dans ces deux dernières Communautés que dans la nôtre (données 2006-2007, Eurydice, 2009).

5.2.2.3 La définition et l'attribution des tâches

Le morcellement, la multiplicité, la complexité et l'élargissement de la tâche enseignante accroissent indubitablement les difficultés d'insertion professionnelle rencontrées par les jeunes enseignants (Mukamurera, 1999a et b, 2004, 2006 ; Beckers et al., 2003). Rappelons que nombre de novices se voient également affectés à des tâches peu gratifiantes, souvent délaissées par les enseignants plus expérimentés, alors perçus comme privilégiés (Gervais, 1999 ; Mukamurera, 1999 ; Lazuech, 2001 ; cités par Beckers et al., 2004). Le fait que les débutants soient assignés à des tâches sans lien direct avec leurs qualifications officielles (Mukamurera, 2006 et 2008), dans des conditions de travail difficiles¹⁴ (Curtis, 2005 ; Bonura, 2003 ; Cossette, 2003 ; cités par Martineau & Ndoreroaho, 2006 ; Mukamurera, 2008), n'arrange évidemment en rien leur situation. A cela s'ajoute le poids des attentes institutionnelles (avec la question de leur perception¹⁵), ainsi que la complexité de certaines procédures administratives, souvent peu ou pas exposées aux débutants.

5.2.2.4 L'absence d'accompagnement à l'entrée en carrière

L'absence de mesures formelles d'accompagnement à l'entrée en carrière constitue un obstacle indéniable à une bonne insertion professionnelle dans l'enseignement. Pourtant, cette absence a été constatée dans de nombreux systèmes éducatifs

¹³ Ce mode de fonctionnement est par exemple en vigueur en Lettonie, dont le système ne prévoit que trois paliers salariaux pour toute la carrière : moins de cinq ans, de cinq à dix ans, et plus de dix ans d'ancienneté.

¹⁴ Les enseignants québécois ont constaté une détérioration de leurs conditions d'exercice, depuis les années 80, celles-ci étant déterminantes pour la réussite du processus d'insertion professionnelle (Mukamurera, 2008).

¹⁵ Baumard (2008) estime que cette perception renforce leur sentiment de responsabilité éducative.

(Martineau & Corriveau, 2000 ; Mukamurera, 2004 ; Sénéchal, 2003 ; cité par Mukamurera, 2004 ; Martineau & Ndoreroaho, 2006). De plus, précisons qu'un accompagnement informel, notamment via le bénévolat de certains collègues, ne suffit pas à faciliter l'insertion professionnelle, du fait de son caractère bien souvent irrégulier (Mukamurera, 2008).

5.2.2.5 *Facteur contextuel à la Communauté française*

Dans le contexte de la Communauté française, la situation de fragmentation du système éducatif en réseaux apparaît comme un facteur d'inéquité entre les enseignants débutants quant à leurs conditions d'entrée en carrière. En effet, selon le réseau auquel ils seront liés, les novices auront plus ou moins de difficultés à être engagés (notamment en fonction de la distance les séparant de leur Pouvoir Organisateur¹⁶) et à se stabiliser dans un poste (et dans la profession), et disposeront, ou non, d'un système formel d'induction...

5.2.2.6 *Outre Atlantique*

En Europe, la précarité du statut, l'allongement de la période d'insertion professionnelle ainsi que la discontinuité professionnelle semblent être moins préoccupants qu'aux Etats-Unis et au Québec (Mukamurera, 2006). Dans le contexte actuel de la Communauté française de Belgique, il semblerait que les enseignants ne se centrent pas autant sur les problèmes liés à leur statut (de novice, de temporaire) que sur leurs difficultés professionnelles et psychologiques (demande de soutien moral et affectif) (Beckers et al., 2007).

5.2.3 Le décrochage professionnel

Comme le précise avec pertinence Baillauquès (1999, p. 31) : « *L'enseignement est une profession de sens (...)* ». Lorsque ce sens est durement et quotidiennement remis en question, il s'effrite et se brise. L'enseignant ne peut alors « (...) *plus forger les liens entre les tâches accomplies et les finalités de sa mission (...)* ne peut plus se percevoir lui-même en signifiante. » (ibid).

Pour les multiples raisons que nous venons d'évoquer, l'enseignement est décrit par certains auteurs, comme « *la profession qui dévore ses jeunes.* »¹⁷, et s'avère arborer un taux de décrochage professionnel précoce des plus élevés.

Aux Etats-Unis, les enseignants en situation de potentiel décrochage seraient pour la plupart de jeunes enseignants exerçant dans des contextes particulièrement difficiles (Curtis, 2005 ; Lee, 2005 ; Brighton, in Kraft, 2005 ; Epperson, 2004 ; cités par

¹⁶ Le système centralisé du réseau de la Communauté française s'opposant à la relative décentralisation des réseaux Officiel et Libre subventionnés.

¹⁷ Traduction libre d'une citation d'Halford & Hensley (2002 ; cités par Martineau & Ndoreroaho, 2006).

Martineau & Ndoreraho, 2006), et le taux d'abandon, rien qu'en cours de première année d'exercice, s'élèverait à 15%¹⁸. Il atteindrait 30% pour les deux premières années, 40% endéans trois ans, pour dépasser les 50% dans les cinq à sept premières années d'enseignement (Pearson & Honig, 1992 ; Ingersoll, 2001 ; AEE, 2004 ; cités par Feeney Jonson, 2008). Phénomène inquiétant mis au jour par la recherche, les enseignants les plus compétents sur le plan académique semblent être les plus susceptibles de quitter le terrain (Schlechty & Vance, 1983 ; Smith, 1993 ; cités par Feeney Jonson, 2008).

Au Québec, où les statistiques se font plus précises, l'enseignement serait la profession présentant le taux de décrochage le plus important, avec 20% de potentiels décrocheurs dans leurs deux premières années d'exercice (COFPE, 2002 ; cité par Martineau & Ndoreraho, 2006 ; Chouinard, 2005) et 76% d'enseignants en situation précaire, et dans leur première année d'enseignement, qui auraient déjà envisagé de décrocher ; contre « seulement » 37% chez les réguliers (Mukamurera et Bouthiette, 2008). En termes d'abandons réels, 15% des enseignants québécois diplômés en 1990 ont quitté la profession après cinq ans d'exercice (ce pourcentage montant à 17% pour les diplômés de 1998).

En Ontario, 20 à 30% des enseignants embauchés entre 1993 et 1999 se sont retirés du régime de retraite avant d'avoir accumulé trois ans d'expérience ; 18% des enseignants débutants étant considérés comme des décrocheurs potentiels, pour diverses raisons : insatisfaction quant à l'affectation, épuisement, frustration par rapport à la politique éducative en vigueur, manque de ressources pédagogiques adéquates, absence de mentorat (avant 2006). Un récent sondage de l'Ordre des Enseignantes et Enseignants de l'Ontario porte le taux de décrochage effectif à 8%, en ce qui concerne la cohorte d'étudiants diplômés en 2001 devenus membres de l'Ordre (Duchesne, 2008).

La France n'est pas épargnée par les abandons, Huberman (1989) les portant à l'époque à 18% au cours des dix-huit premiers mois de carrière. Quant à la Communauté française de Belgique, aucune donnée récente n'étant accessible, nombreux sont ceux qui continuent à se référer à Vandenberghe (1999) pour sonner le tocsin du décrochage professionnel (Gerard, 2009 ; Dejean, 2010). Selon l'auteur, le taux d'abandon des enseignants débutants dans leurs cinq premières années d'enseignement atteindrait les 41%, contre 37% de décrocheurs dans l'enseignement secondaire pour la Communauté flamande (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009).

Précisons que dans le domaine de l'insertion professionnelle, les auteurs s'accordent sur la nécessité de considérer avec précaution les statistiques avancées en termes

¹⁸ La Fédération des Syndicats de l'Enseignement annonçant 30% pour 2003 (Martineau & Ndoreraho, 2006).

d'abandon. En effet, outre le caractère obsolète des chiffres et les contradictions selon leur provenance (chercheurs ou syndicats, par exemple), les manques de précisions quant à leur signification sont nombreux. Nulle distinction entre les fuites avant entrée en fonction et les décrochages en cours de carrière n'est généralement réalisée, tout comme entre les abandons temporaires et définitifs, ou encore entre les abandons « positifs » et « négatifs ». Peut-on pourtant parler de décrochage professionnel dans le cas d'enseignants qui quitteraient leur classe pour un poste dans l'administration scolaire ou dans la Recherche, au même titre qu'un abandon dû à un épuisement professionnel, ou encore à une remise en question du choix de carrière ?

5.2.3.1 *Causes et conséquences de l'abandon*

Au niveau secondaire, les quatre principales causes d'abandon semblent être, par ordre croissant : la « lourdeur » et la difficulté de la tâche, la précarité/instabilité en cours d'insertion professionnelle, et les écarts entre la représentation idéalisée du métier et la réalité du terrain, ainsi que l'enseignement à des groupes-classes difficiles (Mukamurera & Bouthiette, 2008). Il est à noter que, selon ces auteurs, il existerait une différence significative entre les causes d'abandon selon le genre, le salaire, la poursuite de nouveaux défis et le climat de travail amenant davantage les hommes à quitter ou à vouloir quitter la profession, quand ceux-ci seraient sous-représentés par rapport au désir de s'occuper de ses enfants.

Sans entrer dans les détails du diagnostic et du traitement des troubles associés à une entrée en carrière difficile, chez certains enseignants, précisons qu'elle peut conduire, au-delà du stress, à des insomnies, à des cauchemars, à des dépressions (Royer, Loiselle, Dussault, Cossette & Deaudelin, 2001 ; Valli, 1992 ; cité par Martineau & Vallerand, 2005), comme à des burn-out (COFPE, 2002 ; cité par Martineau & Ndoreraho, 2006). Baillauquès & Breuse (1993) ajoutant que les troubles névrotiques sont deux fois plus présents chez les enseignants débutants que chez les débutants en insertion dans d'autres professions.

A côté de ces conséquences individuelles, les abandons en début de carrière ont bien évidemment des conséquences systémiques sur les systèmes scolaires, le principal étant le gaspillage de fonds (Epperson, 2004 ; cité par Martineau & Ndoreraho, 2006) lié à la formation initiale des enseignants et aux coûts de la mobilité professionnelle, notamment. La perte du personnel prometteur (Curtis, 2005 ; Hensley, 2002 ; Thibeault, 1994 ; cités par Martineau & Ndoreraho, 2006) et le renforcement de la pénurie d'enseignants représentent deux autres corollaires non négligeables des décrochages d'entrée en carrière.

5.3 Réussir son insertion professionnelle...

D'après Nault (1999), la réussite de l'insertion professionnelle reposerait en partie sur la prise en compte de trois catégories d'éléments liés à l'environnement scolaire, à l'organisation des situations d'apprentissage, et plus particulièrement aux premiers moments d'enseignement.

5.3.1 Environnement scolaire

La prise en compte des particularités physique et sociale ainsi que la culture de son établissement d'exercice pour organiser son enseignement constitue un facteur facilitant l'insertion professionnelle du nouvel enseignant.

Outre la communication directe avec ses collègues et la direction, certains documents pourront aider l'enseignant débutant à apprivoiser son environnement professionnel : projet d'établissement et projet pédagogique, règlement d'ordre intérieur, programme d'étude et référentiel de compétences, plan de l'école, liste du personnel, *etc.*

5.3.2 Organisation des situations d'enseignement

Si la didactique actuelle préconise la résolution de problème ayant du sens pour les apprenants, en lien avec leurs préoccupations, improviser la planification des apprentissages en fonction de problèmes spontanés peut s'avérer dangereux dans les débuts enseignants.

Le novice doit porter une grande attention à l'établissement d'un cadre clair et sécuritaire pour le fonctionnement de sa classe, ce qui passe par une bonne précision des consignes et des exigences disciplinaires de travail, notamment.

La mise en place de routines (ex. : pour l'utilisation des ressources de la classe, les déplacements, *etc.*) est souvent un élément déterminant pour structurer la vie scolaire, l'implication des élèves dans la constitution des règles de conduite à respecter en classe et dans l'école en étant un autre.

D'autres stratégies pourraient favoriser les premiers contacts avec les élèves selon Nault (1999) :

- Se procurer rapidement le matériel nécessaire à l'enseignement ;
- Prévoir son enseignement à court, moyen et long terme, et recourir à l'expertise des collègues ;
- Préparer un dossier de suppléance (prévention des arrêts maladie) ;

- Élaborer une politique des devoirs (nombre, buts, fréquence, etc.) : contrat avec les élèves quant à leurs droits et devoirs ;
- Organiser les activités des premiers jours selon les propositions d'Everton & Anderson (1979) (cf. Infra).
- Imaginer des stratégies pour répondre aux imprévus (ajout/départ, absence d'élèves, etc.) ;
- Prévoir à l'avance les tâches administratives importantes (journalier, bulletins, etc.)

5.3.3 Les premiers jours de classe

Les premiers moments d'enseignement représentent un événement crucial pour le nouvel enseignant, et poseront les bases de sa relation avec ses élèves. Les difficultés qu'il rencontrera au cours de sa prime insertion risquant de se cristalliser à long terme dans ses pratiques, il sera bon qu'il puisse en faire état à un collègue expérimenté à l'écoute, qui se gardera de juger le professionnalisme du débutant sur les seuls événements qui lui seront relatés.

Afin d'établir les fondements d'une gestion de classe efficace, celui-ci devra être particulièrement attentif à (ibid) :

- L'accueil des élèves : il sera chaleureux et interactif ;
- La distribution des places (libre ou imposée) ;
- La mise en place et au respect de routines, et des règles de vie en classe ;
- La mise en place (et au choix) des premières activités d'enseignement (il conviendra dans certaines situations de préférer les activités individuelles et relativement directives aux tâches collaboratives, dans un premier temps) ;
- Être disponible pour les élèves, mobile, et sensible à leurs besoins.

Nault (1999) a identifié une série d'éléments de l'environnement d'exercice du novice, appartenant à la gestion de la classe, auxquels celui-ci devra attribuer une grande importance lors des premiers moments d'enseignement. Selon elle, tout enseignant débutant devrait :

- Identifier les endroits stratégiques de l'école (administratifs, pédagogiques, sociaux, techniques, sanitaires) ;
- Planifier judicieusement l'aménagement physique et matériel de sa classe avant son premier cours : disposition des bancs, référentiels, tableau(x), etc. ;
- Connaître les limites de sa liberté d'action avec ses élèves (ex. : interdiction de sortir de sa classe en laissant ses élèves seuls) – en lien avec les normes en vigueur dans l'établissement ;

- Connaître les mentalités et les habitudes de vie de ses collègues, et plus particulièrement de ceux enseignant la même discipline et/ou au même niveau que lui (interlocuteurs privilégiés pour un travail collectif, interdisciplinaire) ;
- Consigner des informations sur les élèves (non pour les juger, mais pour différencier son action pédagogique, apprendre rapidement à les connaître pour lier un bon contact avec eux, *etc.*) ;
- S'informer sur les caractéristiques socioéconomiques et culturelles du milieu scolaire dans lequel il travaille afin d'adapter sa communication avec les parents et les élèves.

L'auteure propose également la conception d'un *protocole prioritaire de survie* pour les enseignants débutants appelés tardivement par l'administration, afin de faciliter leur première entrée en fonction.

5.4 L'accompagnement d'entrée en carrière

5.4.1 Le concept d'accompagnement

Cette citation de Blin (1997, p. 216, cité par Paquay & Beckers, 2003) nous apparaît illustrer des plus pertinemment la vision de l'accompagnement que nous défendons :

« La notion d'accompagnement stipule une demande des personnels et le rejet de toute attitude prescriptive d'un savoir-vérité fondé sur une quelconque posture de pouvoir (hiérarchique ou scientifique). Il s'agit bien, au contraire, de concevoir des dispositifs, des démarches et des outils pour aider les professionnels à analyser et comprendre leurs problèmes et les soutenir dans leur recherche de solutions adaptées au contexte local. »

Bien que le processus d'insertion professionnelle repose en grande partie sur les forces adaptatives du moi des nouveaux enseignants (Nault, 1999), leur accompagnement lors de leur phase d'insertion professionnelle s'avère être une responsabilité majeure et partagée des autorités scolaires et des acteurs éducatifs, dans une perspective de maillage social. La rétention des enseignants compétents ne peut être uniquement assurée par une solide préparation à la profession, mais nécessite la mise en place de programmes d'inductions qui aient du sens (NCTAF, 2003 ; cité par Feeney Jonson, 2008).

5.4.2 Objectifs des programmes de soutien

Du fait des particularités inhérentes à chaque programme de soutien à l'insertion professionnelle, la production d'une liste exhaustive de leurs objectifs semble de peu d'intérêt dans le cadre de ce rapport. Quoi qu'il en soit, ces objectifs multiples et

variables (Andrews, 1986 ; cité par Weva, 1999) s'articulent généralement autour des mêmes priorités d'actions vis-à-vis des enseignants débutants :

- Leur permettre de dépasser leurs stratégies de survie (Gervais, 1999) ;
- Augmenter leur efficacité professionnelle (Bullought, 1989 ; cité par Martineau, Presseau & Portelance, 2005 ; Huling-Austin, in Hensley, 2002 ; cités par Martineau & Ndoreraho, 2006 ; Bullought & Baughman, 1997 ; cités par Portelance, 2009).
- Favoriser leur rétention dans l'enseignement (Huling-Austin, in Hensley, 2002 ; cités par Martineau & Ndoreraho, 2006 ; Bullought & Baughman, 1997 ; cités par Portelance, 2009) ;
- Augmenter leur satisfaction personnelle et leur bien-être professionnel (Huling-Austin, in Hensley, 2002 ; cités par Martineau & Ndoreraho, 2006) ;
- Participer à la transmission de la culture enseignante (ibid).

Précisons que deux grands modèles d'accompagnement à l'entrée en carrière se distinguent à l'échelle internationale par leurs méthodes et par les objectifs¹⁹ :

- L'instauration d'une période de probation durant laquelle les compétences professionnelles des débutants sont contrôlées, dans une logique de sélection et/ou de remise à niveau (formation finale qualifiante) ;
- La mise en place de dispositifs formels de soutien à l'insertion professionnelle, visant une facilitation de l'adaptation du débutant à son nouveau statut et à ses fonctions, dans une logique de rétention des nouveaux enseignants dans la profession.

A l'heure actuelle, le second modèle, davantage centré sur la réponse aux besoins des débutants que sur le tri des agents, semble prendre le pas sur le premier.

5.5 Dispositifs et mesures de soutien : mise au point

Suite à l'analyse de nombreux programmes d'accompagnement à l'entrée en carrière (nommés programmes d'*induction* dans la littérature anglo-saxonne), la Recherche a identifié certaines variables qui contribueraient à l'efficacité de ces programmes, et des mesures de soutien qu'ils proposent.

Tout d'abord, il semble que les dispositifs formels, et externes aux établissements (mesures non spécifiques à une école, mais plutôt adaptées à une zone éducative) seraient à préférer à des dispositifs informels et internes (Beckers et al., 2007). En effet, les activités structurées au sein d'un dispositif formel auraient davantage de chance de répondre aux besoins réels des novices que les méthodes non structurées, du fait qu'elles reposent sur des valeurs, objectifs, médias,

¹⁹ Pour des détails sur la situation européenne, voir Beckers, Jardon, Jaspar & Mathieu (2003).

consciemment identifiés et articulés. En outre, l'implantation d'un dispositif formel par les autorités éducatives apparaît comme propre à assurer davantage d'équité dans la prise en charge de l'entrée en carrière, puisque tout enseignant débutant du système éducatif concerné se voit ainsi intégré dans un programme d'accompagnement ; le soutien à l'insertion professionnelle ne reposant dès lors plus sur le simple volontariat²⁰ (ibid). Toutefois, il faut reconnaître aux dispositifs internes un avantage indéniable : étant contextualisés, ils peuvent s'avérer en plus grande adéquation avec les difficultés spécifiques à certains établissements scolaires, tout en augmentant la proximité entre les débutants et les ressources d'accompagnement dont ils profiteraient (avantage non négligeable dans le cas du mentorat).

Concernant les avantages des mesures non structurées, notons qu'elles pourraient favoriser des rapports plus authentiques entre accompagnants et accompagnés, leur relation s'étant naturellement tissée. Le versant négatif attendant à cette caractéristique s'exprimant dans la fréquence (trop peu régulière) et la nature même de la relation de soutien, qui pourrait alors se cantonner à une assistance psychoaffective occultant la visée professionnalisante de l'accompagnement (ibid). Bien que cet argument puisse être mis en cause, d'aucuns avancent également le moindre coût des activités non structurées, au vu de l'efficacité supérieure des programmes formels et des mesures structurées dans la rétention des enseignants débutants (ce qui représente un gain financier non négligeable pour un système éducatif).

Il convient toutefois de préciser que les mesures de soutien insérées dans des dispositifs formels d'accompagnement se doivent d'être adaptables à certaines particularités des zones éducatives et des établissements dans lesquels elles seront appliquées²¹ (Weva, 1999) : spécificités du public accueilli par l'établissement, culture organisationnelle de l'école, ressources disponibles au sein de la communauté, etc.

Parallèlement à cette question de la formalisation des dispositifs de soutien à l'entrée en carrière et de la structuration des mesures d'accompagnement, une autre problématique retient l'attention des chercheurs en insertion professionnelle, à savoir celle du caractère sanctionnant que devrait avoir, ou non, la période d'entrée en carrière, dans le processus de formation des enseignants. A ce sujet, Boutin (1999) déplore que le recours à un dispositif d'insertion de type accréditatif (comme ce fut par exemple le cas au Québec, jusqu'à la réforme de 1994) soit encore répandu, l'inefficacité des périodes de probation professionnelle ayant été mise en avant, tout

²⁰ Ajoutons que les débutants semblent peu enclins à faire appel à leurs collègues ou aux chefs d'établissements, en cas de difficulté, de peur d'être jugés incompetents (Fox & Singletary, 1986 ; cités par Weva, 1999), ce qui représente un autre argument en faveur de programmes structurés, voire généralisés à une zone éducative.

²¹ La flexibilité, l'individualisation, et la simplicité étant les clefs de l'efficacité d'un programme d'accompagnement (Boutin, 1999 ; Wood, 2005 ; Brossard, 2003 ; cités par Martineau & Bergevin, 2007).

particulièrement sur le plan de la professionnalisation des novices (Schlechty, 1985 ; Rosenholtz, 1985 ; cités par Weva, 1999). Barnett et al. (2002 ; cités par Martineau & Bergevin, 2007) notent cependant que nombre de programmes de soutien à l'insertion professionnelle considérés parmi les plus efficaces comptent un volet évaluatif, faisant le lien entre l'enseignement du novice et le rendement des élèves.

Rappelons que Baillauquès (1999b) et Weva (1999) avancent que la pluralité des mesures de soutien constitue un élément essentiel de l'efficacité des programmes de soutien, cette pluralité devant s'exprimer dans la complémentarité, et non dans la juxtaposition.

5.5.1 Exemples de mesures structurées d'induction

5.5.1.1 *Les communautés d'apprentissage et de pratiques*

La mise en relation des débutants représente la seconde mesure de soutien la plus répandue à travers le monde, après le mentorat (Raymond, 2001 ; cité par Martineau, Presseau & Portelance, 2005). Ce réseautage peut être tout à la fois effectué en présentiel et à distance, grâce au support d'Internet, et rend possible la réalisation de nombreuses activités de soutien à l'insertion professionnelle (dont la création de groupes d'échanges entre pairs²²).

La constitution d'un réseau de débutants, reliés par leur statut précaire, et surtout, par leurs préoccupations, pourrait conduire à développer une véritable communauté professionnelle sur laquelle les novices pourraient s'appuyer pour réduire leurs difficultés psychologiques et sociales d'insertion, et consolider leur acquis professionnels en partageant des idées, des succès, et des ressources avec leurs pairs (Weasmer et Woods, 2000 ; cités par Martineau & Bergevin, 2007). Ils pourraient également bénéficier de l'expertise d'enseignants chevronnés, pour peu que cette communauté leur soit ouverte (ibid), sans que soit renforcé l'effet souvent conformant d'une éventuelle relation mentorale (Beckers et al., 2007). Notons que Smith & Ingersoll (2004 ; cités par Martineau, 2008) ont pu démontrer que si le jumelage avec un enseignant expert du même champ d'enseignement réduit de 30% les risques d'abandon de la profession pour les enseignants débutants, ce pourcentage s'élève à 43% lorsque le soutien à l'insertion professionnelle s'exerce via des activités de collaboration entre les novices et d'autres enseignants. Letor (2007 ; cité par Portelance, 2009) précise que travailler en partenariat avec des pairs améliore l'enseignement et la vie scolaire, notamment par la réalisation de projets, Abu-Duhou (1999 ; cité par Portelance, 2009) d'ajouter que l'échange et l'interaction sont deux composantes majeures de la dynamique de résolution de problèmes.

²² Héту (1999) note à ce propos que le fonctionnement des groupes d'échange semble être amélioré lorsque ceux-ci ont une existence statutaire au sein des institutions, ce qui constitue un signe de reconnaissance de leur utilité.

Merseth (1991, cité par Weva, 1999) émet toutefois une certaine réserve par rapport aux communautés d'apprentissage et de pratiques virtuelles, défendant qu'il ne s'agirait pas de la mesure la plus adaptée pour répondre aux besoins de formation spécifiques des novices, bien qu'il reconnaisse qu'elles constitueraient un bon complément à d'autres mesures de soutien.

Enfin, précisons que le développement d'une communauté d'apprentissage ne peut s'envisager sans une participation volontaire et active des acteurs concernés, dans un processus de type bottom-up, sans quoi son efficacité et sa durabilité risquent de se voir compromis.

5.5.1.2 *Plan de croissance professionnelle*

Le perfectionnement professionnel peut s'opérer en enseignement selon deux modalités complémentaires.

La première, officielle et obligatoire dans de nombreux systèmes éducatifs, repose sur la participation de l'enseignant à des formations continuées en cours de carrière. En Communauté française, de nombreux organismes se partagent cette responsabilité majeure, ce qui entraîne un manque de cohérence notable dans les offres de formation, renforcé par la division de notre système éducatif en réseaux.

A côté de cette disposition formelle, l'autoformation (également appelée « autoprofessionnalisme »), représente la modalité de perfectionnement professionnel continu supposée la plus répandue parmi le corps enseignant. L'autoformation prend son essence dans une conception du professionnalisme comme dépendant de l'apprentissage « tout au long de la vie », de mises à jour constantes, et repose sur les capacités d'autoanalyse et d'autoévaluation de l'enseignant. De nombreuses activités individuelles et collectives rendent possible l'autoformation continue : tenue d'un carnet de bord, lectures, observation de pairs enseignants, partages de ressources, rencontres des experts, des acteurs extérieurs au monde éducatif, *etc.*

Afin d'engager les enseignants débutants dans cette voie, dès leur entrée dans la profession, un excellent moyen de lier ces deux modalités de professionnalisation est de constituer avec eux – et leur mentor, s'ils en ont un – un plan de croissance professionnelle, basé sur des objectifs individualisés, raisonnables, et associés à des tâches concrètes de formation. Weva (1999) considère qu'il s'agit là d'une mesure de soutien à long terme de qualité, complémentaire à la réponse à certains de leurs besoins immédiats.

5.5.1.3 *L'écriture réflexive*

Ecrire ses pratiques, et à propos de celles-ci, permet selon Cifali (2001) de leur donner une temporalité, de rendre intelligible et de créer des liens entre ses actes, de dédramatiser, et, plus globalement, de construire le sens de son activité professionnelle. Réinterpréter le passé à la lueur des connaissances et représentations présentes apparaît donc comme une démarche d'historicité apte à faire de l'enseignant un praticien réflexif, plus conscient de ses forces et de ses besoins, grâce à la narration.

D'autres mesures et outils existent bien évidemment. Nous nous contenterons toutefois de ce court exposé dans le cadre du présent rapport.

5.5.2 Les partenaires de l'enseignant

Cette mise en lumière des dispositifs, mesures et outils d'accompagnement à l'entrée en carrière ne doit pas occulter la ressource principale de soutien sur laquelle se fonde cet accompagnement, à savoir le potentiel humain.

Tout acteur éducatif jouant un rôle dans le milieu scolaire exerce une influence sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants, mais le rôle des chefs d'établissements et des collègues enseignants des novices apparaît comme central.

En leur qualité de leader pédagogique, les premiers auront la responsabilité de répondre à quatre types de besoins des enseignants débutants (Weva, 1999) : adaptation à la salle de classe, adaptation à l'école, adaptation personnelle, et adaptation au bassin de vie scolaire et à la communauté. Il leur incombera également de rendre les enseignants débutants acteurs de leur insertion professionnelle, dans un esprit d'autonomisation et de lutte contre le conformisme professionnel²³. Ils seront en outre les garants du développement et du maintien d'une culture de coopération professionnelle au sein de leur école (Gather-Thurler, 1998 ; cité par Beckers et al., 2007), dans son évolution vers le statut d'organisation apprenante (Argyris, 1995 ; Gather-Thurler, 1998 ; cités par Beckers et al., 2007).

Quant aux seconds, Cooke & Pang (1991, cités par Gervais, 1999) ont mis en évidence que leur attitude vis-à-vis des débutants représenterait l'un des facteurs influant sur la rétention dans la profession. Perçus comme des « survivants positifs », des preuves concrètes que l'on peut réussir son insertion professionnelle, ils seraient des médiateurs indispensables aux novices pour les aider à surmonter leur stade de survie (Boutin, 1999).

²³ Le dépassement du statut de bénéficiaire « passif » est une condition favorable à l'insertion (Portelance, 2004).

Enfin, Mayotte (2003) souligne que l'âge des nouveaux enseignants influence la perception de leurs collègues à leur égard. Les novices relativement jeunes bénéficient en effet de davantage de sollicitude que leurs aînés de même statut.

5.5.3 Qu'est-ce qu'un programme de soutien efficace ?

De nombreux auteurs se sont penchés sur les caractéristiques que devrait présenter un programme de soutien à l'insertion professionnelle afin de maximiser ses chances d'efficacité. La synthèse qui vous est ici présentée découle de leurs travaux²⁴.

Un programme d'induction devrait :

- Être institutionnalisé, et appliqué à l'ensemble du système éducatif concerné, afin que tous les enseignants débutants puissent en bénéficier ;
- Reposer sur une philosophie de l'enseignement et de l'accompagnement professionnel, ainsi que sur des objectifs et des normes d'exercice clairement définis ;
- Favoriser la rétention des nouveaux enseignants ;
- S'articuler autour des trois axes principaux de l'insertion professionnelle, à savoir :
 - Le soutien psychologique (transformation identitaire) : facilitation du changement de statut (étudiant vers enseignant) ;
 - Le soutien pédagogique (professionnalisation) : rencontre de collègues et partage de pratiques, participation à des formations continues spécifiquement conçues en rapport aux besoins pédagogiques des novices, etc. ;
 - Le soutien socioprofessionnel (socialisation) : facilitation de l'intégration socioprofessionnelle des débutants dans l'équipe-école, mise en réseau avec d'autres novices, introduction auprès de la communauté ;
- Reposer en partie sur un système de mentorat, basé sur la formation d'enseignants experts à cette fonction ;
- Comporter un volet de modélisation de pratiques d'enseignement efficaces et offrir des opportunités d'observation en situation réelle ;
- Reconnaître le statut particulier qu'est celui d'enseignant débutant ;
- Éviter d'extraire le novice de sa classe trop régulièrement ou sur une trop longue durée, afin de maintenir son contact avec le terrain ;
- Reposer sur un partenariat entre l'ensemble des acteurs éducatifs, dans un esprit de maillage social ;
- Débuter avant la rentrée des classes ;

²⁴ Inspiré de Gervais (1999), Boutin (1999), Peyrache (1999), Feiman-Nemser (2003), Ordre des Enseignantes et Enseignants d'Ontario (2003), Wong (2002, cité par Martineau & Bergevin, 2007), Barnett et al. (2002, cités par ibid), Beckers et al. (2007), Nault (2007).

- Durer deux ou trois ans ;
- Bénéficier d'un support administratif ;
- Aider les enseignants à établir une gestion de classe efficace, notamment basée sur des routines, ainsi qu'un climat de classe sécuritaire ;
- Favoriser la culture de collaboration au sein du milieu scolaire, en référence aux concepts de communauté d'apprentissage et de pratiques ;
- Favoriser le développement d'une culture du perfectionnement professionnel ;
- Assister les novices quant au transfert du savoir, des habiletés, des croyances et des attitudes nécessaires pour améliorer l'apprentissage des élèves, à partir de leurs acquisitions effectuées en formation initiale ;
- Prévoir une réduction de la charge de travail des novices, afin de maximiser leurs chances de réussir leur insertion professionnelle ;
- Consentir à une réduction de la complexité de la tâche des débutants à leur entrée en fonction (ex : éviter de les assigner à des groupes-classes jugés difficiles) ;
- Être assorti d'un système rigoureux d'évaluation de son efficacité, basé sur des critères et indicateurs précis, afin d'assurer son amélioration constante ;
- Être assorti d'un système d'évaluation des nouveaux enseignants et de leur enseignement ;
- Être reconnu et valorisé socialement, tout comme les acteurs-clefs de l'insertion professionnelle des enseignants débutants, qui doivent pouvoir bénéficier de retombées positives en conséquence de leur investissement auprès des novices ;
- Prévoir un système de réduction de la mobilité professionnelle des enseignants débutants (limitation du nombre de lieux de travail et des déplacements) ;
- Rester flexible, malgré sa nécessaire structuration, notamment en fonction des besoins particuliers de chaque enseignant débutant et des spécificités des zones éducatives.

6 Méthodologie

6.1 Démarche générale

Les principes méthodologiques de la recherche-action ainsi que la notion d'accompagnement ayant déjà été développés dans le rapport intermédiaire de mars 2010, ils ne seront pas réprécisés ici.

La démarche méthodologique de cette recherche a débuté par une phase initiale de balisage et d'analyse du cadrage théorique de référence présentée en première partie de ce rapport. Ce travail préliminaire a débouché sur l'élaboration d'une carte conceptuelle mettant en évidence trois domaines principaux :

- Le premier concerne les caractéristiques du métier d'enseignant et met en évidence les familles de tâches relatives à la fonction enseignante ainsi que les différentes phases de l'activité d'enseignement (planification, interaction, évaluation).
- Le second propose une synthèse non exhaustive des caractéristiques des enseignants débutants selon plusieurs dimensions :
 - Les étapes de la construction identitaire ;
 - Les difficultés des « jeunes » enseignants recensées par la littérature de recherche ;
 - Les différentes phases ou étapes du développement professionnel.

Cette partie propose également une mise en perspective des caractéristiques des enseignants « débutants » et des enseignants « efficaces ».

- Le troisième domaine est relatif d'une part, aux dispositifs d'accompagnements identifiés par les recherches scientifiques et d'autre part, à la relation à établir avec les formations initiale et continue.

Le recours à ce type de « modélisation » présente selon nous l'avantage d'organiser de manière graphique la problématique traitée et d'en obtenir ainsi une vision globale et cohérente.

A partir de ce cadrage théorique, deux volets ont été envisagés :

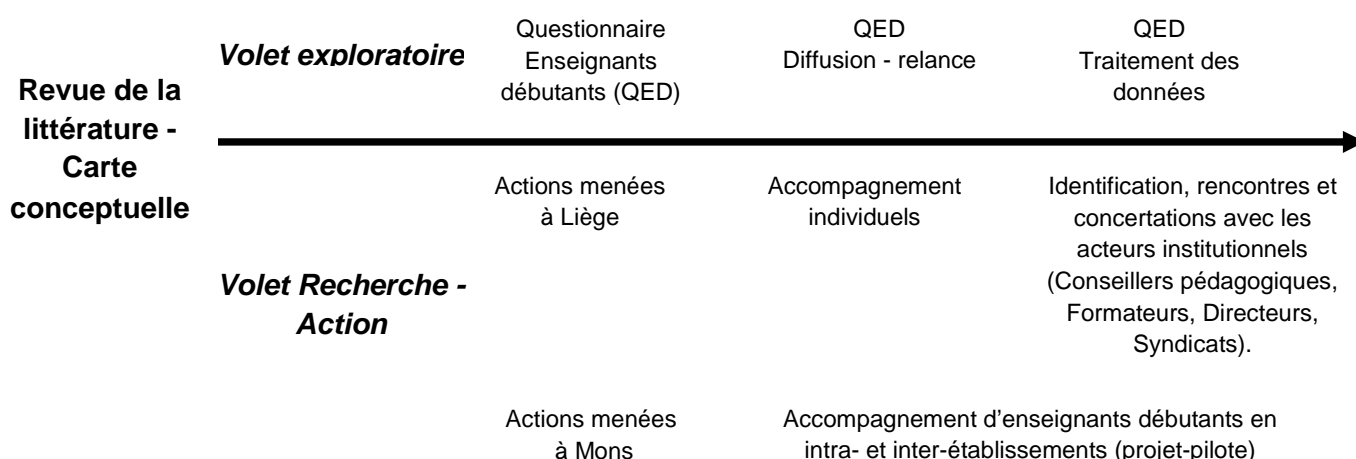
- **Un volet exploratoire (quantitatif)** réalisé sous forme d'enquête à large échelle, auprès des enseignants de maximum cinq ans d'ancienneté, visant à récolter et mettre à jour les informations sur les besoins, les difficultés rencontrées par les jeunes enseignants ainsi que les raisons exprimées des abandons précoces observés en Communauté française. La porte d'entrée choisie pour aborder l'insertion professionnelle des enseignants débutants via ce questionnaire est la perception que ceux-ci en ont. Il ne s'agit donc pas d'analyse de données objectivement observées chez les enseignants novices exerçant en Communauté française de Belgique ;
- **Un volet recherche-action (qualitatif)** pour lequel trois types d'actions ont été envisagés :
 - Un accompagnement individuel et collectif de professeurs, d'établissements scolaires. Ces accompagnements visent à répondre de manière directe aux besoins mis en évidence par les enseignants ;
 - Une collecte d'informations et des rencontres avec les relais institutionnels (conseillers pédagogiques, formateurs, directeurs, syndicats). Ce volet a été

envisagé suite à la réorientation de la recherche au niveau de l'équipe liégeoise ;

- Une réflexion en termes d'accessibilité, d'exploitation et de construction de ressources à disposition des enseignants accompagnés.

Les objectifs et modalités d'actions relatifs à ces deux volets seront détaillés dans le chapitre suivant.

6.1.1 Vue synthétique



6.2 Volet exploratoire

A un moment où la pénurie d'enseignants se fait de plus en plus marquante, identifier, comprendre et lutter contre les causes d'abandon des enseignants débutants, de l'enseignement secondaire en Communauté française, lors des premières années de l'insertion professionnelle vise non seulement à éviter des expériences de vie néfaste à l'épanouissement tant personnel que professionnel des enseignants concernés, et indirectement des étudiants qui leur sont confiés, mais également à diminuer le coût sociétal non négligeable qu'engendre la perte pour le métier de ces nombreux enseignants.

L'objectif poursuivi dans la démarche exploratoire de questionnement des enseignants débutants est triple :

- Actualiser au niveau de la Communauté française, les informations relatives aux difficultés et aux besoins de ce public ;
- Elargir le recueil d'informations utiles tant, à la mise en place de dispositifs favorisant l'insertion des enseignants débutants (accueil dans les écoles, dispositifs d'accompagnement, mentorat, etc.), qu'aux acteurs de la formation

initiale et continue afin de leur permettre de dégager des pistes de régulation de leur dispositif.

- Réaliser un inventaire des procédures de soutien existantes en Communauté française dans les différents établissements scolaires dans lesquels travaillent les enseignants débutants et recueillir les avis de ces enseignants concernant l'efficacité de ces dispositifs. Ces informations peuvent donner des indications intéressantes sur les types de dispositifs attendus par les enseignants débutants.

Parallèlement au questionnaire envoyé aux enseignants débutants, une partie des informations recueillies dans le cadre du volet action l'a également été sous forme de questionnaires envoyés aux acteurs institutionnels, et ce, afin de poursuivre deux objectifs complémentaires à la démarche exploratoire menée auprès des enseignants débutants :

- Rechercher la diversité des regards sur la problématique en faisant appel à des acteurs institutionnels, que l'on peut, au sens de Stengers (1997), qualifier de « co-experts », car, dans la structure de l'enseignement en Communauté française, leur positionnement, leur connaissance du terrain et les contacts qu'ils entretiennent avec les enseignants débutants, les placent en première ligne dans le recueil d'informations pertinentes sur l'insertion professionnelle de ces derniers. Ces différents regards visent à favoriser une vision systémique de la problématique et à permettre une mise en perspective des informations recueillies en regard de celles déjà largement mises en évidence par la littérature scientifique.
- Favoriser une réflexion plus systémique sur les mesures à prendre et sur les collaborations à développer, entre les différents acteurs institutionnels, afin d'améliorer l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et limiter ainsi le taux important d'abandon au cours des cinq premières années.

6.2.1 Echantillonnage et modalité de récolte des données

6.2.1.1 *Public cible*

La littérature relative à l'insertion professionnelle, sans définir précisément la durée de celle-ci, s'accorde sur une période allant de l'entrée dans le métier à trois, voire sept ans. En considérant que les périodes d'intérim se poursuivent souvent au-delà de quatre ans, il nous semble pertinent de cibler les enseignants qui ont maximum cinq ans d'ancienneté.

Un listing comprenant 8310 enseignants débutants (moins de cinq ans d'ancienneté) ayant effectué au moins un intérim a été obtenu auprès de l'Administration de la Communauté française.

N'ayant pas de précision quant au nombre exact d'enseignants toujours en activité la décision a été prise de ne pas procéder à un échantillonnage, mais de les contacter tous. Toutefois, compte tenu du nombre important d'enseignants et des difficultés matérielles, organisationnelles et financières liées à l'envoi, à la récolte et à l'encodage des données, deux modalités ont été privilégiées :

- Proposer aux enseignants une version électronique du questionnaire ;
- Passer par leur établissement scolaire pour faciliter la diffusion de l'adresse internet permettant d'accéder au questionnaire.

Au début du mois de mai 2010, les enseignants ont été contactés sous forme d'un courrier envoyé aux chefs d'établissement des 653 écoles secondaires (tous réseaux confondus) répertoriées dans le listing fourni par la Communauté française. Ce courrier, adressé à la direction comprenait plusieurs documents :

- Une lettre expliquant notre démarche et les raisons pour lesquelles nous sollicitons la collaboration des directeurs, ainsi que celle de leurs enseignants débutants ;
- La liste des enseignants débutants de l'établissement concernés par notre recherche ;
- Une affiche à placer dans la salle des professeurs afin de faciliter l'accès aux informations pour les enseignants concernés ;
- Un lien internet donnant accès au questionnaire en ligne.

Deux relances ont été exécutées par l'équipe liégeoise : la première a été effectuée début juin, par téléphone, en rappelant aux directions des établissements le courrier envoyé et en les invitant à insister auprès des enseignants qui n'auraient pas encore rempli le questionnaire. A la mi-juin, une seconde relance a été effectuée sous la forme d'un envoi d'email. Ces deux relances ont permis d'augmenter significativement le nombre assez faible de questionnaires remplis après l'envoi du premier courrier.

6.2.1.2 Instrument de mesure

Ce questionnaire, consultable à l'annexe XVIII, à une visée essentiellement exploratoire.

En dehors des informations générales, les modalités de questionnement sont majoritairement constituées d'échelles de *Likert* à quatre niveaux (tout à fait en désaccord, pas d'accord, d'accord, tout à fait d'accord). Les items sélectionnés se basent sur les fondements théoriques et les dimensions mises en évidence par la recherche scientifique qui ont été largement développés dans la première partie de ce rapport. Dans chaque échelle, certains items peuvent être regroupés afin de mesurer des variables plus larges. Quelques questions ouvertes sont également

proposées afin de permettre aux enseignants d'expliquer plus en détail certaines de leurs réponses et ne pas se sentir « enfermés » dans des propositions parmi lesquelles ils ne trouveraient pas de résonance.

Le questionnaire comprend cinq parties :

- La première partie est relative aux informations générales et vise à préciser les caractéristiques du public interrogé (sexe, âge, formation, expérience, réseau d'enseignement, établissement, forme d'enseignement, public auquel s'adresse l'enseignant, estimation des élèves en difficulté, *etc.*). Cette partie cherche également à identifier les raisons du choix du métier en relation avec les caractéristiques principales et les caractéristiques accessoires du métier ;
- La seconde partie du questionnaire est, quant à elle, ciblée sur la situation actuelle dans l'enseignement et sur le parcours professionnel. Plus précisément, elle vise à identifier :
 - les difficultés rencontrées, en référence à la revue de littérature constituée.

Cette partie comprend également :

- Les raisons du choix du réseau dans lequel les enseignants exercent ;
 - Le pourcentage d'enseignants débutants qui a déjà envisagé de quitter le métier et pour quelles raisons ;
 - L'image que ces enseignants ont du métier et d'eux-mêmes dans le métier et plus particulièrement : le sentiment de compétence, le sentiment d'isolement et la représentation du métier relative au sentiment d'utilité ;
 - Les acquis construits ou développés lors des premières expériences de l'exercice du métier et plus précisément : la représentation de la tâche ; la gestion de la classe et l'exercice du métier ; la connaissance de soi ; la culture du métier ; les collaborations.
- La troisième partie vise à mettre en évidence la préparation au métier de la formation initiale. Celle-ci est mesurée à partir de quatre dimensions : la gestion méthodologique et didactique ; la gestion des interactions avec les élèves en classe ; l'établissement de relations de partenariat éducatif ; la gestion des dimensions administratives en relation avec le métier.

Cette partie invite également les enseignants débutants à se prononcer sur le type de difficultés rencontré lors des premiers emplois et qui, à leur avis, aurait pu être anticipé lors de la formation initiale. Il leur est également demandé de proposer des pistes d'action afin de les anticiper ;

- La quatrième partie vise à apporter de l'information aux acteurs de la formation continue en mettant en évidence les besoins de formation exprimés par les enseignants débutants à partir de trois dimensions : les besoins de formation liés aux aspects administratifs du métier ; ceux liés aux aspects pédagogiques et méthodologiques et enfin ceux liés aux aspects relationnels.

Cette partie vise à mettre en évidence les modalités d'organisation des formations souhaitées par ces enseignants.

- La cinquième partie du questionnaire vise, pour sa part, à explorer les représentations et les attentes relatives à l'accompagnement professionnel, et à expliciter les mesures de soutien existantes, au sein ou en dehors de leur lieu de travail. Plus précisément, c'est le positionnement des enseignants qui est visé ici, et ce, à travers plusieurs dimensions : l'implication de l'enseignant dans son établissement et la perception qu'il a de la communication et des collaborations qui y sont présentes ; l'existence éventuelle de mesures de soutien ou de partenariats au sein de l'établissement fréquenté ; la nécessité ou l'intérêt de la mise en place d'un dispositif d'accompagnement interne ou externe à l'établissement.

Plusieurs phases de validation du questionnaire ont été menées :

- Une première validation concernant la forme du questionnaire (homogénéité des échelles, formulation des items, etc.) a été donnée par Pascal Detroz responsable du SMART²⁵;
- Une seconde validation concernant le fond (pertinence des items et des thématiques abordées) a été sollicitée auprès de Stéphane Martineau²⁶ [annexe II] ;
- Une troisième validation a été effectuée sous forme de pré-test. Pour ce faire, 24 enseignants présentant des caractéristiques similaires à notre public cible ont été interrogés. Cette démarche nous a permis de vérifier la faisabilité de l'enquête en termes de temps et d'investissement et de lever les éventuelles ambiguïtés que certains items pouvaient révéler (compréhension différente en fonction des personnes interrogées).

²⁵ Le Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART) est une unité de soutien logistique et de recherche de l'IFRES spécialisée dans trois domaines liés à l'évaluation pédagogique : l'évaluation des acquis des apprenants, l'évaluation de la qualité des formations et les enquêtes pédagogiques.

²⁶ Professeur titulaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), fondateur et directeur du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE) à l'UQTR et l'un des chercheurs principaux sur l'insertion professionnelle des jeunes au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

6.2.2 Traitement des données

6.2.2.1 *Données quantitatives*

Plusieurs types de traitements statistiques ont été effectués en fonction des informations souhaitées et du type de données traitées.

Une grande partie des items ont fait l'objet d'un traitement descriptif et sont présentés en pourcentages par catégories sous forme de distributions de fréquence. Un traitement corrélationnel a également été effectué pour certains items.

Les données obtenues à partir des échelles de Likert ont fait l'objet d'une analyse par agrégation des items originels relatifs à la même variable. Ce processus s'est déroulé en plusieurs étapes :

- Regroupement des items en plusieurs dimensions sur base du cadrage théorique ;
- Application du coefficient Alpha de Cronbach pour évaluer l'homogénéité de ces dimensions²⁷ ;
- Analyse factorielle en composante principale confirmatoire ;
- Application du coefficient Alpha de Cronbach pour évaluer l'homogénéité des dimensions mises en évidence par l'analyse factorielle ;
- Maintien, modification, ou abandon des dimensions en fonction de la valeur de l'alpha de Cronbach et de la concordance avec le cadrage théorique initial ;
- Calcul d'un score global par enseignant ;
- Standardisation des scores globaux et redistribution de ceux-ci sur une échelle de 0 à 1 afin d'homogénéiser la présentation graphique des scores ;

Pour le croisement de certains scores globaux avec les variables d'entrées, la comparaison des moyennes est utilisée.

Pour les données croisées, en fonction du type de données (nominales, ordinales, métriques) le X^2 et ou les corrélations ont été calculés.

6.2.2.2 *Données qualitatives*

Une approche générale d'analyse inductive a été utilisée pour le traitement des données qualitatives. L'analyse inductive générale est définie comme « *un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces*

²⁷ A ce propos, même si la limite couramment admise par les scientifiques se situe à 0.70, certains, selon l'usage prévu des données et le nombre d'items pris en compte, acceptent des valeurs à partir de à 0,50.

procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. » (Blais & Martineau, 2006, p. 3). A partir de faits rapportés, le chercheur aboutit à une idée par généralisation. Bien que l'analyse soit influencée par les objectifs de recherche, les résultats proviennent directement de la lecture détaillée des données brutes.

Plusieurs lectures des données brutes ont été effectuées afin de trouver un compromis le plus judicieux possible pour faire émerger un nombre limité de catégories homogènes qui ne déforment pas l'intention et le propos des enseignants. Selon Blais & Martineau (2006, p. 4), « *On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. »*

6.3 Volet action

6.3.1 Actions menées à Liège

Fin février 2010, à la suite du changement de responsable scientifique de la recherche, un changement d'orientation a été opéré. La méthodologie des actions menées au cours du premier cycle ayant été largement détaillée dans le rapport intermédiaire de mars 2010, elle ne sera pas rappelée ici.

6.3.1.1 *Changement d'orientation*

Le changement méthodologique a concerné le public visé par les interventions de l'équipe de chercheurs liégeois. Le peu d'enseignants engagés dans le processus d'accompagnement développé au premier cycle et la difficulté à les mobiliser nous a amenés à redéfinir les priorités afin que l'impact des actions menées puisse s'inscrire dans une plus grande efficacité. Les acteurs institutionnels (directeurs, conseillers pédagogiques, formateurs, syndicats) s'inscrivant dans la durée, il nous a semblé plus pertinent compte tenu de la durée limitée de la recherche de concentrer nos actions sur eux.

Après une phase d'identification et de recensement des différents acteurs institutionnels concernés par l'insertion professionnelle des débutants, nous avons opté pour une méthodologie d'action adaptée à leurs besoins.

6.3.1.2 *Récolte d'informations*

La première étape a consisté à récolter auprès de ces acteurs une série d'informations relatives à la problématique des enseignants débutants pour ensuite engager avec eux une réflexion et éventuellement des collaborations en lien avec leurs besoins.

En fonction des demandes et disponibilités des acteurs institutionnels concernés, plusieurs types d'action ont été menés :

- Pour les directeurs, simultanément à l'envoi dans les écoles du courrier comportant le lien vers le questionnaire des enseignants débutants, un courrier destiné spécifiquement aux directeurs a également été envoyé afin d'une part de les sensibiliser à la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants débutants, et d'autre part à l'importance de leur rôle dans celle-ci. Dans ce courrier, un lien vers un questionnaire à remplir en version électronique et à nous renvoyer leur a été proposé ;
- Pour les conseillers pédagogiques de la Communauté française et de l'enseignement libre subventionné, une présentation de la recherche a été organisée conjointement à l'envoi à chacun des conseillers pédagogiques d'un questionnaire ;
- Un questionnaire a également été envoyé aux formateurs de la Communauté française pour lesquels nous n'avons pas eu l'occasion d'assister aux formations qu'ils organisent à destination des jeunes enseignants.
- Un contact pris avec Monsieur Vanloubbeeck, inspecteur général de l'enseignement secondaire, nous a dissuadés de contacter directement le public des inspecteurs. Selon Monsieur Vanloubbeeck, ceux-ci travaillent dans les écoles avec des équipes d'enseignants (par exemple d'un même degré ou cycle, éventuellement enseignant la même matière) ou des enseignants isolés, mais ne ciblent pas spécifiquement les enseignants débutants. Ils n'ont pas relayé de problèmes particulièrement rencontrés par ceux-ci lors de leurs visites, l'approche par compétences leur paraît même davantage familière qu'aux chevronnés.

Pour tous les questionnaires relatifs aux acteurs institutionnels, les questions ouvertes ont été privilégiées, car elles permettent aux acteurs sondés de répondre avec plus de liberté et de précision, d'explicitier certaines de leurs réponses sans devoir entrer dans des catégories de réponses préfixées qui pourraient déformer leur vision de la problématique ou, du moins, ne pas la refléter précisément.

Les différents questionnaires présentent des items communs afin de comparer plus facilement les informations récoltées.

Trois volets sont abordés :

- **Le volet « Enseignants débutants »** vise à mettre en évidence les caractéristiques propres aux enseignants débutants comparativement aux enseignants plus chevronnés. Il vise également à mettre en évidence d'une part les difficultés et les besoins verbalisés par ces enseignants lors de leur entrée en fonction et d'autre part, observés par les relais institutionnels eux-mêmes. Enfin, ce volet aborde également le type de ressources les plus demandées par les

enseignants entrants (uniquement dans le questionnaire destiné aux conseillers pédagogiques) ;

- **Le volet « Actions »** cible les différentes actions menées en vue de favoriser l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Plus précisément, c'est le positionnement des acteurs institutionnels par rapport à une série d'aspects qui est abordé :
 - *Pour les conseillers pédagogiques* : l'intérêt de mener des actions spécifiques relatives à l'insertion des enseignants débutants, le rôle qu'ils peuvent jouer dans cette problématique, les actions effectivement menées, l'accompagnement effectif d'une école dans la mise en place d'un dispositif favorisant l'insertion, l'articulation entre formation continuée et formation initiale, les types de formations continuées à envisager ;
 - *Pour les directeurs* : l'intérêt à mener des actions spécifiques relatives à l'insertion des jeunes enseignants, les actions effectivement menées, les niveaux auxquels il est important d'agir pour favoriser l'insertion des enseignants débutants, les critères de réussite de l'insertion professionnelle des enseignants débutants qu'ils identifient, les recommandations en vue de favoriser l'insertion des enseignants débutants qu'ils préconisent.
- **Le volet « Collaborations »** se centre sur les collaborations possibles entre les relais institutionnels sondés et les équipes universitaires en charge de la recherche.

D'autres modalités de récolte d'informations ont également été mises en œuvre :

- Entretiens semi-structurés avec certains conseillers pédagogiques en charge de l'encadrement d'équipes de jeunes enseignants ;
- Entretiens semi-structurés avec des représentants des syndicats des différentes tendances politiques ;
- Contacts et entretiens semi-structurés avec les responsables de l'enseignement provincial et communal liégeois ;
- Recensement des formations spécifiques organisées par la formation continue au profit des enseignants débutants des différents réseaux ;
- Contacts ponctuels avec des formateurs et participation à plusieurs formations relatives aux enseignants débutants.

6.3.1.3 *Collaborations*

Elles ont été envisagées à partir de l'analyse des questionnaires des conseillers pédagogiques. Plus spécifiquement, en ce qui concerne le réseau de la

Communauté française, deux journées de collaboration ont été organisées avec les conseillers pédagogiques et les formateurs intéressés par une démarche d'analyse des pratiques dans laquelle les participants (chercheurs, conseillers et formateurs) étaient invités à réfléchir et à mettre en commun leurs ressources et outils. Quatre ateliers thématiques ont été proposés par les chercheurs à partir des demandes de collaborations mises en évidence dans les questionnaires remplis par les conseillers pédagogiques :

- Un atelier concernant l'axe pédagogique et plus particulièrement l'évaluation avec comme objectifs :
 - Favoriser l'appropriation, l'exploitation et le développement des outils existants en matière d'évaluation ;
 - Élaborer une démarche pertinente d'évaluation.
- Un atelier concernant l'axe relationnel entre l'accompagnateur et l'enseignant débutant avec comme objectifs :
 - Réfléchir au positionnement identitaire de l'accompagnateur et de l'enseignant débutant ;
 - Optimiser les démarches d'accompagnement des enseignants débutants ;
 - Favoriser le diagnostic des difficultés ;
 - Créer des outils d'aide à l'accompagnement.
- Un atelier concernant l'axe relationnel entre l'enseignant débutant et ses élèves avec comme objectif :
 - Outiller l'enseignant débutant pour faciliter la gestion de la dynamique relationnelle de la classe (gestion de la discipline, du groupe, des interactions interpersonnelles, mise en place de routine de fonctionnement, facteurs motivationnels, *etc.*).
- Un atelier exploitation des ressources avec pour objectif de favoriser la gestion des ressources existantes et plus particulièrement :
 - L'accès aux ressources disponibles ;
 - La gestion de l'utilisation de celles-ci pour faciliter l'organisation des contenus et la planification des apprentissages ;
 - L'appropriation des référentiels ;
 - La mise à disposition de ressources sur la construction d'une identité professionnelle positive et efficace.

Schématiquement, chaque séance proposait :

- Une présentation des différents objectifs de la séance ;
- Un questionnement et une réflexion en groupe pour clarifier les situations, évoquer les expériences, le vécu et le ressenti par rapport aux difficultés, aux besoins, à l'accompagnement des enseignants débutants (positionnement identitaire) ;
- Un travail de partage de ressources, d'outils ;

- Un travail d'analyse, de transformation des outils existants et d'élaboration de nouveaux outils visant à aider concrètement les enseignants dans leurs actions quotidiennes ;
- Une synthèse des réflexions menées et des outils abordés.

En ce qui concerne le réseau libre confessionnel, la demande de collaboration visait essentiellement deux dimensions : d'une part un apport théorique des recherches scientifiques dans le domaine de l'insertion professionnelle des enseignants débutants et d'autre part, une proposition d'accompagnement d'une cellule de conseillers chargés d'organiser des accompagnements collectifs de jeunes enseignants. La proposition d'une journée de travail a été discutée sur base des éléments suivants :

- Une partie théorique mettant en évidence ce que la recherche peut apprendre aux conseillers sur :
 - Les avantages d'un accompagnement collectif ;
 - Les différentes formes que cet accompagnement peut prendre ;
 - Différentes techniques de co-développement ;
 - Le positionnement identitaire de l'enseignant ;
 - Les pratiques efficaces de gestion de classe ;
 - Les portes d'entrée les plus efficaces pour rendre un enseignant réflexif.
- Un travail en atelier sur le positionnement du conseiller pédagogique en accompagnement (jeux de rôles) ;
- Un travail de régulation d'outils d'accompagnement apportés par les conseillers pédagogiques avec comme support, des questionnaires/grilles d'analyse, qui permettraient d'amener les conseillers à réfléchir sur l'efficacité et la pertinence de certains outils développés et utilisés par les conseillers en accompagnement collectif.

La mise en place de cette journée de travail n'a pas été réalisée dans le cadre de la recherche, mais la collaboration reste envisagée en dehors de celle-ci.

6.3.2 Actions menées à Mons

Le volet qualitatif a consisté dans l'accompagnement de quatre établissements scolaires provinciaux et libres hennuyers ainsi que de plusieurs enseignants débutants « isolés » de la province de Liège.

6.3.2.1 *Le cadre montois*

Côté montois, l'équipe de recherche a accompagné quatre établissements scolaires pilotes en présentiel. Parmi les quatre écoles-pilotes de l'UMONS, trois appartiennent au réseau officiel subventionné (Province) et une à l'enseignement libre subventionné (catholique). Bien que les chercheurs aient souhaité dépasser le cadre de l'accompagnement intra-réseau, notamment en raison des objectifs définis dans le projet de recherche déposé auprès du Ministère de l'Enseignement obligatoire, le choix des établissements partenaires fut avant tout guidé par la volonté de sélectionner des équipes-écoles véritablement interpellées par la problématique de l'insertion professionnelle, et à même, sur le plan pratique, à s'investir à long terme dans le dispositif pilote (entendu jusqu'à septembre 2010 au moins). En outre, et pour favoriser l'adhésion des équipes tout autant que la pérennisation du projet pilote, c'est à partir des propositions spontanées des chefs d'établissements ainsi que des responsables académiques et politiques hennuyers que cette sélection fut réalisée. Des contacts étroits furent donc liés avec nombre d'acteurs éducatifs, à différents niveaux du système scolaire. Ces contacts assurent, selon nous, la légitimité de cette recherche-action, en la rendant propre à fédérer les partenaires impliqués autour de la problématique. Nous regrettons cependant que les différentes directions de l'enseignement de la Communauté française contactées n'aient pas donné suite à nos appels et que nous n'ayons de fait pas été en mesure de lier de partenariat avec des établissements issus des trois réseaux de la CfB.

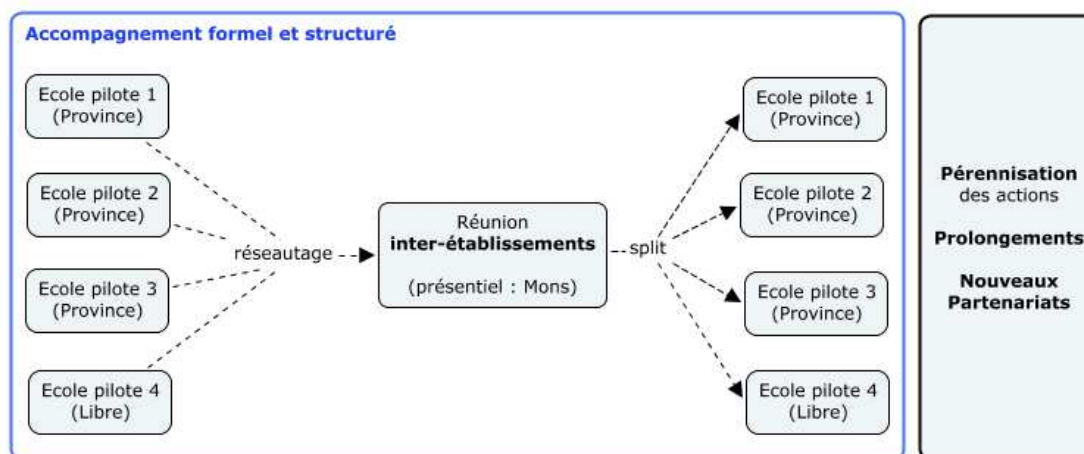


Figure 5 - Accompagnement des écoles partenaires (équipe UMONS)

6.3.2.2 *Etablissements-pilotes*

Pour plus de précisions quant aux établissements accompagnés par l'UMons, nous vous invitons à consulter le rapport intermédiaire de cette recherche. Rappelons qu'il s'agissait de quatre établissements d'enseignement secondaire appartenant au réseau officiel subventionné provincial (3) et libre subventionné catholique (1).

6.3.2.3 *Démarche d'accompagnement UMONS*

En ce qui concerne les quatre établissements-pilotes accompagnés, un curriculum d'accompagnement a été développé par l'UMONS, afin de formaliser le dispositif d'accompagnement et de faciliter sa régulation.

La force des programmes d'induction reposant majoritairement sur l'objectivation des finalités et méthodes qu'ils entendent poursuivre et employer, l'équipe UMONS s'est attachée à détailler avec précision les options qu'elle a retenues dans la conception de ce curriculum, intégralement présenté dans le rapport intermédiaire de recherche de mars 2010.

▪ **Activités d'accompagnement**

Le dispositif pilote d'accompagnement montois s'est articulé autour de trois moments-clefs à l'occasion desquels des rencontres entre enseignants débutants ont été organisées au sein des établissements partenaires, ainsi qu'à l'Université de Mons.

Le schéma de la page suivante synthétise le processus d'accompagnement mis en œuvre par l'équipe de recherche, en précisant les outils mobilisés ainsi que les activités entreprises dans le cadre de chaque rencontre avec les enseignants débutants. Notons qu'à côté de ce travail accompli avec les nouveaux enseignants l'équipe de recherche a également assisté les chefs d'établissements dans leur responsabilisation quant à leur accueil, à travers deux réunions organisées avant et après la mise en place du dispositif. Précisons que dans le respect du principe de confiance et de confidentialité vis-à-vis des enseignants participants, seules les informations propres à améliorer l'efficacité des institutions et le bien-être des débutants ont été communiquées aux directions au cours de ces réunions.

Accompagnement formel et structuré

Supporté par un curriculum d'accompagnement

Rencontres	Activités d'accompagnement UMONS	Supports
1 – intra-établissements	1) Accueil et présentation du projet-pilote 2) Discussions de groupes (incidents critiques d'entrée en carrière) 3) Autodétermination des difficultés d'insertion professionnelles (activité « Radar ») 4) Garder le contact (listing des adresses e-mail pour diffusion)	Powerpoint Cartes avec thèmes de discussion Outil « Radar » (annexe XII)
2 – inter-établissements (UMONS)	1) Accueil 2) Présentation des résultats de l'activité « Radar » 3) Présentation d'outils et orientation vers des ressources pédagogiques et didactiques adaptées aux besoins identifiés 3) Critique des outils d'aide à l'insertion en cours de développement 4) Pré-test du questionnaire d'enquête à large échelle	Powerpoint (résultats « Radar ») Ouvrages et ressources pédagogiques Outil d'aide à la gestion de la relation mentorale (annexe XIV) Outil d'aide à la gestion du choc de la réalité (annexe XIII) Outil « Radar » Questionnaire d'enquête (version bêta)
Tâche préparatoire	Rédaction d'une expérience professionnelle problématique et de pistes de solution en prévision d'une activité d'intervision	Document écrit ou .doc
3 – intra-établissements	1) Accueil 2) Activité d'intervision (résolution de problèmes par expériences croisées) 3) Mise en commun des recommandations d'accompagnement à l'égard des directions et/ou des collègues chevronnés 4) Evaluation du projet-pilote par les acteurs 5) Diffusion d'une synthèse des ressources présentées lors de la 2 ^e rencontre 6) Conclusion du projet	Expérience professionnelle rédigée comme tâche préparatoire Synthèse des recommandations aux directions Questionnaire d'évaluation du projet-pilote (en ligne)

Outils flexibles et transférables

Activités / Objectifs	Outils	Public visé	Contexte d'utilisation
Groupes de partage inter-débutants	Outil d'aide à la prévention et à la gestion du « choc de la réalité »	Enseignants débutants	Outil développé pour faciliter la réalisation de discussions collectives entre débutants au sein des établissements non accompagnés (annexe XIII)

Autodétermination des difficultés d'insertion professionnelle	Outil « Radar »	Enseignants débutants	Outil utilisable de façon autonome par les débutants non accompagnés afin de les aider à identifier leurs besoins de soutien ainsi que des médiateurs d'insertion propres à les satisfaire.
Travail sur l'accueil des débutants dans l'école	Guide d'accueil des enseignants débutants	Chefs d'établissements	Outil présenté et distribué aux directions de l'ensemble des établissements partenaires (annexe XVI)
	Guide d'accueil des enseignants débutants	Enseignants chevronnés	Outil présenté et distribué aux enseignants chevronnés de l'ensemble des établissements partenaires (annexe XVII)
Formation d'enseignants chevronnés au mentorat	Document de présentation Powerpoint sur le mentorat	Enseignants chevronnés candidats mentors	Exposé réalisé dans la cadre de la formation des candidats mentors du LPETH St-Ghislain (4 février 2010).
	Outil d'aide à la gestion de la relation mentorale	Enseignants chevronnés candidats mentors	Outil opérationnel développé pour assister les mentors du LPETH et de l'APMW dans la gestion de la relation avec leur futur mentoré (annexe XIV)

Tableau 1 - Dispositif pilote UMONS et outils développés

▪ Documents édités et outils développés par l'UMONS

La conception de ces documents et outils a été guidée par une volonté d'adaptation de mesures de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants débutants identifiées dans la littérature aux besoins et attentes des écoles-pilotes accompagnées par l'UMONS.

Le premier document listé est le curriculum d'accompagnement des quatre écoles-pilotes UMONS ayant participé au dispositif d'accompagnement formel et structuré. Ce document ayant été inclus au rapport intermédiaire de recherche nous ne reviendrons pas présentement sur son contenu.

Bien que l'outil intitulé « Radar » ait initialement été inclus au curriculum d'accompagnement, nous avons jugé nécessaire de le présenter à nouveau étant donné les modifications qu'il a subies depuis sa création.

– *Outil « Radar »*

Cet outil a été développé par l'équipe UMONS afin d'objectiver les besoins et attentes des débutants quant à leur accompagnement.

Il s'agit d'un outil d'autoanalyse des difficultés d'insertion professionnelle, basé sur l'identification par le répondant des types de difficultés qu'il rencontre, ainsi que de l'ampleur de celles-ci, en fonction de cinq axes gradués en 10 points :

- Soutien à la socialisation ;
- Soutien administratif et juridique ;
- Soutien organisationnel et pratique ;
- Soutien pédagogique et didactique ;
- Soutien psychologique et motivationnel.

L'outil « Radar » permet également une (auto)gestion des difficultés d'insertion professionnelle, dans le sens où il propose au répondant de se tourner vers l'un ou l'autre médiateur d'insertion en fonction des difficultés qu'il rencontre (direction, collègue, syndicats, etc.), cette personne-relais pouvant être contactée par le débutant lui-même, par sa direction, ou encore par l'équipe de recherche.

Cet outil a bénéficié d'une validation effectuée par les enseignants débutants impliqués dans le projet-pilote montois, ainsi que par des conseillers pédagogiques des réseaux de la Communauté française et de l'enseignement libre catholique.

La version finale de cet outil est disponible en annexe XII. Il se présente sous la forme d'un document recto-verso.

– *Guides d'accueil des enseignants débutants*

Deux guides d'accueil des enseignants débutants au sein des établissements scolaires ont été développés par l'équipe UMONS, l'un à destination des chefs d'établissements, et l'autre à l'attention des enseignants chevronnés travaillant aux côtés des novices, et qui souhaiteraient s'impliquer de façon plus active dans leur induction dans le métier.

Contrairement à certains documents édités par différentes cellules pédagogiques en intra-réseau en Communauté française, citons notamment le *Petit guide du jeune enseignant* (AGERS, 2008), ces guides ne sont pas destinés aux enseignants débutants, mais bien aux autres principaux acteurs de leur insertion professionnelle, à savoir les directeurs d'établissements et les enseignants chevronnés. Ils ont pour vocation de sensibiliser les lecteurs à la problématique de l'insertion professionnelle et de leur exposer des pistes concrètes de soutien qu'ils pourraient mettre en place dans leur école, sans intervention directe de l'équipe de recherche.

En raison de ce choix, aucune information spécifique à chaque établissement-pilote n'a été intégrée à ces deux outils qui se veulent avant tout transférables à diverses situations d'insertion professionnelle. Ils se verront de fait parfaitement complétés par des documents locaux publiés par les directions afin de réaliser l'intégration des novices dans leurs fonctions et environnement de travail : projets d'établissement et pédagogique, règlement d'ordre intérieur, plan de l'école, horaires, etc.

Ces deux outils sont brièvement décrits ci-après.

❖ Guide d'accueil des enseignants débutants à destination des directions

Dans ce guide destiné aux chefs d'établissements, un point théorique sur les enjeux de l'insertion professionnelle en enseignement et les difficultés d'entrée en carrière est tout d'abord proposé au lecteur. Une fois ce cadre conceptuel dressé, de pistes de réflexion sont proposées aux chefs d'établissements afin de leur permettre de se créer une représentation plus précise et exacte de l'accompagnement d'entrée en carrière vu d'après une perspective autonomisante et communautaire. Les rôles spécifiques des chefs d'établissements en matière d'accompagnement des nouveaux enseignants sont ensuite abordés, selon cinq axes : l'orientation des novices, le climat d'exercice et les responsabilités professionnelles des enseignants, le leadership pédagogique des directions, le mentorat, et la mise en réseau des enseignants débutants. A ces cinq axes d'action sont assortis diverses recommandations et conseils pour favoriser le bien-être des nouveaux enseignants, ceux-ci ayant trait à l'identification des besoins des novices, à la prévention et à la gestion du « choc de la réalité », à la reconnaissance professionnelle des apports des débutants à l'équipe-école, au perfectionnement professionnel continu, ainsi qu'à la collaboration intra et inter-professionnelle.

Ce guide propose également aux directions un exemple détaillé de plan d'accompagnement annuel des enseignants débutants pensé pour être appliqué en interne à l'établissement, et dont la mise en œuvre ne requiert pas d'assistance de la part de l'équipe de recherche.

Enfin, il met en lumière les apports potentiels de certaines formations continuées actuellement organisées en Communauté française pour les enseignants débutants et/ou expérimentés, et rappelle le rôle positif que pourraient jouer ces acteurs-clefs de notre système éducatif que sont les conseillers pédagogiques, en matière de soutien à la professionnalisation et à l'entrée en carrière.

Suite aux propositions des directions partenaires de l'équipe UMONS, ce document a été divisé en deux parties distinctes, l'une, théorique, et l'autre plus pratique, pour une meilleure utilisabilité.

Cet outil est disponible en annexe XVI.

- ❖ Guide d'accueil des enseignants débutants à destination des enseignants expérimentés

Tout comme pour le précédent outil, le guide à destination des enseignants chevronnés comporte une première partie plus théorique centrée sur la problématique de l'insertion professionnelle, avant d'exposer au lecteur des éléments plus concrets liés à l'accompagnement des nouveaux enseignants. Ces éléments concrets sont de deux ordres. Tout d'abord, des pistes de réflexion sur le soutien à apporter aux enseignants débutants sont présentées aux enseignants chevronnés, pistes rejoignant directement celles intégrées au document à destination des chefs d'établissement, pour une articulation facilitée entre les acteurs. Ensuite, des exemples d'activités d'accompagnement des novices, ainsi que des ressources pratiques pouvant servir cet accompagnement sont succinctement exposés au lecteur. Il est ainsi conseillé aux enseignants expérimentés d'échanger avec des novices autour de la lecture d'ouvrages pédagogiques, de s'ouvrir à des observations réciproques visant des partages réflexifs de pratiques, ou encore de s'inscrire à des formations continuées centrées sur l'insertion professionnelle.

Précisons que ce guide ne constitue pas un outil de formation des enseignants expérimentés à l'accompagnement des débutants. Notre démarche était ici de mettre à leur disposition un outil de sensibilisation qui pourrait servir de point d'ancrage à un processus de perfectionnement professionnel autonome orienté vers l'aide aux enseignants novices.

Cet outil est disponible en annexe XVII.

– *Document de présentation Powerpoint sur le mentorat*

Ce document de présentation du mentorat a été conçu à destination des enseignants chevronnés du LPETH St-Ghislain, en réponse à une demande de la direction.

Pour rappel, lorsque cet établissement a été intégré en tant qu'école-pilote au dispositif d'accompagnement en présentiel, un système de mentorat (appelé parrainage) était déjà en cours d'instauration au sein de celui-ci. Toutefois, les futurs mentors n'ayant bénéficié d'aucune formation particulière à l'accompagnement professionnel, il nous est apparu indispensable de leur fournir ne serait-ce qu'un aperçu global de ce qu'est le mentorat, avant qu'ils n'entrent en action auprès des enseignants débutants de l'établissement.

Cet aperçu global leur a été présenté lors d'un séminaire de 50 minutes organisé au LPETH le 4 février 2010, et conduit par l'équipe UMONS²⁸.

– *Outil d'aide à la gestion de la relation mentorale*

Originelle développé afin de répondre aux besoins des mentors en devenir du LPETH St-Ghislain (cf. infra), cet outil s'est finalement vu présenté et diffusé dans l'ensemble des établissements-pilotes du dispositif d'accompagnement UMONS.

Cet outil définit un cadre conceptuel pour l'accompagnement des novices par les enseignants chevronnés mentors, mais propose également un document pouvant servir à l'autoanalyse du fonctionnement des dyades mentors-mentorés, et à l'autorégulation de la relation mentorale. Notons qu'il a bénéficié d'une validation par plusieurs personnes-ressources²⁹, ainsi qu'il a été évalué par des conseillers pédagogiques rencontrés par l'équipe ULg.

Ce document est disponible en annexe XV.

▪ **Liste des actions entreprises par l'UMONS**

Dans le cadre de cette recherche-action, et de mars 2010 à septembre 2010, l'équipe de recherche UMONS a mené à son terme un certain nombre d'actions. Pour une question de transparence, la plupart sont répertoriées dans les annexes du présent rapport.

Vous trouverez également dans cette section des annexes une liste des contacts professionnels pris par l'UMONS jusqu'au terme de cette recherche. Dans un esprit de fédération des acteurs éducatifs autour de la problématique de l'insertion professionnelle, de nombreux liens ont été tissés entre tous les partenaires de la recherche-action.

²⁸ Le Powerpoint de présentation est à disposition sur simple demande auprès de l'équipe de recherche.

²⁹ Notamment Thierry Hulhoven, formateur de mentors Segec-FeSec et Angela, Purcell, fondatrice et responsable du programme de mentorat de l'Ecole Internationale de Bruxelles (ISB).

7 Les résultats

7.1 Résultats de l'enquête par questionnaire

7.1.1 Liminaire

Pour rappel, les données sur lesquelles prend appui cette enquête ont été récoltées par le truchement d'une enquête par questionnaires menée à l'échelle de la Communauté française de Belgique par l'Université de Liège et l'Université de Mons.

Du fait du caractère exploratoire de cette démarche d'investigation, les résultats exposés ci-après ne peuvent être considérés comme représentatifs pour notre Communauté. Ils permettent néanmoins de dresser un intéressant panorama relatif à une série de variables liées à l'entrée en carrière des enseignants débutants y exerçant.

7.1.2 Méthodologie de l'enquête par questionnaires

L'échantillon constitué dans le but de réaliser notre enquête par questionnaires est composé d'enseignants débutants³⁰ travaillant dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice de la Communauté française de Belgique. Les trois réseaux de notre système éducatif y sont représentés : Communauté française, Libre subventionné (confessionnel et non confessionnel) et Officiel subventionné (communal et provincial). La participation des enseignants relevait du volontariat.

Par enseignant débutant, nous entendons tout enseignant comptabilisant moins de cinq années accomplies d'exercice. Il s'agit d'un choix justifié par la recherche. En effet, si l'on devait la baliser, l'insertion professionnelle en enseignement durerait d'une demi-journée à sept ans, les programmes de soutien à l'entrée en carrière s'échelonnant quant à eux le plus souvent sur un ou deux ans.

L'effectif total de notre échantillon se monte à 374 sujets³¹. Ceux-ci sont en activité dans 219 établissements scolaires. Il est à noter que le taux de répondants s'est avéré relativement peu élevé (environ 4%), probablement en raison de l'obtention tardive des listings et de la diffusion tardive du questionnaire due quant à elle à la longue, mais nécessaire période de conception et de validation de l'instrument de recueil de données. Deux relances (par téléphone et par email) ont pourtant été

³⁰ Nous nous référons ici à la définition de Gibson & Hunt (1965 ; cités par Weva, 1999).

³¹ A l'origine l'échantillon comptait 382 sujets, mais six ont été exclus du fait de leur ancienneté trop importante dans la profession pour qu'ils puissent être considérés comme débutants, et un parce qu'il constituait un doublon au sein de notre base de données.

effectuées auprès des chefs d'établissements afin qu'ils encouragent leurs enseignants concernés à remplir le questionnaire.

Les modalités de passation des questionnaires n'ont pas été strictement contrôlées. Ainsi, si certains sujets l'ont rempli à domicile, hors temps scolaire, d'autres ont probablement réalisé cette tâche sur leur lieu de travail. Quelle que soit la modalité, le questionnaire revêtait la même forme : un *Google doc* accessible via un site Internet créé pour l'occasion par l'UMons³², l'instrument fonctionnant selon un principe d'auto-administration.

Un certain nombre des variables d'entrée ont été recueillies auprès des répondants, afin de préciser leur « profil professionnel » : genre, réseau(x) d'exercice, nombre d'établissement(s) d'exercice, nom du/des établissement(s), date approximative d'engagement dans le(s) poste(s) actuel(s), type de cours enseigné(s), degré(s) et forme(s) d'enseignement, diplôme(s) et date approximative d'obtention de la certification, charge de travail, ancienneté dans la fonction exercée, implication passée ou présente dans un dispositif d'accompagnement à l'entrée en carrière.

La première variable que nous observerons se rapporte à la province dans laquelle exercent les sujets (n = 370). Les cinq provinces appartenant à la Communauté française de Belgique ont été considérées. Précisons cependant que plusieurs enseignants débutants travaillant dans la région bruxelloise, et donc en province de Brabant flamand ont également participé à l'enquête, de leur propre chef. N'ayant pas anticipé cette éventualité au niveau de l'instrument de prise de données, la plupart ont déclaré exercer en province de Brabant wallon.

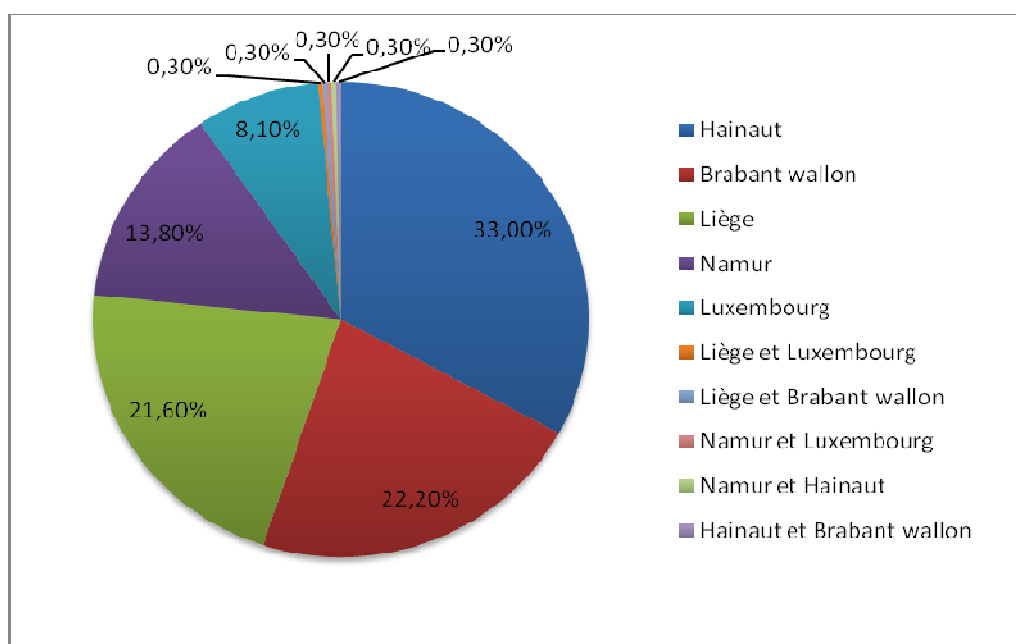


Figure 6 - Répartition des répondants à l'enquête par questionnaires, par province

³² Lien vers le site : <http://www.enseignantdebutant.be>.

Comme l'indique la figure 6, la province la plus représentée est le Hainaut (33%). Viennent ensuite les provinces de Brabant wallon (22.20%) et de Liège (22.60%), qui ont également largement participé à l'enquête. Les provinces de Namur (13.80%) et de Luxembourg (8.10%) ont vu un nombre plus réduit de leurs enseignants débutants participer à celle-ci. Notons que la médiatisation de cette recherche par les deux équipes universitaires a très probablement induit une sensibilisation des équipes éducatives liégeoises et hennuyères à la problématique de l'entrée en carrière, et donc accru la participation des débutants à l'enquête dans ces deux provinces. 98.50% des sujets ne travaillent que dans une seule province ou région. Les 1.50% restants (soit cinq enseignants) exercent dans deux provinces au plus.

Observons à présent la répartition des répondants au sein des trois réseaux d'enseignement. Comme en atteste le tableau 1, nous faisons face à une sous-représentation du réseau officiel subventionné (13.60%). Une importante sollicitation des établissements provinciaux hennuyers, dans le cadre d'autres recherches actuellement conduites par l'UMons pourrait en partie expliquer cet état de fait...

Si plusieurs enseignants exerçaient lors de l'enquête dans plus d'un réseau, un seul était simultanément engagé dans les trois.

	Total	%
Communauté française (CF)	186	49.70
Officiel subventionné (OS)	51	13.60
Libre subventionné (LS)³³	122	32.60
CF et OS	4	1.10
CF et LS	6	1.60
OS et LS	4	1.10
CF, OS et LS	1	.30
	374	100

Tableau 2 - Répartition des répondants à l'enquête par questionnaires, par réseaux

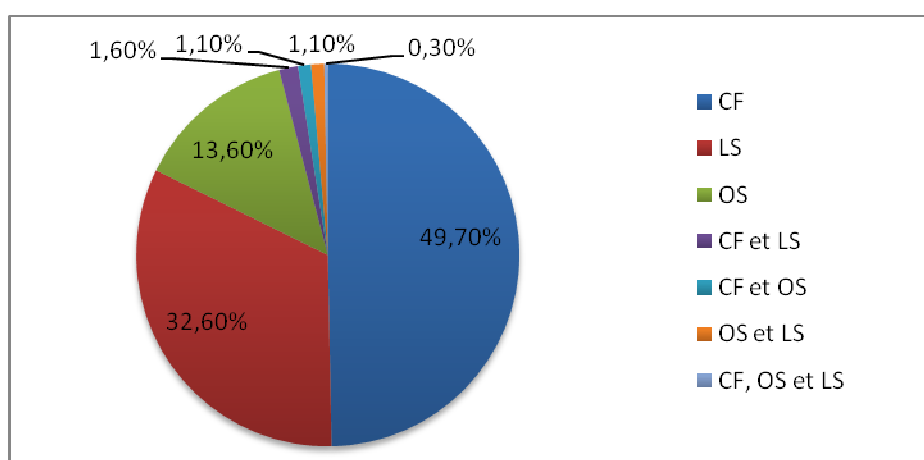


Figure 7 - Répartition des répondants, par réseaux

³³ 1.40% correspondent à l'enseignement libre subventionné non confessionnel.

Intéressons-nous à présent aux formes d'enseignements organisées par les écoles au sein desquelles exercent les répondants. La figure 8 présente les proportions globales de sujets pour chaque forme d'enseignement, chaque variable prise isolément. L'on constate à sa lecture qu'un peu plus de la moitié des répondants travaille dans l'enseignement général (58.30%), 44.40% dans l'enseignement technique de qualification, 42.20% dans l'enseignement professionnel, 17.40% dans l'enseignement technique de transition, 7% au sein d'un Centre d'Education et de Formation en Alternance (CEFA), et enfin 0.80% dans l'enseignement spécialisé (forme non précisée).

En dichotomisant les données de la figure 8 en fonction des filières d'enseignement, l'on peut constater qu'en ce qui concerne l'enseignement ordinaire de plein exercice, 34% des sujets disposent d'un poste dans la filière de transition (G et/ou TT), 31.20% dans la filière qualifiante (TQ et/ou P), et 31% exercent dans les deux filières ; 3.80% des sujets travaillent donc exclusivement dans l'enseignement de promotion sociale ou dans l'enseignement spécialisé. Signalons que le fait d'enseigner simultanément en filière de transition et en filière de qualification requiert a priori une certaine flexibilité de la part des novices, d'autant plus problématique lorsque ceux-ci n'ont pas eu l'occasion de fréquenter des environnements de travail diversifiés lors de leurs stages professionnalisants de formation initiale pédagogique.

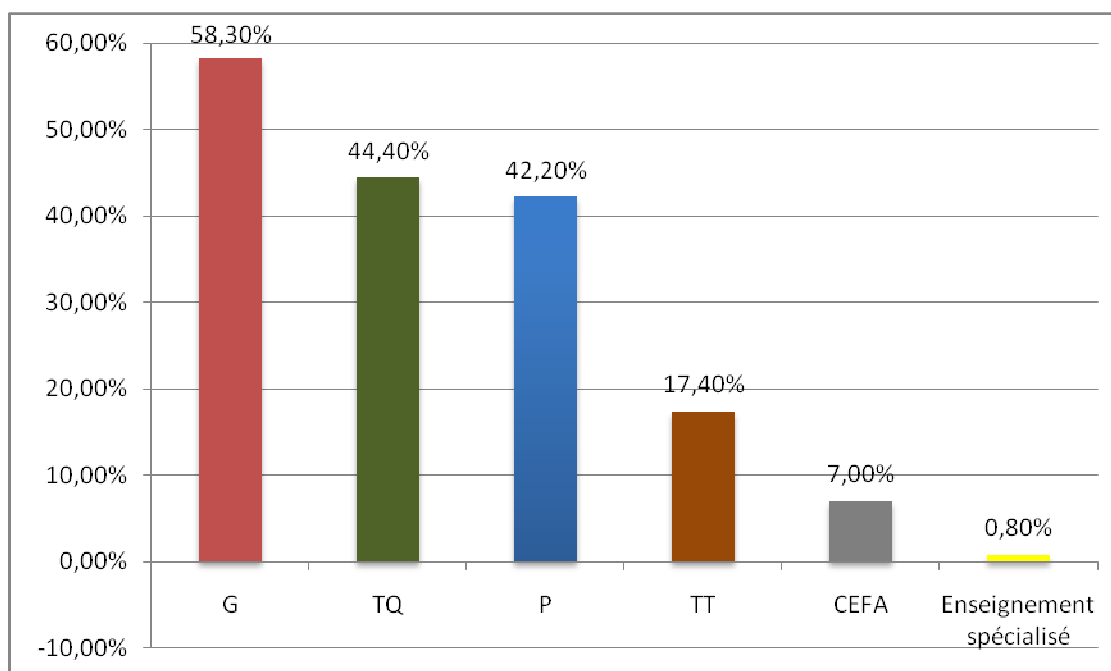


Figure 8 - Forme(s) d'enseignement des répondants (prises isolément)

Le tableau ci-après synthétise les données récoltées à propos des diplômes possédés par les enseignants débutants. Les catégories du tableau sont mutuellement exclusives, raison pour laquelle une modalité « Plusieurs diplômes » a été créée pour rendre compte des sujets disposant de multiples qualifications pédagogiques.

	Total	%
AESI	129	34.60
AESS	103	27.60
CAP	54	14.50
Autre diplôme pédagogique	14	03.80
Plusieurs diplômes péda.	12	03.20
Sans diplôme pédagogique	61	16.40

Tableau 3 - Diplôme des répondants (variables prises isolément)

A la lecture du tableau 3, on peut constater que 34.60% des sujets sont agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI), contre 27.60% d'agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS), et 14.50% de professionnels détenteurs d'un Certificat d'Aptitudes Pédagogiques (CAP). Il est à noter qu'aucun sujet ne possède de Certificat d'Aptitudes Pédagogiques Appropriés à l'Enseignement Supérieur (CAPAES), ce qui apparaît logique. En revanche, 14 enseignants détiennent un autre diplôme pédagogique (sept se révèlent être instituteurs primaires³⁴). Un pourcentage important d'enseignants (16.40%) ne disposait d'aucun titre pédagogique au moment de la prise de données, ce qui nous semble particulièrement interpellant. Cette information ne nous renseigne toutefois pas sur le nombre d'entre eux réalisant une formation devant les conduire à l'obtention d'un tel titre. Enfin, douze débutants (3.20%) possèdent plusieurs diplômes pédagogiques (ex. : AESI et AESS).

La figure 9 met en lumière le fait que la majorité des répondants enseigne un ou des cours de type général (59.23%), tels le français, les mathématiques ou l'histoire. 21.34% dispensent des cours pratiques (horticulture, mécanique, etc.), et 19.42% des cours spéciaux (cours philosophiques et éducation physique). Il est à noter qu'un même enseignant peut dispenser plusieurs types de cours simultanément.

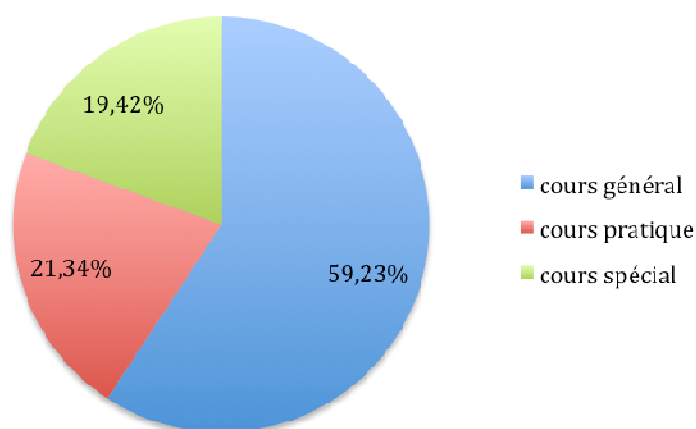


Figure 9 - Type de cours dispensé par les répondants

³⁴ Ils enseignent autant dans différents degrés, y compris au 2^e ou 3^e degré.

A la lecture de la figure 10 l'on constate que plus d'un tiers (36.68%) des sujets enseignent au 2^e degré, qu'approximativement un quart (25.44%) exercent au 3^e degré. 23.43% travaillent dans le 1^{er} degré, contre 10.58% au 1^{er} degré différencié. Enfin, 3.48% enseignent dans un CEFA et .40% dans l'enseignement spécialisé, et n'entrent donc pas dans ces catégories de degrés. Tout comme pour les formes d'enseignement, un même enseignant peut se retrouver dans plusieurs catégories.

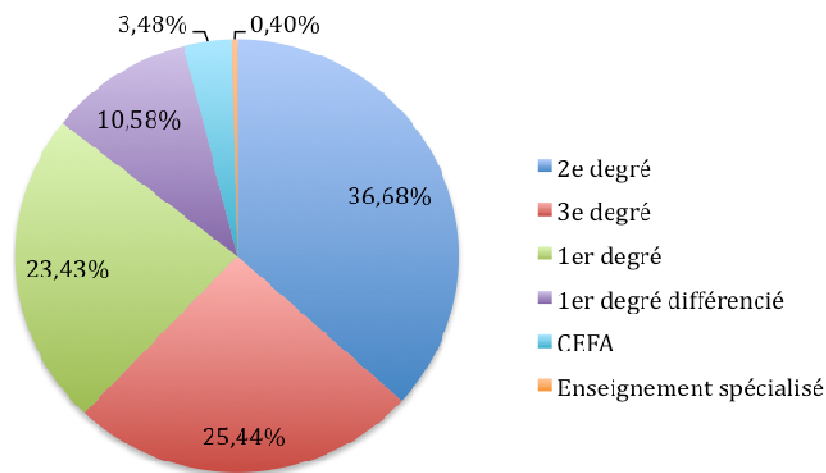


Figure 10 - Degré(s) au(x)quel(s) enseignent les répondants

En ce qui concerne l'ancienneté des sujets³⁵, le tableau 4 nous renseigne sur le fait que le pourcentage de répondants diminue à mesure qu'augmente leur ancienneté. Cette information d'importance sera utilisée dans notre traitement des données, afin d'observer s'il existe des différences entre les attentes et conceptions des novices selon leur niveau d'ancienneté.

- d'un mois	1-12	13-24	25-36	37-48	49-60	Total		
0	115	79	79	69	28	370	-	Total
0	31.05	21.40	21.40	18.60	7.55	-	100	%

Tableau 4 - Ancienneté des répondants (catégories)

La moyenne d'âge approximative des répondants est de 30 ans et huit mois (n = 362), la majorité des sujets ayant toutefois entre 24 et 27 ans (47.20%). La proportion d'enseignants débutants ayant atteint la quarantaine n'est pas négligeable, puisqu'ils représentent 17.10% de notre échantillon. L'enseignant le plus âgé est né en 1952, et le plus jeune en 1989, 37 ans les séparent donc.

³⁵ Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que l'ancienneté des répondants a été mesurée en nombre de mois d'exercice, jours fériés et vacances scolaires inclus. Cinq années d'exercice accomplies correspondent donc à 60 mois. Nous ne pouvons cependant garantir l'exactitude (au mois près) de ce calcul pour chaque sujet, étant donné que notre questionnaire fonctionne selon un principe d'auto-administration.

Pour ce qui est de leur charge de travail, la grande majorité des enseignants débutants interrogés étant engagés à plein temps (71%), ce qui peut traduire une forme de relative sécurité pécuniaire. 7.80% des sujets ont une charge inférieure ou égale à un mi-temps, 19.90% disposent d'une charge située entre le mi-temps et le plein temps, et enfin 1.30% travaillent au-delà du temps complet.

En matière de précarité de l'emploi, il est cependant nécessaire de prendre en compte d'autres facteurs que la charge de travail et la rémunération. Parmi ceux-ci, le type de contrat et le nombre de lieux de travail semblent importants. Ce dernier détermine en effet non seulement le temps de transport des enseignants (qui en augmentant fait décroître le temps de travail extrascolaire et de loisir), mais influe également dans certains cas sur leur socialisation professionnelle. A ce sujet, signalons que 83.70% des débutants interrogés n'exercent que dans un seul établissement. 11.50% dispensent leurs cours dans deux écoles, et 32.90% dans trois. Seuls sept enseignants travaillent dans plus de trois établissements (allant jusqu'à huit). Ces proportions permettent de relativiser la théorique fragmentation de la zone de travail des débutants. La densité de population élevée en Communauté française de Belgique peut effectivement apparaître comme un facteur de divergence entre notre système éducatif et d'autre, comme celui du Québec. Toutefois, le fait que la plupart des débutants n'exercent que dans un seul établissement n'exclut pas la possibilité qu'ils aient à effectuer des déplacements importants entre leur domicile et leur lieu de travail, ni même l'éventualité qu'ils aient des trajets à accomplir entre plusieurs implantations d'un même établissement.

Pour conclure, 48.70% des sujets déclarent que l'enseignement n'est pas leur premier choix de carrière, ce qui atteste une nouvelle fois que cette activité manque encore d'attractivité (Eurydice, 2004). N'oublions cependant pas d'évoquer celles pour qui l'enseignement représente une seconde carrière, et qui ont parfois délibérément quitté leur secteur d'activité pour l'embrasser.

7.2 Analyse des résultats

Afin de structurer la présentation des résultats de notre enquête, l'amorce de chaque item considéré est systématiquement répétée avant leur analyse, en italique et entre guillemets.

7.2.1 Difficultés d'insertion professionnelle

*« A l'heure actuelle, vous ressentez des difficultés par rapport à **la collaboration pédagogique et partage de ressources entre collègues, dans certains établissements au sein desquels vous exercez.** »*

L'existence d'une communauté d'apprentissage ou de pratiques au sein des établissements accueillant des enseignants débutants ayant été identifiée par la recherche comme un élément facilitant leur insertion professionnelle, il nous est apparu important de nous intéresser à la culture collaborative des environnements de travail des répondants. Bien qu'insuffisant pour traiter cet objet d'étude complexe, cet item permet d'établir si les partages de ressources et la collaboration pédagogique sur leurs lieux de travail sont perçus pour eux comme des facteurs de difficultés professionnelles.

D'après les réponses des débutants, l'on peut soutenir que la collaboration pédagogique et les partages de ressources au sein de leur(s) établissement(s) n'atteignent pas un niveau optimal puisque 26% des sujets sont en accord avec l'affirmation de l'item, et 10.70% sont tout à fait d'accord avec celle-ci. Seuls 63.40% des répondants semblent ainsi ne pas ou peu éprouver de difficultés par rapport à cette dimension de la profession.

Si l'on croise cette variable avec celle évaluant dans quelle mesure la formation initiale pédagogique des répondants les a préparés à collaborer avec leurs collègues, l'on constate que la corrélation qui les unit est négative et significative ($\text{Gamma} = -.19$; $\alpha = .008$). En clair, les débutants qui jugent que leur formation initiale pédagogique les a globalement préparés à collaborer avec leurs collègues ont davantage tendance à déclarer qu'ils éprouvent peu ou pas de difficultés dans ce domaine, et inversement.

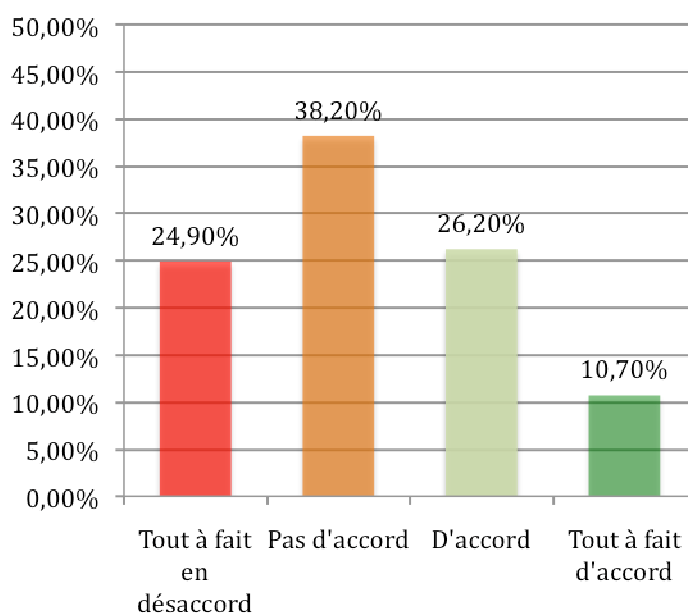


Figure 11 - Difficultés de collaboration pédagogique et de partage de ressources

« A l'heure actuelle, vous ressentez des difficultés par rapport **aux contraintes organisationnelles liées à votre/vos établissement(s) d'exercice (horaires, locaux...)**. »

Centré sur l'une des dimensions pratiques de la profession, cet item met en exergue le fait que plus de deux tiers des débutants interrogés ne ressentent pas ou peu de difficultés relatives au fonctionnement interne de leurs lieux de travail. Nous pouvons observer toutefois que 22,45% sont en accord avec l'affirmation, et 8% tout à fait d'accord. Ce constat nous amène à rappeler que les enseignants débutants ne bénéficient très souvent d'aucun traitement de faveur en matière d'affectation des classes et/ou des horaires, et que leur orientation dans leurs nouveaux lieux de travail n'est pas systématiquement assurée dès leur arrivée. Notons qu'une situation de désorientation, si elle ne constitue pas à première vue un élément critique de la condition des débutants, peut être génératrice de stress susceptible de réduire leur efficacité professionnelle. Chercher son local, ne pas disposer des clefs des toilettes, ne pas avoir accès à la photocopieuse, etc. sont autant de signes qui peuvent être interprétés par le débutant, mais également par ses élèves, comme marquant sa non-appartenance à l'équipe éducative, ce qui porte atteinte à sa légitimité ainsi qu'à sa crédibilité.

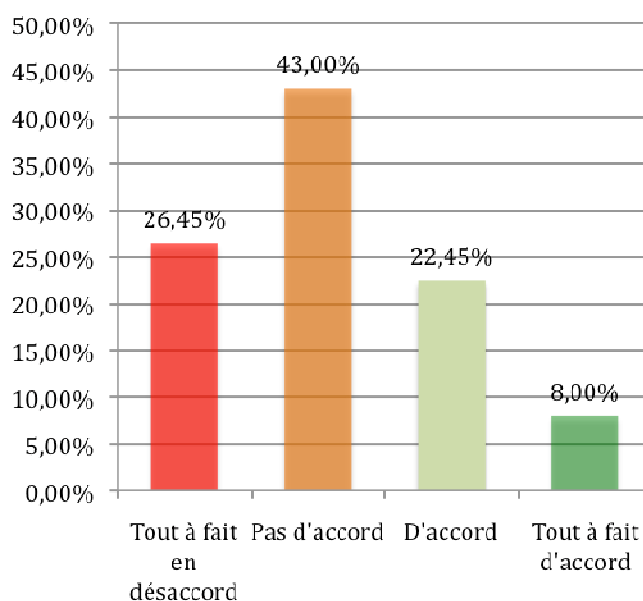


Figure 12 - Difficultés liées aux contraintes organisationnelles

« A l'heure actuelle, vous ressentez des difficultés par rapport **aux déplacements professionnels.** »

Une mobilité professionnelle intense est souvent citée comme l'une des caractéristiques des débuts dans l'enseignement. Cette mobilité peut reposer sur la fragmentation de l'horaire du novice, au sein d'un ou plusieurs établissement(s) scolaire(s), mais aussi sur la distance qui le sépare de son lieu de travail.

Prégnante dans d'autres systèmes éducatifs, cette difficulté semble moins prégnante au sein du nôtre, puisque 78.90% des sujets ayant participé à notre enquête se prononcent en opposition avec l'affirmation de cette difficulté (35.60% étant tout à fait en désaccord avec celle-ci). Les 21.10% restant déclarent la rencontrer, sans que ne soit cependant précisée(s) son(ses) origine(s).

Précisons que cette variable « difficultés liées aux déplacements professionnels » entretient une liaison statistiquement significative avec la variable « nombre d'établissements d'exercice » (Gamma = .60 ; alpha = .000).

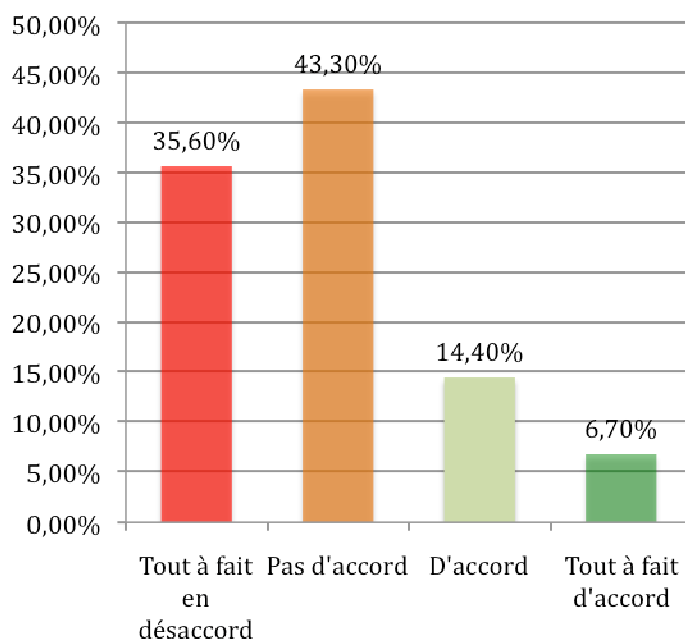


Figure 13 - Difficultés liées aux déplacements professionnels

« A l'heure actuelle, vous ressentez des difficultés par rapport à l'évaluation des apprentissages des élèves. »

A la lecture de la figure 14, il apparaît clairement que l'évaluation des apprentissages des élèves dans le contexte de l'approche par compétences constitue une difficulté majeure pour certains enseignants débutants de notre échantillon. Ce résultat corrobore d'ailleurs les observations que nous avons pu réaliser sur le terrain.

Parmi les sujets interrogés, plus de la moitié (50.80%) avouent que cette difficulté entre en écho avec leur vécu actuel. 36.60% sont en désaccord avec l'affirmation posée par l'item et 12.60% tout à fait en désaccord. Rappelons néanmoins que le sentiment d'éprouver une difficulté relève de l'opinion et non du fait, et qu'il est tout à fait possible que certains enseignants déclarent éprouver une difficulté par manque de confiance en leurs compétences, et non en raison d'un déficit effectif de maîtrise professionnelle.

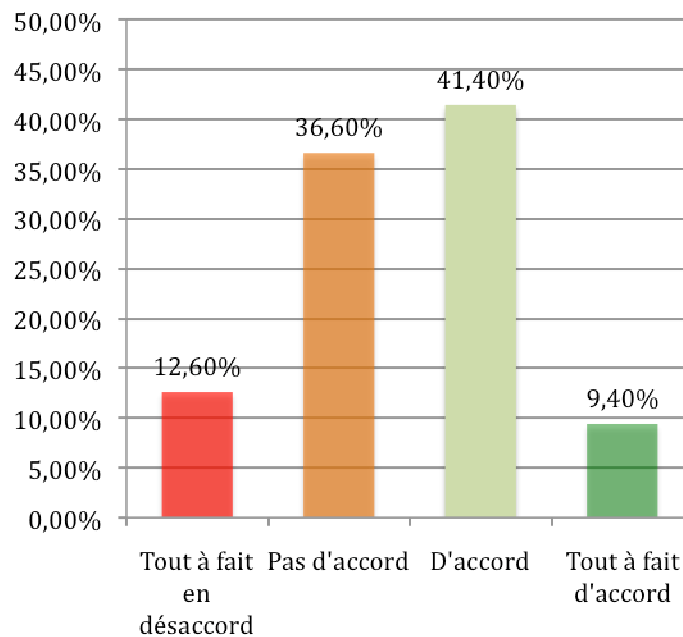


Figure 14 - Difficultés liées à l'évaluation des apprentissages

Afin d'observer si les difficultés d'évaluation des apprentissages (a priori selon l'approche par compétence) sont plus ou moins marquées selon le type de diplôme possédé par les sujets, un croisement de ces deux variables a été réalisé. Notre analyse croisée montre qu'il n'existe pas de liaison statistiquement significative entre le niveau de difficulté autoévalué des débutants par rapport à l'évaluation des apprentissages et le type de diplôme qu'ils possèdent (C.C. = .21 ; alpha = .34). Nous pensons donc pouvoir dire que les enseignants débutants ne disposant pas de diplôme pédagogique ne sont pas les seuls à éprouver ce type de difficulté. Ce résultat tend à justifier que des actions centrées sur ce problème doivent être menées au bénéfice de l'ensemble des nouveaux professeurs. La formation des futurs enseignants à ce niveau devrait également être renforcée afin de mieux les outiller dans cette démarche complexe.

Le tableau 5 présente les corrélations entre cette variable « Difficultés d'évaluation des apprentissages » et celles traitant de l'évaluation, en rapport aux acquis de la formation initiale pédagogique ainsi qu'aux demandes de formation continuée qui sont celles des débutants.

	Difficultés d'évaluation	Formation initiale a préparé à construire des outils d'évaluation critériés	Formation initiale a préparé à évaluer les apprentissages d'après les objectifs d'enseignement	Demande de formation continuée centrée sur l'évaluation des apprentissages
Difficultés d'évaluation				
Kendall's tau-b	1.00	-.14	-.09	.27
<i>Significativité</i>		<i>.005</i>	<i>.08</i>	.000
Formation initiale a préparé à construire des outils d'évaluation critériés	-.14	1.00	.50	-.10
	<i>.005</i>		.000	<i>.05</i>
Formation initiale a préparé à évaluer les apprentissages en fonction des objectifs d'enseignement	-.09	.50	1.00	-.07
	<i>.08</i>	.000		<i>.17</i>
Demande de formation continuée centrée sur l'évaluation des apprentissages	.27	-.10	-.07	1.00
	.000	<i>.05</i>	<i>.17</i>	

Tableau 5 - Croisement « Difficultés d'évaluation » VS formation initiale et continuée

Les résultats mettent en évidence que plusieurs variables en présence entretiennent entre elles des corrélations significatives, positives ou négatives selon. Ainsi, le fait d'éprouver des difficultés dans l'évaluation des apprentissages des élèves semble lié au souhait des débutants de bénéficier de formations continuées sur le sujet, dans une optique d'amélioration de leurs pratiques (Kendall's tau-b = .27 ; alpha = .000). Cette première variable est également significativement corrélée au fait que les débutants n'aient pas été correctement préparés à construire des outils d'évaluation critériés, même si le coefficient observé s'avère relativement faible (Kendall's tau-b = -.14 ; alpha = .005). En revanche, la liaison entre les difficultés d'évaluation des apprentissages et le fait de n'avoir que peu ou pas été préparé à réaliser cette tâche en référence à ses objectifs d'enseignement est faible et non significative (Kendall's tau-b = -.09 ; alpha = .08). Des observations similaires peuvent être mises en évidence en ce qui concerne les liens unissant les demandes de formation continuée centrée sur l'évaluation des débutants et leurs acquis de formation initiale dans ce domaine : si la liaison entre la variable « Formation continuée à l'évaluation » et la variable « Acquis de formation initiale liés à la conception d'outils d'évaluations critériés » est significative, et négative (Kendall's tau-b = .10 ; alpha = .05), la corrélation entre cette première et la variable « Acquis de formation initiale liés à l'évaluation en fonction des objectifs d'enseignement » est quant à elle non significative (Kendall's tau-b = -.07 ; alpha = .17). Enfin, la corrélation entre les deux

variables liées aux acquis de formation initiale en rapport à l'évaluation est élevée et significative (Kendall's tau-b = .50 ; alpha = .000).

Notons qu'aucune relation statistiquement significative n'a été mise au jour entre le type de diplôme pédagogique (ou l'absence de telle qualification) des enseignants débutants et leur positionnement quant à leurs difficultés d'évaluation des apprentissages. Il s'agirait donc d'un problème généralisé, potentiellement propre à l'ensemble des novices.

« A l'heure actuelle, vous ressentez des difficultés par rapport à la gestion de la classe (et de la discipline). »

Numéro 1 des difficultés d'insertion professionnelle selon Veenman (1984), la gestion de la classe (et de la discipline) représente une difficulté pour près de la moitié des sujets de cette enquête (48.90%), ce qui confirme qu'il s'agit d'un problème majeur de l'entrée en carrière enseignante. 51.10% des répondants sont néanmoins en désaccord avec l'affirmation de cette difficulté (34.50% ne sont pas d'accord et 16.60% tout à fait en désaccord).

Le manque d'insistance quant à la gestion de la classe en formation initiale et la nécessité de développer ses compétences en la matière sur le terrain, par essai-erreur, pourraient en partie expliquer cette difficulté prégnante.

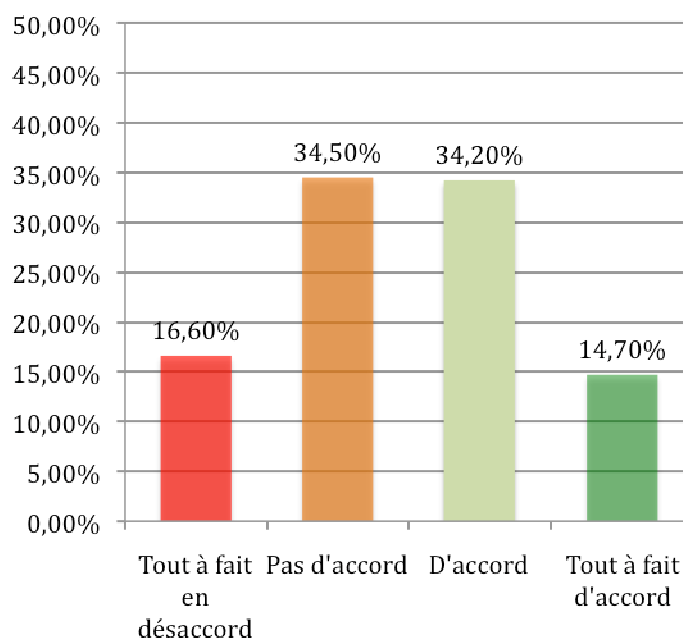


Figure 15 - Difficultés liées à la gestion de la classe (et de la discipline)

Pour ce qui est de la relation entre les difficultés de gestion de classe et la/les filière(s) d'enseignement au sein de laquelle/desquelles exercent les débutants, nos analyses démontrent qu'elle est d'intensité moyenne, mais significative (C.C. = .43 ;

alpha = .000)³⁶. Après observation du tableau de contingences correspondant, il nous été possible de déterminer que les professionnels enseignant dans la filière de qualification et dans la filière de transition sont les plus touchés par les problèmes de gestion de classe. Cette conclusion est confirmée par nos analyses complémentaires (KW chi-square = 10.382 ; df = 2 ; alpha = .006). Peut-être ces enseignants rencontrent-ils plus de difficultés d'adaptation que leurs pairs qui n'exercent que dans une seule filière, même qualifiante, puisqu'ils sont confrontés à des élèves aux profils plus contrastés. Nous pouvons avancer l'hypothèse qu'une adaptation permanente à cette hétérogénéité peut entraîner dans le chef de ces enseignants un sentiment de surcharge lié à la recherche de multiples stratégies d'enseignement efficaces.

Une autre information a été mise au jour par nos analyses en ce qui concerne les difficultés de gestion de la classe. Elles paraissent liées au type de cours dispensé par les enseignants débutants interrogés (C.C. = .22 ; alpha = .03). Nous pouvons ainsi observer que les novices enseignants des cours pratiques paraissent légèrement moins touchés par ce problème que leurs collègues.

En ce qui concerne la relation entre le diplôme possédé par les répondants et leur niveau de difficulté déclaré en terme de gestion de la classe, notons qu'elle n'est pas avérée sur le plan statistique (C.C. = .19 ; alpha = .24), tout comme celle entre ces difficultés et l'âge des répondants (Gamma = -.15 ; alpha = .06). A contrario, il semble que le niveau social d'origine des élèves³⁷ auxquels enseignent les débutants soit lié à leur niveau de difficulté de gestion de la classe (Gamma = -.23 ; alpha = .02). Loin d'être surprenant, ce résultat met en évidence que ces dernières augmentent lorsque l'origine sociale des apprenants est plus modeste, et inversement.

Pour ce qui est de la corrélation entre les difficultés de gestion de la classe des sujets et la proportion d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage au sein de leurs classes, la conclusion est la suivante : les difficultés augmentent bel et bien lorsque la proportion d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage croît, les débutants enseignant à des classes relativement comptant moins de 25% d'apprenants dans cette situation, sont moins nombreux à déclarer rencontrer des difficultés dans ce domaine.

En matière de perception de compétences, il convient de préciser que les débutants interrogés les moins convaincus de maîtriser les capacités requises à la gestion de la classe sont ceux déclarant éprouver actuellement le plus de problèmes à ce niveau (Gamma = -.70 ; alpha = .000). Le manque de confiance en leurs capacités à gérer leurs classes pourrait évidemment découler des difficultés qu'ils rencontrent au

³⁶ Seuls les sujets travaillant dans l'enseignement ordinaire de plein exercice ont été pris en compte.

³⁷ Les sujets enseignant à des classes hétérogènes ont été exclus de l'analyse.

quotidien. Nous pouvons estimer que la relation qui unit ces deux variables a de grandes chances de relever d'une logique de causalité circulaire.

L'isolement professionnel volontaire semble également lié aux difficultés de gestion de classe, puisque le fait de déclarer les rencontrer est significativement corrélé à celui de défendre qu'enseigner « c'est chacun sa classe, chacun sa pratique » (Gamma = .14 ; alpha = .05). Ce résultat nous amène à rappeler l'importance de promouvoir au niveau des écoles une représentation plus collaborative de l'enseignement, notamment dans les premiers moments de la carrière, en vue d'accroître l'efficacité individuelle, mais aussi collective des professionnels de l'éducation.

L'ensemble de ces éléments confirme la nécessité de proposer des mesures de soutien à l'insertion professionnelle différenciées selon le milieu d'exercice des nouveaux enseignants, dans le domaine de la gestion de la classe et de la discipline, mais également l'importance d'aborder davantage ce sujet en formation initiale. Cette dernière mesure s'avère d'autant plus pertinente que le lien entre le fait de déclarer éprouver des difficultés à ce niveau et celui d'avoir été mal préparé à gérer le cadre et la discipline en cours de formation initiale est statistiquement significatif (Gamma = -.46 ; alpha = .000). Parfaitement cohérent avec ce résultat, l'issue du croisement entre la variable ci-étudiée et les demandes de formations continuées centrées sur la gestion du groupe et des conflits fait état d'un lien positif et significatif (Gamma = .42 ; alpha = .000). Il apparaît dès lors clairement que les offres de formations continuées à ce sujet devraient être plus nombreuses et coordonnées entre formations réseaux et interréseaux, mais aussi que l'orientation des débutants vers les formations existantes dans ce domaine devrait être plus systématique en cas de difficultés avérées.

Enfin, une corrélation significative existe entre le fait de déclarer faire face à des difficultés en matière de gestion de la classe et le sentiment d'avoir peu ou pas été préparé à gérer l'hétérogénéité des élèves en cours de formation initiale (Gamma = -.20 ; alpha = .005).

« A l'heure actuelle, vous ressentez des difficultés par rapport à la planification de l'apprentissage. »

Tout comme les difficultés de gestion de la classe, celles relatives à la planification des apprentissages sont caractéristiques des débuts dans l'enseignement. Dans le cas présent, 32% des enseignants débutants interrogés sont d'accord avec l'affirmation de l'item considéré, et 7% tout à fait d'accord avec celle-ci. En revanche, 61% des sujets estiment qu'ils ne rencontrent pas ou peu de difficultés dans ce domaine (46% sont en désaccord et 15% tout à fait en désaccord avec l'affirmation).

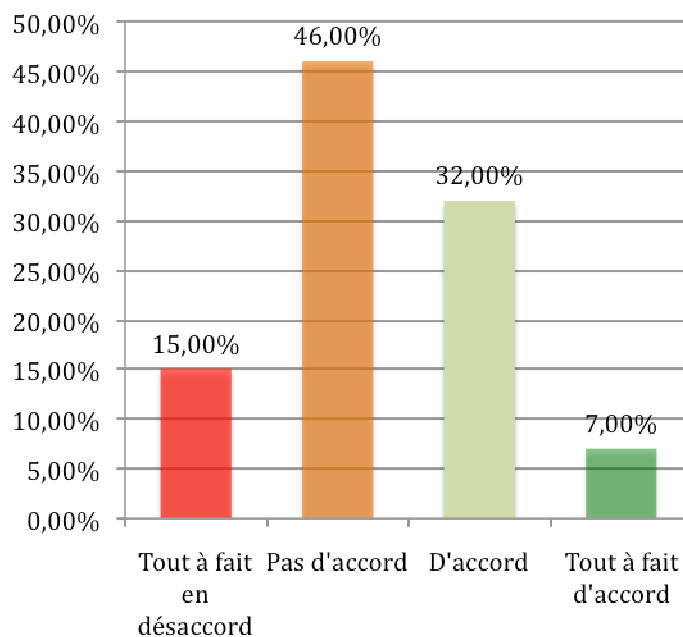


Figure 16 - Difficultés liées à la planification des apprentissages

Précisons que les difficultés de planification des apprentissages augmentent lorsque la proportion d'élèves en situation de difficulté d'apprentissage au sein des classes des répondants croît également ($\text{Gamma} = .16$; $\alpha = .02$), et qu'elles semblent liées, d'après les réponses de débutants, à une mauvaise préparation à la gestion de l'hétérogénéité des élèves en cours de formation initiale ($\text{Gamma} = -.23$; $\alpha = .003$). Ce constat corrobore une étude menée par Lecloux, Marcoux, Rey & Tremblay (2007) qui met également en évidence que la différenciation des apprentissages en fonction de l'hétérogénéité des élèves constitue une démarche plutôt difficile à mettre en œuvre pour les enseignants.

« A l'heure actuelle, vous ressentez des difficultés par rapport à la relation avec la direction. »

De par ses fonctions, le chef d'établissement se doit d'apporter une assistance globale aux membres de son équipe éducative, et tout particulièrement aux nouveaux enseignants qui s'y intègrent tout au long de l'année. Une relation difficile avec sa direction constitue un problème d'importance dont peuvent découler nombre de situations néfastes pour l'équilibre psychologique de l'enseignant et pour son efficacité, mais également pour l'efficacité collective de l'établissement.

Au sein de notre échantillon, seuls 8.30% de sujets se déclarent en accord avec l'affirmation posée, et 4.50% tout à fait d'accord, ce qui est relativement rassurant. 39.30% et 47.90% ne sont respectivement pas d'accord et tout à fait en désaccord avec celle-ci.

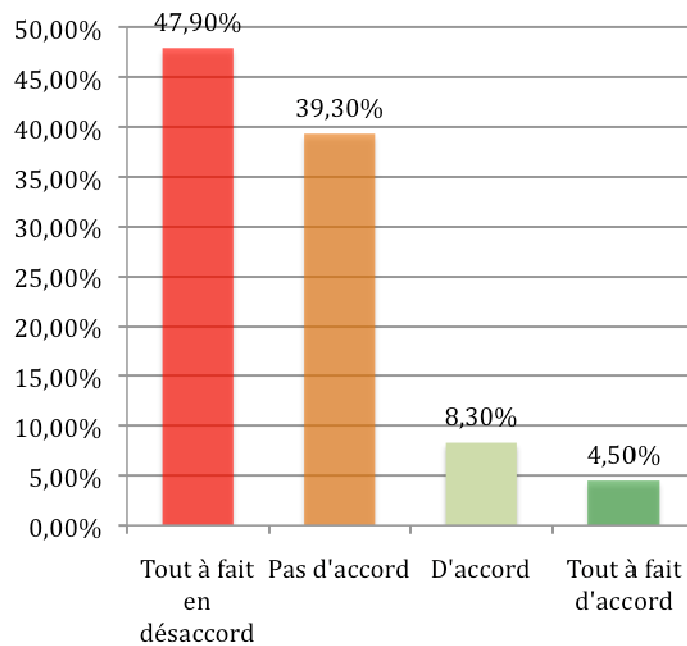


Figure 17 - Difficultés liées à la relation avec la direction

« A l'heure actuelle, vous ressentez des difficultés par rapport à la relation avec les collègues. »

Tout comme dans d'autres domaines d'activité, la collaboration professionnelle représente une condition indispensable à l'efficacité du système éducatif. Éprouver des difficultés relationnelles avec ses collègues, tout particulièrement lorsque l'on est débutant, renforce inévitablement le sentiment d'isolement déjà ressenti par de nombreux novices, et réduit leurs chances d'améliorer leurs pratiques par les partages d'expériences et de ressources. Favoriser un climat positif de travail au sein des établissements scolaires doit préoccuper l'ensemble des membres des équipes éducatives, fédérées en cela par les directions. S'il est utopique de croire qu'un groupe humain peut fonctionner sans tensions relationnelles, celles-ci doivent être prévenues et gérées de sorte qu'elles n'amointrissent pas la qualité des apprentissages des élèves.

Fort heureusement, le pourcentage de répondants signalant qu'ils éprouvent des difficultés dans leurs relations avec leurs collègues est assez réduit (9.10% sont d'accord avec l'affirmation et 2.90% tout à fait d'accord avec celle-ci).

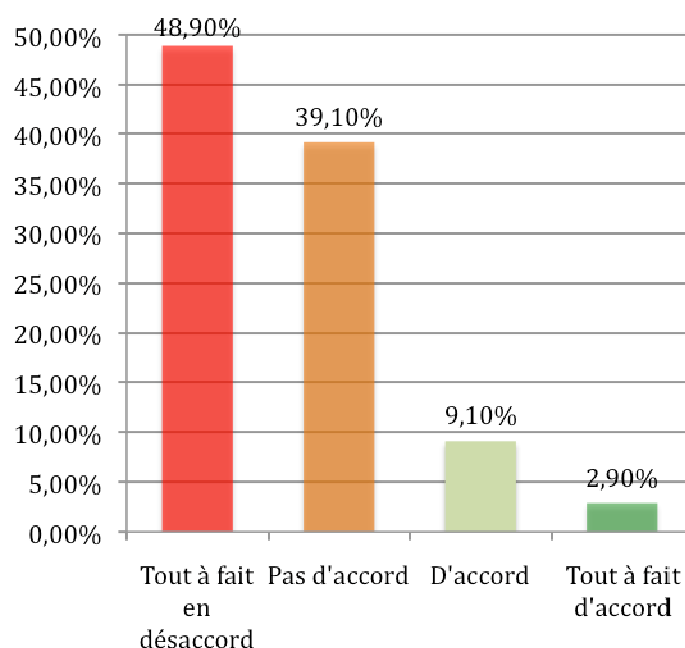


Figure 18 - Difficultés liées à la relation avec les collègues

Sur le plan corrélationnel, la variable en présence entretient des liaisons statistiquement significatives avec cinq autres, elles sont aussi en rapport avec la collaboration entre collègues enseignants (voir tableau 6). Précisons cependant que le fait d'éprouver des difficultés pour collaborer avec ses collègues ne semble pas lié à celui de considérer ses pratiques professionnelles comme « privées » ($\text{Gamma} = .07$; $\alpha = .30$). De même, la corrélation entre cette variable et celle en rapport aux acquis de formation initiale des répondants, dans le domaine de l'interdisciplinarité, se révèle non significative ($\text{Gamma} = -.08$; $\alpha = .33$).

	Difficulté dans les relations avec les collègues	
	Gamma	Significativité
Difficultés de collaboration-partage de ressources	.44	.000
Formation initiale (pédagogique) a préparé à collaborer avec les collègues	-.11	.03
Bonne relation avec collègues important pour l'épanouissement personnel	-.16	.001
Expérience du métier a permis de construire des collaborations favorables à l'acquisition de compétences	-.17	.000
Expérience du métier a permis de construire des collaborations favorables à l'épanouissement personnel	-.19	.000
Echanges entre collègues encouragés par la direction sur le(s) lieu(x) de travail	-.37	.000
Satisfaction quant à collaboration au sein des équipes éducatives des établissements d'exercice	-.58	.000

Tableau 6 - Croisements « Difficultés dans la relation avec les collègues »

Comme l'indique le tableau 6, les difficultés que rencontrent les débutants dans leurs relations avec leurs collègues sont principalement liées à leurs difficultés de collaboration-partage de ressources avec ces derniers ($\text{Gamma} = .44$; $\alpha = .000$), ainsi qu'à une insatisfaction quant aux collaborations en vigueur au sein de/des

équipe(s) éducative(s) qu'ils fréquentent (Gamma = -.58 ; alpha = .000). Notons que le manque d'encouragement des directions par rapport aux démarches collaboratives apparaît lui aussi en lien avec les difficultés auxquelles les novices déclarent devoir faire face dans leurs relations avec leurs collègues (Gamma = -.37 ; alpha = .000). Dans une moindre mesure, l'on découvre à la lecture du tableau 6 que d'autres variables sont significativement corrélées avec ce type de difficulté, variables qui ont trait à l'opinion que se sont forgée les débutants quant à la qualité de leur formation initiale et de certaines de leurs expériences professionnelles, ou encore à l'intérêt qu'ils accordent à leurs relations socioprofessionnelles au regard de leur besoin d'épanouissement personnel.

« A l'heure actuelle, vous ressentez des difficultés par rapport à la relation avec les parents. »

Bâtir une solide alliance éducative avec les parents favorise incontestablement une meilleure continuité dans les apprentissages scolaires et une véritable éducation globale des élèves. Néanmoins, l'instauration d'un partenariat éducatif avec les parents est loin d'être une tâche aisée à accomplir, les différences socioculturelles et la place accordée à l'École par les familles s'ajoutant dans certains cas à cette complexité, tout comme le manque de formation des enseignants à celle-ci.

Environ un cinquième des enseignants débutants interrogés dans le cadre de cette étude déclare ressentir des difficultés par rapport à leur relation avec les parents d'élèves (16.40% sont en accord avec l'affirmation et 4.40% sont tout à fait d'accord). A l'inverse, 79.20% considèrent avoir peu ou pas de problèmes dans ce domaine.

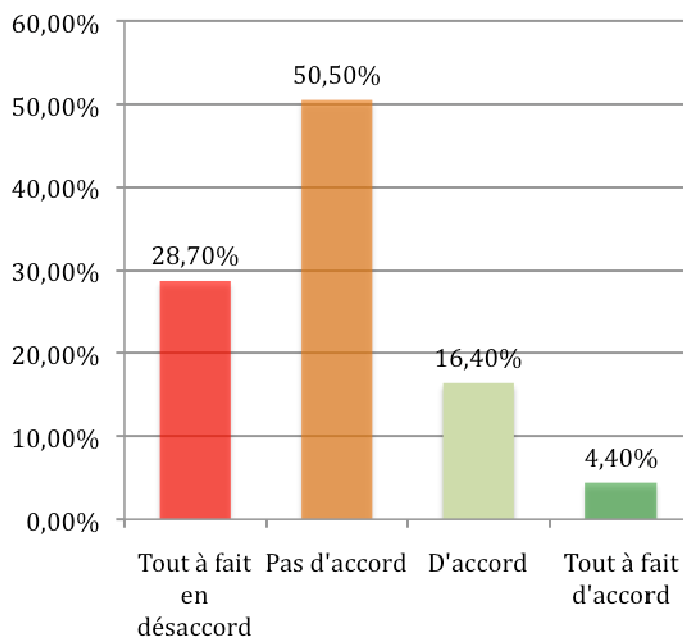


Figure 19 - Difficultés liées à la relation avec les parents

Nos analyses corrélationnelles montrent que les difficultés rencontrées par les sujets dans leur relation avec les parents d'élèves ne sont ni liées à la filière

d'enseignement dans laquelle ils exercent (C.C. = .12 ; alpha = .55), ni avec l'origine sociale de leurs élèves (NS ; C.C. = .15 ; alpha = .55). Ces résultats peuvent surprendre, car ils entrent en contradiction avec l'image parfois ternie de la filière qualifiante. Le croisement entre cette variable et celle évaluant dans quelle mesure les débutants considèrent avoir été préparés à la collaboration avec les parents d'élèves au cours de leur formation initiale pédagogique conduit aux mêmes conclusions (Gamma = -.15 ; alpha = .07).

*« A l'heure actuelle, vous ressentez des difficultés par rapport **aux ressources matérielles.** »*

Le manque de ressources matérielles ou leur faible qualité et/ou adéquation apparaît comme un problème que rencontre nombre d'enseignants, notamment débutants au vu de cette enquête. En effet, plus de la moitié des sujets interrogés ne vont pas à l'encontre de l'affirmation de l'item, dont 33.70% sont d'accord et 20.30% tout à fait d'accord avec celle-ci. Seuls 15.50% sont tout à fait en désaccord avec cet état de fait, et 30.50% en désaccord.

Disposer de meilleures ressources matérielles dans sa classe et également avoir accès à des référentiels et des installations informatiques en état de fonctionnement représentent une demande de nombreux enseignants débutants que nous avons pu rencontrer au cours de notre année de recherche. Nous ne doutons pas d'ailleurs qu'il s'agisse dans la majorité des cas de besoins réels. Investir financièrement dans l'Ecole revêt une importance capitale pour accroître l'efficacité de notre système éducatif. Toutefois, la réalité de chaque établissement doit être prise en compte dans la gestion des fonds, et les directions ont donc un rôle crucial à jouer dans l'identification des réels besoins de leur(s) équipe(s) pédagogique(s).

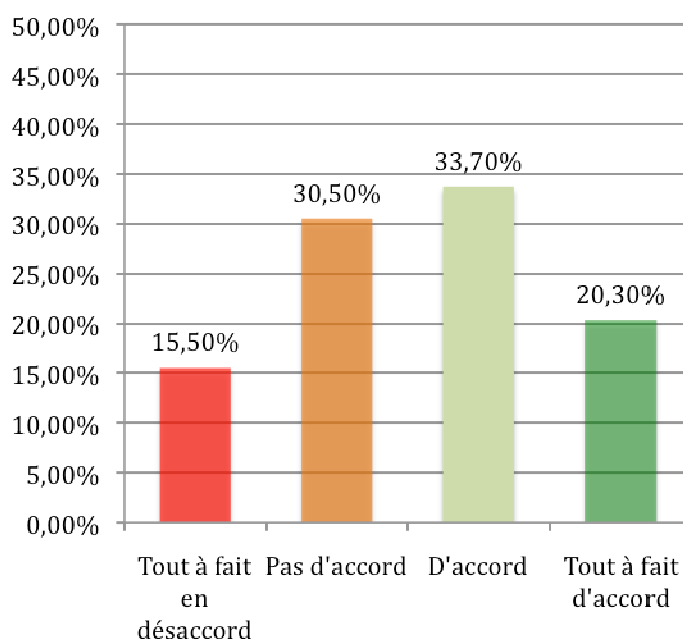


Figure 20 - Difficultés liées aux ressources matérielles

« A l'heure actuelle, vous ressentez des difficultés par rapport à la tenue des documents administratifs. »

Les difficultés administratives rencontrées lors de l'entrée en carrière ont été mises en avant par un nombre important d'enseignants avec lesquels nous avons eu l'occasion de travailler au cours de notre année de recherche-action (écoles-pilotes hennuyères). Grâce à cette enquête par questionnaires, il est possible d'avancer que ces difficultés sont également présentes à plus large échelle, puisque 52.40% des sujets interrogés déclarent les éprouver. Notons toutefois que 35% des répondants sont en désaccord avec l'affirmation de l'item considéré ici, et 12.60% tout à fait en désaccord avec celle-ci.

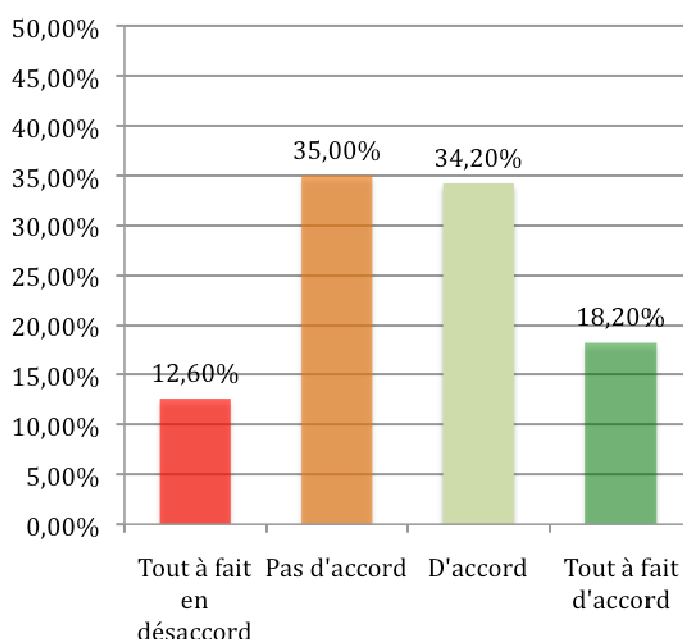


Figure 21 - Difficultés liées à la tenue des documents administratifs

Il est à noter qu'aucune liaison significative n'a été relevée entre les difficultés de gestion des documents administratifs et le réseau d'exercice des sujets (C.C. = .24 ; alpha = .86), ni d'ailleurs entre ce type de difficulté et leur degré d'ancienneté (C.C. = .07 ; alpha = .66), ce qui signifie que certains enseignants travaillant depuis près de cinq années rencontrent encore des problèmes dans ce domaine. La conclusion est différente en ce qui concerne la corrélation entre ces difficultés et le fait de bénéficier ou non d'un soutien de sa/ses direction(s) sur le plan administratif (Gamma = -.29 ; alpha = .000). Ainsi, les débutants déclarant être peu ou pas soutenus par leur(s) chef(s) d'établissement(s) dans ce domaine ont davantage tendance à exprimer qu'ils rencontrent des difficultés dans la tenue de leurs documents administratifs.

Au vu de la proportion conséquente de débutants en prises avec des difficultés liées à la tenue des documents administratifs (formulaires pour postuler, bulletins, cahiers de points, etc.), un soutien spécifique devrait leur être apporté à ce niveau par le

personnel compétent au sein des équipes éducatives, par la direction, ainsi que par des collègues plus expérimentés.

« *A l'heure actuelle, vous ressentez des difficultés par rapport à votre vie privée.* »

Les difficultés d'ordre personnel peuvent aussi avoir une influence sur la qualité de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Les changements de situation familiale, de lieu de vie, ou encore les problèmes financiers peuvent occuper l'esprit de l'enseignant, le rendant moins disponible pour son travail.

Dans le cas présent, 21.95% des sujets ayant participé à l'enquête déclarent rencontrer des difficultés liées à leur vie privée, contre 78.05% d'enseignants opposés à l'affirmation de l'item. Parmi ces derniers, 35.80% sont en désaccord et 42.25% tout à fait en désaccord avec celle-ci, ce qui n'exclut pas qu'ils rencontrent malgré tout des problèmes personnels, uniquement qu'ils déclarent ne pas en avoir (un biais de désirabilité sociale inhérent à l'item étant naturellement présent).

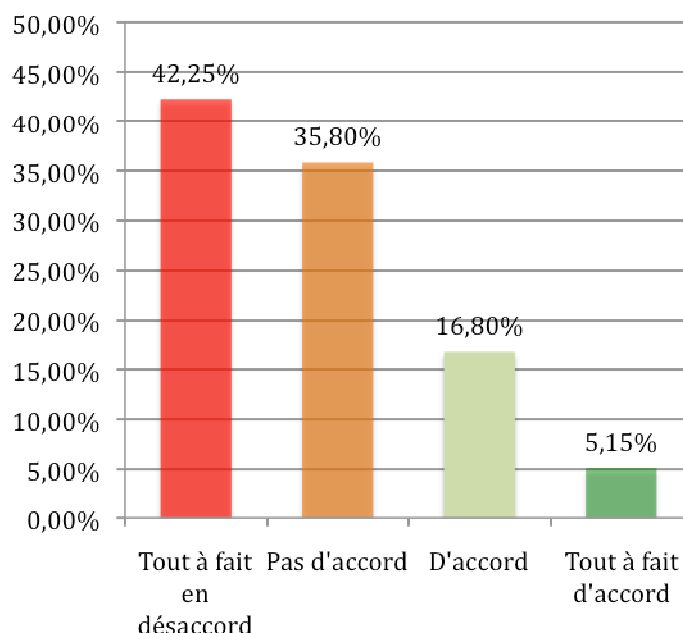


Figure 22 - Difficultés liées à la vie privée

Précisons que cette variable n'est pas significativement corrélée à l'âge des sujets ($\text{Gamma} = -.10$; $\text{alpha} = .25$), et donc que les changements intervenant dans le quotidien de certains jeunes enseignants débutants (départ du domicile familial, notamment), ne semblent pas les affecter outre mesure, et/ou qu'ils sont contrebalancés par d'autres événements de vie potentiellement à l'origine de tensions pour les professionnels plus âgés (déménagement, divorce, réorientation professionnelle, etc.).

Notons que la présentation des résultats de cet item se veut informative. Nous ne prétendons pas qu'il faille développer de moyens de réduction de ces difficultés au niveau du système éducatif.

7.2.1.1 *Catégorisation des difficultés d'entrée en carrière*

L'application d'une Analyse en Composante Principale (ACP) à données recueillies pour cette section du questionnaire nous donne la possibilité de porter un regard plus global sur les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants débutants interrogés. Par le biais de cette analyse factorielle de type exploratoire, nous avons ainsi pu mettre au jour trois « supra-catégories » de difficultés, par agrégation des variables originelles, devenues facteurs au sein de notre modèle.

La réalisation d'une ACP suppose que l'on interroge les liaisons statistiques existant entre les différents facteurs d'un modèle en vue d'ensuite interpréter ces corrélations au regard d'un corpus théorique. C'est en effet par un mouvement de va-et-vient entre les données et la théorie qu'un sens pourra être attribué au modèle et à ses composantes.

Au-delà de la nécessité de disposer d'un échantillon suffisamment fourni pour pouvoir effectuer une ACP (au moins dix sujets par variable), trois autres conditions importantes doivent être vérifiées à cette fin, au moyen du *test d'adéquation de l'échantillon de Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), de l'observation du déterminant de la matrice de corrélation considérée, ainsi qu'à partir du calcul du *test de sphéricité de Barlett*.

La réalisation du KMO nous a confortés dans notre démarche, puisque son résultat dépasse le seuil attendu de .70 pour atteindre les .78, attestant d'une validité dite « moyenne » de la procédure (et du nombre suffisant d'items par facteurs). Les résultats du test de Barlett sont également concluants, et attestent d'une corrélation des variables entre elles sans qu'une situation de sphéricité du modèle ne soit mise au jour ($\alpha = .000$). Quant à la condition de non-colinéarité, nous avons pu la constater via l'analyse du déterminant de la matrice de corrélations relative à cette ACP : il est supérieur au seuil attendu de .0001 (ACP « Difficulté » = .130).

Le tableau 7 indique que le pourcentage de variance totale expliquée par notre modèle factoriel en trois composantes des difficultés d'insertion professionnelle s'élève, après rotation selon la méthode Varimax, à 52.73³⁸. Ce résultat tout à fait acceptable révèle néanmoins que 47.27 de sa variance totale restent inexplicées au moyen des seules composantes retenues. Notons que l'ordre dans lequel les composantes sont présentées n'est pas anodin : la première apporte davantage d'explication que la seconde, et la seconde plus que la troisième.

³⁸ Notons que seules cinq itérations ont été nécessaires à la constitution du modèle en trois composantes.

Composantes	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.01	18.69	18.69
2	1.91	17.39	36.08
3	1.83	16.65	52.73

Tableau 7 - Variance expliquée par les composantes du modèle 'Difficultés' après rotation

Le tableau 8 présente quant à lui la répartition des facteurs (types de difficultés) au sein de chaque composante, en mettant en lumière leur hiérarchie explicative intrinsèque. L'on constatera que deux variables ont été extraites avant réalisation de l'ACP. Il s'agit des variables « difficultés liées à la vie privée » et « difficultés autres ». Les raisons de ces extractions sont dans le premier cas que la variable était conceptuellement trop éloignée des catégories de difficultés proposées d'après la revue de littérature par l'équipe de recherche (relationnelles ; pédagogiques/didactiques ; administratives/organisationnelles/matérielles), et dans le second que nous ne disposons pas de suffisamment de répondants pour pouvoir la prendre en considération. Certes, cette perte d'informations entame la validité de notre modèle, mais l'objectif poursuivi au travers de cette démarche étant de simplifier la réalité pour faciliter la lecture des résultats, une telle concession, minime, ne pouvait être évitée.

A la lecture du tableau 8, l'on découvre donc une structure tridimensionnelle, supportée par les liaisons qu'entretient chaque facteur avec sa composante (hiérarchie décroissante). Une fois cette statistique modèle mise au jour, il était essentiel d'attribuer une identité conceptuelle à chacune de ses composantes, selon un principe de catégorisation. Cette tâche de grande importance nous a permis de constater que les catégories que nous avons déterminées a priori pour organiser les variables faisant partie de ce volet du questionnaire étaient tout à fait pertinentes. Ainsi, l'on notera que la première composante compte quatre facteurs d'ordre relationnel, que la seconde regroupe trois facteurs liés à la dimension pédagogique et didactique de la profession, et que la troisième, qui compte quatre facteurs, a trait aux difficultés administratives et organisationnelles/matérielles. Ces catégories (composantes) ont été nommées en conséquence.

Facteurs (difficultés d'insertion professionnelle)	Composantes		
	1	2	3
Composante I : « Difficultés relationnelles »			
<i>Relation avec les collègues</i>	.82		
<i>Collaboration-partage de ressources entre collègues</i>	.72		
<i>Relation avec la direction</i>	.69		
<i>Relation avec les parents</i>	.37	.32	.33

Composante II : « Difficultés pédagogiques/didactiques »		
Planification des apprentissages		.78
Evaluation des apprentissages		.75
Gestion de la classe et de la discipline		.70
Composante III : « Difficultés administratives/organisationnelles/matérielles »		
Ressources matérielles		.67
Tenue des documents administratifs	.33	.64
Contraintes organisationnelles d'exercice	.37	.63
Déplacements professionnels		.59

Tableau 8 - Matrice des composantes après rotation des facteurs

Ce premier travail ayant validé un modèle des difficultés d'insertion professionnelle basé sur trois catégories, reste encore à observer l'intensité des difficultés ressenties par les sujets de notre échantillon pour chacune d'elles. C'est en couplant le modèle factoriel mis au jour et l'analyse descriptive des résultats obtenus pour chaque variable que nous avons pu construire le tableau 9. Celui-ci met en lumière une nouvelle hiérarchie entre les composantes, non plus en fonction de leur pouvoir explicatif, mais d'après l'intensité des difficultés ressenties par les sujets pour chaque variable. L'organisation des variables/facteurs en composantes a été conservée.

L'on constatera que les difficultés d'insertion professionnelles les plus prégnantes chez les novices, du moins d'après leur propre perception de leur situation, sont les difficultés d'ordre pédagogique/didactique (*Composante II bis*). Ce résultat entre en parfaite résonance avec les attentes de soutien que les enseignants débutants semblent nourrir vis-à-vis d'hypothétiques mentors d'après l'étude de De Stercke (2010). En effet, 79.50% des novices alors interrogés ont déclaré être principalement demandeur d'un soutien pédagogique et didactique. Ces informations nous confortent dans l'idée qu'un dispositif formel d'induction ne peut être pensé comme une assistance à court terme des enseignants débutants, sans quoi leurs principaux besoins ne pourront être réellement rencontrés.

Les difficultés de type organisationnel/administratif et pratique arrivent en seconde position au sein du tableau 9 (*composante III bis*), et restent relativement importantes. Toutefois, elles sont à notre sens plus ponctuelles que les précédentes, et ne requièrent pas nécessairement une assistance prolongée, ni même particulièrement structurée des débutants.

Enfin, les difficultés d'ordre relationnel (*composante I bis*) paraissent globalement de moindre intensité que les deux autres catégories de difficultés. Ce dernier résultat corrobore également les observations de De Stercke (2010), qui a mis au jour que seuls 10% des débutants interrogés dans le cadre de sa recherche étaient principalement en attente d'un soutien de type socioprofessionnel de la part d'un éventuel mentor.

Difficultés d'insertion professionnelle	% d'accord/désaccord			
	Tout à fait en désaccord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Composante II bis : « pédagogique/didactique »			.47³⁹	
<i>Evaluation des apprentissages (A)</i>	12.60	36.60	41.40	09.40
<i>Gestion de la classe et de la discipline (B)</i>	16.60	34.50	34.20	14.70
<i>Planification des apprentissages (C)</i>	15.00	46.00	32.00	7.00
Composante III bis : « Administratif/organisationnel/matériel »			.43	
<i>Ressources matérielles (D)</i>	15.50	30.50	33.70	20.30
<i>Tenue des documents administratifs (E)</i>	12.60	35.00	34.20	18.20
<i>Contraintes organisationnelles d'exercice (F)</i>	26.45	43.00	22.45	08.00
<i>Déplacements professionnels (G)</i>	35.60	43.30	14.40	06.70
Composante I bis : « Relationnel »			.29	
<i>Collaboration-partage de ressources entre collègues (H)</i>	24.90	38.20	26.20	10.70
<i>Relation avec les parents (I)</i>	28.70	50.50	16.40	04.40
<i>Relation avec la direction (J)</i>	47.90	39.30	08.30	04.50
<i>Relation avec les collègues (K)</i>	48.90	39.10	09.10	02.90

Tableau 9 - Difficultés d'insertion professionnelle (catégories)

Pour clôturer cette section, nous proposons un graphique descriptif (figure 23)⁴⁰ des résultats du tableau 9 .

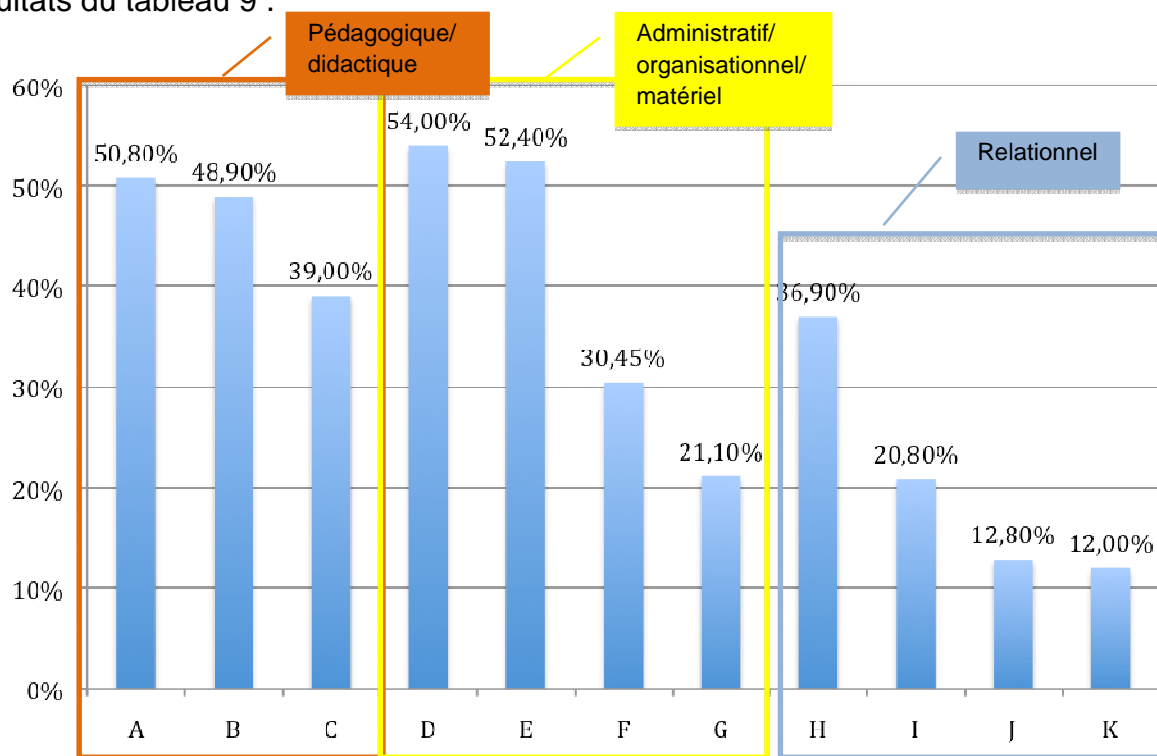


Figure 23 - Graphique des difficultés d'insertion professionnelle (catégories)

³⁹ Indice de difficulté moyen pour la catégorie considérée, calculé pour chaque sujet à partir de la formule suivante : $((\text{Var } 1 + \text{Var } 2 + \text{Var } n) - \text{nombre de variables}) / (\text{nombre de variables} \times 3)$.

⁴⁰ Les scores proviennent de l'addition des niveaux « D'accord » et « Tout à fait d'accord » du tableau 9.

7.2.1.2 *Hiérarchisation des difficultés d'entrée en carrière*

D'après les résultats obtenus pour chaque item, il nous a été possible de créer une synthèse des difficultés d'insertion professionnelle des enseignants débutants de notre échantillon en distinguant celles qui semblent être majeures pour eux de celles qui le sont moins. Le tableau 10 illustre le résultat de cette conceptualisation. Ont été considérées comme majeures les difficultés rencontrées par au moins un tiers des répondants (par agrégation des niveaux « D'accord » et « Tout à fait d'accord » des échelles de Likert).

Certes, les difficultés de gestion de la classe et de la discipline n'arrivent pas en tête des difficultés dites majeures, mais elles n'en restent pas moins présentes dans le haut de ce classement, tout comme les difficultés liées à l'évaluation des apprentissages ou à la planification des apprentissages. Ces résultats corroborent ceux antérieurement identifiés par la Recherche (Veenman, 1984 ; Huberman, 1989b ; Nault, 1993 ; Schneuwly, 1996 ; cité par Beckers et al., 2003 ; Esquieux 1999 ; Gervais, 1999 ; Chenu, Blondin, Vanhulle, 2000 ; Céré, 2003 ; cité par Martineau, 2008 ; Bédard, 2000 ; Bekers et al., 2007), en apportant cependant de nouveaux éléments explicatifs, notamment que la présence et/ou la qualité des ressources matérielles préoccupe(nt) les enseignants débutants en Communauté française de Belgique.

Difficultés majeures	%
1) Ressources matérielles	54.00
2) Tenue des documents administratifs	52.40
3) Evaluation des apprentissages	50.80
4) Gestion de la classe (et de la discipline)	48.90
5) Planification des apprentissages	39.00
6) Collaboration-partage de ressources entre collègues	36.90
Difficultés mineures	
7) Contraintes organisationnelles	30.45
8) Vie privée	22.95
9) Déplacements professionnels	21.10
10) Relation avec les parents	20.80
11) Relation avec la direction	12.80
12) Relation avec les collègues	12.00

Tableau 10 - Synthèse des difficultés d'insertion professionnelle des répondants

Si l'on compare ce "top 12" avec la classification établie en son temps par Veenman (1984), l'on constate qu'elles sont globalement similaires dans leur contenu, mais que quelques divergences apparaissent au niveau de l'ordonnement des difficultés qu'elles prennent en considération. Ainsi, si les difficultés liées aux ressources matérielles apparaissent comme les plus répandues d'après notre enquête, elles n'occupaient à l'époque où fut établie la classification de Veenman (ibid) que la septième place dans l'ordre des préoccupations des novices. A l'inverse, les difficultés relationnelles pouvant exister entre les débutants et leurs collègues

sont tout aussi secondaires d'après nos observations que selon les siennes, puisqu'elles occupent quelle que soit la classification la dernière place du classement. En comparant les tableaux 10 et 11, l'on notera également que les difficultés liées à la relation avec les parents d'élèves paraissent moins prégnantes selon notre étude que d'après la méta-analyse de Veenman (ibid), ce qui nous amène à penser qu'il ne s'agit du problème le plus aigu des enseignants débutants exerçant en Communauté française de Belgique.

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

Tableau 11 - Difficultés d'insertion professionnelle des enseignants débutants (Veenman, 1984)

7.2.2 Environnement de travail

« *Au sein de votre/vos lieu(x) de travail, la circulation des informations vous satisfait.* »

Comme l'indique la figure 8, plus de deux tiers des sujets jugent satisfaisante la circulation des informations au sein de leur(s) lieu(x) de travail. 23.80% ne sont pas d'accord avec l'affirmation de l'item, et 6.10% tout à fait en désaccord avec celle-ci. De fait, il semble que des efforts soient encore à fournir dans certains établissements afin d'améliorer cette situation ne facilitant pas le travail des enseignants débutants.

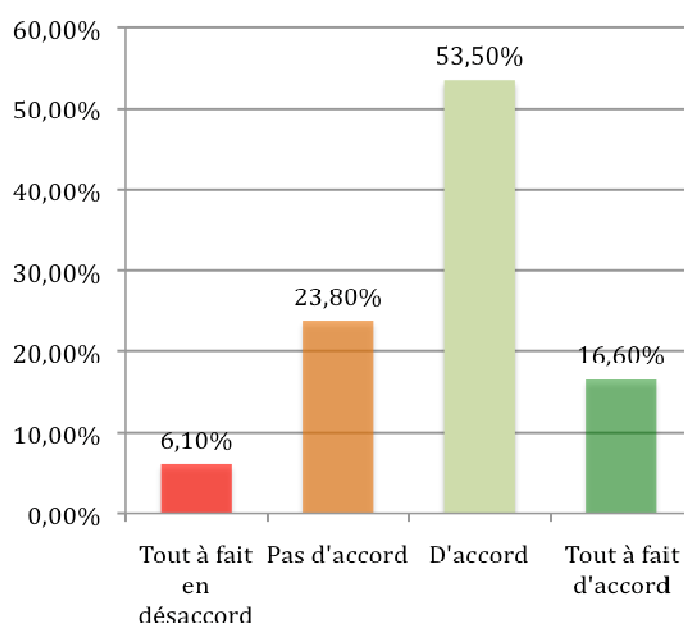


Figure 24 - Satisfaction quant à la circulation des informations sur le(s) lieu(x) de travail

Notons que la mobilité de certains novices pourrait accroître ce problème de communication, raison pour laquelle les résultats obtenus pour cet item ont été croisés avec la variable « Difficultés liées aux déplacements professionnels ». Notre analyse met en lumière que les débutants éprouvant ce type de difficultés ont tendance à considérer la circulation des informations sur leur(s) lieu(x) de travail comme insatisfaisante, même si l'intensité de la liaison reste faible (Kendall's tau-b = -.14 ; .002).

« Au sein de votre/vos lieu(x) de travail, la collaboration au sein de l'équipe éducative vous satisfait. »

Nous l'avons rappelé précédemment, la culture collaborative en vigueur dans les établissements scolaires fait partie des éléments influant sur la qualité de l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Un déficit de collaboration apparaît donc comme un obstacle à la professionnalisation des novices. Parmi ceux interrogés dans le cadre de cette étude, 76.75% sont globalement satisfaits de la collaboration en place au sein de leur(s) équipe(s) éducative(s) (54.25% sont d'accord avec l'affirmation de l'item et 22.50% tout à fait d'accord avec celle-ci), contre 23.70% de sujets en désaccord (19.75% ne sont pas d'accord avec l'affirmation et 3.50% sont tout à fait en désaccord). Une conclusion similaire à celle établie pour l'item précédent semble donc pouvoir être tirée : si la situation n'est pas alarmante quant à la collaboration professionnelle enseignante, vue par les débutants, elle pourrait cependant se voir améliorée, et ainsi participer à faciliter leur entrée en carrière.

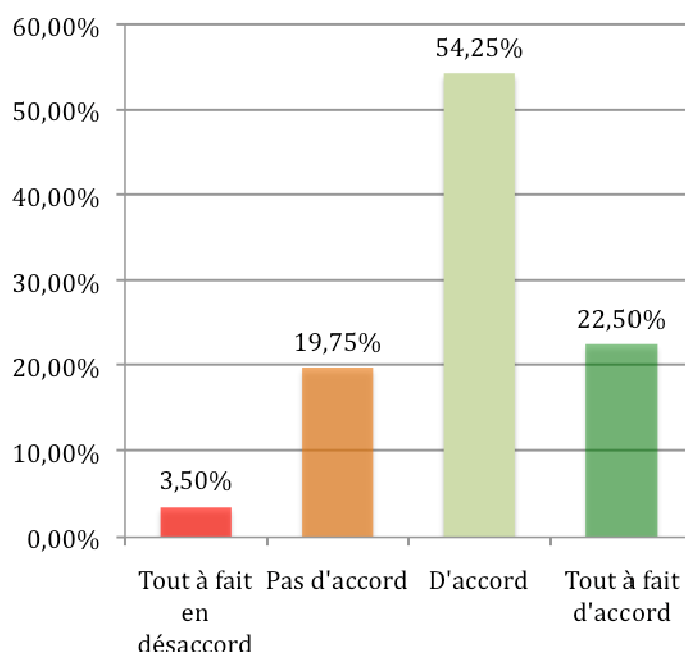


Figure 25 - Satisfaction quant à la collaboration professionnelle sur le(s) lieu(x) de travail

« Au sein de votre/vos lieu(x) de travail, la direction vous apporte un soutien du point de vue administratif. »

D'après les réponses des enseignants débutants interrogés, il semble que le soutien administratif que leur apporte(nt) leur(s) direction(s) soit globalement satisfaisant. En effet, 53.95% et 21.70% des sujets sont respectivement en accord avec l'affirmation de l'item, contre 17.35% d'enseignants en désaccord et 7% tout à fait en désaccord.

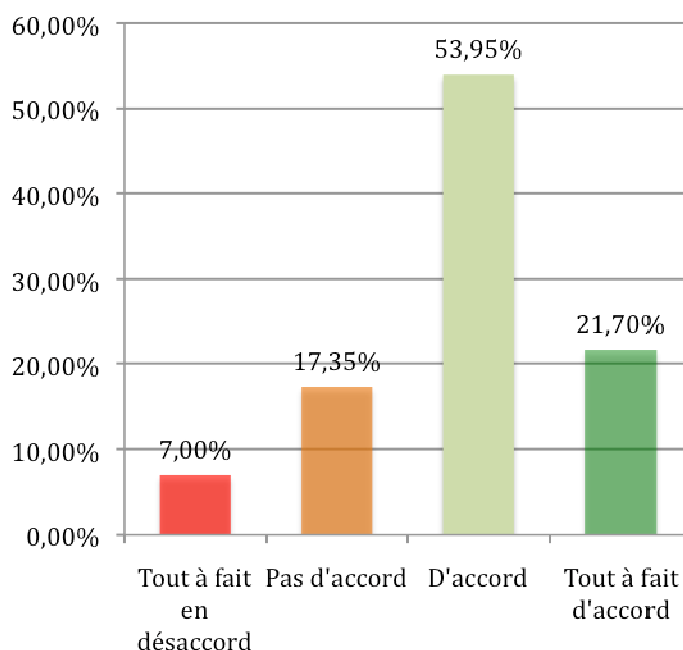


Figure 26 - Soutien administratif de la direction sur le(s) lieu(x) de travail

Sur le plan corrélationnel, les difficultés relationnelles et administratives se voient ici significativement reliées, les débutants déclarant manquer de soutien de la part de leur direction sur le plan administratif ayant tendance à avoir une relation plus difficile avec leur(s) chef(s) d'établissement ($\text{Gamma} = -.62$; $\text{alpha} = .000$). Ce résultat apporte une preuve supplémentaire démontrant qu'une bonne socialisation professionnelle n'est pas uniquement déterminante pour l'équilibre socioprofessionnel du débutant, mais qu'elle augmente probablement les chances de celui-ci d'être assisté par ses pairs et/ou la direction sur le plan pédagogique/didactique, organisationnel, administratif...

« Au sein de votre/vos lieu(x) de travail, la direction vous apporte un soutien du point de vue pédagogique. »

Au-delà du soutien administratif que la direction a à apporter aux enseignants débutants, elle doit également jouer auprès de tous les enseignants cette fois un rôle de leadership pédagogique. D'après les résultats obtenus pour cet item, il semble toutefois que ce rôle ne soit pas systématiquement assumé par les chefs d'établissements, puisque 63.10% seulement des répondants se déclarent globalement en accord avec l'affirmation posée. 27% et 9.90% des sujets se sont en effet respectivement dit en désaccord et tout à fait en désaccord avec l'affirmation.

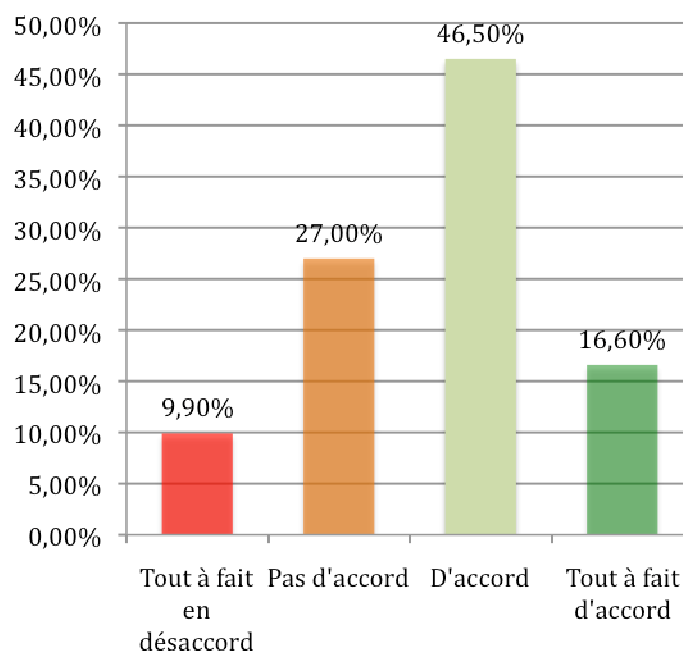


Figure 27 - Soutien pédagogique de la direction sur le(s) lieu(x) de travail

A nouveau, le fait de rencontrer certaines difficultés dans ses relations avec sa(s) direction(s) est lié à celui de manquer de soutien pédagogique de la part de son/ses chef(s) d'établissement(s) (Gamma = -.57 ; alpha = .000).

« Au sein de votre/vos lieu(x) de travail, la direction vous apporte un soutien du point de vue relationnel. »

A côté des soutiens administratif et pédagogique, il incombe aussi aux chefs d'établissements d'être à l'écoute de leurs collègues enseignants débutants, pour qui la période d'entrée en carrière coïncide généralement avec des changements importants, tant sur le plan personnel que professionnel.

Au sein de notre échantillon, 72.60% des débutants sont globalement satisfaits du soutien relationnel apporté par leur(s) direction(s). Les 27.40% restant se positionnent néanmoins plus négativement, avec 20.20% de sujets en désaccord et 7.20% tout à fait en désaccord avec l'affirmation de l'item.

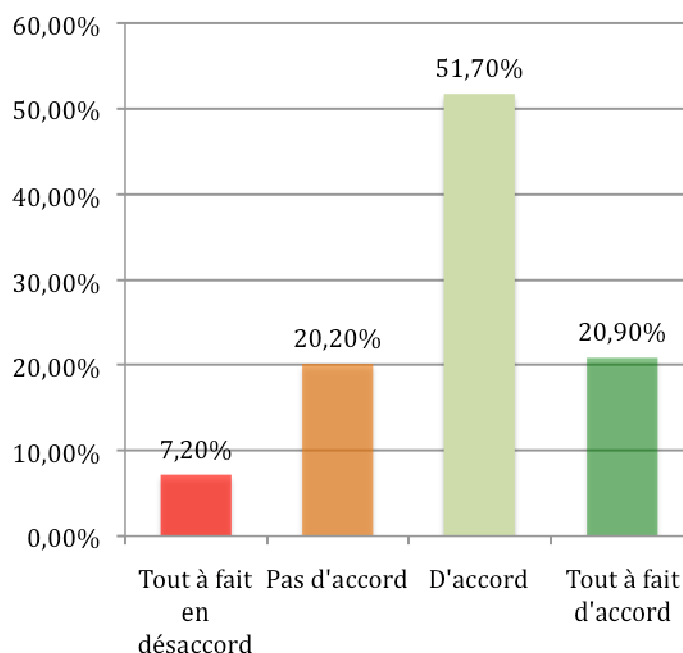


Figure 28 - Soutien relationnel de la direction sur le(s) lieu(x) de travail

Bien que ce résultat ne soit pas étonnant, soulignons que le fait de déclarer avoir une relation difficile avec sa (ses) direction(s) est significativement lié à celui de considérer ne pas ou peu bénéficier du soutien de son (ses) chef(s) d'établissement(s) sur le plan relationnel (Gamma = -.65 ; alpha = .000).

Suite à l'examen des trois derniers items abordés, l'on pourrait poser l'hypothèse qu'une relation difficile avec son (ses) chef(s) d'établissement(s) réduit potentiellement les chances d'obtenir un quelconque soutien à l'entrée en carrière de sa/leur part, et inversement. Des analyses plus poussées devraient néanmoins être menées pour confirmer celle-ci.

*« Au sein de votre/vos lieu(x) de travail, les **échanges entre collègues** (professeurs, éducateurs, etc.) sont **bénéfiques pour l'efficacité collective de l'équipe éducative.** »*

S'il est communément admis que la collaboration au sein des équipes éducatives est propre à augmenter l'efficacité des établissements scolaires, s'intéresser à la teneur de cette collaboration, ainsi qu'à son efficacité perçue par ses acteurs est loin d'être dénué de sens. Effectivement, un fonctionnement collaboratif relativement peu efficace, mais perçu comme tel (et inversement) peut rapidement enfermer une équipe dans des routines entravant le dynamisme pédagogique de certains membres de l'institution, diminuant leur motivation professionnelle, etc.

Les répondants à cette enquête sont dans une large mesure convaincus que les échanges entre collègues des équipes éducatives auxquelles ils appartiennent sont bénéfiques à l'efficacité collective de celles-ci. 46.80% sont ainsi en accord avec

l'affirmation de l'item, et 38% tout à fait d'accord avec celle-ci, ce qui, nous l'espérons, les encouragent à promouvoir et à participer aux initiatives collaboratives qui se développent sur leur(s) lieu(x) de travail. 12.30% des sujets ne sont pas d'accord avec l'affirmation de l'item et seulement 2.90% tout à fait en désaccord avec celle-ci.

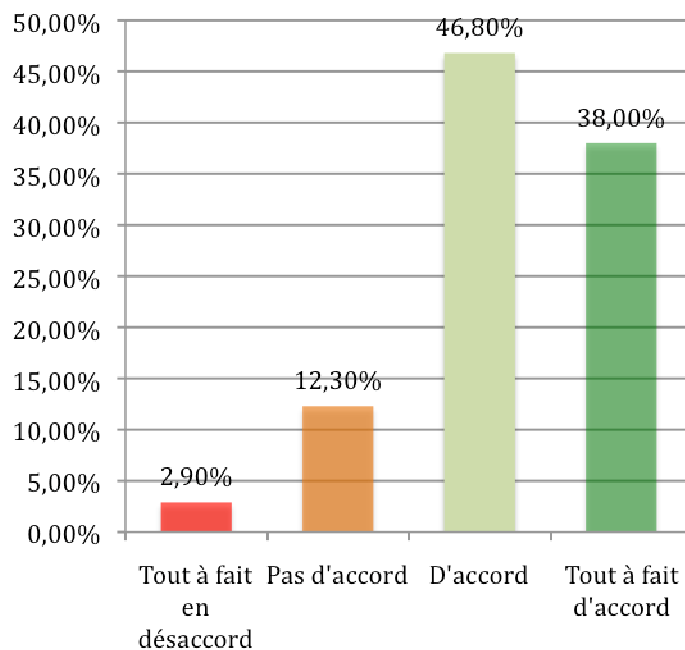


Figure 29 - Echanges entre collègues bénéfiques pour l'efficacité collective sur le(s) lieu(x) de travail

« *Au sein de votre/vos lieu(x) de travail, les échanges entre collègues (professeurs, éducateurs, etc.) sont encouragés par la direction.* »

Cet item poursuit la réflexion amorcée avec le précédent en interrogeant les enseignants débutants quant au support apporté par la direction aux échanges entre membres de leur(s) équipe(s) éducative(s). Au vu des résultats, il semble que les encouragements des directions à la collaboration professionnelle soient globalement effectifs, puisque 45% des sujets sont d'accord avec l'affirmation de l'item et 36.10% tout à fait d'accord avec celle-ci. Les 19.80% restant sont opposés à l'affirmation (14.40% ne sont pas d'accord et 4.50% sont tout à fait en désaccord).

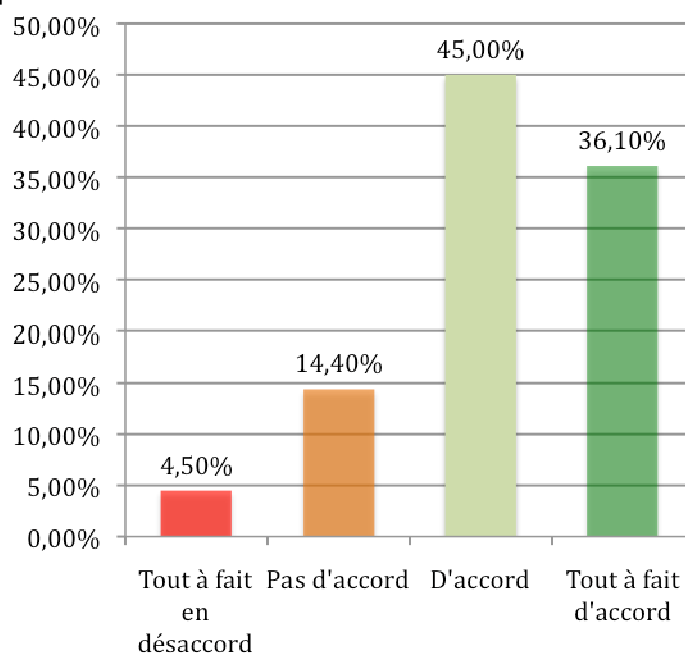


Figure 30 - Echanges entre collègues encouragés par la direction sur le(s) lieu(x) de travail

Notons que le degré de difficultés de collaboration/partage de ressources avec les collègues, examinées plus haut, semble lié au fait que les directions encouragent ou non ce type de pratique au sein de leur établissement (Gamma = -.47 ; alpha = .000). Ce résultat rappelle l'importance du rôle des chefs d'établissements en matière de leadership pédagogique et de promotion d'une culture scolaire plus collaborative.

« *Au sein de votre/vos lieu(x) de travail, vous avez l'impression de contribuer au dynamisme pédagogique de l'équipe éducative.* »

Si les enseignants débutants (disposant d'un titre pédagogique) ont à réorganiser leurs acquis pour s'adapter à la réalité de la fonction enseignante, leur récente fréquentation des institutions de formation initiale leur confère un rôle important quant au dynamisme pédagogique des équipes éducatives. Le sentiment de contribuer à ce dynamisme représente un élément facilitant leur insertion professionnelle en valorisant leurs compétences dans certains domaines.

78.70% des débutants interrogés considèrent qu'ils contribuent effectivement au dynamisme pédagogique des équipes éducatives auxquelles ils appartiennent (56.95% sont d'accord avec l'affirmation de l'item et 22.50% tout à fait d'accord avec celle-ci). Un peu plus d'un cinquième des répondants juge au contraire leur action limitée sur ce plan (15.45% ne sont pas d'accord avec l'affirmation et 5.10% sont tout à fait en désaccord avec celle-ci).

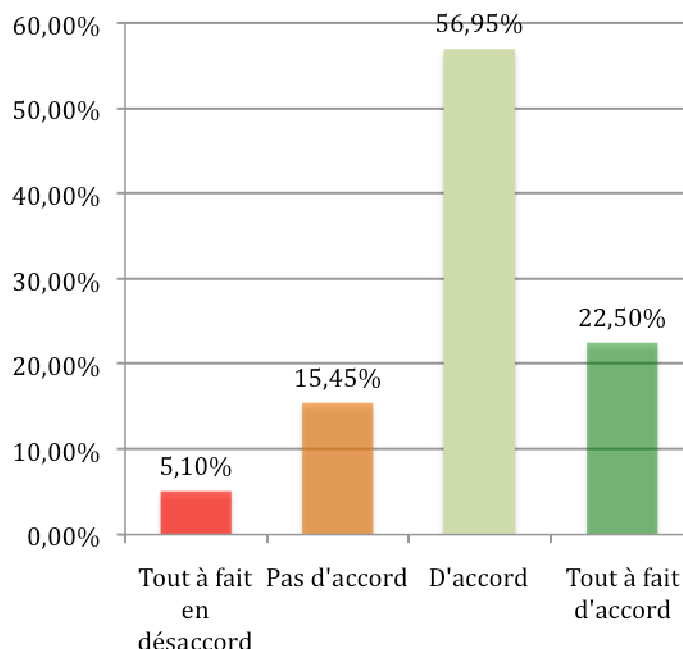


Figure 31 - Sentiment de contribuer au dynamisme pédagogique du/de(s) lieu(x) de travail

Précisons que ce sentiment n'est lié ni au diplôme (C.C. = .20 ; alpha = .35), ni à l'âge des répondants (Gamma = -.11 ; alpha = .20), mais qu'il est significativement corrélé à l'ancienneté des répondants (Gamma = .14 ; alpha = .04). Ce résultat indique donc que plus les débutants sont installés depuis longtemps dans la profession, plus ils jugent contribuer au dynamisme pédagogique de leur(s) lieu(x) de travail, probablement en raison d'une plus grande confiance dans leur compétence professionnelle liée à leur expérience acquise. Cette hypothèse est étayée par le fait qu'une relation significative, et inversement proportionnelle unit la variable étudiée au fait de déclarer douter de ses compétences en raison des difficultés rencontrées en classe (Gamma = -.22 ; alpha = .005).

7.2.2.1 Synthèse : l'environnement professionnel des débutants

Les résultats détaillés dans cette section consacrée à l'environnement de travail des débutants mettent clairement en évidence l'importance du rôle de la direction dans la promotion de pratiques professionnelles collaboratives et la constitution au sein des établissements scolaires de communautés d'apprentissages et de pratiques. En renforçant les liens entre les enseignants, mais plus largement entre l'ensemble des membres de l'équipe éducative, il est fort probable que l'insertion professionnelle des enseignants débutants s'en verra facilitée. Ce résultat étaye l'idée que les directions

ont à redoubler d'attention dans l'exercice de leur fonction managériale, tout comme au niveau de leur relation directe avec le nouveau personnel enseignant.

7.2.3 Motifs du choix de carrière

La recherche ayant identifié qu'un attachement profond à l'enseignement peut être un facteur explicatif de la poursuite stable et permanente de la carrière enseignante (Martineau & Ndoreraho, 2006), il nous paraît important de s'interroger sur les raisons du choix du novice quant à son entrée en carrière.

▪ Rappel méthodologique

Comme cela a déjà été précisé plus haut, les scores obtenus par les enseignants pour les variables proposant un regroupement d'items ont été redistribués sur une échelle de 0 à 1. Le score de 0.5 marque la limite entre les enseignants en désaccord ou en accord avec les items proposés dans les regroupements.

Pour les catégories initialement prévues dont la valeur de l'alpha de Cronbach est inférieure à 0.5, les items sont regroupés dans un même sous-chapitre, mais ils n'ont pas fait l'objet d'un calcul global des scores.

7.2.3.1 Choix positif lié aux caractéristiques principales du métier

Cette dimension intitulée « Choix positif lié aux caractéristiques principales du métier » regroupe six items de l'échelle de Likert pour laquelle la question « *Pour quelles raisons avez-vous choisi le métier d'enseignant ?* » était posée.

Liste des Items :

- Il m'a semblé que c'était ma vocation ;
- L'amour de la matière que j'ai étudiée m'a poussé à choisir cette voie ;
- La relation avec les élèves était ma principale motivation ;
- la volonté d'être utile à la société a guidé mon choix
- La volonté de transmettre des savoirs, savoir-faire, savoir être, a guidé mon choix ;
- Ma propre expérience d'élève a influencé positivement mon choix.

La valeur de l'alpha de Cronbach de cette dimension est de 0.65.

Cette dimension, liée à l'image du métier, vise à mettre en évidence le choix de carrière des débutants et à identifier s'il correspond pour eux à une trajectoire de vie « *spontanée* » dépendante des éléments constitutifs de l'enseignement (la relation avec les élèves, la transmission de savoirs, etc.). D'après leurs réponses, nous pouvons indiquer que le choix de carrière est nettement influencé par les

caractéristiques principales du métier pour 90.65 % d'entre eux, contre 9.35 % seulement qui disent le contraire.

L'item qui rend compte spécifiquement du caractère déterminant de la **vocation** sur le processus d'engagement dans la profession montre que 82.90 % des enseignants sont en accord avec la proposition.

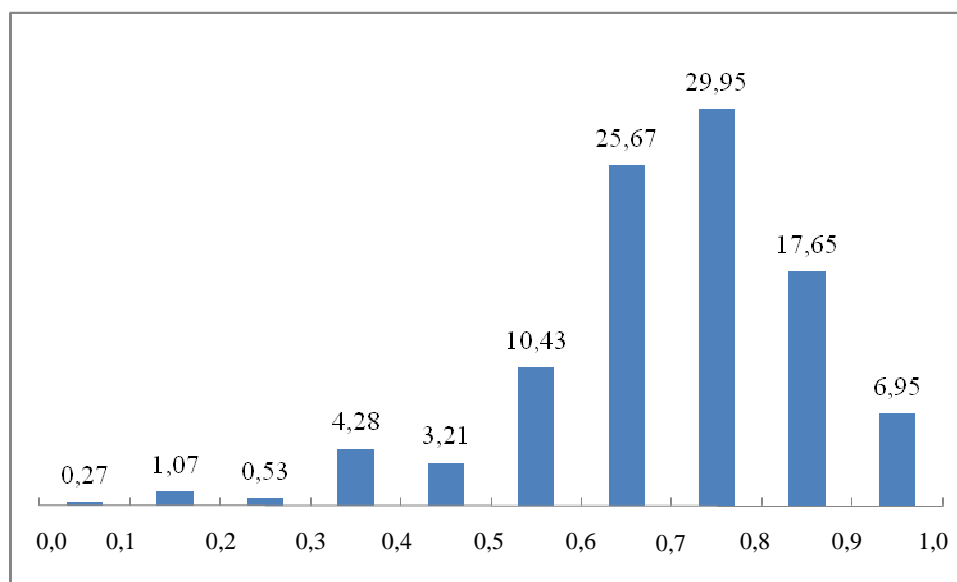


Figure 32 – Choix positif lié aux caractéristiques principales du métier

Un peu moins de 80 % des enseignants soulignent l'apport motivationnel de la **relation pédagogique** : il semble donc que le contact avec un public jeune (les élèves) constitue une motivation importante pour le choix du métier.

Majoritairement, les débutants (82.40 %) mettent en exergue l'impact et l'utilité de la profession enseignante sur la société. Celle-ci a des attentes envers les enseignants et cette conviction influe sur les représentations de leur profession (Baillauquès, 1999). Ils justifient donc en partie leur choix de carrière par un **devoir sociétal**.

Une des missions prioritaires de la profession enseignante est d'amener tous les élèves à « **s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences** qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle » (Décret-missions, art. 6, 1997). Les débutants (93.90 %) sont conscients de cette spécificité et la mettent en avant pour justifier leur choix de carrière. L'**attrait voué à la discipline** est également mis en avant par un grand nombre de débutants (78.40 %).

Un item supplémentaire à cette dimension permet d'établir si leur **expérience passée** en tant qu'apprenant constitue, pour les jeunes enseignants, un élément influant sur leur choix de carrière : à ce propos, 64.70 % se réfèrent aux modèles

d'enseignement qu'ils ont vu pratiquer, notamment par des enseignants qu'ils ont admirés, ou non.

7.2.3.2 *Choix positif lié aux caractéristiques accessoires du métier*

Cette dimension intitulée « Choix positif lié aux caractéristiques accessoires du métier regroupe quatre items de l'échelle de Likert pour laquelle la question « *Pour quelles raisons avez-vous choisi le métier d'enseignant ?* » était posée.

Liste des items :

- La conception que j'avais de la charge de travail des enseignants m'a attiré ;
- La sécurité de l'emploi dans ce métier a fortement influencé mon choix ;
- Le nombre important de jours de congé m'a attiré ;
- Le nombre de postes à pourvoir m'a influencé.

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.64

Dans l'ensemble, les débutants accordent moins d'importance aux caractéristiques accessoires du métier telles que la charge de travail occasionnée ou le nombre de congés scolaires puisque 66.85 % d'entre eux sont en désaccord avec les affirmations présentes dans la dimension.

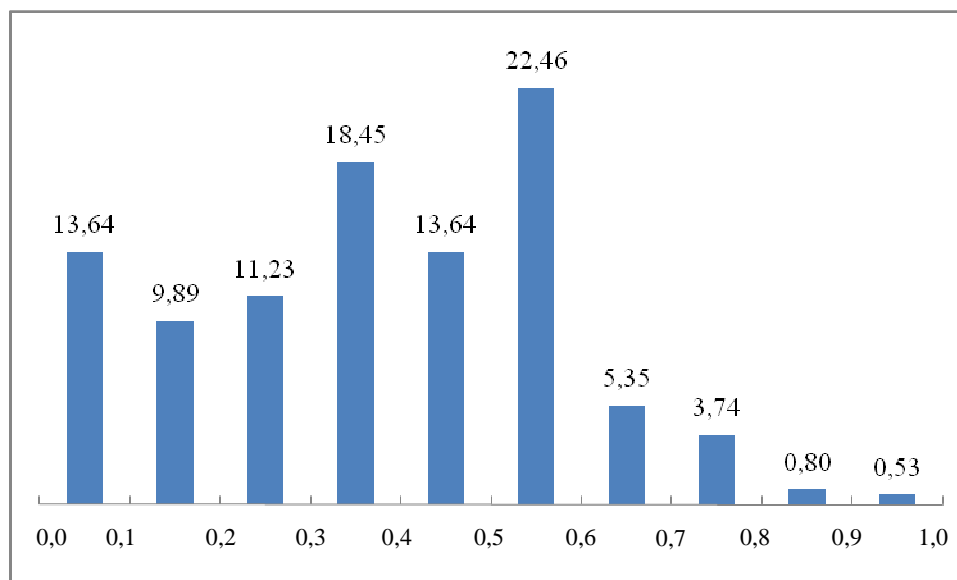


Figure 33 – *Choix positif lié aux caractéristiques accessoires du métier*

Majoritairement, le facteur lié aux représentations des débutants quant à la **charge de travail** qu'occasionne la profession ne semble pas déterminant dans leur choix de carrière. Seulement un peu plus d'un tiers des débutants soulignent l'influence de leurs conceptions liées à la charge de travail sur leur prise de décision.

L'influence de la **sécurité de l'emploi** sur le choix de carrière est soulignée par 39.30 % des enseignants débutants. De l'avis de 60.70 %, la pénibilité des conditions de l'entrée en carrière est une source de non-engagement dans la formation d'enseignant pour des débutants.

En Communauté française, les **congés scolaires** représentent, en moyenne, plus d'un quart d'une année civile. Ce facteur lié aux conditions de l'emploi ne détermine pas, pour 60.70 % des débutants, leur choix de carrière.

Enfin, environ 75 % des sujets n'annoncent pas un choix stratégique des études en vue d'augmenter leurs **chances d'obtention d'un emploi**.

7.2.3.3 **Choix négatifs**

Quatre items sont traités individuellement :

- J'ai choisi ces études suite à un ou plusieurs échec(s) dans d'autres domaines ;
- J'ai choisi ce métier par hasard ;
- La pression explicite de mon entourage a influé sur mon choix ;
- Je pense avoir été influencé par mon histoire familiale (parents, grands-parents enseignants, etc.).

1. **Echecs dans d'autres domaines**

Cet item met en évidence que le choix de l'enseignement résulte peu des échecs rencontrés par les répondants lors de leur parcours d'étudiant puisque 72.50 % des débutants sont tout à fait en désaccord quant à cette affirmation et 16.30 % en désaccord. Le choix de l'enseignement constitue un second choix de carrière pour 11.20 % des répondants.

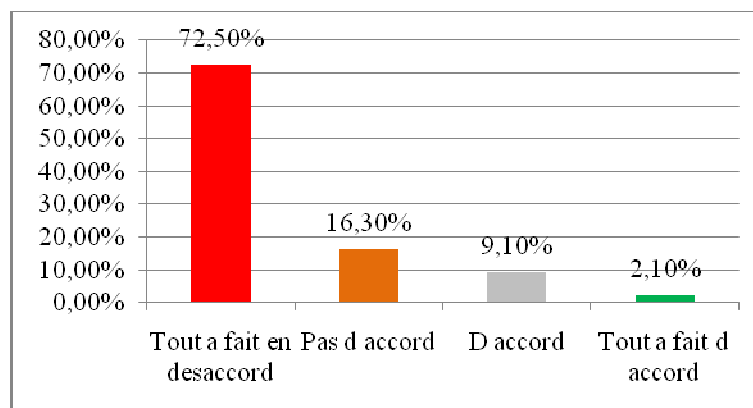


Figure 34 – **Choix de carrière lié au parcours professionnel**

2. Hasard

Le choix de carrière de la majorité des novices semble être guidé par une réflexion préalable et ne résulte pas d'un choix aléatoire (86.70 % de désaccord).

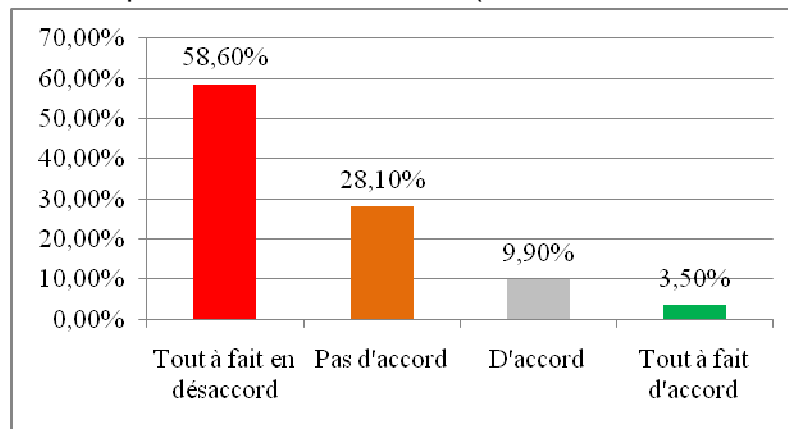


Figure 35 – Choix de carrière lié au hasard

3. Histoire familiale

Le choix de carrière a été influencé, pour environ 37 % des répondants, par leur **histoire familiale** (l'exercice du métier par un ou plusieurs proches) puisque 27.50 % sont en accord avec l'affirmation de l'item et 9.10 % tout à fait d'accord avec celle-ci. Cependant, cet item ne permet pas de déceler l'impact d'une **pression familiale** qui peut influencer les choix posés par le débutant lors de son entrée en formation. Les représentations et les idéaux de ses proches, leurs parcours de vie et leurs croyances en le novice peuvent orienter celui-ci quant à la profession qu'il désire exercer. Dans le cas présent, seuls 10.40 % des participants soulignent l'impact déterminant d'une pression familiale sur le choix de carrière, contre 89.60 % d'enseignants opposés à l'affirmation.

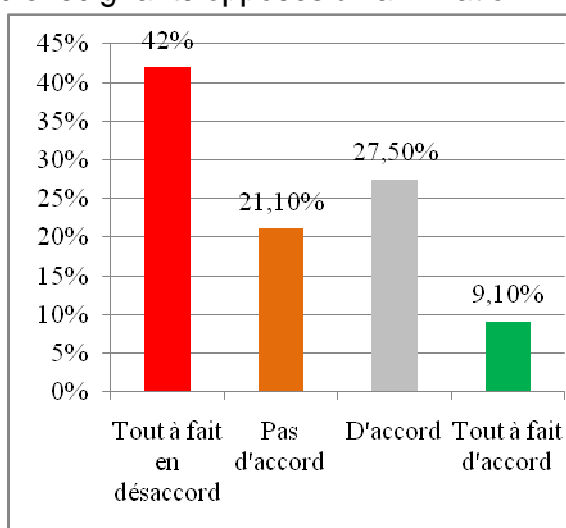


Figure 36 – Choix de carrière lié à l'histoire familiale

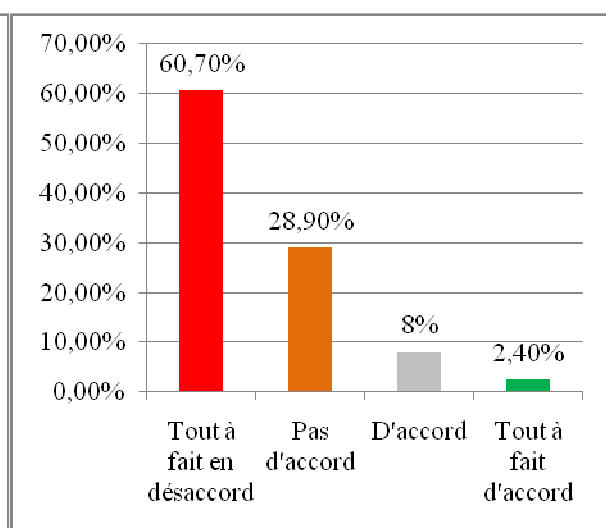


Figure 37 – Choix de carrière lié à la pression de l'entourage

7.2.3.4 Synthèse : le choix de carrière des débutants

Cette dimension traitée renvoie à la part de « vocation » – désir marqué d'exercer la profession – qui peut influencer la poursuite de la carrière enseignante (Bojlod & Gingras, 2000 ; Selgman, 1994 ; Proste, 1985 ; Sears, 1982 ; Gottfredson, 1981 ; cités par Martineau & Ndoreraho, 2006, p.13). Les débutants qui ont répondu à l'enquête disent avoir choisi le métier d'enseignant pour ses caractéristiques constitutives essentielles : la relation avec les élèves, l'envie de transmettre ou de faire construire des savoirs, l'intérêt pour la matière, *etc.*) et beaucoup moins pour des caractéristiques accessoires (comme l'horaire, les congés scolaires, la charge de travail, *etc.*). Les enseignants débutants sont peu nombreux à indiquer que l'enseignement relève d'un second choix (11,2 %) ou d'échecs antérieurs. Il n'est ni aléatoire, ni la résultante d'une pression familiale, mais s'inscrit dans une trajectoire de vie « réfléchie ». Ces indications peuvent être interprétées positivement puisqu'il a été observé que l'engagement dans le métier soutenu par une vocation forte permet de mieux résister au découragement que peuvent produire les expériences difficiles rencontrées dans l'exercice du métier (Bojlod & Gingras, 2000 ; Selgman, 1994 ; Proste, 1985 ; Sears, 1982 ; Gottfredson, 1981 ; cités par Martineau & Ndoreraho, p.13).

7.2.3.5 Accompagnement par un enseignant expérimenté

« Avez-vous déjà été, ou êtes-vous actuellement, accompagné par un enseignant expérimenté ? »

La présentation graphique de cet item offre une vision synthétique des accompagnements, effectifs ou non-effectifs, des débutants par un enseignant chevronné lors de leur entrée en carrière. A la lecture des données, nous constatons que la majorité des enseignants novices – 61 % environ – ont été ou sont actuellement accompagnés par un enseignant expérimenté. On connaît l'importance et la pertinence d'un support social auprès des débutants lors de leur insertion professionnelle. L'un des facteurs influant sur la rétention des enseignants débutants dans la profession est l'isolement face aux difficultés rencontrées.

Notons que la rubrique spécifique à l'entrée en carrière des enseignants débutants⁴¹ permet d'entrevoir concrètement les modalités d'accompagnement des enseignants novices.

⁴¹ 6.5.7 Dispositif d'induction

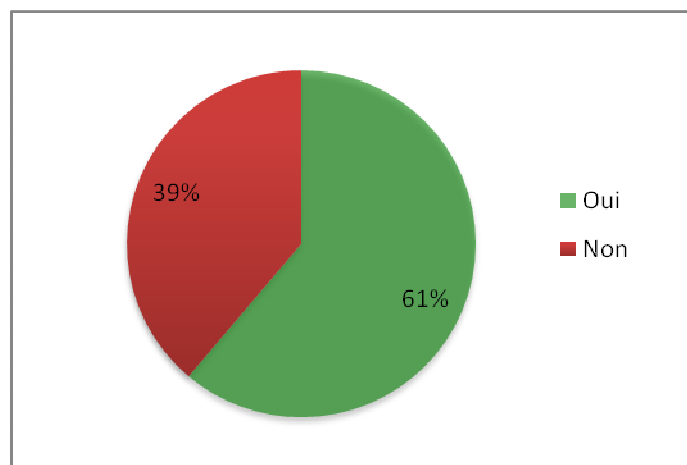


Figure 38 – Accompagnement par un enseignant expérimenté

7.2.3.6 Origine sociale des élèves

« D'après vous, les élèves auxquels vous enseignez sont d'origine sociale plutôt : élevée, moyenne, modeste, ou j'enseigne à une / des classes hétérogènes. »

La majorité des débutants estiment être confrontés à des élèves d'origine sociale plutôt modeste (37.70 %) ou plutôt moyenne (28,8 %). Toutefois, les enseignants sont, tout de même, 22.70 % à supposer que leurs élèves sont d'origine sociale plutôt hétérogène ; alors qu'ils sont seulement 11.80 % à prétendre être confrontés à un public d'élèves d'origine sociale plutôt élevée.

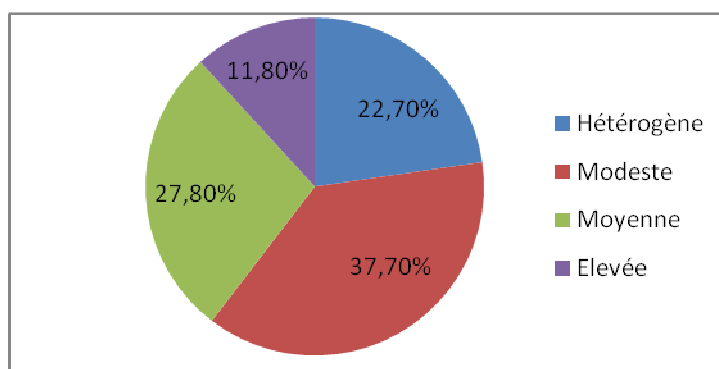


Figure 39 – Origine sociale des élèves

7.2.3.7 Difficultés d'apprentissage des élèves

« Vous estimez que le pourcentage de vos élèves présentant des difficultés d'apprentissage s'élève à : plus de 75 % ; entre 51 et 75 % ; entre 26 et 50 % ; moins de 25 %. »

Ces données révèlent que 36.10 % des débutants estiment être confrontés, au sein de leurs classes, à des élèves dont la moitié voire les trois quarts présentent des

difficultés scolaires. Dans la même mesure, 34.50 % des enseignants affirment qu'entre 26 et 50 % des élèves éprouvent des difficultés.

Environ 12 % des enseignants débutants semblent être confrontés à une situation de classe qui présenterait un taux élevé de difficultés scolaires (plus de 75 %), alors que des groupements d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage inférieures à 25 % sont rencontrés par 16.80 % des débutants.

Un peu plus de 50 % des débutants estiment être confrontés à un public d'élèves dont la moitié d'entre eux – au minimum – présente des difficultés d'apprentissage. Cette constatation semble ajouter une difficulté supplémentaire aux enseignants débutants ancrés dans des préoccupations de « survie » (Füller, 1969, cité par Beckers, 2007), et pour lesquels la gestion des élèves en difficultés d'apprentissage représente une inquiétude prégnante (Mukamurera, 1999).

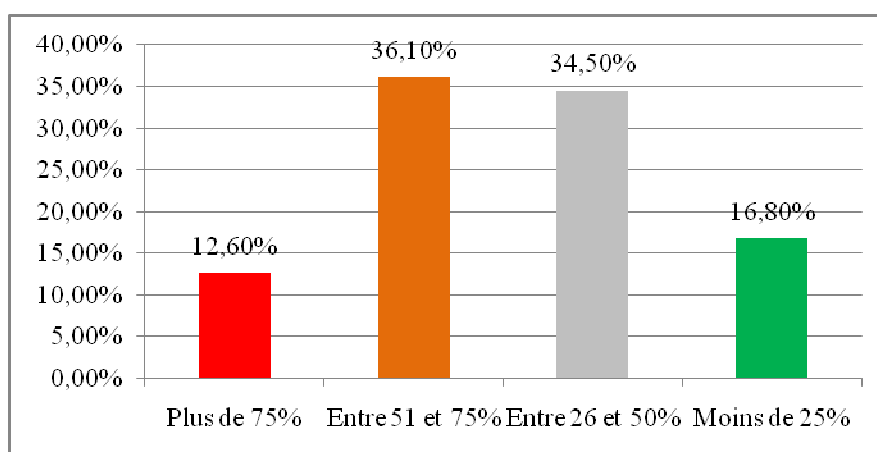


Figure 40 – Difficultés d'apprentissage des élèves

7.2.4 Parcours professionnel

7.2.4.1 Motifs du choix du réseau

« Mettez une croix dans la/les case(s) qui correspond(ent) à la/aux raison(s) qui vous a/ont poussé(s) à choisir le réseau dans lequel vous exercez actuellement - Formation initiale dans le même réseau ; qualité de l'enseignement dispensé ; opportunité de carrière ; choix philosophique ; hasard ; autre »

Le tableau ci-dessous propose une catégorisation des raisons avancées par les enseignants débutants concernant le choix du (des) réseau(x)⁴² d'enseignement dans le(s)quel(s) ils exercent.

⁴² Un **réseau d'enseignement** représente un regroupement d'écoles organisées par un même pouvoir organisateur ou par des pouvoirs organisateurs de même nature juridique (Beckers, 2006). En Communauté française, il existe trois types de réseaux (le réseau de la Communauté française ; le

42.50 % des débutants soulignent l'impact de la formation initiale sur le choix du réseau en début de carrière. Toutefois, la sélection d'un réseau peut dépendre d'une décision volontaire du débutant ou, à l'inverse, être la résultante d'un choix « *stratégique* » du pouvoir organisateur. A titre d'illustration, un pouvoir organisateur pourrait privilégier un enseignant étant familiarisé, au cours de sa formation initiale, avec le programme de son réseau.

En outre, le choix de réseau résulte pour un tiers d'entre eux (35.60 %) d'une opportunité de carrière. L'expression « *opportunité de carrière* » peut englober plusieurs dimensions différentes :

- Une modulation au niveau de la charge horaire et des attributions de telle sorte que les débutants voient un intérêt personnel à s'engager dans le réseau ;
- Une possibilité de stabilisation de l'emploi et de nomination plus rapide dans l'établissement ou dans la fonction ;
- Un choix lié à la première offre d'emploi dans le métier.

Ajoutons que la croyance quant à la qualité de l'enseignement dispensé dans un réseau particulier influence 22.70 % des débutants. Enfin, 15.20 % des débutants justifient leur choix du réseau d'enseignement pour l'attrait moral ou éducatif de celui-ci. Seuls 4.50 % des débutants ont opté par hasard pour un réseau d'enseignement.

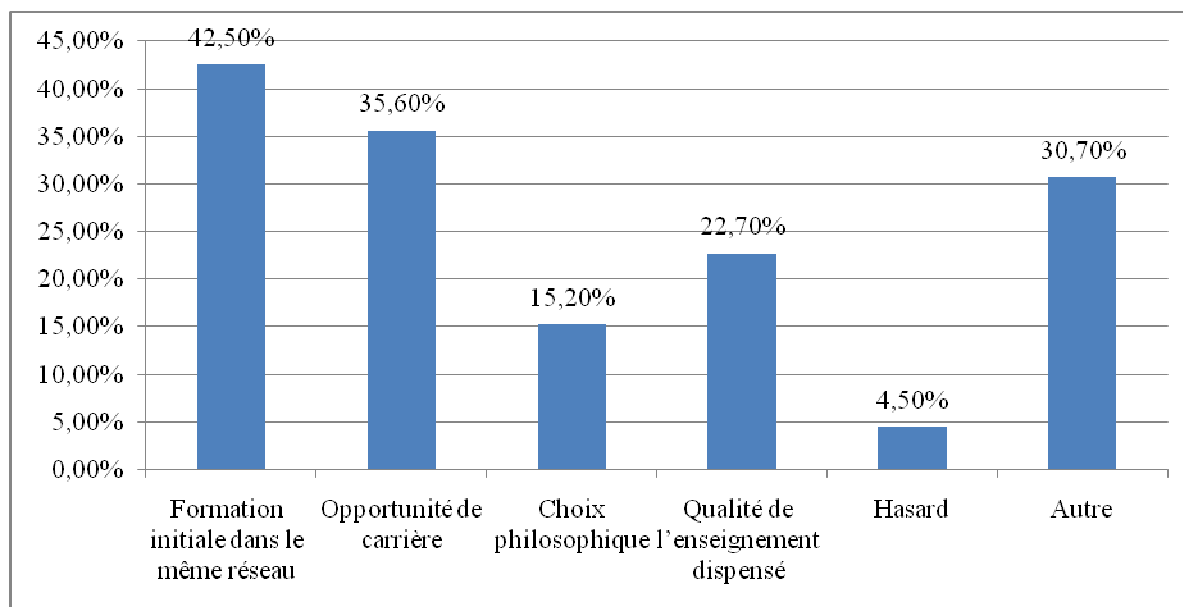


Figure 41 – Motifs du choix du réseau

réseau officiel subventionné ; le réseau libre subventionné (libre confessionnel et libre non confessionnel).

Au-delà des critères de sélection précités par les chercheurs, les participants avaient l'opportunité de mettre en avant d'autres motifs justifiant leur choix du réseau. Parmi 30.70 % des débutants ayant saisi cette opportunité, certains ont précisé que leur choix a été lié à des croyances relatives au public d'élèves. D'autres ajoutent l'influence de l'entourage quant à la sélection du réseau et la proximité géographique.

7.2.4.2 *Incertitudes quant au choix de carrière*

« Avez-vous déjà envisagé de quitter l'enseignement ? »

▪ **Fréquences des incertitudes**

Environ 42 % des enseignants débutants n'ont jamais envisagé de quitter l'enseignement. Suite à « *un événement exceptionnel* », près de 37 % des novices ont douté de vouloir poursuivre leur carrière dans l'enseignement. Il faut entendre par l'expression « *événement exceptionnel* », tout type de difficultés survenues lors d'une situation problématique liée à l'institution scolaire et qui pourrait ébranler le débutant.

Les 20 % restants des répondants ont envisagé de quitter leur profession au minimum une fois par mois. Notons que le nombre de débutants envisageant de rompre avec la profession quotidiennement est relativement réduit puisqu'il ne représente que 3.70 % de notre échantillon.

Ce constat illustre l'importance de lutter contre l'abandon précoce du métier (Vandenberghe, 1999 ; Martineau & Ndoreraho, 2006) puisque près de 58 % des débutants sont potentiellement susceptibles de quitter la profession si un ensemble de facteurs simultanés venaient à perturber leur développement professionnel.

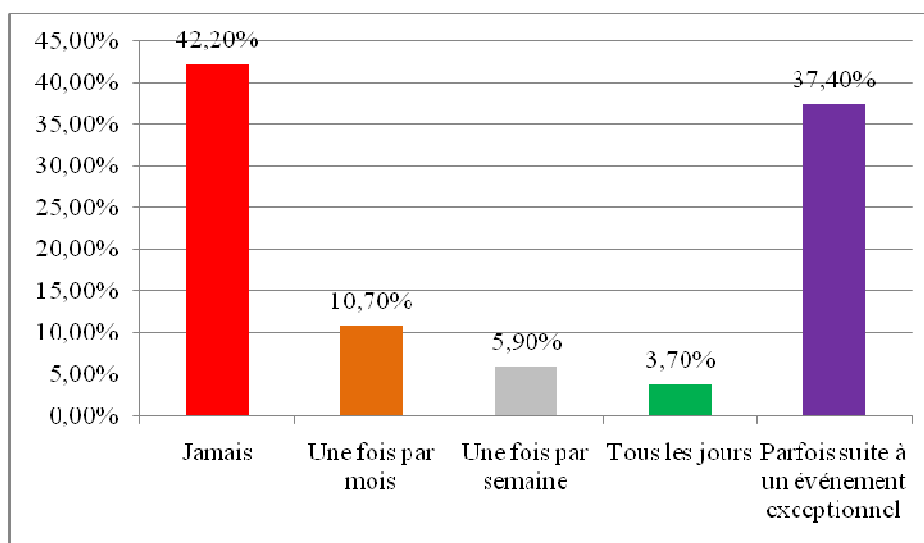


Figure 42 – Fréquences des incertitudes liées au choix de carrière

▪ Principales raisons des incertitudes

« Avez-vous déjà envisagé de quitter l'enseignement ? Quelles étaient les raisons principales de cette idée ? »

CAUSES ÉVOQUÉES PAR LES RÉPONDANTS	
Incivilités / comportements déviants des élèves	31.32 %
Surcharge de travail	17.03 %
Manque de motivation des élèves	9.89 %
Instabilité de l'emploi	9.89 %
Manque de soutien de l'équipe éducative	7.14 %
Envie d'exercer une autre profession ou un projet personnel	6.04 %
Conditions de travail [matériels, nombres d'élèves, déplacements, rémunération, etc.]	4.39 %
Dévalorisation du métier	3.85 %
Sentiment d'incompétence – sensation de <i>burn-out</i>	2.75 %
Sentiment d'inutilité (ratio temps investi / impacts)	2.75 %

Tableau 12 – Principales raisons des incertitudes

Les réponses émises par les débutants (48.66 % de l'échantillon) mettent en avant plusieurs facteurs :

- Conformément à ce que la littérature de recherche a mis en avant, les incivilités et le comportement déviant des élèves constituent la raison principalement évoquée. Peut-être faut-il mettre ce constat en lien avec la description des classes que ces débutants ont à gérer (voir question... Plusieurs auteurs ont mis en exergue l'impact important de ce facteur (enseignement à des groupes-classes difficiles) sur le risque d'abandon (Veenman, 1984, Esquieux, 1999).
- La **surcharge de travail** fait également partie des raisons pour lesquelles les enseignants débutants quitteraient précocement la profession (Veenman, 1984).
- Notons également que le **manque de motivation des élèves** reste une cause mise en avant par les débutants (Veenman, 1984, Esquieux, 1999). L'**instabilité de l'emploi** pose toujours problème.
- Se dégage également de ce tableau, le **manque de soutien de l'équipe éducative**. A cet égard, Beckers et al. (2003) mettent en avant une difficulté d'ordre relationnel fréquemment évoquée par les enseignants débutants. Les résultats de notre étude révèlent que le pourcentage des répondants signalant des difficultés dans la relation avec les collègues est assez réduit (12 %). Par contre, 36.70 % soulignent des difficultés de collaborations pédagogiques. Celles-ci peuvent mettre à mal le processus de socialisation relationnelle (Dubar, 2000).

7.2.5 Image du métier, image de soi dans le métier

7.2.5.1 *Sentiment de compétence*

La première dimension, intitulée « Sentiment de compétence » regroupe trois items de l'échelle de Likert pour laquelle il était demandé aux enseignants : « *Positionnez-vous par rapport aux affirmations suivantes.* »

Liste des Items :

- Je pense avoir les capacités requises du point de vue de la gestion de la classe (gestion du groupe, de la discipline et des relations interpersonnelles) ;
- Je pense avoir les capacités requises du point de vue de la gestion de la didactique qui guide l'action pédagogique (maîtrise de la façon d'enseigner ;
- Je pense avoir les capacités requises du point de vue de la maîtrise des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires.

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.52.

Les items de cette dimension font référence au sentiment de compétence des enseignants débutants à l'égard de la gestion de classe, de la gestion des apprentissages et enfin de la maîtrise des contenus à enseigner. Dans l'ensemble, 86.36 % des enseignants débutants estiment posséder les compétences et les capacités requises pour gérer à la fois la classe et les apprentissages ainsi que pour maîtriser les savoirs. Ainsi, nous constatons que ces enseignants ont développé un sentiment de *self-efficacy* (Bandura, 1994 ; cité par Beckers et al., 2002) élevé : ils ont confiance dans la maîtrise de leurs compétences professionnelles. Ce résultat nous paraît essentiel, car ce sentiment d'efficacité est déterminant pour la motivation de l'individu, son engagement dans le travail, sa persévérance devant les difficultés ce qui, sans être nécessairement automatique, est de nature à augmenter la qualité de sa performance (Viau, 2007).

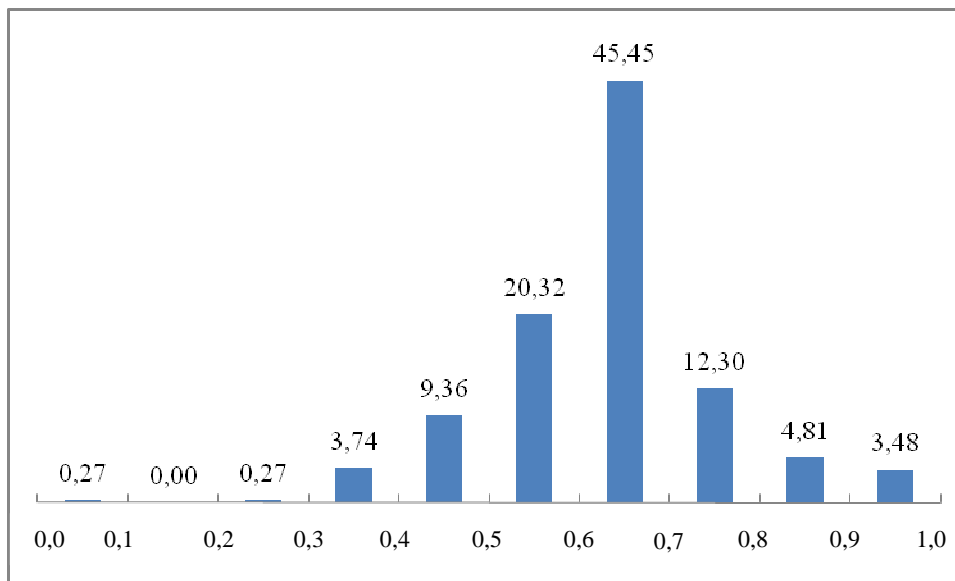


Figure 43 – Sentiment de compétence

On notera particulièrement que 78 % des répondants estiment que leur impact sur l'apprentissage des élèves est élevé. Cet item fait directement référence au concept de *Teacher efficacy*. Bandura (1997, cité par Beckers, 2007, pp. 173-177) a décrit un cas particulier de la *self efficacy* : le *Teacher efficacy* défini comme la croyance de l'enseignant dans sa capacité à influencer positivement l'apprentissage des étudiants mêmes faibles, difficiles et peu motivés. Un tel sentiment d'efficacité élevé contribue au développement d'une motivation intrinsèque de l'enseignant et a, parallèlement, des conséquences sur son comportement. Ainsi, un enseignant qui a une perception élevée de sa compétence affronte les situations exigeantes et réagit positivement devant l'échec. Il a aussi la volonté de mettre en œuvre des pratiques novatrices et déploie des efforts considérables vers les élèves en difficultés scolaires. Bandura (1997) souligne également les conséquences de ce sentiment d'efficacité sur les progrès et les attitudes des élèves.

7.2.5.2 Sentiment d'isolement

Cette dimension intitulée « Sentiment d'isolement » regroupe quatre items de l'échelle de Likert pour laquelle il était demandé aux enseignants : « *Positionnez-vous par rapport aux affirmations suivantes.* »

Liste des Items :

- Enseigner, c'est "chacun sa classe", "chacun sa pratique" ;
- J'ai l'impression que je dois vaincre seul les difficultés professionnelles que je rencontre ;
- L'intégration dans une équipe de professeurs est difficile ;

- Quand on arrive sur le terrain, on se rend vite compte qu'il faut prendre exemple sur les pratiques de ses collègues si l'on veut être efficace.

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.46 ce qui est en dessous du seuil fixé à 0.50. Toutefois, un score global a malgré tout été calculé.

Les recherches scientifiques soulignent combien l'individualisme et par conséquent l'isolement professionnel est répandu dans l'enseignement, plus ou moins volontairement, et ce, de manière assez universelle (Lortie, 1975 ; cité par Beckers et al., 2007 ; Lacey, 1977 ; Tisher, 1984 ; Veenman, 1984 ; Mac Donald & Elias, 1983 ; Ryan, 1980 ; Thomas & Kiley, 1994 ; Gervais, 1999, cité par Beckers et al., 2007 ; Mukamurera, 2008a). Tous deux contribuent à accentuer les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants débutants, tout particulièrement durant leurs cinq premières années d'exercice (Mukamurera, 2008a). Dans le cas présent, 41.43 % des enseignants interrogés sont d'accord avec les propositions évoquant cet isolement : un manque de soutien face aux difficultés, une absence de partage des pratiques, celles-ci accentuées par des difficultés d'intégration dans l'équipe éducative. A l'inverse, 58.57 % des débutants n'adhèrent pas à ces images du métier.

On s'arrêtera particulièrement, sur les résultats d'un item de cette dimension : 48.07 % des répondants sont d'accord avec l'affirmation suivante : « *Quand on arrive sur le terrain, on se rend vite compte qu'il faut prendre exemple sur les pratiques de ses collègues si l'on veut être efficace* ». Bien qu'insuffisant pour conclure, ce résultat confirme en partie cette tendance au conformisme, forme de « *stratégie sociale* » utilisée par les novices en situation de socialisation professionnelle mise en évidence par la recherche.

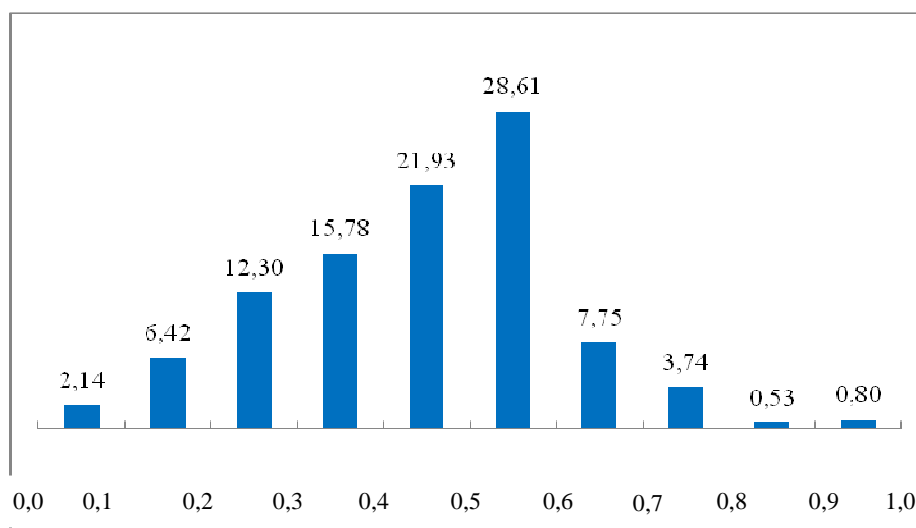


Figure 44 – Sentiment d'isolement

7.2.5.3 *Sentiment d'utilité*

Cette dimension intitulée « Représentation du métier / sentiment d'utilité », regroupe trois items de l'échelle de Likert pour laquelle la question « *Positionnez-vous par rapport aux affirmations suivantes.* » était posée.

Liste des items :

- Pour un(e) enseignant(e), ce qui compte le plus c'est l'épanouissement des jeunes ;
- Pour un(e) enseignant(e), ce qui compte le plus c'est l'ambiance de classe ;
- Pour un(e) enseignant(e), ce qui compte le plus c'est la transmission des savoirs.

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.53.

Dans l'ensemble, 88.77 % des novices soulignent leur accord avec les items reflétant des représentations positives relatives à l'enseignement et liées à l'épanouissement des jeunes, à l'ambiance de classe ou à la transmission des savoirs. Il est difficile d'interpréter ce résultat, qui peut effectivement refléter un sentiment d'utilité, mais qui pourrait aussi être interprété comme une vision traditionnelle de l'enseignement.

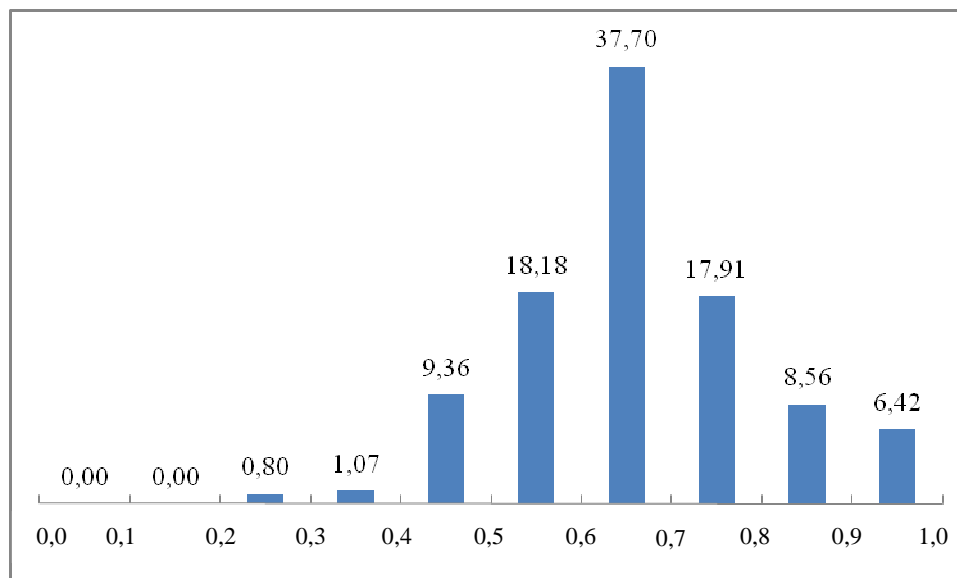


Figure 45 – Représentations du métier

7.2.6 Expérience du métier

7.2.6.1 Représentation du métier et gestion des tâches

Cette dimension intitulée « Représentation du métier et gestion des tâches », regroupe six items de l'échelle de Likert pour laquelle la question « *Votre expérience d'enseignant vous a permis de construire/développer...* » était posée.

Liste des items :

- Une identification des missions de l'enseignant ;
- Une meilleure connaissance des matières à enseigner ;
- Une représentation plus claire des tâches diversifiées que comporte le métier ;
- Une meilleure connaissance des apprenants ;
- Une meilleure connaissance de la gestion de la classe ;
- Une plus grande facilité à gérer les imprévus.

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.68.

Au total, 94.65 % des novices disent avoir développé leurs compétences professionnelles C'est essentiellement au niveau des compétences pédagogiques que l'entrée en carrière est source de développement au travers d'une clarification des tâches et grâce aux tâtonnements liés à l'expérience quotidienne.

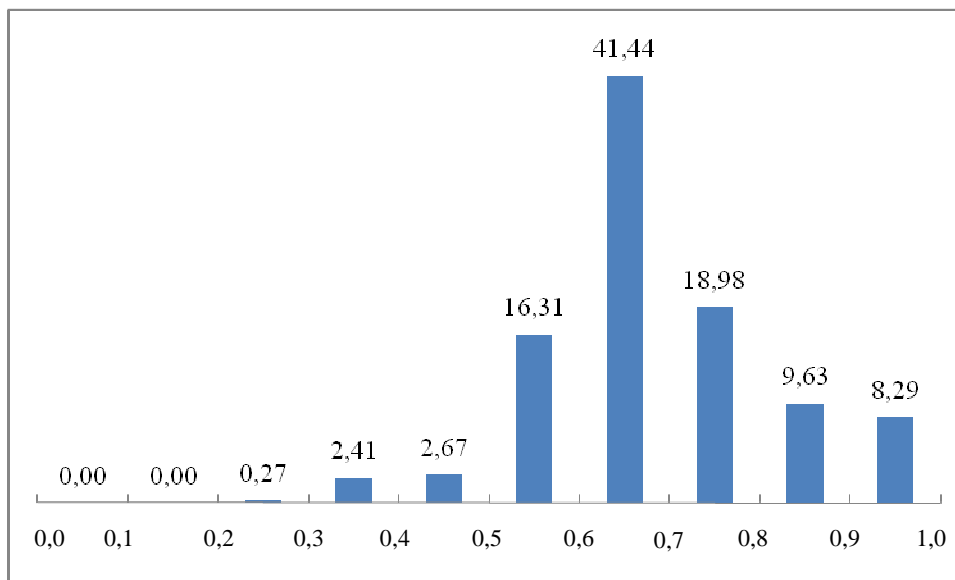


Figure 46 – Expérience du métier : représentation du métier et gestion des tâches

Cette dimension est divisée en deux sous-catégories présentées succinctement ci-après :

▪ Représentation de la tâche

Cette sous-catégorie regroupe les trois premiers items de la dimension « Représentation du métier et gestion des tâches ».

Liste des items :

- Une identification des missions de l'enseignant ;
- Une meilleure connaissance des matières à enseigner ;
- Une représentation plus claire des tâches diversifiées que comporte le métier.

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.51.

La tâche (« ce qu'il y a à faire ») se définit en ergonomie par le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint (Beckers, 2007, p. 35). Tout enseignant développe ses propres représentations des tâches prescrites par les textes officiels, mais aussi attendues par la direction et l'équipe éducative dans laquelle il s'insère. Ces représentations évoluent et les tâches se redéfinissent en fonction des caractéristiques de l'enseignant et de l'expérience vécue dans son ou ses contexte(s) de travail. Le changement des représentations est saillant : 88.50 % des débutants soulignent une évolution quant à l'identification et à la clarification des tâches et des missions de l'enseignant depuis leur entrée en fonction (ou grâce à leur expérience professionnelle : selon la formulation de la question).

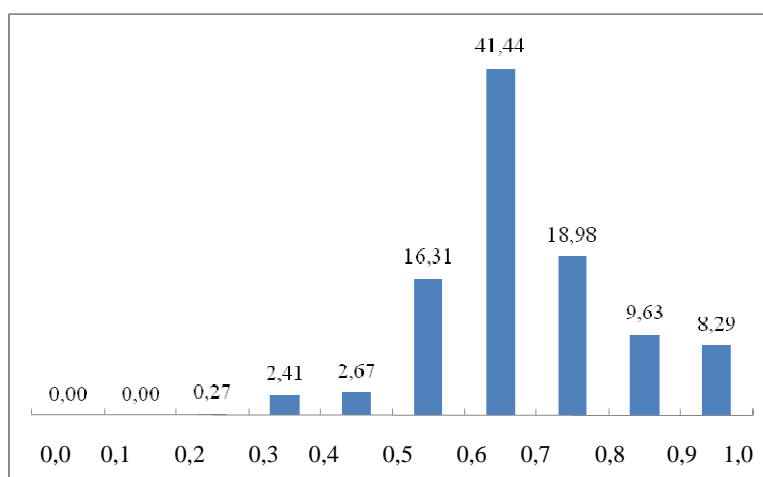


Figure 47 – Expérience du métier : représentation de la tâche

▪ Exercice du métier /gestion de la classe

Cette sous-catégorie regroupe les trois derniers items de la dimension « Représentation du métier et gestion des tâches ».

Liste des items :

- Une meilleure connaissance des apprenants ;
- Une meilleure connaissance de la gestion de la classe ;
- Une plus grande facilité à gérer les imprévus.

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.66.

Seuls 9.89 % des enseignants ne soulignent pas une évolution positive de leurs compétences pédagogiques. Pour tous les autres, l'expérience du terrain permet une amélioration des compétences professionnelles liées à la gestion de la classe ou des imprévus. Elle permet aussi une amélioration progressive de la compréhension des élèves.

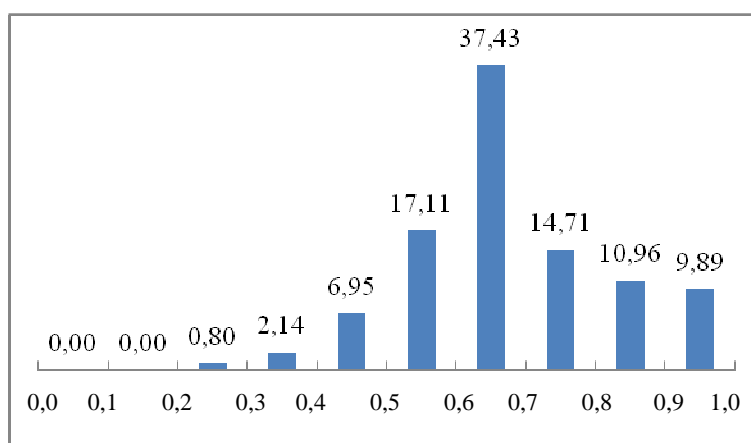


Figure 48 – Expérience du métier : exercice du métier

▪ Culture du métier et intégration

Cette dimension regroupe sept items de l'échelle de Likert pour laquelle la question « Votre expérience d'enseignant vous a permis de construire/développer... » était posée.

Liste des Items :

- Une meilleure connaissance de vous-même en tant qu'enseignant(e) ;
- Une plus grande confiance en vous ;
- Un sentiment d'appartenance à votre établissement grâce à une certaine stabilité (ex. : intérim dans un seul établissement) ;
- Un sentiment d'appartenance au corps enseignant ;

- Une sécurité au travers des repères (personne de référence, soutien de collègues, infrastructure) ;
- Des collaborations favorables à l'acquisition de compétences professionnelles ;
- Des collaborations favorables à votre épanouissement personnel.

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.78.

L'évolution des enseignants du point de vue de leur intégration dans l'équipe et de leur sentiment d'appartenance à celle-ci bien qu'elle soit moins saillante comparativement à celle relative à la représentation des tâches et à la gestion de celles-ci, reste très positive puisque 86.62 % d'entre eux la soulignent. L'accès à une certaine stabilité de leur situation professionnelle pourrait l'expliquer en partie.

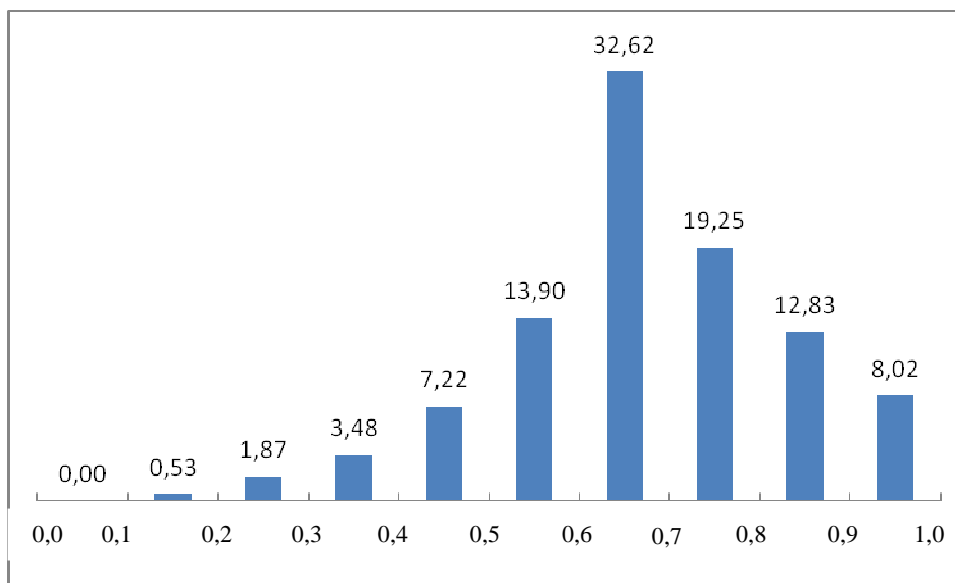


Figure 49 – Expérience du métier : culture du métier et intégration

Cette dimension est divisée en trois sous-catégories présentées succinctement ci-après :

– ***Connaissance de soi***

Cette sous-catégorie regroupe les deux premiers items de la dimension « Culture du métier et intégration ».

Liste des Items :

- Une meilleure connaissance de vous-même en tant qu'enseignant(e) ;
- Une plus grande confiance en vous.

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.54.

D'après les résultats de cette dimension, l'expérience du métier a permis à 94.92 % des débutants de développer une meilleure connaissance d'eux-mêmes en tant qu'enseignant(e) et une plus grande confiance en eux, soit des facteurs constitutifs d'un développement professionnel optimal.

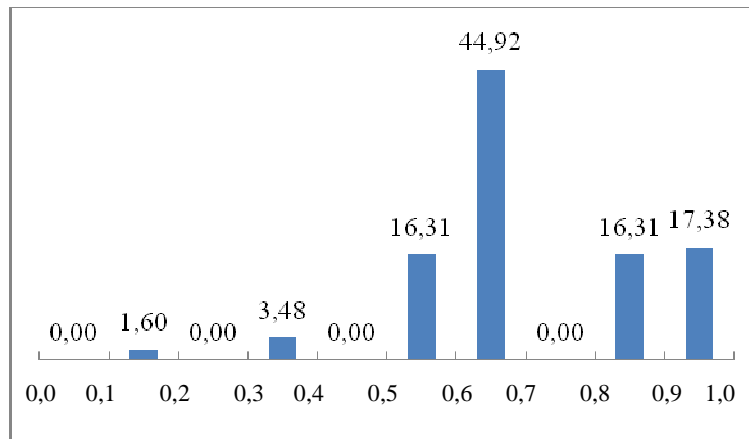


Figure 50 – Expérience du métier : connaissance de soi

– *Culture du métier*

Cette sous-catégorie regroupe trois items de la dimension « Culture du métier et intégration ».

Liste des Items :

- un sentiment d'appartenance à votre établissement grâce à une certaine stabilité (ex. : intérim dans un seul établissement) ;
- un sentiment d'appartenance au corps enseignant ;
- une sécurité au travers des repères (personne de référence, soutien de collègues, infrastructure, etc.).

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.71.

Leur expérience d'enseignant a permis à 81.27 % des débutants de construire un sentiment d'appartenance au corps enseignant et à l'établissement grâce à une certaine stabilité ainsi qu'un sentiment de sécurité au travers de repères fixes (personne de référence, soutien de collègues...). Peut-être, la difficulté des autres à adhérer à la culture du métier est-elle due à un morcellement des tâches dans divers établissements ou à des intérim de trop courte durée.

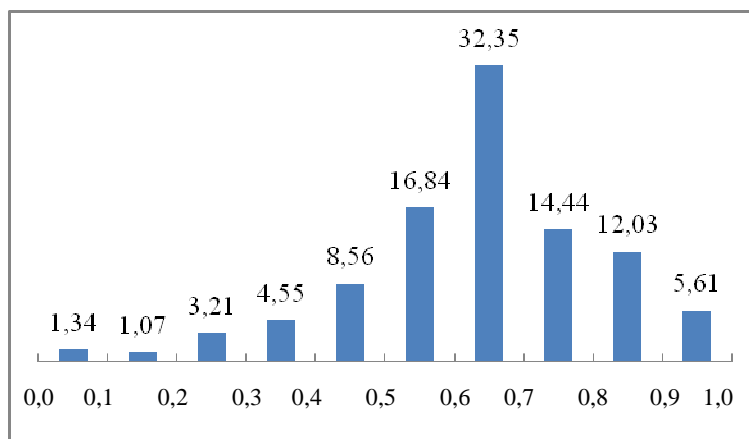


Figure 51 – Expérience du métier : culture du métier

– Collaborations

Cette sous-catégorie regroupe les deux derniers items de la dimension « Culture du métier et intégration ».

Liste des Items :

- Des collaborations favorables à l'acquisition de compétences professionnelles ;
- Des collaborations favorables à votre épanouissement personnel.

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.73.

On sait l'utilité et l'importance d'un vrai partenariat éducatif entre les professionnels d'une même institution pour favoriser la réflexivité sur les pratiques et l'efficacité de l'enseignement. La majorité des répondants (87.97 %) disent avoir pu, au travers de leur expérience, développer des collaborations favorables à l'acquisition de compétences professionnelles et à l'épanouissement personnel.

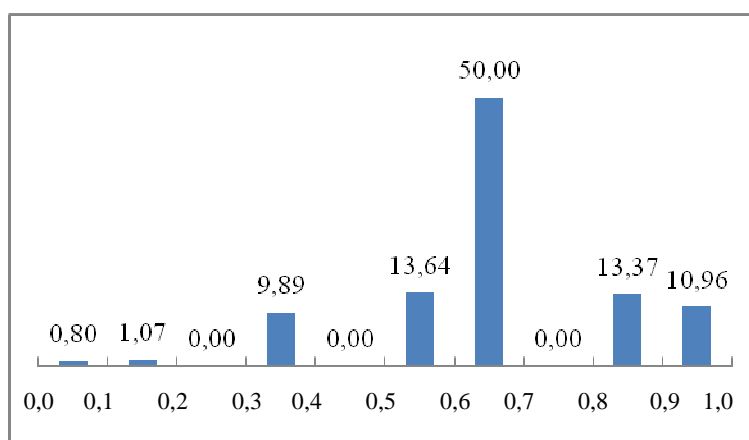


Figure 52 – Expérience du métier : collaborations

▪ Sentiment d'incompétence

« Vous doutez de votre compétence professionnelle globale suite aux difficultés rencontrées en classe »

La majorité des enseignants débutants ayant participé à l'enquête (73.30 %) ne doutent pas, voire ne doutent pas du tout, de leur compétence professionnelle globale. Cet élément renforce le constat établi précédemment dans la section relative à l'image de soi dans le métier⁴³. Ceci laisse à penser que les diverses difficultés rencontrées au quotidien ne semblent pas altérer l'image du moi professionnel pour ces enseignants. Pour ceux qui doutent, ce sentiment serait lié à des obstacles rencontrés en classe, avec des élèves ou à des difficultés d'adaptation à leur nouveau milieu de travail. Or, nous connaissons l'impact d'un tel sentiment sur la qualité du travail et l'efficacité de l'enseignant (Huberman, 1989, Viau, 2007). Ces difficultés sont accentuées lorsque les enseignants ne bénéficient pas d'un programme de soutien à l'insertion professionnelle (Martineau & Corriveau, 2000).

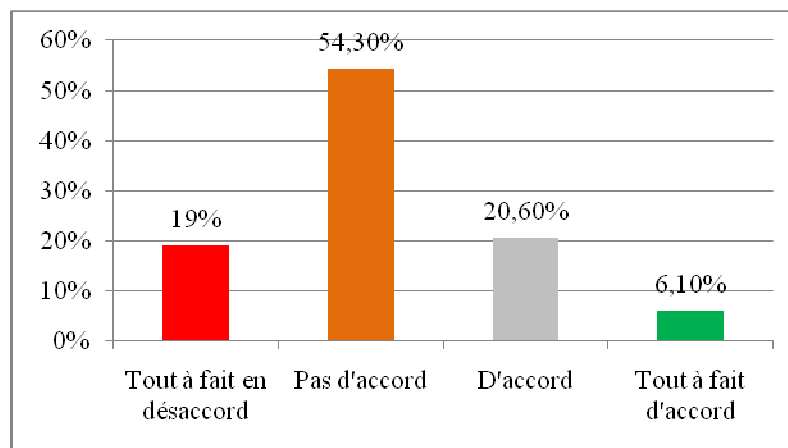


Figure 53 – Sentiment d'incompétence

7.2.7 Formation initiale

Le taux d'omission rencontré dans cette rubrique (9,09%) peut s'expliquer, en partie, par l'absence de formation initiale chez certains enseignants débutants.

7.2.7.1 *Gestion méthodologique et didactique*

Cette dimension regroupe onze items de l'échelle de Likert pour laquelle la question « Vous pensez que votre formation initiale vous a bien préparé à..... » était posée.

⁴³ pp. 113-114

Liste des items :

- Maîtriser les savoirs à enseigner ;
- Adapter la matière au niveau des élèves ;
- Adapter les stratégies d'enseignement/apprentissage aux particularités individuelles des élèves ;
- Construire des outils d'évaluations critériés, basés sur des indicateurs précis ;
- Développer des pratiques permettant de repérer et remédier aux difficultés des apprenants ;
- Donner du sens aux apprentissages ;
- Elaborer des séquences d'apprentissage ;
- Evaluer les apprentissages en fonction des objectifs poursuivis et de l'enseignement dispensé ;
- Mettre en place l'approche par compétences ;
- Utiliser et exploiter de manière optimale des ressources (ex : site enseignement.be) ;
- Utiliser le prescrit : articuler référentiels et programmes.

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.87.

Nous avons relevé précédemment que 32 % des débutants qui ont répondu évoquent des difficultés relatives à la planification et que plus de la moitié signalent l'évaluation comme une difficulté majeure de leur vécu professionnel. Ces difficultés sont particulièrement prégnantes dans le contexte de l'approche par compétences.

Environ, 46 % des répondants soulignent les lacunes de la formation initiale quant à la planification et l'évaluation des apprentissages ainsi qu'un manque de maîtrise disciplinaire lié directement aux contenus à enseigner. En revanche, ces facteurs ne sont pas perçus par 32.89 % des enseignants débutants. Notons que 18.04 % de l'échantillon ne précisent pas leurs opinions.

Plus particulièrement, la moitié des enseignants débutants soulignent l'absence d'outils et de ressources favorisant le repérage et le diagnostic des difficultés chez les apprenants et susceptibles d'orienter la recherche de stratégies d'enseignement adaptées à ces particularités individuelles.

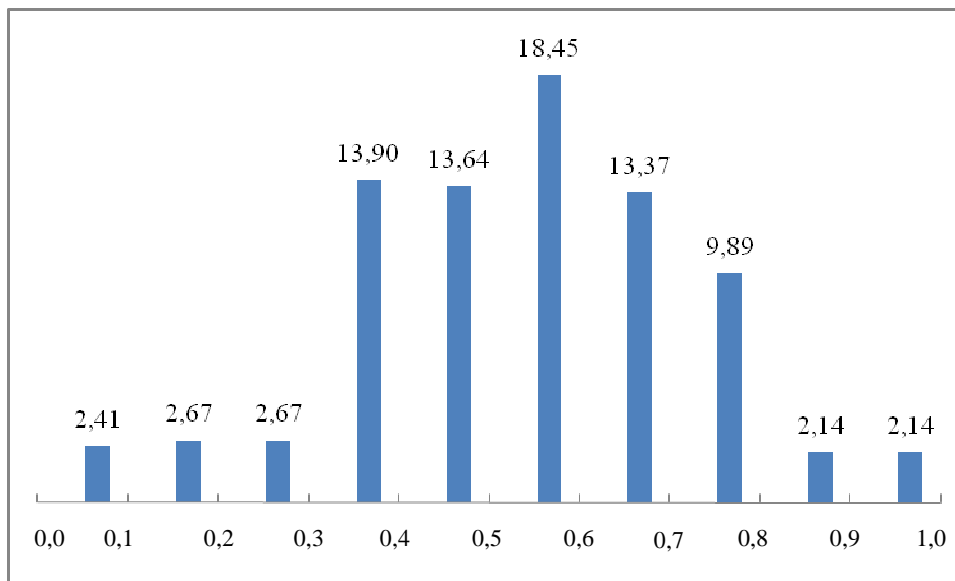


Figure 54 – Gestion méthodologique et didactique

7.2.7.2 Gestion de l'interaction avec les élèves en classe

Cette dimension regroupe quatre items de l'échelle de Likert pour laquelle la question « *Vous pensez que votre formation initiale vous a bien préparé à...* » était posée.

Liste des items :

- Gérer efficacement le temps ;
- Gérer l'hétérogénéité des élèves (maîtrise des prérequis matière, rapport aux savoirs, à la forme scolaire, etc.) ;
- Assurer la gestion des apprentissages ;
- Gérer le cadre (comportements, discipline et implication des élèves dans la tâche).

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.85.

La moitié des débutants soulignait des difficultés récurrentes liées à la gestion de la classe. A cette question, environ 45 % des débutants évoquent le manque de préparation de la formation initiale quant à la gestion de la dynamique relationnelle d'une classe. Par contre, 17.6 % n'expriment pas leur opinion à ce sujet.

Les lacunes régulièrement évoquées (62.80 % des débutants) signalent des problèmes de gestion du cadre et de dérégulations scolaires (manque d'implication des élèves, etc.). Il leur paraît que la formation initiale n'informe pas suffisamment sur les événements pouvant influencer le déroulement d'une séquence d'enseignement ainsi que sur des techniques de prévention et d'intervention envers

les comportements déviants au sein d'une classe. Or, cet aspect est crucial puisque la gestion de classe est une des variables qui influent le plus sur la réussite scolaire (Archambault et Chouinard, 1996).

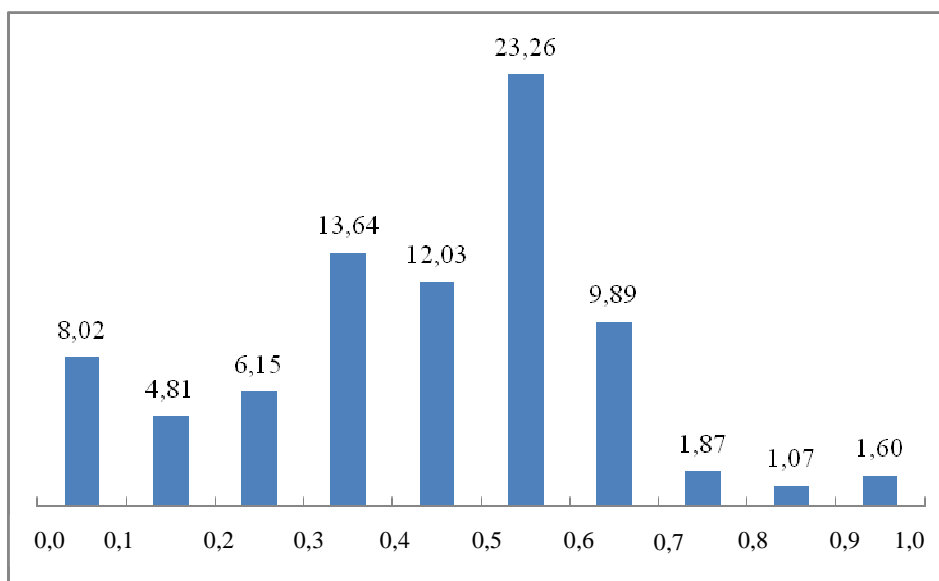


Figure 55 – Gestion de l'interaction avec les élèves en classe

7.2.7.3 Gestion des relations de partenariat éducatif

Cette dimension regroupe cinq items de l'échelle de Likert pour laquelle la question « Vous pensez que votre formation initiale vous a bien préparé à... » était posée.

Liste des items :

- Collaborer avec les collègues ;
- Collaborer avec les acteurs externes à la classe (éducateurs, personnel PMS, etc.) ;
- Collaborer avec les parents ;
- M'engager dans des projets interdisciplinaires ;
- Participer à la vie de l'école.

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.85.

Alors que la collaboration représente un pilier indispensable à la qualité d'un enseignement, il semblerait que la formation initiale n'ait pas suffisamment préparé les débutants à entrer dans une relation de partenariat avec d'autres acteurs éducatifs.

Ainsi, 57.75 % des débutants soulignent leurs difficultés quant à l'établissement d'une collaboration efficiente avec les partenaires éducatifs quotidiennement

rencontrés (les collègues) ou régulièrement côtoyés (les parents par exemple.). Ce sont plus spécifiquement envers ces derniers que les débutants décrivent l'absence d'une préparation utile à l'établissement d'une relation favorable à l'apprentissage de l'élève puisque 72.80 % d'entre eux émettent un avis négatif quant à l'affirmation de l'item. S'ensuivent alors les acteurs professionnels externes à la classe (éducateurs, psychologues, etc.) pour 65.80 % des débutants, suivis par les collègues pour lesquels 46.30 % des enseignants dénoncent un manque de préparation quant au travail collaboratif.

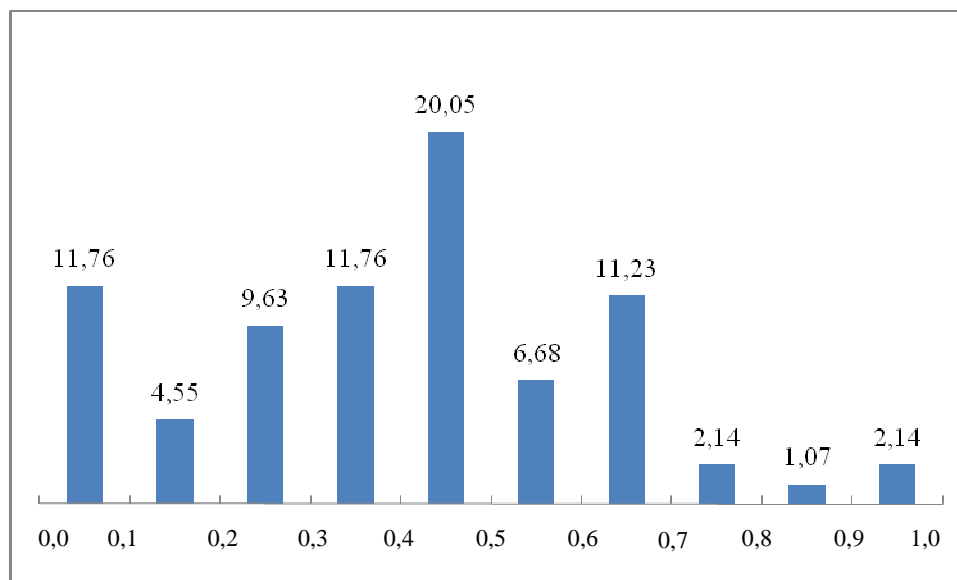


Figure 56 – Gestion des relations de partenariat éducatif

7.2.7.4 Gestion des dimensions administratives en relation avec le métier

Cette dimension regroupe deux items de l'échelle de Likert pour laquelle la question « *Vous pensez que votre formation initiale vous a bien préparé à...* » était posée.

Liste des items :

- Identifier et utiliser les documents administratifs imposés dans la fonction enseignante ;
- Postuler, rédiger un CV, remplir un dossier administratif.

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.66.

Bien que 17.6 % des répondants ne se soient pas exprimé sur cette dimension liée à l'apprentissage de la gestion des dimensions administratives relatives à la fonction enseignante, 49.17 % de l'échantillon mettent en avant les lacunes de la formation initiale, ce qui corrobore les difficultés liées à l'administratif évoquées par 42.40 % de

l'échantillon. Nous pourrions supposer – avec réserve – que les débutants n'incriminent pas systématiquement la formation initiale face à cette difficulté. Le manque de soutien dans les établissements peut également représenter une cause potentielle de ce type de difficultés chez les débutants.

En particulier dans cette dimension, 63.90 % des enseignants débutants dénoncent l'absence d'informations concernant les contraintes administratives liées à l'exercice du métier, à savoir l'identification et l'utilisation des documents administratifs imposés dans la fonction.

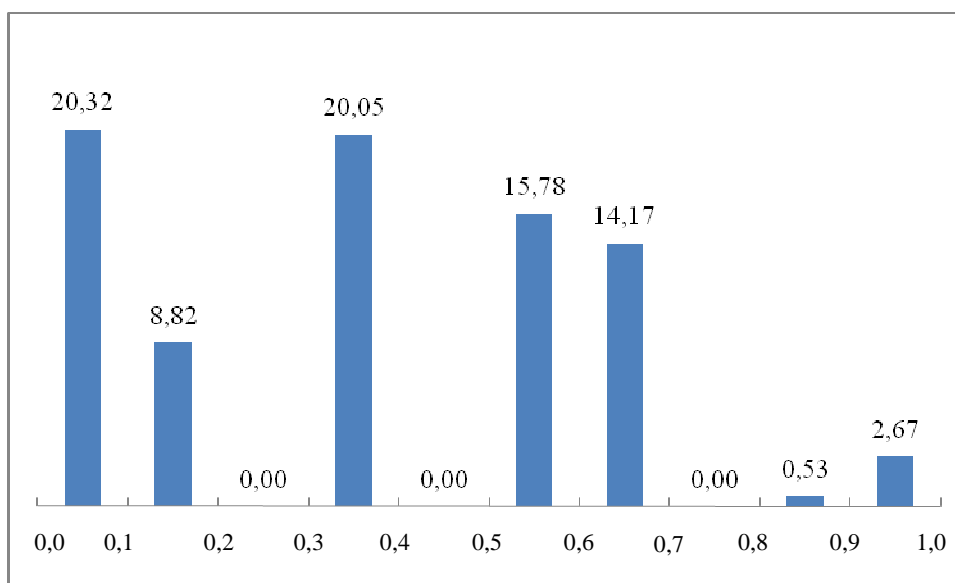


Figure 57 – Gestion des dimensions administratives

7.2.7.5 *Représentation réaliste du métier et sentiment de compétence dès l'entrée en carrière*

« Vous pensez que votre formation initiale vous a bien préparé à entrer dans le métier avec une représentation réaliste de l'enseignement ».

Près de 60 % des répondants sont en désaccord avec l'item proposé. D'après leurs perceptions, la formation initiale ne prépare pas au métier réel. Plusieurs auteurs (Huberman, 1989a ; Boutin, 1999 ; Gervais, 1999 ; Eurydice, 2002c ; Mukamurera, 2004 et 2008a) ont fait ce constat, susceptible de contribuer au choc de la réalité chez les débutants. A cet égard, la commission de pilotage⁴⁴ de l'enseignement a souligné, il y a huit ans, deux difficultés majeures par rapport à la formation initiale :

⁴⁴ Proposition provisoire de la commission de pilotage (installée en 2002) relative aux améliorations à apporter à la formation initiale des enseignants afin de l'inscrire dans les objectifs du Contrat pour l'École, avis 062006.

- D'une part, « l'écart entre la formation reçue et les conditions du métier, entre autres eu égard au fait que la formation initiale est assurée par des formateurs qui ne possèdent qu'une connaissance théorique des réalités de l'enseignement [...] » ;
- D'autre part, « la pratique quotidienne de l'enseignant qui est en « complexification constante » et conduit à comprendre que la formation initiale est à inscrire comme pour tout métier en évolution, dans le cadre général d'une indispensable formation continuée. »

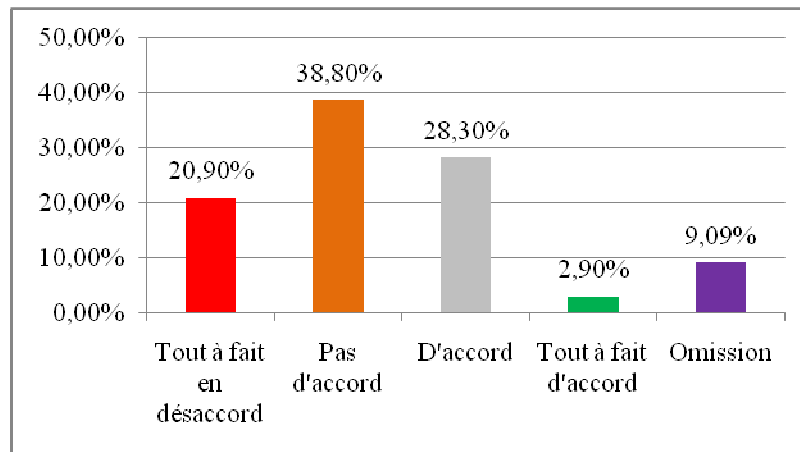


Figure 58 – Représentation réaliste du terrain

« Vous pensez que votre formation initiale vous a bien préparé à entrer dans le métier en ayant confiance en vos compétences »

Face à cet item, 37.70 % des débutants sont d'accord avec l'affirmation et 7.80 % sont tout à fait d'accord avec celle-ci. Le développement d'un sentiment de compétence lors de la formation initiale n'apparaît pas comme optimal puisque 45.40 % des novices sont en désaccord ou tout à fait en désaccord avec l'affirmation de l'item.

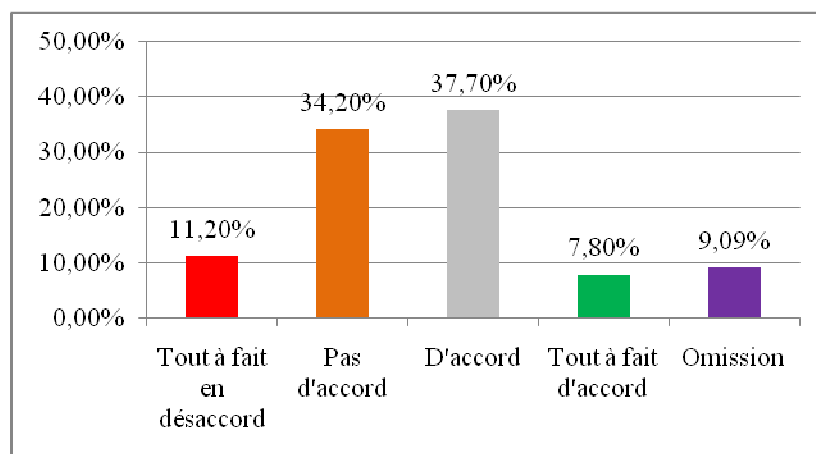


Figure 59 – Sentiment de compétence

7.2.7.6 *Difficultés rencontrées lors de l'entrée en carrière qui auraient pu être anticipées lors de la formation initiale pédagogique*

Près de 80 % de notre échantillon a évoqué une ou plusieurs difficultés qui pourraient être anticipées par la formation initiale pédagogique.

DIFFICULTÉS ÉVOQUÉES PAR LES RÉPONDANTS	
Gestion du groupe-classe	33.11 %
Méthodologie et didactique	20.73 %
Tenue des documents relatifs à l'école	20.4 %
Maîtrise de la matière	11.37 %
Compréhension du système éducatif	6.69 %
Relation avec les acteurs éducatifs	6.02 %
Gestion des programmes et articulation référentiels/activités	5.02 %
Gestion du temps	4.01 %

Tableau 13 – Difficultés de l'entrée en carrière pouvant être anticipées par la formation initiale

Parmi ces répondants, 33.11 % estiment que la formation initiale peut remédier aux difficultés liées à la **gestion de classe** par l'apport de techniques liées à la dynamique de groupe, soit des techniques de communication et d'animation, mais également des outils de gestion de conflits ou de situations difficiles.

Ils insistent également sur l'importance d'élaborer des **méthodologies** en phase avec la réalité du terrain et la quotidienneté du métier. Cette mise en défaut se fait ressentir à différents niveaux :

- **L'évaluation** : Comment évaluer objectivement des élèves de telle sorte que celle-ci soit le reflet de leurs véritables compétences ? Quels critères prendre en compte ?
- La **planification** : Comment planifier une matière à long terme de manière cohérente et progressive sur un cursus scolaire ? Comment être certain d'aboutir aux objectifs fixés ?
- La **gestion des apprentissages** : Comment diagnostiquer les difficultés des élèves et, surtout, comment y remédier ? Comment privilégier une pédagogie différenciée dans un groupe d'élèves au nombre conséquent ?

Par ailleurs, ils dénoncent aussi un manque de maîtrise des contenus à enseigner qui pourrait, selon eux, être anticipé par la formation initiale pédagogique.

Enfin, les enseignants débutants expriment que la formation initiale pourrait mieux informer les étudiants sur les **documents officiels** qu'il est essentiel de tenir dans l'exercice du métier (20.4 %) et sur les **procédures légales** liées à l'exercice du métier (6.69 %).

Une question ouverte permettait aux enseignants débutants de fournir quelques pistes d'actions à l'égard des difficultés soulevées. Celles-ci peuvent être perçues comme des moyens de remédiation des lacunes de la formation initiale pédagogique. Environ 75 % des répondants proposent une variété de pistes dont certaines en phase avec ce que préconise la littérature de recherche. L'aspect prédominant est le souhait de bénéficier davantage d'éléments proches de la réalité du terrain :

- Être encadrés par des formateurs ayant une connaissance du terrain (19.28 %) ;
- Augmenter les heures de stage (14.28 %) ;
- Mettre en place un dispositif d'analyse de pratique (13.21 %) ;
- Mettre en place un module pratique sur la gestion de classe (10.36 %).

Par ailleurs, les débutants évoquent le souhait de bénéficier davantage d'informations quant à l'appropriation de méthodologies propices au contexte d'apprentissage (caractéristiques des élèves, types d'enseignement, etc.).

7.2.8 Formation continuée

7.2.8.1 Type de formation

■ Formation relative aux aspects administratifs et légaux

« Complétez le tableau suivant en fonction de vos desideratas en matière de formation continuée. [Informations utiles sur les aspects légaux, organisation de l'enseignement, décrets, statuts, etc.] ».

Certaines dimensions du métier évoquées dans la section précédente sont effectivement difficiles à travailler en formation initiale (la planification à long terme, la collaboration dans l'équipe éducative, les contacts avec les parents...) notamment à cause du caractère limité dans le temps des périodes de stage, particulièrement lors de la formation des enseignants du secondaire supérieur. L'objectif de cette question est de cerner les besoins particuliers des débutants auxquels elle pourrait tenter de répondre et ainsi contribuer au développement de leurs compétences professionnelles. L'organisation de formations privilégiant les aspects légaux liés à la fonction suscite l'intérêt de 64.10 % des répondants.

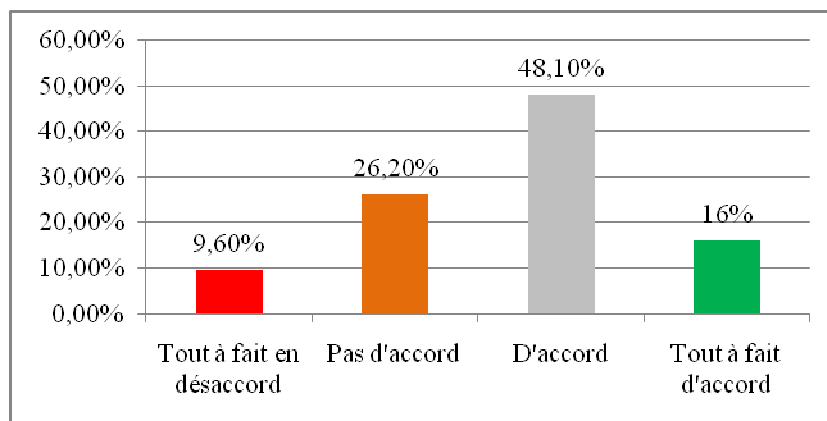


Figure 60 – Formations continues d'ordre administratif

▪ Formation relative aux aspects pédagogiques

Cette dimension regroupe cinq items de l'échelle de Likert pour laquelle, il était demandé aux enseignants : « Complétez le tableau suivant en fonction de vos desideratas en matière de formation continuée. ».

Liste des items :

- Formation à l'usage des TIC ;
- Formation à l'interdisciplinarité ;
- Formations disciplinaires ;
- Formations relatives à la problématique de l'évaluation ;
- Formations spécifiques à l'entrée dans le métier.

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.60.

Parmi les participants, ils sont 84.77 % à souligner leurs besoins en matière de formations pédagogiques. Les formations les plus sollicitées tendent vers l'acquisition d'une meilleure maîtrise disciplinaire et une appropriation de la démarche d'évaluation par compétences.

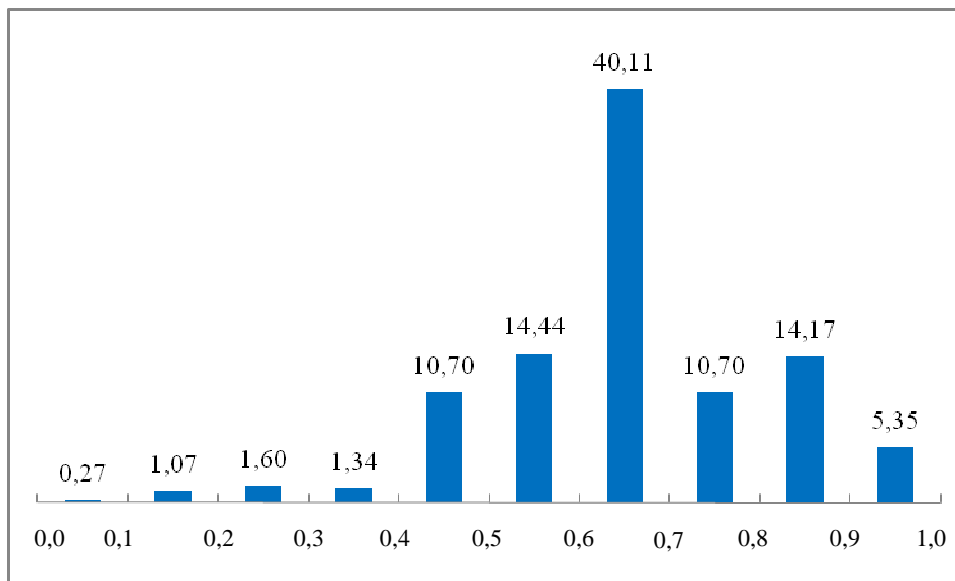


Figure 61 – Formations continuées d'ordre pédagogique

▪ Formation relative aux aspects relationnels

Cette dimension regroupe quatre items de l'échelle de Likert pour laquelle, il était demandé aux enseignants : « Complétez le tableau suivant en fonction de vos desideratas en matière de formation continuée. ».

Liste des items :

- Formations liées à la citoyenneté ;
- Formations liées à la communication ;
- Formations liées à la connaissance des élèves (psychologie) ;
- Formations liées à la gestion de groupes et des conflits.

La valeur de l'alpha de Cronbach est de 0.73.

Environ 86 % des répondants expriment un souhait de formations relationnelles exclusivement centrées sur l'instauration d'un climat de classe favorable à l'apprentissage. Les formations les plus plébiscitées sont relatives à la gestion de groupe et des conflits et à la connaissance de l'élève.

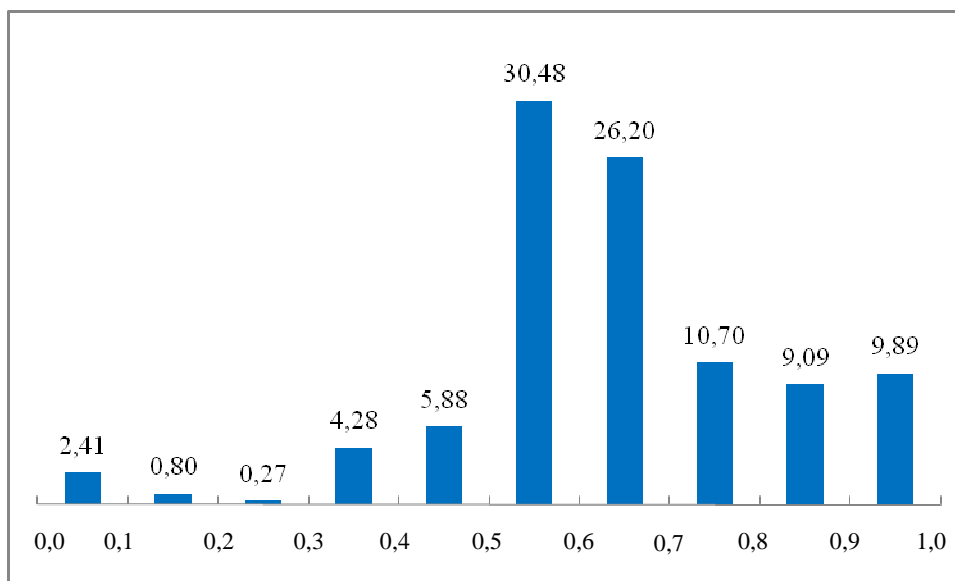


Figure 62 – Formations continues d'ordre relationnel

7.2.8.2 Modalités de formation

Mukamurera (2004) préconise que la formation continue soit amorcée dès la phase d'insertion professionnelle, au sein même du lieu de travail de l'enseignant, afin que soient prises en compte les réalités locales d'exercice.

Les données ne mettent pas en évidence une modalité de formation privilégiée par les débutants : aucune différence significative n'est constatée entre les scores de chacune d'entre elles, leur pourcentage variant entre 82.90 % (pour l'accompagnement par des conseillers pédagogiques) et 87,2% (pour les formations continues intra-réseaux).

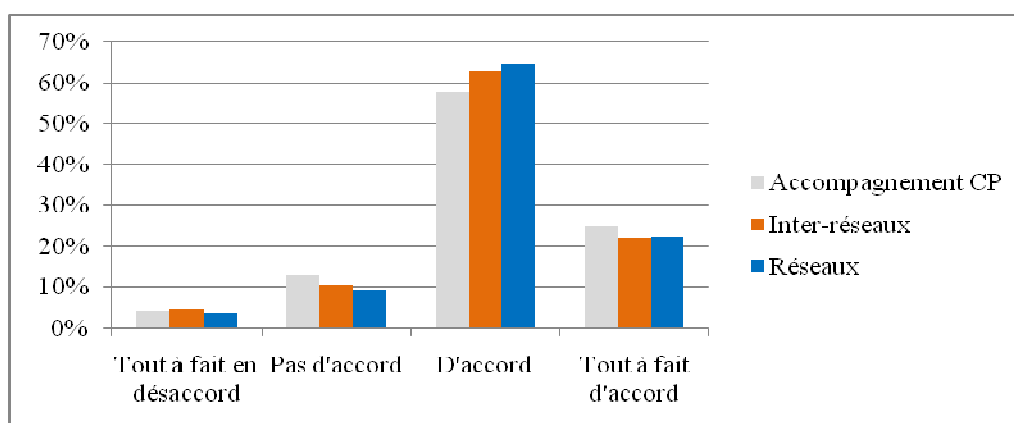


Figure 63 – Modalités de formation continuée

7.2.9 Analyse croisée des données

Il peut être intéressant d'analyser si, selon certaines de leurs caractéristiques dites « variables d'entrée » (leur(s) diplôme(s), leur ancienneté dans le métier, leur sexe...), les débutants ont donné des réponses différentes à certaines questions de l'enquête. Pour le vérifier, nous avons croisé certaines de ces variables. fo

Les analyses suivantes qui sont essentiellement descriptives, présentent sous forme de tableaux, les scores moyens sur une échelle de (0 à 1) et les écarts-types observés pour les différentes catégories d'une même variable « d'entrée » (par exemple les différents diplômes, aux différents items des échelles de Likert concernant : le choix du métier ; l'image du métier ; l'expérience du métier ; la formation initiale et la formation continue.

L'ampleur des différences entre les moyennes a été également examinée par le calcul de l'« Ampleur de l'effet ». L'ampleur de l'effet est la différence entre les moyennes de deux groupes comparés, divisées par l'estimation de l'écart type de la population à laquelle appartiennent les deux groupes :

$$AE = (M1 - M2) / \sqrt{(ET1^2 + ET2^2) / 2}$$

M et ET étant respectivement la moyenne et l'écart-type des groupes 1 et 2.

L'interprétation des valeurs de l'ampleur de l'effet des données se fonde sur les valeurs préconisées par Cohen (1992) : une ampleur de l'effet de 0,2 est faible ; de 0,5 modérée et de 0,8 élevée. Il renseigne sur l'importance de la différence entre deux moyennes observées, mais n'autorise pas forcément les généralisations.

L'ampleur de l'effet sera indiquée lorsqu'elle dépasse 0.2

7.2.9.1 Variable « Genre »

■ Croisement des variables : « Genre » et « Choix du métier »

Genre	Choix du métier	
	Caractéristiques principales	Caractéristiques accessoires
Masculin	0.70* (0.15)*	0.40 (0.22)
Féminin	0.69 (0.17)	0.35 (0.20)
Total	0.70 (0.16)	0.36 (0.21)

Tableau 12 – Genre vs Choix du métier

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

D'après les moyennes des enseignants, nous constatons que pour les hommes comme pour les femmes, le choix de carrière est majoritairement influencé par les caractéristiques principales du métier plutôt que par ses caractéristiques accessoires. Les différences sont particulièrement ténues pour les caractéristiques principales.

Les valeurs de AE sont toutes < 0.2.

■ Croisement des variables : « Genre » et « Expérience du métier »

Genre	Expérience du métier				
	Représentation de la tâche	Exercice du métier/Gestion de la classe	Connaissance de soi	Culture du métier	Collaborations
Masculin	0.67 (0.16)	0.68 (0.16)	0.68 (0.19)	0.61 (0.22)	0.64 (0.20)
Féminin	0.67 (0.15)	0.70 (0.16)	0.71 (0.18)	0.66 (0.19)	0.67 (0.19)
Total	0.67 (0.16)	0.70 (0.16)	0.70 (0.19)	0.65 (0.2)	0.66 (0.19)

Tableau 13 – Genre vs Expérience du métier

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

Au niveau de l'expérience du métier, nous observons globalement peu de différences entre les moyennes des deux catégories. Les enseignants et enseignantes sont en accord avec les dimensions proposées. De légères différences se marquent tant au niveau de la culture du métier plus développée par les enseignantes (0.66) contre (0.61) pour leurs collègues de sexe masculin, qu'au niveau de la collaboration (0,67 contre 0 ,64)

Les valeurs de AE sont toutes < 0.2.

▪ **Croisement des variables : « Genre » et « Formation initiale »**

Genre	Formation initiale			
	Gestion méthodologique et didactique	Gestion des interactions en classe	Partenariat	Gestion administrative
Masculin	0.51* (0.18)**	0.44 (0.20)	0.38 (0.23)	0.37 (0.28)
Féminin	0.52 (0.19)	0.42 (0.21)	0.38 (0.22)	0.33 (0.26)
Total	0.52 (0.18)	0.43 (0.21)	0.38 (0.23)	0.35 (0.27)

Tableau 14 – Genre vs Formation initiale

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

Globalement, hommes et femmes considèrent que la formation initiale ne prépare pas suffisamment à l'exercice du métier (le désaccord est exprimé pour trois dimensions sur quatre. Ils divergent légèrement pour la dimension « gestion administrative » : (0.33) pour les enseignantes (0.37), pour les enseignants. Plusieurs hypothèses peuvent être formulées à ce sujet : une préoccupation plus grande de répondre aux attentes administratives ; une rigueur et une organisation plus importante ; un besoin de sécurité plus marqué... chez les femmes que chez les hommes, ce qui expliquerait une insatisfaction plus grande relative aux apports de la formation initiale.

Les valeurs de AE sont toutes < 0.2.

7.2.9.2 Variable « Ancienneté »

▪ **Croisement des variables : « Ancienneté » et « Choix du métier »**

Ancienneté en mois	Choix du métier	
	Caractéristiques principales	Caractéristiques accessoires
De 1 à 12 mois	0.71* (0.16)**	0.42 (0.20)
De 13 à 24 mois	0.67 (0.18)	0.35 (0.21)
De 25 à 36 mois	0.70 (0.16)	0.37 (0.18)
De 37 à 48 mois	0.68 (0.16)	0.33 (0.22)
De 48 à 60 mois	0.71 (0.15)	0.28 (0.19)
Total	0.70 (0.16)	0.37 (0.21)

Tableau 15 – Ancienneté vs Choix du métier

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

Globalement, les enseignants débutants quelque soit leur ancienneté (max 5 ans) marquent leur accord avec des raisons de choix du métier correspondant à des caractéristiques essentielles de celui-ci et sont majoritairement en désaccord avec des raisons de choix liées à des caractéristiques accessoires. Les premières expériences de l'exercice du métier ne les amènent pas à changer leur point de vue. Plus l'enseignant a acquis de l'expérience, plus son degré de désaccord avec les raisons liées aux caractéristiques accessoires du métier est prononcé puisque nous observons une diminution des scores moyens. Cette observation tend à mettre en évidence que le message fréquemment véhiculé concernant les nombreux avantages liés à l'enseignement (les vacances, le temps de travail en présence des élèves...) est de moins en moins considéré par les enseignants eux-mêmes comme un élément pouvant jouer en faveur du choix du métier. L'importante charge de travail en dehors de la présence des élèves pourrait expliquer ce changement de positionnement de leur part face à ce message.

AE < 0.2 pour les deux dimensions, sauf « 1-12 » et « 48-60 » pour la dimension « Caractéristiques accessoires ».

▪ **Croisement des variables : « Ancienneté » et « Image du métier et de soi dans le métier »**

Ancienneté en mois	Image du métier		
	Sentiment de compétence	Sentiment d'isolement	Représentation du métier
De 1 à 12 mois	0.64* (0.15)**	0.44 (0.18)	0.68 (0.15)
De 13 à 24 mois	0.61 (0.14)	0.44 (0.18)	0.68 (0.15)
De 25 à 36 mois	0.66 (0.13)	0.40 (0.15)	0.67 (0.15)
De 37 à 48 mois	0.65 (0.14)	0.43 (0.15)	0.67 (0.15)
De 48 à 60 mois	0.72 (0.11)	0.43 (0.16)	0.71 (0.14)
Total	0.64 (0.14)	0.43 (0.17)	0.68 (0.15)

Tableau 16 – Ancienneté vs Image du métier

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

Dans l'ensemble, l'ancienneté influence peu l'image du métier de l'enseignant débutant avant la cinquième année d'exercice du métier. Ce n'est qu'à partir de ce moment qu'une évolution est observée quant aux variables traitant du sentiment de compétence et des représentations du métier : les enseignants de cinq ans d'ancienneté expriment un degré d'accord plus prononcé : leur sentiment de compétence est plus élevé (0.72) de même que leur représentation du métier (0.71). Les enseignants débutants sont majoritairement en désaccord avec les items liés aux

sentiment d'isolement (0.43). Peut-on faire l'hypothèse que les approches par compétences davantage interdisciplinaires et intégratives puissent avoir joué un rôle positif à cet égard ? On peut toutefois s'étonner que le sentiment d'isolement verbalisé par une partie des enseignants ne diminue pas au fur et à mesure de l'insertion professionnelle.

Les valeurs de AE pour la dimension « Sentiment de compétence » entre la catégorie « 48-60 » et les autres catégories sont respectivement de 0.27 ; 0.38 ; 0.23 ; 0.24. Elles sont toutes < à 0.2 pour les deux autres dimensions.

▪ **Croisement des variables : « Ancienneté » et « Expérience du métier »**

Ancienneté en mois	Expérience du métier				
	Représentation de la tâche	Exercice du métier/Gestion de la classe	Connaissance de soi	Culture du métier	Collaborations
De 1 à 12 mois	0.67* (0.17)**	0.68 (0.18)	0.71 (0.20)	0.62 (0.21)	0.64 (0.18)
De 13 à 24 mois	0.68 (0.16)	0.71 (0.18)	0.72 (0.18)	0.67 (0.16)	0.66 (0.19)
De 25 à 36 mois	0.69 (0.14)	0.70 (0.15)	0.71 (0.17)	0.66 (0.19)	0.70 (0.18)
De 37 à 48 mois	0.67 (0.14)	0.71 (0.13)	0.69 (0.18)	0.67 (0.20)	0.64 (0.20)
De 48 à 60 mois	0.62 (0.17)	0.64 (0.18)	0.64 (0.21)	0.57 (0.26)	0.65 (0.23)
Total	0.67 (0.16)	0.69 (0.16)	0.70 (0.19)	0.65 (0.2)	0.66 (0.19)

Tableau 17 – Ancienneté vs Expérience du métier

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

Les enseignants débutants sont majoritairement d'accord avec les bénéfices liés à l'expérience du métier. Peu de variations sont observées entre les dimensions. Nous constatons cependant une diminution de la moyenne particulièrement marquée au cours de la cinquième année d'expérience pour les dimensions touchant à la représentation de la tâche, la gestion de la classe, la connaissance de soi et la culture du métier. Il semble que les acquis de l'expérience se marquent de manière plus prégnante au cours des quatre premières années, ce qui pourrait correspondre au temps nécessaire pour se sentir plus compétent.

La dimension relative au développement de collaborations efficaces au sein du lieu de travail ne semble pas dépendre du nombre d'années de pratiques d'enseignement.

Les valeurs de AE sont <.02 pour les dimensions « Représentation de la tâche, Gestion de la classe et collaboration ». De 0.21 entre les catégories « 25-36 » et

« 48-60 » pour la dimension « Connaissance de soi ». Entre la catégorie « 48-60 » et respectivement « 1-12 », « 13-24 » et « 37-48 » les valeurs de AE sont de 0.27 ; 0.24 et 0.26.

▪ **Croisement des variables : « Ancienneté » et « Formation initiale »**

Ancienneté en mois	Formation initiale pédagogique			
	Gestion méthodologique et didactique	Gestion des interactions en classe	Partenariat	Gestion administrative
De 1 à 12 mois	0.54* (0.19)*	0.46 (0.21)	0.40 (0.23)	0.38 (0.27)
De 13 à 24 mois	0.53 (0.19)	0.44 (0.20)	0.38 (0.25)	0.33 (0.27)
De 25 à 36 mois	0.52 (0.18)	0.41 (0.20)	0.37 (0.21)	0.36 (0.25)
De 37 à 48 mois	0.49 (0.16)	0.41 (0.21)	0.35 (0.19)	0.34 (0.27)
De 48 à 60 mois	0.47 (0.20)	0.41 (0.25)	0.39 (0.26)	0.30 (0.28)
Total	0.52 (0.18)	0.43 (0.21)	0.38 (0.23)	0.35 (0.27)

Tableau 18 – Ancienneté vs Formation initiale

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

Les moyennes globales mettent en évidence un désaccord pour trois dimensions sur quatre. L'accord n'est marqué que pour la dimension gestion méthodologique et didactique. Globalement, la perception par les enseignants de la préparation de la formation initiale à l'exercice du métier évolue peu. Les scores moyens tendent le plus souvent vers une diminution progressive du degré d'accord des participants.

On peut également remarquer que c'est dans la première année d'exercice du métier, que les moyennes des enseignants sont les plus élevées. La proximité temporelle de la formation initiale pourrait le justifier.

Les valeurs de AE sont toutes < 0.2.

7.2.9.3 Variable « Diplôme »

■ Croisement des variables : « Diplôme » et « Choix du métier »

Diplôme	Choix du métier	
	Caractéristiques principales	Caractéristiques accessoires
AESI	0.72* (0.15)**	0.38 (0.21)
AESS	0.67 (0.18)	0.38 (0.20)
CAP	0.69 (0.17)	0.34 (0.22)
Plusieurs diplômes (+D)	0.64 (0.20)	0.37 (0.19)
Pas de diplôme (SD)	0.69 (0.17)	0.35 (0.21)
Autre	0.73 (0.08)	0.29 (0.17)
Total	0.70 (0.16)	0.36 (0.2)

Tableau 19 – Diplôme vs Choix du métier

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

Globalement (0.70), les enseignants débutants sont majoritairement en accord avec la dimension regroupant les caractéristiques principales du métier qui, pour eux, serait largement plus explicative de leur choix du métier d'enseignant que la variable regroupant les caractéristiques accessoires pour laquelle, ils sont majoritairement en désaccord (0.36).

On peut faire l'hypothèse que pour ceux qui possèdent plusieurs diplômes, le choix du métier d'enseignant relèverait d'un choix guidé également par d'autres motivations moins directement liées aux caractéristiques principales du métier.

Le calcul de l'ampleur de l'effet met en évidence peu de différences entre les types de diplôme (AE < à 0.2). Deux différences assez faibles sont toutefois observées entre « AESI » et « +D » (0.23) et entre « Autre » et « +D » (0.25).

Concernant les caractéristiques accessoires, la majorité des débutants marque leur désaccord (0.36). Les caractéristiques accessoires du métier ne constituent pas l'attrait principal de celui-ci. On peut s'étonner que ce soient les « AESS » et les « AESI » qui obtiennent les moyennes les plus élevées pour cette catégorie. On peut supposer que ce public dont la connaissance des caractéristiques accessoires du métier est bonne se laisse plus influencer par celles-ci lors du choix du métier.

En ce qui concerne les non-diplômés et la catégorie « Autre », les caractéristiques accessoires du métier ne semblent pas avoir un effet attractif plus important dans le choix du métier que pour les possesseurs d'un titre requis.

Le calcul de l'ampleur de l'effet ne met pas en évidence des différences entre les types de diplôme (AE < à 0.2). Trois faibles différences sont toutefois observées entre : « AESI » et « Autre » (0.24), entre : « AESS » et « Autre » (0.24) et entre « +D » et « Autre » (0.22).

▪ **Croisement des variables : « Diplôme » et « Image du métier et de soi dans le métier »**

Diplôme	Image du métier		
	Sentiment de compétence	Sentiment d'isolement	Représentations du métier / sentiment d'utilité
AESI	0.66* (0.13)**	0.41 (0.17)	0.67 (0.15)
AESS	0.64 (0.13)	0.44 (0.16)	0.66 (0.13)
CAP	0.64 (0.17)	0.45 (0.14)	0.73 (0.14)
Plusieurs diplômes (+D)	0.62 (0.09)	0.37 (0.20)	0.69 (0.16)
Pas de diplôme (SD)	0.62 (0.15)	0.44 (0.18)	0.69 (0.18)
Autre	0.63 (0.17)	0.43 (0.21)	0.65 (0.16)
Total	0.64 (0.14)	0.43 (0.17)	0.68 (0.15)

Tableau 20 – Diplôme vs Image du métier

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

Parmi les trois dimensions mettant en évidence l'image du métier, les enseignants sont en moyenne en accord avec les dimensions « Sentiment de compétence » (0.64) et « Sentiment d'utilité » (0.68). Par contre, ils sont majoritairement en désaccord avec la dimension « Sentiment d'isolement » (0.43). La dimension traitant du sentiment de compétence ne met pas en évidence des variations importantes selon le type de diplôme obtenu (AE : <0.2). Ce qui laisse supposer soit que le sentiment de compétence n'est pas directement lié à celui-ci, mais à d'autres caractéristiques qui relèvent peut-être plus de la maîtrise de la situation soit, que les enseignants n'ayant pas de formation pédagogique ne sont pas nécessairement conscients ou sensibilisés à l'importance de cette dimension dans l'apprentissage des élèves.

Les enseignants qui possèdent plusieurs diplômes se sentent globalement moins isolés (0.37) ce qui pourrait indiquer soit, une intégration plus facile soit, une pression moindre liée à de plus grandes perspectives de reconversion en cas de difficulté. De faibles différences de l'ampleur de l'effet sont observées entre « + D » et respectivement « AESS » (0.22) ; « CAP » (0.25) ; « Autre » (0.22).

En ce qui concerne la dimension « Représentations du métier », les différences observées sont peu élevées, mais on peut malgré tout s'étonner des moyennes chez les non-diplômés et les détenteurs d'un CAP. Ces publics particuliers semblent développer un sentiment d'utilité plus important que les enseignants qui suivent les filières plus classiques de la formation initiale.

■ **Croisement des variables : « Diplôme » et « Expérience du métier »**

Diplôme	Expérience du métier				
	Représentation de la tâche	Exercice du métier/Gestion de la classe	Connaissance de soi	Culture du métier	Collaborations
AESI	0.68 (0.16)	0.72* (0.17)**	0.72 (0.20)	0.68 (0.21)	0.67 (0.20)
AESS	0.67 (0.14)	0.70 (0.17)	0.72 (0.18)	0.63 (0.20)	0.66 (0.19)
CAP	0.67 (0.16)	0.67 (0.17)	0.73 (0.17)	0.61 (0.18)	0.65 (0.18)
Plusieurs diplômes (+D)	0.68 (0.17)	0.68 (0.15)	0.69 (0.16)	0.60 (0.26)	0.69 (0.17)
Pas de diplôme (SD)	0.64 (0.16)	0.67 (0.13)	0.64 (0.18)	0.61 (0.17)	0.63 (0.20)
Autre	0.66 (0.18)	0.64 (0.19)	0.69 (0.19)	0.70 (0.21)	0.65 (0.17)
Total	0.67 (0.16)	0.70 (0.16)	0.71 (0.19)	0.65 (0.2)	0.66 (0.19)

Tableau 21 – Diplôme vs Expérience du métier

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

Concernant le développement des compétences professionnelles liées à l'expérience du métier, les degrés d'accord des enseignants débutants sont majoritairement positifs quelle que soit la dimension mesurée. Pour trois dimensions sur les cinq, ce sont les détenteurs de l'AESI qui présentent les moyennes les plus élevées. On peut également relever la moyenne, la plus élevée pour la dimension « Connaissance de soi » (0.73) observée chez les détenteurs du CAP. Ce qui pourrait soit mettre en évidence une approche plus centrée sur cette dimension dans la formation, et / ou une plus grande expérience de vie et / ou professionnelle chez ce public particulier qui favoriserait la connaissance de soi.

De même, la moyenne obtenue par les enseignants de la catégorie « Autre » à la dimension « Culture du métier » laisserait supposer une plus grande facilité à intégrer une culture grâce à une multiplication des autres expériences vécues. Pour cette catégorie, des différences d'ampleur de l'effet, faibles cependant, sont observées entre plusieurs catégories : « AESI » et respectivement « SD » (0.21) ; « +D » (0.22), entre « Autre » et respectivement « CAP » (0.23) ; « SD » (0.25).

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées au regard des moyennes observées chez les enseignants des catégories : « SD » et « Autre ». Ces moyennes pourraient refléter une appropriation de la culture plus difficile (stabilité d'emploi plus précaire due à l'absence de titre requis), une représentation partielle du métier due à l'absence de formation initiale, un manque de pratique de gestion de classe. Les détenteurs de plusieurs diplômes semblent s'appropriier plus difficilement que les autres la culture du métier. Un choix professionnel partagé entre le métier d'enseignants et les autres perspectives et opportunités liées à leurs qualifications pourrait en être une des raisons.

■ Croisement des variables : « Diplôme » et « Formation initiale »

Diplôme global	Formation initiale pédagogique			
	Gestion méthodologique et didactique	Gestion des interactions en classe	Partenariat	Gestion administrative
AESI	0.57* (0.17)**	0.46 (0.20)	0.39 (0.22)	0.38 (0.27)
AESS	0.42 (0.18)	0.32 (0.19)	0.31 (0.22)	0.24 (0.23)
CAP	0.56 (0.15)	0.52 (0.19)	0.42 (0.20)	0.41 (0.26)
Plusieurs diplômes (+D)	0.52 (0.20)	0.42 (0.19)	0.45 (0.29)	0.47 (0.23)
Pas de diplôme (SD)	0.61 (0.13)	0.67 (0.24)	0.70 (0.42)	0.75 (0.23)
Autre	0.60 (0.15)	0.57 (0.21)	0.50 (0.23)	0.37 (0.23)
Total	0.52 (0.18)	0.43 (0.21)	0.38 (0.23)	0.35 (0.27)

Tableau 22 – Diplôme vs Formation initiale

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

La mise en relation de ces deux variables met en évidence que globalement, les enseignants ne s'estiment pas suffisamment préparés par leur formation initiale puisqu'on observe pour une seule dimension sur les quatre une moyenne générale supérieure à 0.5. Toujours de manière globale, c'est la préparation à la gestion administrative du métier qui montre la moyenne la plus basse.

On relève également des différences assez marquées quant à l'accord des enseignants concernant les dimensions proposées.

Ce sont les enseignants de la catégorie « AESS » qui sont les moins satisfaits de leur préparation au métier. Ils obtiennent les moyennes les plus basses dans toutes les catégories. Les valeurs de l'ampleur de l'effet entre la catégorie « AESS » et les autres catégories sont toutes supérieures à 0.2 et elles dépassent souvent le 0.5. On observe d'ailleurs une valeur de 0.88 entre « AESS » et « SANS ». C'est par ailleurs avec cette catégorie que les valeurs observées de l'ampleur de l'effet sont les plus importantes (entre 0.4 et 0.88).

Les enseignants de la catégorie « AESI » sont satisfaits de la formation reçue relativement à la gestion méthodologique et didactique, mais pas pour les autres dimensions. La valeur de l'effet entre « AESS » et « AESI » varie de 0.2 pour la dimension « Partenariat » à 0.42 pour la gestion méthodologique.

Les enseignants de la catégorie « Autres » font état d'une meilleure préparation puisqu'ils répondent positivement à trois dimensions sur quatre. Il est difficile d'interpréter ces résultats compte tenu de la diversité des formations observées dans cette catégorie et donc de la variété des interprétations possibles quant aux dimensions évoquées.

On peut à nouveau s'étonner du résultat observé pour la catégorie « CAP » dont la formation initiale est plus courte et moins dense que la filière classique. La satisfaction observée pour deux dimensions peut peut-être ici aussi, s'expliquer par une ou plusieurs expériences antérieures qui auraient permis l'acquisition et le développement de compétences utiles à la pratique du métier. Ces observations plaident pour une reconnaissance de ces compétences acquises hors formation initiale. Pour les quatre dimensions, la valeur de AE entre « CAP » et « AESS » est > 0.54 pour la gestion des interactions, et > 0.2 pour toutes les autres dimensions.

En ce qui concerne la catégorie « SD », nous supposons que les enseignants concernés n'ont pas tout à fait compris le sens de la question et répondent en tenant compte de leur formation initiale hors enseignement.

Ces observations invitent à se questionner d'une part, sur l'opportunité d'augmenter la durée de la formation initiale et / ou de la poursuivre par une formation continue plus conséquente qu'actuellement. D'autre part, cela tend à confirmer que la formation initiale donne une série de bases à l'entrée dans le métier, mais qu'elle ne forme que partiellement à son exercice.

■ **Croisement des variables : « Diplôme » et « Formation continue »**

Diplôme global	Formation continuée	
	<i>Pédagogique</i>	<i>Relationnel</i>
AESI	0.64* (0.16)**	0.62 (0.20)
AESS	0.63 (0.19)	0.61 (0.21)
CAP	0.64 (0.14)	0.66 (0.15)
Plusieurs diplômes (+D)	0.64 (0.09)	0.64 (0.13)
Pas de diplôme (SD)	0.66 (0.14)	0.66 (0.20)
Autre	0.60 (0.18)	0.65 (0.17)
Total	0.64 (0.16)	0.63 (0.19)

Tableau 23 – Diplôme vs Formation initiale

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

Dans l'ensemble, les enseignants débutants marquent leur accord avec les propositions de formation qui leur ont été soumises sans vraiment cibler leurs besoins sur une dimension particulière. Les besoins semblent identiques quelle que soit la formation des enseignants ce qui peut paraître assez surprenant, car ils n'ont pas tous le même bagage pédagogique. On peut faire l'hypothèse comme le confirme la recherche, que pour beaucoup d'enseignants qui débutent, leur préoccupation principale est la « survie », l'aspect pédagogique ne prenant une plus grande importance qu'au fil de l'insertion professionnelle.

L'ampleur de l'effet reste peu importante pour les deux dimensions (<0.2).

7.2.9.4 Variable « Filières »

■ Croisement des variables : « Filières » et « Choix du métier »

Filières d'enseignement	Choix du métier	
	Caractéristiques principales	Caractéristiques accessoires
Général	0.70 (0.16)	0.41 (0.20)
Technique de transition	0.63 (0.18)	0.30 (0.29)
Technique de qualification	0.71 (0.13)	0.38 (0.23)
Professionnel	0.68 (0.16)	0.32 (0.18)
Hétérogène	0.69 (0.17)	0.36 (0.21)
Total	0.69 (0.17)	0.37 (0.20)

Tableau 24 – Filières vs Choix du métier

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

Globalement, les différences de moyenne entre les catégories sont peu importantes en dehors d'une part, de l'enseignement technique de transition où l'on observe les moyennes les plus basses pour les deux dimensions (0.63 et 0.30) et d'autre part, de l'enseignement général dans lequel, les enseignants semblent prendre plus en considération les caractéristiques accessoires du métier (0.41), lors du choix de celui-ci.

La différence observée au niveau de l'enseignement technique de qualification est difficile à interpréter compte tenu des moyennes aux deux dimensions. Il est possible que le nombre d'enseignants ayant une expérience professionnelle hors enseignement explique d'autres choix non proposés dans le questionnaire.

Les valeurs de l'amplitude de l'effet sont relativement faibles : max : 0.25.

■ **Croisement des variables : « Filières » et « Image du métier et de soi dans le métier »**

Filières d'enseignement	Image du métier		
	<i>Sentiment de compétence</i>	<i>Sentiment d'isolement</i>	<i>Représentation du métier</i>
Général	0.65* (0.13)*	0.43 (0.17)	0.67 (0.14)
Technique de transition	0.74 (0.06)	0.47 (0.10)	0.70 (0.06)
Technique de qualification	0.62 (0.15)	0.42 (0.12)	0.70 (0.11)
Professionnel	0.63 (0.14)	0.43 (0.15)	0.73 (0.17)
Hétérogène	0.64 (0.15)	0.43 (0.17)	0.66 (0.15)
Total	0.64 (14)	0.43 (0.17)	0.68 (0.15)

Tableau 25 – Filières vs Image du métier

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

La moyenne des enseignants fait état d'un accord pour deux des trois dimensions (le sentiment de compétence et la représentation du métier). Comme pour les autres croisements déjà proposés, c'est avec la dimension « Sentiment d'isolement » qu'ils sont en désaccord.

Les différences sont essentiellement observées pour la catégorie « Technique de transition » dont les moyennes sont plus élevées pour deux dimensions sur trois. Toutefois, on observe que c'est au niveau de cette filière que les enseignants se sentent les plus isolés (0.47). Parallèlement, ce sont ces mêmes enseignants qui ont la moyenne la plus élevée pour la dimension « Sentiment de compétence (0.74) ».

En revanche, en ce qui concerne la représentation du métier, les enseignants débutants professant dans la filière d'enseignement professionnel (0.73) semblent être davantage en accord avec les propositions d'items recouvrant la dimension que leurs autres collègues appartenant aux autres filières d'enseignement.

Pour la dimension « Sentiment de compétence », les valeurs de AE entre « Technique de transition » et respectivement : « Général » ; « Technique de qualification » ; « Professionnel » et « Hétérogène » sont de (0.34), (0.42), (0.40) et (0.34). Pour les autres dimensions, elles sont < 0.20.

▪ **Croisement des variables : « Filières » et « Expérience du métier »**

Filières d'enseignement	Expérience du métier				
	<i>Représentation de la tâche</i>	<i>Exercice du métier/Gestion de la classe</i>	<i>Connaissance de soi</i>	<i>Culture du métier</i>	<i>Collaborations</i>
Général	0.71* (0.15)**	0.73 (0.15)	0.72 (0.19)	0.68 (0.20)	0.67 (0.19)
Technique de transition	0.55 (0.29)	0.63 (0.06)	0.67 (0.17)	0.44 (0.33)	0.33 (0.33)
Technique de qualification	0.67 (0.12)	0.67 (0.19)	0.74 (0.15)	0.65 (0.15)	0.64 (0.15)
Professionnel	0.64 (0.19)	0.65 (0.16)	0.67 (0.21)	0.60 (0.20)	0.63 (0.19)
Hétérogène	0.66 (0.14)	0.69 (0.17)	0.70 (0.18)	0.64 (0.20)	0.66 (0.19)
Total	0.67 (16)	0.70 (16)	0.71 (19)	0.65 (0.2)	0.66 (0.19)

Tableau 26 – Filières vs Expérience du métier

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

Globalement, les enseignants sont en accord avec l'ensemble des dimensions couvrant la variable expérience du métier. Cependant, les écarts entre les moyennes des enseignants des différentes filières sont plus importants.

C'est la filière de transition qui présente les moyennes les plus basses pour toutes les dimensions. Ces enseignants sont même en désaccord pour les dimensions « culture du métier (0.44) » et « collaborations (0.33) ». Ce qui confirme la tendance à l'isolement mise en évidence dans le croisement lié à l'image du métier. Il semblerait que dans cette filière, il soit difficile de s'approprier une culture commune et d'entretenir des collaborations. Il est possible que l'on puisse expliquer ces moyennes par la spécificité des cours donnés puisque ce sont ces mêmes enseignants qui exprimaient un sentiment de compétence plus élevé que leurs collègues. Cette spécificité limiterait les collaborations possibles.

Toutes dimensions confondues, les valeurs de l'amplitude de l'effet, entre la catégorie « Technique de transition » et les autres catégories, varient entre (0.23) et (0.77).

■ **Croisement des variables : « Filières » et « Formation initiale »**

Filières d'enseignement	Formation initiale			
	<i>Gestion méthodologique et didactique</i>	<i>Gestion des interactions en classe</i>	<i>Partenariat</i>	<i>Gestion administrative</i>
Général	0.51* (0.17)**	0.41 (0.22)	0.37 (0.21)	0.31 (0.26)
Technique de transition	0.48 (0.08)	0.46 (0.06)	0.37 (0.42)	0.33 (0.00)
Technique de qualification	0.49 (0.19)	0.41 (0.22)	0.33 (0.27)	0.35 (0.28)
Professionnel	0.55 (0.14)	0.49 (0.19)	0.44 (0.20)	0.39 (0.28)
Hétérogène	0.53 (0.20)	0.42 (0.20)	0.38 (0.23)	0.37 (0.27)
Total	0.52 (0.18)	0.43 (0.21)	0.38 (0.23)	0.35 (0.27)

Tableau 27 – Filières vs Formation initiale

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

Globalement, comme cela a déjà été mis en évidence dans les tableaux précédents, les enseignants sont majoritairement en désaccord à propos des dimensions relatives à la formation initiale (3 dimensions sur 4). Les enseignants de « Technique de transition » et de « qualification » s'estiment mal formés pour l'ensemble des dimensions alors que les autres sont en moyenne d'accord concernant la gestion méthodologique et didactique.

Les enseignants de l'enseignement professionnel tout en étant insatisfait de la formation initiale, obtiennent les moyennes les plus élevées quelle que soit la dimension mesurée. La moyenne (proche de l'accord) obtenue par ces enseignants pour la dimension « gestion de classe (0.49) », laisse supposer une meilleure préparation de la FI à cette filière d'enseignement. La moyenne la plus basse pour cette dimension observée chez les enseignants du général peut surprendre et va à l'encontre de l'idée habituelle qui laisse supposer une gestion de classe plus facile dans le général que dans les autres filières. De même pour cette même catégorie, la moyenne la plus faible est également observée pour la dimension gestion administrative. Les différences observées ici sont étonnantes car de nombreux enseignants qui enseignent dans les différentes filières ont pourtant suivi la même formation initiale.

Les valeurs de l'ampleur de l'effet sont faibles : max : 0.25

▪ **Croisement des variables : « Filières » et « Formation continue »**

Filières d'enseignement	Formation continuée	
	<i>Pédagogique</i>	<i>Relationnel</i>
Général	0.64* (0.16)**	0.62 (0.20)
Technique de transition	0.62 (0.04)	0.53 (0.17)
Technique de qualification	0.61 (0.22)	0.57 (0.20)
Professionnel	0.61 (0.16)	0.64 (0.18)
Hétérogène	0.65 (0.16)	0.65 (0.19)
Total	0.64 (0.16)	0.63 (0.19)

Tableau 28 – Filières vs Formation initiale

* Score moyen des enseignants de la catégorie sur une échelle de 0 à 10

** Ecart-type

Comme pour les autres croisements relatifs à la formation continue, les enseignants sont en accord avec les propositions relatives à la formation continue et ne s'expriment pas vraiment en faveur de formations ciblées sur un des deux aspects de la dimension.

AE < 0.20.

7.2.10 Dispositif d'induction

« La mise en place d'un dispositif formel d'accompagnement professionnel des enseignants débutants, en CF de Belgique, est indispensable. »

Cet item revêt une importance capitale pour notre enquête, puisqu'il permet d'approcher les attentes des enseignants débutants en matière de soutien à l'entrée en carrière et leur éventuelle résistance à la mise en place d'un dispositif d'induction. Les résultats obtenus par son biais sont particulièrement encourageants. En effet, 85.50% des sujets jugent qu'il est indispensable qu'un tel dispositif soit instauré en Communauté française de Belgique, 41.20% étant d'accord avec l'affirmation posée et 44.10% tout à fait d'accord avec celle-ci. Seuls 14.70% des répondants se positionnent en opposition avec la proposition, ce qui ne manque toutefois pas de rappeler que tout effort allant dans son sens devrait être minutieusement préparé et accompagné d'une campagne de sensibilisation afin que soit réduite au maximum la résistance au changement de certains acteurs.

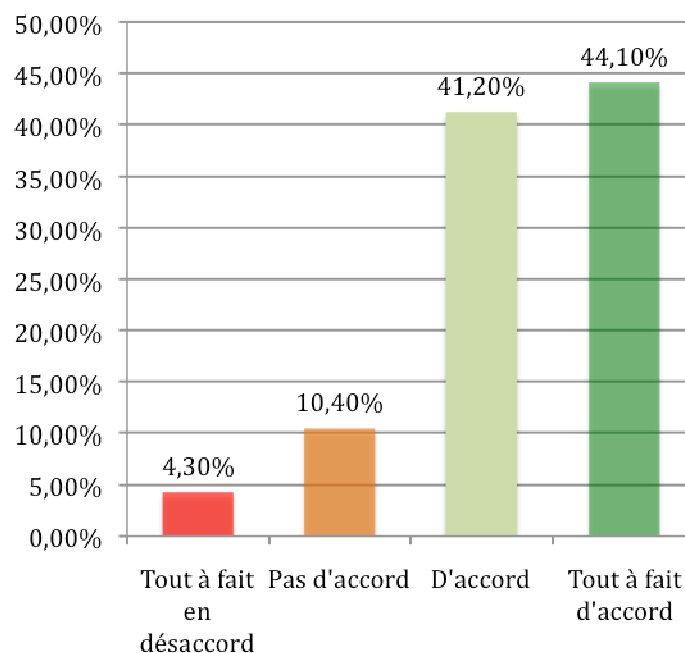


Figure 64 - Caractère indispensable d'un dispositif d'induction en CF

Le tableau 31 présente les corrélations unissant la variable étudiée avec les différentes difficultés rencontrées par les enseignants débutants interrogés. A sa lecture, l'on constate que mis à part les deux difficultés d'ordre organisationnel (contraintes organisationnelles d'exercice et déplacements professionnels), toutes les autres entretiennent une liaison positive et significative avec elle. Ce qui indique que le souhait qu'un dispositif d'induction soit instauré en Communauté française à l'attention des enseignants débutants semble être plus prégnant chez les novices qui éprouvent davantage de difficultés d'insertion professionnelle. Concernant les deux dernières difficultés du tableau 31, nous ajouterons qu'elles sont difficilement réductibles via un dispositif d'induction, et qu'elles relèvent davantage d'une modification des conditions officielles d'exercice du nouveau personnel enseignant de la Communauté française de Belgique. Par une redéfinition des tâches des enseignants débutants qui prendrait en compte leurs spécificités, ainsi qu'un principe de complexification progressive de la fonction, nous avons la conviction qu'elles pourraient devenir moins prégnantes.

	Caractère indispensable d'un dispositif formel d'induction en CF	
	Gamma	Significativité
Difficultés liées à la tenue des documents administratifs	.20	.000
Difficultés liées à l'évaluation des apprentissages	.18	.000
Difficultés liées à la planification des apprentissages	.18	.000
Difficultés de collaboration-partage de ressources	.16	.000
Difficultés liées à la gestion de la classe et de la discipline	.15	.001
Difficultés liées à la relation avec les collègues	.15	.001
Difficultés liées aux ressources matérielles	.14	.002
Difficultés liées à la relation avec la direction	.12	.008
Difficultés liées à la relation avec les parents d'élèves	.10	.04
Difficultés liées aux contraintes organisationnelles de la profession	.05	.25
Difficultés liées aux déplacements professionnels	.05	.30

Tableau 31 - Corrélations « Difficultés » VS « Souhait que soit instauré un dispositif d'induction en CF »

Il est important de noter que les attentes en terme de mise en place d'un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle en CF ne sont pas statistiquement liées à l'ancienneté des répondants (Gamma = -.05 ; alpha = .37) et ne diminuent donc pas avec l'accroissement de l'ancienneté des débutants. En revanche, cette variable entretient une corrélation significative avec le type de diplôme des sujets (C.C. = .26 ; alpha = .007)⁴⁵. Quel que soit leur diplôme, la plupart des sujets sont en accord avec l'affirmation posée par l'item, mais il apparaît que les débutants disposant d'un autre diplôme pédagogique sont moins en attente de ce genre de mesure que les AESI, les AESS, que ceux possédant un CAP, et que ceux ne disposant d'aucun diplôme pédagogique ; ces derniers étant assez logiquement plus nombreux à souhaiter qu'un tel dispositif soit mis en place (90.20% d'avis positifs cumulés).

« Si vous avez répondu "D'accord" ou "Tout à fait d'accord", combien de temps devrait durer l'accompagnement des enseignants débutants (en mois). »

Cet item ne concerne que les enseignants débutants s'étant prononcés en faveur de la mise en place d'un dispositif formel d'induction en CF de Belgique (n = 284).

Les résultats obtenus se répartissent entre une durée inférieure à un mois (8.80%) et égale à cinq ans (60 mois) d'accompagnement. La majorité des répondants ont une préférence pour un accompagnement d'un an (28.90%). 29.30% envisageraient une durée de 12 à 23 mois, 7.80% de 24 à 37 mois, 4.20% de 36 à 47 mois et 1.80% de 48 à 60 mois.

⁴⁵ Les débutants disposant de plusieurs diplômes pédagogiques (n = 22) ont été exclus de l'analyse.

Parmi les sujets considérant que l'accompagnement devrait s'échelonner d'un à douze mois, 17.90% jugent qu'une durée d'un à trois mois serait adaptée, 8.50% privilégieraient quatre à six mois d'assistance et 40% de sept à neuf mois. Enfin, 33.80% sont favorables à dix à 12 mois (inclus) d'accompagnement professionnel.

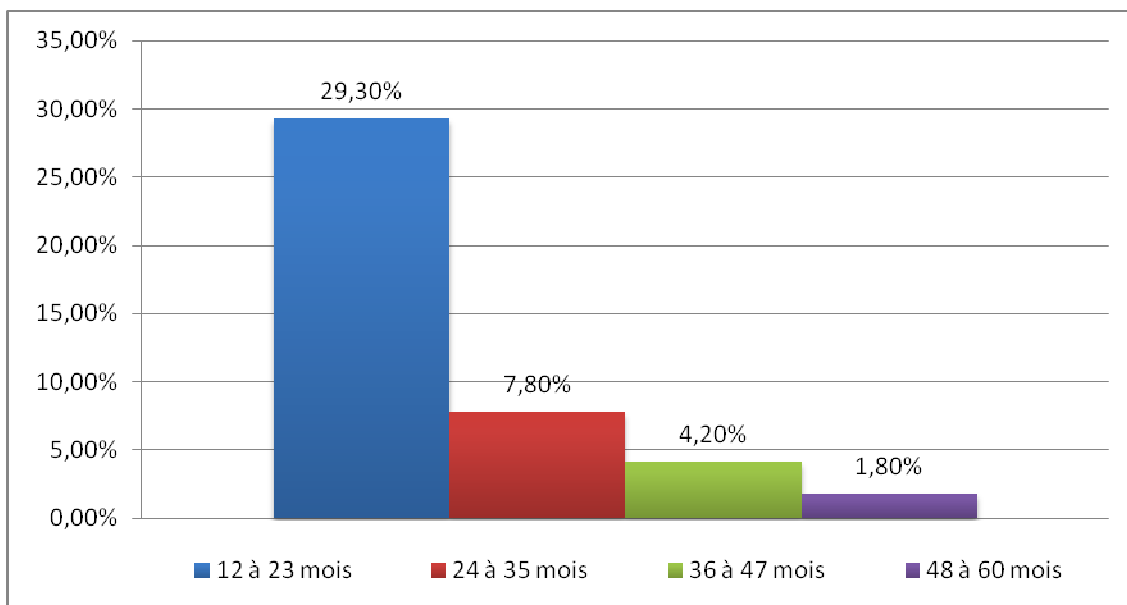


Figure 65 - Durée d'un éventuel dispositif d'induction en CF (entre 12 et 60 mois)

Signalons que les réponses des sujets à cet item ne semblent liées ni à leur ancienneté (Gamma = -.09 ; alpha = .47)⁴⁶, ni à au diplôme pédagogique qu'ils possèdent, ou non (C.C. = .32 ; alpha = .34), ni même à leur âge (Gamma = .20 ; alpha = .27).

Une corrélation statistiquement significative existe par contre entre cette variable temporelle et la variable « réseau d'exercice » (C.C. = .33 ; alpha = .03). Après analyse du tableau de contingence correspondant, il nous est possible d'avancer que les enseignants débutants du réseau libre (confessionnel) déclarent être prêts à consacrer davantage de temps que leurs collègues de l'enseignement officiel à leur accompagnement, en dehors de leurs temps de travail⁴⁷.

⁴⁶ Les analyses ne prennent pas en compte les valeurs inférieures à 12 mois.

⁴⁷ N'ont été pris en compte que les sujets n'enseignant que dans un seul réseau et ayant précisé leurs préférences quant à la question traitée (n = 117).

« Si vous avez répondu "D'accord" ou "Tout à fait d'accord", combien de temps seriez-vous prêt à consacrer par semaine, et hors temps de travail, à votre accompagnement d'entrée en carrière. »

Tout comme le précédent, cet item ne s'adressait qu'aux enseignants débutants jugeant indispensable la mise en place d'un dispositif formel d'induction en CF de Belgique (n = 373).

Au vu de la figure 66, l'on peut constater que plus d'un tiers des répondants seraient prêts à s'investir dans un programme d'accompagnement à hauteur de 31 à 60 min par semaine, en dehors de leur temps de travail. Seuls 4.30% des sujets refuseraient de prendre part à un tel programme si leur charge de travail n'était pas allégée afin que l'accompagnement puisse avoir lieu pendant leurs heures de travail, quand 13.40% n'y dédieraient que 1 à 30 minutes. Ces résultats sont pour le moins surprenants lorsque l'on sait à quel point la tâche des débutants peut déjà être lourde de par leur statut. Ils tendent en tout cas à renforcer le fait que cet accompagnement représente une attente répandue chez les sujets (cf. supra), d'autant que 27.20% des novices ici considérés accepteraient de lui consacrer une à deux heures de leur temps personnel, 7.50% allant même jusqu'à déclarer qu'ils pourraient libérer plus de deux heures à cet effet.

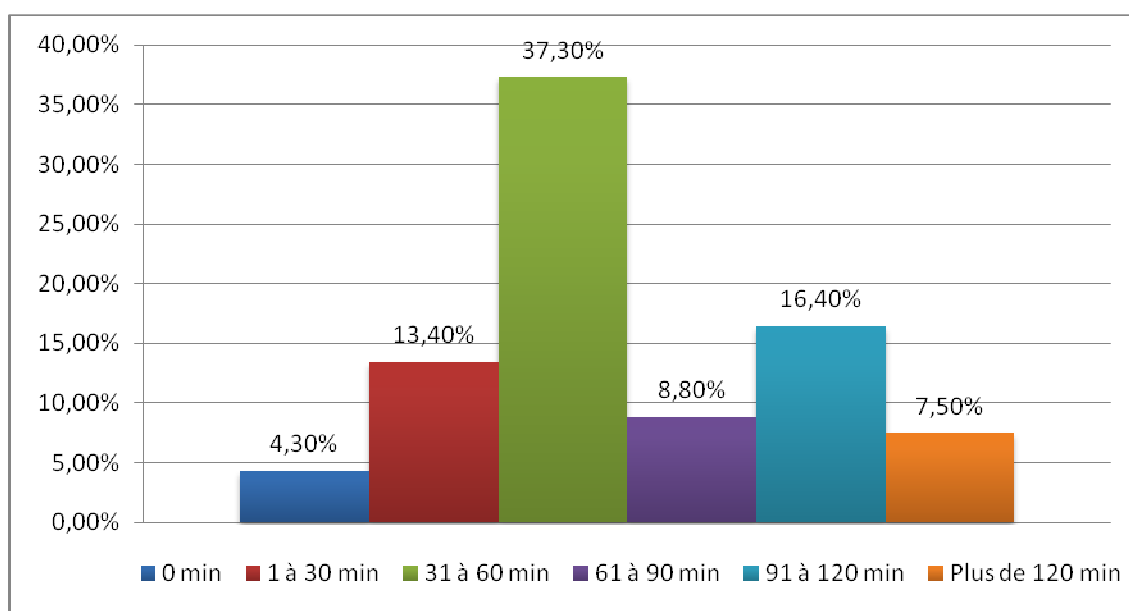


Figure 66 - Temps consacré par semaine à l'éventuel dispositif d'induction en CF

« Des mesures de soutien à l'entrée en carrière sont-elles mises en place dans votre/vos lieu(x) de travail ? »

Relever les initiatives d'aide à l'insertion actuellement en vigueur en Communauté française de Belgique représentait l'un des objectifs majeurs de la recherche-action menée au cours de cette année 2009-2010, à la demande du Ministère de l'Enseignement obligatoire. De fait, plusieurs items ont été conçus dans l'optique de répertorier les actions de soutien existantes, qu'elles soient formelles ou informelles⁴⁸.

Notre enquête a permis de mettre au jour qu'un peu plus de la moitié (50.30%) des enseignants débutants interrogés considèrent qu'aucune assistance spécifique n'est proposée aux nouveaux enseignants au sein de leur(s) établissement(s) d'exercice, quand bien même celle-ci serait informelle et/ou irrégulière. A contrario, 49.80% des sujets affirment que des mesures d'aide à l'insertion professionnelle sont en place sur leur(s) lieu(x) de travail, celles-ci étant dans 36.35% des cas informelles et dans 13.35% des autres formelles.

Nos investigations sur le terrain nous ayant informés sur le fait que le réseau libre catholique expérimente depuis la rentrée 2009 un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle de son nouveau personnel enseignant en se reposant sur une équipe de conseillers pédagogiques réseau, l'hypothèse selon laquelle ce réseau offrirait davantage de soutien formalisé et structuré à ses enseignants débutants devait être posée. Nos analyses la confirment (C.C. = .24 ; alpha = .000)⁴⁹, et indiquent que c'est effectivement dans le réseau libre catholique que le plus de mesures formelles sont déclarées existantes.

Notons que 59.10% des sujets exerçant dans l'enseignement organisé par la Communauté française signalent qu'aucune mesure d'induction n'est en place sur leur(s) lieu(x) de travail, contre 51% dans l'enseignement officiel subventionné et seulement 35.30% dans le réseau libre catholique.

⁴⁸ Le caractère formalisé des mesures de soutien relève de leur existence officielle au sein d'une institution ou d'un groupement d'institutions, et de la volonté de leur administrateur à les rendre systématiques. Au-delà de leur formalisation, les mesures envisagées peuvent être plus ou moins structurées.

⁴⁹ Les débutants travaillant dans plusieurs réseaux ont été exclus de l'analyse.

« Si de telles mesures existent, quelles sont-elles ? »

Lorsque les sujets ont déclaré que des mesures de soutien à l'entrée en carrière sont en place dans leur(s) établissement(s) d'exercice, il leur a été demandé de préciser à quel(s) type(s) d'action(s) elles se rapportent, sur base de quatre propositions :

- Accompagnement professionnel par un enseignant expérimenté ou un coordinateur pédagogique ;
- Tenue de séances d'information sur l'organisation de l'école, ses projets, ses valeurs, son règlement d'ordre intérieur, etc. ;
- Réunion de présentation à l'équipe-école (enseignants et personnel auxiliaire d'éducation) ;
- Dossier d'entrée en fonction présentant le métier, guide du jeune enseignant, « kit de survie » pour les premiers jours, etc.

Notons que la possibilité de présenter un autre type de mesure de soutien en vigueur sur leur(s) lieu(x) de travail avait été laissée aux répondants. Trente-deux débutants (8.60%) en ont profité (cf. infra).

Le tableau 32 illustre les déclarations des sujets quant à la présence ou absence des quatre mesures de soutien listées précédemment.

Mesures de soutien	N	%
« Pseudo-mentorat »	89	23.80
Réunion d'information	81	22.70
Présentation à l'équipe-école	81	22.70
Dossier d'entrée en fonction	72	19.30

Tableau 32 - Mesures de soutien présentes sur le(s) lieu(x) de travail des sujets

Les résultats obtenus pour cet item étayent une nouvelle fois l'idée selon laquelle le mentorat (et ses dérivés) constitue la mesure de soutien à l'insertion professionnelle la plus répandue au sein des systèmes éducatifs (Martineau, 2008). Cependant, le manque de structuration de la relation mentorale et l'absence de formalisation des dispositifs d'induction représentent souvent des obstacles à l'efficacité de démarches plus locales (Weva, 1999 ; Beckers et al., 2007). De fait, nous plaidons en faveur d'une valorisation des initiatives en place, pour que soient capitalisées les ressources existantes au sein des établissements scolaires, mais rappelons la nécessité de dresser un framework commun, toutefois flexible, pour baliser les programmes d'induction en Communauté française.

« Aujourd'hui, dans un certain nombre de pays, diverses formules sont expérimentées pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants... »

Cet item permet d'observer le niveau de pertinence attribué à huit propositions visant la facilitation de l'entrée en carrière par les débutants interrogés dans le cadre de cette enquête. Ces propositions sont les suivantes :

- Allonger de la durée de la formation initiale (pédagogique) ;
- Confier à une équipe de formateurs issus de la formation initiale pédagogique un rôle d'accompagnement des nouveaux enseignants lors de leur première année d'exercice ;
- Confier aux conseillers pédagogiques un rôle d'accompagnement des nouveaux enseignants ;
- Créer un service personnalisé et confidentiel d'accompagnement qui offre la possibilité aux enseignants débutants de téléphoner à un responsable pour obtenir un soutien individuel lors des situations problématiques ou pour élaborer de nouvelles pratiques⁵⁰ ;
- Être associé à un enseignant expérimenté volontaire et formé à cet effet (mentorat) ;
- Être systématiquement orienté vers des formations continuées à destination des enseignants débutants ;
- Recevoir un vade-mecum reprenant toutes les informations utiles à l'enseignant débutant ;
- Participer à des rencontres spécifiquement conçues à l'attention des enseignants débutants dans le but de permettre des échanges d'expériences et de pratiques, et de s'outiller par rapport à certaines problématiques sensibles.

On retrouve dans le tableau 33 le positionnement des sujets quant à la pertinence de diverses mesures de soutien à l'entrée en carrière qui pourraient être retenues dans l'éventualité de la mise en place d'un système d'induction en Communauté française de Belgique. Les mesures de soutien y sont présentées par ordre de pertinence décroissant, sur base de l'addition des pourcentages d'avis positifs obtenus pour chacune d'elles (colonnes « D'accord » et « Tout à fait d'accord »).

⁵⁰ Cette proposition pourrait se voir déclinée selon des formes prenant en compte d'autres outils de communication (e-mail, forum électronique de discussion, *etc.*).

Mesures de soutien	Tout à fait en désaccord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Vade-mecum d'entrée en carrière	4.50	6.70	43.60	45.20
Mentorat (par des enseignants expérimentés volontaires)	3.50	8.30	47.30	40.90
Rencontres entre enseignants débutants (échanges d'expériences et de pratiques)	4.90	13.20	53.80	28.10
Accompagnement par des conseillers pédagogiques	6.40	13.90	57.00	22.70
Accompagnement par des formateurs de formation initiale pédagogique (1 ^{ère} année d'enseignement)	5.30	15.60	53.20	26.20
Service personnalisé et confidentiel d'accompagnement par téléphone	5.30	17.10	48.70	28.90
Orientation vers des formations continuées adaptées aux enseignants débutants	10.40	31.00	43.60	15.00
Allongement de la formation initiale	23.30	48.40	21.90	6.40

Tableau 33 - Pertinence perçue de mesure de soutien à l'insertion professionnelle

Comme l'indique le tableau 33, la diffusion d'un vade-mecum d'entrée en carrière représente la principale attente des enseignants débutants interrogés (88.80% d'avis positifs). Ce vade-mecum doit être envisagé comme un document d'aide à l'orientation dans l'établissement d'exercice, sur le plan organisationnel, mais également philosophique. La seconde mesure de soutien à l'insertion professionnelle considérée comme la plus pertinente par les débutants interrogés est le mentorat⁵¹, c'est-à-dire un partenariat non modélisant basé sur l'association d'un enseignant débutant et d'un enseignant expérimenté (88.20%). Le mentorat est immédiatement suivi par l'organisation de rencontres inter-débutants (81.90%), ayant pour objectif de faciliter les partages d'expériences et de pratiques. Mis à part son caractère professionnalisant, cette mesure basée sur une logique d'intervision est apte à créer et renforcer des liens socioprofessionnels entre enseignants débutants issus ou non de mêmes établissements scolaires, tout en participant à leur reconnaissance en tant que professionnels dynamiques, soucieux de collaborer avec des pairs pour accroître leurs compétences, etc.

Les facteurs expliquant les hauts niveaux de pertinence perçue pour ces trois mesures d'induction ne peuvent être que difficilement approchés, mais il n'est pas improbable que l'aide dont bénéficient certains répondants sur leur lieu de travail ait influé sur leur positionnement. Ainsi, le fait d'être ou d'avoir été accompagné par un enseignant expérimenté sur son lieu de travail est lié à celui de considérer le mentorat comme une mesure de soutien adaptée à ses besoins (C.C. = .19 ; alpha = .003), mais une conclusion opposée doit être tirée en ce qui concerne les dossiers d'entrée en fonction/vade-mecum (C.C. = .11 ; alpha = .16). Peut-être ce dernier

⁵¹ Il est à noter qu'outre le fait que le mentorat soit la mesure de soutien à l'entrée en carrière la plus répandue dans les établissements scolaires auxquels appartiennent les sujets de cette enquête (cf. supra), elle compte également parmi celles qu'ils jugent les plus adaptées à la problématique.

résultat pourrait-il s'expliquer par un besoin d'amélioration des documents en circulation dans les écoles ? Nous plaidons à cette fin pour la création et la diffusion d'un outil de référence par la Communauté française, simple et flexible, pour que chaque établissement puisse l'adapter à sa réalité tout en évitant l'omission d'éléments indispensables à l'orientation des nouveaux enseignants.

Proposer aux enseignants débutants un accompagnement conduit par des conseillers pédagogiques ou des formateurs travaillant au sein de la formation initiale pédagogique représente deux alternatives au mentorat dont la pertinence perçue n'est pas loin d'atteindre le niveau de cette mesure d'induction plus « classique » (respectivement 79.70% et 79.40%). Toutefois, leur mise en œuvre pourrait s'avérer quelque peu plus complexe qu'un programme de mentorat fondé sur la sélection et la formation d'enseignants chevronnés au rôle de mentor, à la fois en raison de nombre de candidats disponibles et de par leur proximité de fonction d'avec les débutants, qui doit les aider à mieux comprendre leur réalité, à mieux les conseiller sur le plan didactique, etc.

Donner accès à un service personnalisé et confidentiel d'aide à l'insertion professionnelle via téléphone aux enseignants débutants semble une option envisageable pour leur fournir un type d'assistance plus ponctuel lors de cette période, puisque cette mesure est globalement considérée comme pertinente par près des quatre cinquièmes des sujets (77.60%). Bien que la mise en place d'un tel « call center » pose notamment la question du profil des personnes-ressources à engager et celle de la gestion des appels, force est de constater que cette mesure de soutien présente une pertinence perçue relativement conséquente.

En avant dernière position de notre classement se situe l'orientation des débutants vers des formations continuées adaptées à leurs besoins (58.60%). Le moindre niveau de pertinence atteint par cette mesure de soutien ne pourrait s'expliquer qu'au moyen d'investigations plus poussées, qui mettraient éventuellement en lumière certains manques de la formation continuée.

Enfin, la mesure d'aide à l'entrée en carrière présentant le plus faible niveau de pertinence perçue de notre classement est celle proposant un allongement de la formation initiale pédagogique (28.30%). S'il ne s'agit pas à proprement parler d'un dispositif ou d'une action directement liée à l'induction des enseignants débutants, nous souhaitons recueillir leur opinion sur l'influence que pourrait avoir une augmentation de la durée de la formation initiale pédagogique sur les difficultés d'entrée en carrière. Notre démarche ne semble pas avoir manqué d'intérêt puisqu'elle a permis de mettre au jour que 71.70% des sujets considèrent que cette proposition n'est pas pertinente par rapport à la problématique qui nous occupe (48.40% ne sont pas d'accord avec l'affirmation de pertinence, et 23.30% tout à fait en désaccord avec celle-ci).

En référence aux recommandations de Lavoie, Beauchesne, Garant & Hensler (1996a ; cités par Garant et al., 1999), nous rappellerons que tout système d'induction qui se veut efficace se doit d'intégrer diverses modalités de soutien des enseignants débutants, afin de rencontrer l'ensemble de leurs besoins : psychomotivationnels, pédagogiques et didactiques, et socioprofessionnels.

7.3 Conclusion de l'enquête par questionnaires

Les résultats de cette enquête nous semblent particulièrement intéressants à prendre en considération dans la constitution d'un éventuel dispositif formel d'induction en Communauté française de Belgique. Toutefois, il convient de garder à l'esprit que les difficultés présentées ne couvrent que partiellement les problèmes rencontrés par les débutants et que leur hiérarchisation ne repose que sur leur seul point de vue. Nous sommes en effet convaincus que ce n'est qu'à travers la confrontation de leurs opinions avec celles d'autres acteurs scolaires qu'il sera possible d'établir une cartographie plus fiable de leurs difficultés. En outre, nous rappelons qu'il est indispensable de différencier le caractère répandu de certains problèmes et leur intensité. Prenant l'exemple des relations entre les enseignants débutants et leurs collègues (qui pourraient paraître peu problématiques), nous insistons sur le fait que des difficultés à ce niveau pourraient entraîner une souffrance psychologique plus aiguë chez les novices que le manque ou l'inadéquation des ressources matérielles à leur disposition...

7.4 Résultats des enquêtes liégeoises relatives aux acteurs institutionnels

7.4.1 Les conseillers pédagogiques

Vingt-deux conseillers pédagogiques de la Communauté française et trente-quatre conseillers pédagogiques de l'enseignement libre confessionnel ont répondu à un questionnaire relatif à l'entrée en carrière des enseignants débutants. Celui-ci était essentiellement composé de questions ouvertes [annexe V]

RÉSEAU DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES	CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES AYANT RÉPONDU À NOTRE DEMANDE		CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES N'AYANT PAS RÉPONDU À NOTRE DEMANDE		TOTAL
	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	
Communauté française	22	91.7	2	8.3	24
Libre confessionnel	34	42.5	46	57.5	80

Tableau 34 – Taux de participation des conseillers pédagogiques

Globalement, sur 104 conseillers pédagogiques, 56 d'entre eux ont accepté de collaborer à cette recherche en répondant au questionnaire que nous leur avons transmis ; soit un taux de réponse d'environ 54 %. Notons le taux élevé de participation des conseillers pédagogiques de la Communauté française puisqu'ils sont un peu plus de 90 % à avoir répondu.

Pour chacune des questions, un tableau fournit, par catégorie de conseillers pédagogiques et globalement, les pourcentages de réponse. Les nombres bruts de répondants à chaque question sont aussi mentionnés⁵².

⁵² Le tableau ci-dessous résume les différentes caractéristiques des enseignants débutants mises en avant par les conseillers pédagogiques. Les résultats présentés reflètent uniquement l'avis des personnes ayant répondu à la question. Dans ce cas-ci, 14 conseillers pédagogiques du réseau de l'enseignement libre confessionnel sur 34 ont répondu à la question. De même, 9 conseillers pédagogiques de la Communauté française sur 22 ont également répondu à la question. Au total, 23 conseillers pédagogiques des réseaux confondus ont donné leur avis sur la question. Le « N » de chaque tableau représente le nombre de conseillers pédagogiques ayant répondu à la question. Les données sont exprimées en pourcentages

7.4.1.1 *Le profil des enseignants débutants*

« Dans le cadre de vos contacts avec les enseignants, observez-vous des caractéristiques propres aux enseignants débutants, comparativement aux enseignants plus chevronnés ? »

TYPES DE CARACTÉRISTIQUES	COMPÉTENCES ET ATTITUDES	LIBRE CONFESSIONNEL N = 14	COMMUNAUTÉ FRANÇAISE N = 9	TOTAL N = 23
Pédagogiques	Bonne connaissance de la pédagogie par compétences	0	22.2	8.7
	Utilisation de ressources technologiques	7.1	11.1	8.7
Relationnelles	Collaboration et travail d'équipe	7.1	33.3	17.4
Personnelles	Souci de perfectionnisme	64.3	22.2	47.8
	Dynamisme et enthousiasme	78.6	66.7	73.9
	Ouverture aux changements et mise en place d'innovations	7.1	22.2	13

Tableau 35 – Caractéristiques des enseignants débutants*
*Les données sont exprimées en pourcentages

La question sur les caractéristiques des enseignants débutants n'a pas donné les résultats escomptés : la plupart des caractéristiques citées par les conseillers pédagogiques relevaient davantage les difficultés éprouvées par les enseignants débutants. Ces données seront présentées dans les tableaux traitant spécifiquement des difficultés afin d'éviter toute redondance. Malgré le faible nombre de réponses spécifiques à la question posée, elles permettent de cibler deux éléments concordants avec la littérature. Environ 74 % des conseillers pédagogiques soulignent la grande motivation des enseignants débutants lors de leur entrée en fonction à condition qu'ils en aient fait un choix de carrière. Selon Kagan (1992, cité par Chouinard, 1999), les enseignants débutants idéalisent la profession par la présence de croyances à l'égard des élèves et de l'enseignement. Nault (2003) parle, en ces termes, d'euphorie émancipatrice. Kagan (1992) relève également que les débutants appliquent, à ce stade, les connaissances théoriques acquises lors de leur formation et qu'ils travaillent intensivement à préparer leurs cours. Un peu moins de 50 % des conseillers pédagogiques soulignent une forme de perfectionnisme. Les enseignants débutants s'évertuent à élaborer des préparations longues et détaillées en se centrant plutôt sur les contenus à enseigner que sur les besoins et les capacités des élèves.

7.4.1.2 Les difficultés des enseignants débutants

« Quel type de difficultés identifiez-vous chez les enseignants débutants ? »

Le tableau ci-dessous représente une catégorisation des difficultés évoquées par les conseillers pédagogiques. Regroupées en cinq axes distincts, elles se rapportent à dix-sept domaines. Ici exceptionnellement, elles sont exprimées sous forme de fréquences brutes et de pourcentages. Le pourcentage a été calculé sur base du total des réponses évoquées (538 réponses) afin de fournir une répartition de celles-ci sur l'ensemble des données récoltées.

TYPES DE DIFFICULTÉS	DOMAINES	LIBRE CONFESSIONNEL		COMMUNAUTÉ FRANÇAISE		RÉSEAUX CONFONDUS		TOTAL	
Administratives	Système éducatif	29	5.4 %	20	3.7 %	49	9.1 %	109	20.3 %
	Pouvoir organisateur	12	2.2 %	9	1.7 %	21	4 %		
	Institution	24	4.5 %	15	2.8 %	39	7.2 %		
Pédagogiques	Maîtrise des contenus	10	1.9 %	6	1.1 %	16	3 %	166	30.8 %
	Maîtrise de la langue	1	0.2 %	5	0.9 %	6	1.1 %		
	Méthodologie et didactique	65	12.1 %	36	6.7 %	101	18.8 %		
	Supports didactiques	13	2.4 %	6	1.1 %	19	3.5 %		
	Evaluation	10	1.9 %	7	1.3 %	17	3.2 %		
	Réflexivité	1	0.2 %	6	1.1 %	7	1.3 %		
Relationnelles	Relations avec la direction	8	1.5 %	8	1.5 %	16	3 %	152	28.2 %
	Relations avec les collègues	59	11 %	29	5.4 %	88	16.4 %		
	Relations avec les élèves	27	5 %	20	3.7 %	47	8.7 %		
	Relations avec l'inspection	2	0.4 %	0	0 %	2	0.4 %		
Liées à l'exercice du métier	Attractivité du métier	50	9.3 %	22	4.1 %	72	13.4 %	91	16.9 %
	Relais institutionnels	9	1.7 %	7	1.3 %	16	3 %		
	Tension identitaire	1	0.2 %	2	0.4 %	3	0.6 %		
Personnelles		10	1.9 %	10	1.9 %	20	3.7 %	20	3.7 %

Tableau 36 – Synthèse des difficultés des enseignants débutants selon les conseillers pédagogiques

D'emblée, nous constatons que ce sont principalement des difficultés pédagogiques (31 %) et relationnelles (28 %) qu'éprouvent les enseignants débutants d'après les

conseillers pédagogiques. Les domaines relevant de la méthodologie et de la didactique (19 %) ainsi que les éléments constitutifs d'une relation professionnelle positive entre les membres d'une équipe éducative (16 %) sont particulièrement relevés.

Les conseillers pédagogiques mettent aussi en avant des difficultés d'ordre administratif. Elles peuvent être facilement résolues par une prise de connaissance de l'information, mais la diffusion de celle-ci est parfois défailante au sein des écoles.

Les conseillers pédagogiques soulignent également le manque d'attractivité de la profession liée à l'instabilité de l'emploi ou encore à l'image dégradée de l'enseignement.

Les tableaux présentés ci-après résument les difficultés rencontrées par les enseignants débutants et identifiées par les conseillers pédagogiques au travers une catégorisation davantage détaillée de chaque axe. Notons que les résultats présentés reflètent uniquement l'avis des conseillers ayant répondu à la question.

▪ Difficultés administratives

DIFFICULTÉS ADMINISTRATIVES		LIBRE CONFESSIONNEL N = 32	COMMUNAUTÉ FRANÇAISE N = 18	TOTAL N = 50
Système éducatif	Incompréhension du mode de fonctionnement du système éducatif et de ses acteurs [réseaux, statuts, titres requis, ancienneté de service, etc.]	18.7	33.3	24
	Non-maîtrise des prescrits et autres textes légaux [circulaires] et/ou difficultés relatives à l'actualisation des connaissances liées à ces prescrits	9.4	38.9	20
	Méconnaissance et incompréhension des référentiels [programmes, socles, etc.]	62.5	38.9	54
Pouvoir organisateur	Méconnaissance de l' institution « école » [fonctionnement, règle, etc.] : règlements en vigueur dans les établissements [ROI], projet pédagogique, etc.	31.2	22.2	28
	Difficultés quant aux procédures et exigences administratives liées à la fonction	6.2	27.8	14
Institution	Difficultés quant à la tenue des documents tels que le cahier de matières, le journal de classe, le registre personnel des absences, le cahier d'évaluation, etc.	75	83.3	78

Tableau 37 – Difficultés administratives*
*Les données sont exprimées en pourcentages

Sur cinquante-six conseillers pédagogiques répondants, près de 90 % estiment que les novices éprouvent des difficultés administratives. Plus particulièrement, les difficultés résident dans la tenue des documents officiels (78 %) et dans l'appropriation des référentiels (54 %).

Peu de débutants utilisent le **programme** dans un esprit d'aide à la mise en place d'activités pédagogiques. Ainsi, il semblerait que celui-ci soit perçu comme une contrainte supplémentaire dans l'exercice du métier. De plus, un manque de compréhension est également signalé. Cet élément peut être un facteur explicatif d'une faible mise en œuvre de l'approche par compétences.

Pour 39 conseillers pédagogiques, les enseignants débutants sont peu familiarisés à la **tenue de documents exigés par la direction**. Dès lors, ils se sentent, en début de carrière, accaparés par les exigences organisationnelles imposées par la présentation ponctuelle de tels documents.

▪ Difficultés pédagogiques

DIFFICULTÉS PÉDAGOGIQUES		LIBRE CONFESSIONNEL N = 31	COMMUNAUTÉ FRANÇAISE N = 22	TOTAL N = 53
Maîtrise des contenus	Lacunes au niveau des connaissances disciplinaires	32.3	27.3	<u>30.2</u>
Maîtrise de la langue	Faible rigueur linguistique [écrite et orale]	3.2	22.7	11.3
Méthodologie et didactique	Difficultés quant à la différenciation des apprentissages	6.5	13.6	9.4
	Difficultés dans la mise en œuvre de l'enseignement par compétences	32.3	27.3	<u>30.2</u>
	Absence et/ou peur d'une pédagogie active [travaux de groupe, projets, etc.]	32.3	22.7	<u>28.3</u>
	Incohérence et manque de structure dans les séquences d'apprentissage [planification à long terme]	74.2	50	<u>64.2</u>
	Méconnaissance des méthodes d'enseignement [alternance des méthodes, techniques d'animation, etc.]	6.5	13.6	9.4
	Difficultés quant à la conception de séquences didactiques motivantes	9.7	9.1	9.4
	Difficultés au niveau de la transposition didactique : construction d'une séquence d'apprentissage adaptée aux élèves et articulation avec les référentiels	48.4	27.3	<u>39.6</u>
Supports didactiques	Manque de ressources pédagogiques et / ou méconnaissance des ressources pédagogiques disponibles	19.4	22.7	20.7
	Imposition d'un manuel scolaire	22.6	0	13.2
	Manque de clarté dans les documents fournis aux élèves	0	4.5	1.9
Evaluation	Difficultés quant à l' évaluation des compétences [création de grilles d'évaluation, etc.]	32.3	31.8	<u>32.1</u>
Réflexivité	Réflexion avant l'action : peu de recherches concernant l'action pédagogique et méthodologique	0	4.5	1.9
	Réflexion après l'action : approche réflexive postactive de leurs pratiques	3.2	22.7 %	11.3

Tableau 38 – Difficultés pédagogiques*
*Les données sont exprimées en pourcentages

La majorité des conseillers pédagogiques (environ 95 %) soulignent l'existence de difficultés pédagogiques chez les enseignants débutants. Ainsi, 64 % insistent sur la difficulté à **planifier** une matière à long terme. Cette difficulté s'explique sans doute en partie par une difficulté de transposition didactique des savoirs eux-mêmes fragiles et de tissage de liens entre les différents savoirs. A ce titre, 16 conseillers pédagogiques, soit environ 30 %, soulignent des lacunes quant à la maîtrise des contenus disciplinaires. L'enseignant débutant, en situation de survie, tâtonne dans la matière et esquisse progressivement un plan prévisionnel.

On se souviendra que cette difficulté liée à la planification est largement évoquée par les débutants qui ont répondu à l'enquête eux-mêmes et qu'ils reprochent à la formation initiale de ne pas les y avoir préparés... Nous avons déjà évoqué qu'il est difficile de mener à bien cet apprentissage en formation initiale ; il y a peut-être là un objet privilégié de l'accompagnement des débutants via les conseillers pédagogiques.

Outre la difficulté d'anticiper une planification cohérente, près de 40 % des conseillers pédagogiques estiment que le novice éprouve également des difficultés quant à l'**adaptation de la matière au niveau des élèves**. Les raisons de cette constatation trouvent leur origine dans une connaissance réduite du public, un savoir savant fragile, un bagage pédagogique réduit, ou du moins, des connaissances procédurales encore peu automatisées.

La mise en place de l'**approche par compétences** apparaît comme une difficulté réelle chez les enseignants débutants. En effet, 30 % des conseillers pédagogiques soulignent des lacunes dans l'élaboration de séquences d'apprentissage qui s'inscriraient dans une approche par compétences. Ce constat peut être expliqué en partie par l'absence de titres requis chez certains enseignants novices. Ceux-ci n'ont, en l'occurrence, bénéficié d'aucune formation pédagogique. Cependant, les difficultés sont signalées même pour les autres. Certains conseillers pédagogiques ajoutent que les enseignants débutants peuvent avoir une connaissance suffisante de l'approche par compétences sans pour autant être capables de l'appliquer sur le terrain. Trente-deux pour cent des conseillers pédagogiques relèvent aussi des difficultés dans l'**évaluation des compétences**.

Par ailleurs, 28 % des conseillers pédagogiques soulignent que certains débutants s'enferment dans une pédagogie traditionnelle au détriment d'une **pédagogie active** privilégiant une démarche d'autoconstruction des savoirs

Enfin, pour 11 % des conseillers pédagogiques, les enseignants novices ont du mal à s'engager dans une **démarche réflexive**. Chouinard (1999, p.507) explique que « *cet exercice de pensée réflexive est beaucoup plus difficile à effectuer pour les débutants. [...] Le répertoire réduit de connaissances procédurales dont ils disposent*

limite les possibilités des débutants lorsqu'ils sont confrontés à des situations peu familières. Il leur est donc plus difficile d'identifier les variables importantes, de définir les problèmes et de disposer de réponses éprouvées. Dans ces conditions, l'analyse réflexive demande aux débutants un travail actif et exigeant sur le plan de l'attention et de la réflexion. » Ainsi, même si les conseillers pédagogiques mettent en cause une surcharge de travail qui réduirait les possibilités de réflexion sur l'action, la réflexion dans l'action (selon la distinction établie par Schön, 1994) est rendue bien plus problématique encore à cause du manque de routines et du caractère limité de l'expérience des situations de classe.

▪ Difficultés relationnelles

DIFFICULTÉS RELATIONNELLES		LIBRE CONFESSIONNEL N = 34	COMMUNAUTÉ FRANÇAISE N = 21	TOTAL N = 55
Relations avec le chef d'établissement	Absence d'un accueil « formel » [présentation à l'équipe éducative, présentation du fonctionnement de l'établissement, etc.]	0	14.3	5.5
	Manque d'aide et de soutien - pression de l'évaluation	23.5	23.8	23.6
Relations avec les collègues	Manque de collaboration, de travail d'équipe et de cohésion éducative	11.8	33.3	20
	Manque d'aide et de soutien - manque de dialogue	35.3	42.9	38.2
	Difficultés relationnelles dues à l'utilisation de méthodologies différentes entre l'enseignant débutant et l'enseignant chevronné	61.8	23.8	47.3
	Difficultés relationnelles dues à l'utilisation de méthodologies différentes entre les enseignants avec titres requis et les enseignants sans titres requis	20.6	4.8	14.5
	Difficultés d'intégration dans une équipe éducative	44.1	33.3	40
Relations avec les élèves	Difficultés dans l'instauration d'une relation éducative [proximité, respect mutuel, confiance, etc.]	32.4	33.3	32.7
	Difficultés relatives à la gestion du groupe-classe [gérer l'hétérogénéité des élèves, les comportements difficiles, l'attention, etc.]	47.1	61.9	52.7
Relations avec l'inspection	Inquiétude face à l'inspection	5.9	0	3.6

Tableau 39 – Difficultés relationnelles*
*Les données sont exprimées en pourcentages

Nonante-huit pour cent des conseillers pédagogiques estiment que les débutants éprouvent des difficultés d'ordre relationnel. La **gestion de classe** semble être une préoccupation majeure des enseignants débutants selon 53 % des conseillers. Selon les conseillers pédagogiques, les difficultés concernant la gestion de la classe proviennent essentiellement d'un manque de connaissances vis-à-vis des pratiques fonctionnelles adéquates. Ils soulignent une absence partielle d' « *outils* » utiles pour intervenir de manière efficace. Cette difficulté a également été soulevée par les enseignants débutants puisqu'ils sont près de la moitié à la signaler. Ils dénoncent également le manque d'insistance quant à cette problématique en formation initiale.

Par ailleurs, 42 % des conseillers pédagogiques soulignent trois types de difficultés relationnelles intimement liées :

- un manque d'aide et de soutien de la part des enseignants confortablement installés au sein des établissements ;
- des difficultés d'intégration dans une équipe éducative ;
- une crainte quant à la mise en place de pratiques novatrices, essentiellement illustrée par une appréhension à l'égard de la réaction des collègues chevronnés (jugements, critiques...).

Rappelons que, d'après les réponses des débutants, la collaboration pédagogique et le partage de ressources au sein du lieu de travail n'atteignaient pas un niveau optimal. Ces lacunes mises en avant par les conseillers pédagogiques et signalées par les novices sont interpellantes.

▪ **Difficultés liées à l'exercice du métier**

DIFFICULTÉS LIÉES À L'EXERCICE DU MÉTIER		LIBRE CONFESSIONNEL N = 27	COMMUNAUTÉ FRANÇAISE N = 16	TOTAL N = 43
Attractivité du métier	Instabilité de l'emploi [intérim, chômage, travail à temps partiel, morcellement de la charge de travail, etc.]	66.7	18.7	48.8
	Difficultés liées aux revenus	7.4	18.7	11.6
	Image dégradée de l'enseignant dans la société [perte de sens de modèle éducatif, marchandisation de l'école, déplacements des valeurs, etc.]	0	12.5	4.7
	Complexification du métier : évolution du public, multiplication des tâches, etc.	0	18.7	7
	Surcharge de travail [corrections, préparations, projets de l'école, etc.]	77.8	25	60.5
	Attributions systématiques des classes « <i>les plus difficiles</i> » et / ou attributions non conformes à la formation initiale	37	37.5	37.2
Relais institutionnels	Méconnaissance des formations existantes	0	6.2	2.3
	Formation initiale insuffisante	33.3	31.2	32.6
	Manque de synergie entre les acteurs éducatifs [formateurs, conseillers pédagogiques, etc.]	0	6.2	2.3
Tension identitaire	Choc de la réalité	3.7	12.5	7

Tableau 40 – Difficultés liées à l'exercice du métier*
*Les données sont exprimées en pourcentages

Sur 56 conseillers pédagogiques, 74 % relèvent diverses difficultés liées à l'exercice du métier : la **surcharge de travail** (60 %), l'**instabilité de l'emploi** (49 %), plus particulièrement dénoncées par les conseillers pédagogiques de l'enseignement libre confessionnel. En outre, une forme d'**injustice sociale** est également soulignée par 37 % des conseillers pédagogiques des deux réseaux : les « *privileges* » attribués selon l'ancienneté des enseignants parfois en dépit de leurs compétences. Un système plus équitable quant à l'**attribution des classes et des matières** à enseigner devrait prendre en compte d'autres critères. Enfin, environ 33 % des conseillers pédagogiques reconnaissent des lacunes à la formation initiale.

▪ **Difficultés personnelles**

DIFFICULTÉS PERSONNELLES	LIBRE CONFESSIONNEL N = 7	COMMUNAUTÉ FRANÇAISE N = 8	TOTAL N = 15
Difficultés d'adaptation aux codes et contraintes liées à une institution	71.4	50	60
Démotivation et découragement	28.6	62.5	46.7
Manque d'assurance et de confiance en soi	42.9	0	20
Charge familiale importante	14.3	0	6.7

*Tableau 41 – Difficultés personnelles**
*Les données sont exprimées en pourcentages

Un faible pourcentage de conseillers pédagogiques (27 %) évoque des difficultés d'ordre strictement personnel. Parmi ces 15 conseillers pédagogiques, 60 % déplorent un **manque de respect des contraintes** liées au métier. Ils illustrent ce constat par des difficultés d'adaptation aux codes implicites de l'école (tenue vestimentaire, ponctualité, etc.) et 47 % un **sentiment de découragement** (parce qu'ils manquent de contrôle sur la tâche) **et de démotivation**

7.4.1.3 Les besoins des enseignants débutants

« Identifiez-vous des besoins particuliers chez les jeunes enseignants ? »

Le tableau situé ci-dessous représente une catégorisation des « besoins » des enseignants débutants entendus comme les éléments sur lesquels les conseillers pédagogiques disent pouvoir agir, directement ou indirectement, pour faciliter l'entrée en carrière. Sur la base des cinq axes préalablement cités, les besoins se divisent en huit domaines. De nouveau, les données sont exprimées sous forme de fréquences brutes et de pourcentages.

TYPES DE BESOINS	DOMAINES	LIBRE CONFESSIONNEL		COMMUNAUTÉ FRANÇAISE		RÉSEAUX CONFONDUS		TOTAL	
Administratifs	Système éducatif	3	2.4 %	2	1.6 %	5	3.9 %	8	6.3 %
	Institution	2	1.6 %	2	1.6 %	4	1.5 %		
Pédagogiques	Ressources et outils	30	23.6 %	7	5.5 %	37	29.1 %	60	47.2 %
	Formation	11	8.7 %	12	9.4 %	23	18.1 %		
Relationnels	Relations avec l'équipe éducative	9	7.1 %	20	15.7 %	29	22.8 %	38	29 %
	Relations avec les élèves	5	3.9 %	4	3.1 %	9	7.1 %		
Liés à l'exercice du métier	Attractivité du métier	2	1.6 %	0	0 %	2	1.6 %	2	1.6 %
Personnels	Confiance et identité	11	8.7 %	8	6.3 %	19	15 %	19	15 %

Tableau 42 – Synthèse des besoins des enseignants débutants selon les conseillers pédagogiques

C'est essentiellement aux niveaux pédagogique et relationnel que les conseillers pédagogiques envisagent leur travail. Ils ont en effet pour mission de dispenser des conseils et des informations dans le but de veiller à la cohérence des pratiques et à l'adéquation du matériel didactique aux nécessités pédagogiques. Les tableaux ci-dessous présentent les réponses obtenues dans chaque axe de manière plus détaillée.

▪ Besoins administratifs

BESOINS ADMINISTRATIFS		LIBRE CONFESSIONNEL N = 4	COMMUNAUTÉ FRANÇAISE N = 3	TOTAL N = 7
Système éducatif	Etre informé sur la structure de l'enseignement [réseaux, statuts, etc.]	25	33.3	28.6
	Etre informé sur les décrets en vigueur	25	0	14.3
	Faciliter la mise en œuvre des programmes en termes de savoirs et savoir-faire	25	33.3	28.6
Institution	Avoir une information structurée, dès l'entrée dans un nouvel établissement, au sujet de ses structures et de son fonctionnement	50	66.7	57.1

Tableau 43 – Besoins administratifs*
* Les données sont exprimées en pourcentages.

Les besoins d'encadrement quant aux tâches administratives seront disent les conseillers pédagogiques facilement comblés si l'enseignant débutant reçoit une information structurée dès son entrée en carrière.

▪ Besoins pédagogiques

BESOINS PÉDAGOGIQUES		LIBRE CONFESSIONNEL N = 22	COMMUNAUTÉ FRANÇAISE N = 16	TOTAL N = 38
Ressources et outils	Bénéficier de pistes didactiques et de ressources pédagogiques de qualité et directement accessibles	50	18.7	36.8
	Comprendre l'approche par compétences et l'appliquer	31.8	0	18.4
	Bénéficier de techniques de différenciation	4.5	0	2.6
	Evaluer objectivement des compétences par l'intermédiaire de grilles d'évaluation	36.4	6.2	23.7
	Planifier des activités pédagogiques, en accord avec les programmes, sur un cursus scolaire	13.6	18.7	15.8
Formation	Bénéficier de formations en réponse aux besoins : analyse des besoins et libre choix	9.1	37.5	21
	Augmenter le nombre de demi-journées de formation pendant les premières années d'enseignement	31.8	6.2	21
	Rendre obligatoire une formation disciplinaire et pédagogique pour les enseignants débutants sans titre requis	4.5	6.2	5.3
	Privilégier une formation initiale plus en adéquation avec la pédagogie par compétences et de meilleur calibre disciplinaire	4.5	25	13.2

Tableau 44 – Besoins pédagogiques*
* Les données sont exprimées en pourcentages.

Environ 68 % des conseillers pédagogiques repèrent, chez les enseignants débutants, des besoins d'ordre pédagogique. Plus précisément, ils sont essentiellement en demande de **ressources** directement exploitables (séquences d'apprentissage, exemples de cahier de matières, modèles d'évaluation, etc.). Si la situation de survie (Füller, 1969, cité par Beckers, 2007) de début de carrière explique cette demande, il importe de travailler à l'appropriation réflexive de ces ressources par les débutants.

Sans surprise, environ 20 % des conseillers pédagogiques identifient des besoins chez les novices relatifs à l'**approche par compétences**, son **évaluation** et sa **planification**.

Enfin, d'une manière générale, 21 % des conseillers pédagogiques réclament de la part de la formation une **réponse aux besoins** des novices plus pointue et un **suivi** lors de leur entrée en carrière.

▪ Besoins relationnels

BESOINS RELATIONNELS		LIBRE CONFESSIONNEL N = 12	COMMUNAUTÉ FRANÇAISE N = 18	TOTAL N = 30
Relations avec l'équipe éducative	Présenter l'enseignant débutant aux équipes disciplinaires et aux conseils de classe	8.3	0	3.3
	Favoriser une dynamique interpersonnelle avec le chef d'établissement privilégiant l'aide, le soutien et les échanges	8.3	1.1	10
	Créer une cellule d'accueil [espace de parole et d'écoute, temps pour la coordination, contacts, etc.]	8.3	44.4	30
	Mettre en place un dispositif d'aide [ex. : « parrainage » d'un professeur plus expérimenté appartenant à l'école, coaching avec référent d'une même option, etc.]	50	44.4	46.7
	Favoriser le travail en équipe dans l'établissement	0	11.1	6.7
Relations avec les élèves	Bénéficier de techniques de gestion du groupe-classe	41.7	16.7	23.3
	Fournir des pistes sur l'instauration d'une relation éducative [proximité avec les élèves, etc.]	0	5.5	3.3
	Connaître les facteurs motivationnels et apprendre à motiver des groupes	8.3	0	3.3

Tableau 45 – Besoins relationnels*

* Les données sont exprimées en pourcentages.

Les conseillers pédagogiques soulignent l'apport potentiel de la dynamique de l'équipe éducative sur le développement professionnel du novice :

- Quarante-sept pour cent des conseillers pédagogiques proposent la mise en place d'un dispositif d'aide (parrainage par un professeur plus expérimenté, coaching avec un référent de la même option, etc.) ;

- Trente pour cent des conseillers évoquent la mise en place d'une cellule d'accueil (c'est-à-dire un espace de parole et d'écoute, un temps pour la coordination, un espace lieu de contacts, etc.) ;
- Enfin, 7 % proposent de favoriser le travail d'équipe dans un établissement.

Les relations avec les élèves sont également un élément sur lequel 23 % des conseillers pédagogiques estiment pouvoir agir notamment au travers de techniques de gestion de groupe.

▪ Besoins liés à l'exercice du métier et besoins personnels

BESOINS LIÉS À L'EXERCICE DU MÉTIER ET BESOINS PERSONNELS			LIBRE CONFESSIONNEL N = 12	COMMUNAUTÉ FRANÇAISE N = 8	TOTAL N = 20
<i>Besoins liés à l'exercice du métier</i>	Attractivité du métier	Avoir des attributions en adéquation avec sa formation	8.3	0	5.9
		Avoir une charge de travail plus légère	8.3	0	5.9
<i>Besoins personnels</i>	Confiance et identité	Etre soutenu et valorisé dans ses actions	83.3	75	94.1
		Etre en contact avec d'autres enseignants débutants	8.3	25	17.7

Tableau 46 – Besoins liés à l'exercice du métier et besoins personnels*
* Les données sont exprimées en pourcentages.

Les conseillers insistent sur le besoin d'être soutenus, pédagogiquement comme moralement, et supervisés à leurs débuts. Chouinard [1999, p. 507] précise que « *le processus de transformation des représentations et d'acquisition de connaissances par lequel passent les enseignants débutants peut, à certaines conditions, être facilité et accéléré grâce à un soutien externe.* »

7.4.1.4 Les ressources sollicitées par les enseignants débutants

« Quels types de ressources sont les plus demandées par les jeunes enseignants ? »

▪ Les conseillers pédagogiques de l'enseignement catholique

RESSOURCES SOLLICITÉES PAR LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS	Conseillers pédagogiques des cours généraux N = 21				Conseillers pédagogiques des cours techniques et de pratique professionnelle N = 9				Conseillers pédagogiques des cours spéciaux N = 2				Conseillers pédagogiques du pilotage N = 2			
	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	OMISSION	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	OMISSION	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	OMISSION	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	OMISSION
Ressources administratives [tenue des documents officiels, etc.]	0	9.5	90.5	0	0	0	100	0	0	100	0	0	0	50	50	0
Ressources matérielles [projecteur, affiches, etc.]	28.6	28.6	33.3	9.52	11.1	89	0	0	50	0	50	0	0	100	0	0
Ressources pédagogiques [manuels, préparations, etc.]	0	14	85.7	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	50	50	0
Ressources relationnelles [aide des collègues, etc.]	0	33	66.7	0	0	88.9	11	0	0	50	50	0	0	0	100	0

Tableau 47 – Ressources sollicitées par les enseignants débutants selon les conseillers pédagogiques de l'enseignement catholique*

▪ **Les conseillers pédagogiques de la Communauté française**

RESSOURCES SOLLICITÉES PAR LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS	Conseillers pédagogiques des cours généraux N = 13				Conseillers pédagogiques des cours techniques et de pratique professionnelle N = 5				Conseillers pédagogiques des cours spéciaux N = 1				Conseillers pédagogiques de l'enseignement spécialisé N = 3			
	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	OMISSION	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	OMISSION	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	OMISSION	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	OMISSION
Ressources administratives [tenue des documents officiels, etc.]	0	15.4	69.2	15.4	0	40	40	20	0	0	100	0	0	33.3	66.7	0
Ressources matérielles [projecteur. Affiches, etc.]	7.7	46.2	30.8	15.4	0	40	60	0	0	100	0	0	33.3	33.3	0	33.3
Ressources pédagogiques [manuels. Préparations, etc.]	0	15.4	84.6	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0
Ressources relationnelles [aide des collègues, etc.]	0	30.8	46.2	23.1	0	40	60	0	0	100	0	0	0	33.3	66.7	0

Tableau 48 – Ressources sollicitées par les enseignants débutants selon les conseillers pédagogiques de la Communauté française*

▪ **Tableau synthétique des ressources sollicitées par les enseignants débutants**

Ce tableau présente le total des réponses présentées précédemment de manière à avoir une vision plus globale des types de ressources demandées par les enseignants novices.

RESSOURCES SOLLICITÉES PAR LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS	Conseillers pédagogiques du libre confessionnel N = 34				Conseillers pédagogiques de la Communauté française N = 22				TOTAL N = 56			
	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	OMISSION	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	OMISSION	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	OMISSION
Ressources administratives [tenue des documents officiels...]	0	14.7	85.3	0	0	22.7	63.6	13.6	0	17.9	76.8	7.4
Ressources matérielles [projecteur. affiches...]	23.5	47.1	23.5	5.9	9.1	45.5	31.8	13.6	17.9	46.4	26.8	8.9
Ressources pédagogiques [manuels. préparations...]	0	11.8	88.2	0	0	9.1	90.9	0	0	10.7	89.3	0
Ressources relationnelles [aide des collègues...]	0	47.1	52.9	0	0	36.4	50	13.6	0	42.9	51.8	5.4

Tableau 49 – Synthèse des ressources sollicitées par les enseignants débutants*

C'est d'abord à un niveau pédagogique (89 %) que les enseignants sont le plus demandeurs de ressources ; ensuite de ressources de type administratif (77 %) et relationnel (52 %). Les ressources matérielles (27 %) ne font pas l'objet d'une forte demande de la part des débutants.

7.4.1.5 *Les actions menées envers l'insertion des enseignants débutants*

La majorité des conseillers pédagogiques voient un intérêt à mener des actions spécifiques destinées à favoriser l'insertion des enseignants débutants.

<i>Voyez-vous un intérêt à mener des actions spécifiques en faveur de l'insertion des enseignants débutants ?</i>	OUI		NON	
Conseillers pédagogiques du libre confessionnel [N = 33]	33	100 %	0	0 %
Conseillers pédagogiques de la Communauté française [N = 22]	21	95.4 %	1	4.6 %

Tableau 50 – Intérêt à mener des actions à l'égard des enseignants débutants

Un conseiller pédagogique de l'enseignement libre confessionnel non répertorié dans le tableau exprime un avis mitigé quant à cette question. Selon lui, une action aura un impact uniquement si elle a lieu à un niveau *micro* – celui de l'établissement – par l'instauration d'une dynamique de groupe. Une sensibilisation au travers d'une politique de formation de la direction est préalable.

Le tableau ci-après présente les raisons évoquées par l'ensemble des conseillers pédagogiques afin de justifier leurs actions en faveur de l'insertion des enseignants débutants. Les données sont exprimées en pourcentages.

CAUSES	CONFESIONNEL LIBRE N = 33	COMMUNAUTÉ FRANÇAISE N = 21	TOTAL N = 54
Mission du conseiller pédagogique	6.1	9.5	7.4
Développement des compétences professionnelles	36.4	33.3	35.2
Epanouissement identitaire	81.8	33.3	63
Vecteur de changements	3	0	1.8
Enseignement de qualité	12.1	52.4	27.8
Situation de pénurie	6.1	33.3	16.7

Tableau 51 – Raisons pour lesquelles il convient de mettre des actions spécifiques en place en vue de favoriser l'insertion des enseignants débutants

Sept pour cent des conseillers pédagogiques soulignent leurs responsabilités à l'égard des enseignants débutants conformément à leur **mission d'accompagnement** définie dans le décret du 8 mars 2007.

Trente-cinq pour cent insistent plus particulièrement sur l'importance de mener des actions spécifiques à l'égard des enseignants débutants dans une perspective d'amélioration des **compétences professionnelles**. En outre, 63 % des conseillers estiment que cet accompagnement est nécessaire pour l'**épanouissement identitaire** dans le métier (motivation intrinsèque, sentiment d'efficacité, etc.).

Selon 28 % des conseillers pédagogiques, cette démarche est primordiale puisque l'évolution des compétences de l'enseignant accompagnée d'un bien-être personnel a des répercussions non négligeables sur l'**apprentissage des élèves**. De plus, 17 % des conseillers pédagogiques soulignent l'impact des difficultés ressenties en début de carrière sur le système : les abandons dus au stress, à la démotivation, etc. des enseignants débutants provoquent une **pénurie** dans l'enseignement, celle-ci empêchant à son tour le développement d'un enseignement de qualité (recrutement de personnes peu qualifiées notamment).

Remarquons que les raisons invoquées par les conseillers pédagogiques de l'enseignement libre confessionnel (82 %) sont davantage orientées dans une perspective d'épanouissement identitaire des débutants tandis que les conseillers de la Communauté française (52 %) justifient plutôt leurs actions par la garantie d'un enseignement de qualité.

▪ Actions menées par les conseillers pédagogiques

Le tableau ci-dessous répertorie les actions menées par les conseillers pédagogiques envers les enseignants débutants.

ACTIONS MENÉES	LIBRE CONFESSIONNEL N = 34	COMMUNAUTÉ FRANÇAISE N = 21	TOTAL N = 55
Orienter les enseignants vers des formations adaptées à leurs caractéristiques ou vers des centres de compétences	0	33.3	12.7
Offrir une aide individualisée au travers de la construction commune d'outils et / ou l'apport de conseils et de pistes pédagogiques	79.4	85.7	81.8
Créer des groupes de travail : <ul style="list-style-type: none"> - entre des enseignants débutants - entre des enseignants d'une même discipline - au sein d'une équipe éducative [interdisciplinarité] 	73.5 23.5 0	14.3 9.5 9.5	50.9 18.2 3.6
Animer des formations pour les enseignants débutants en réponse à une forte demande.	5.9	9.5	7.3
Observer sur le terrain et fournir des pistes [débriefting] en matière de pédagogie et d'aide relationnelle en réaction à l'observation	20.6	23.8	21.8
Faire un état des lieux des pratiques et de l'entrée en carrière au sein d'un établissement	2.9	0	1.8

Tableau 52 – Actions menées par les conseillers pédagogiques

L'**accompagnement collectif** est davantage privilégié par les conseillers pédagogiques de l'enseignement catholique. Septante-trois pour cent d'entre eux mettent régulièrement en place des partages de pratiques et de recherches de solutions entre des débutants. Ils estiment qu'un système individuel est humainement impossible étant donné le nombre non négligeable d'enseignants débutants en difficultés. Cependant, un système collectif ne permet pas une prise en compte pointue de l'ensemble des difficultés individuelles.

C'est au travers d'une **aide individualisée** que l'accompagnement des enseignants débutants s'effectue le plus souvent puisque 82 % des conseillers pédagogiques réalisent cette démarche d'encadrement. Elle prend deux voies sensiblement différentes :

- D'une part, une construction partagée d'outils entre le conseiller pédagogique et l'enseignant débutant ; le novice est pleinement actif dans le processus.

- D'autre part, un apport de conseils et de pistes pédagogiques par le conseiller pédagogique ; le novice est davantage dans un positionnement plus de « récepteur ».

Il n'a pas été possible au travers des informations fournies de quantifier strictement ces deux approches.

▪ Succès & difficultés rencontrés par les conseillers pédagogiques

Trois difficultés sont plus particulièrement rencontrées par les conseillers pédagogiques lors de leurs actions à l'égard des novices. Elles sont présentées ci-après par fréquence décroissante.

Difficultés évoquées par les conseillers pédagogiques	LIBRE CONFESIONNEL N = 18	COMMUNAUTÉ FRANÇAISE N = 6	TOTAL N = 24
Difficultés relatives à l'entrée en contact avec les enseignants débutants	61.1	33.3	54.2
Difficultés relatives à l'absence d'un suivi à long terme des enseignants débutants	55.6	50	54.2
Difficultés relatives à un manque de disponibilité des conseillers pédagogiques eux-mêmes dû à une charge de travail conséquente.	27.8	33.3	29.2

Tableau 53 – Succès et difficultés rencontrés par les conseillers pédagogiques

Cinquante-quatre pour cent des conseillers pédagogiques déplorent l'absence d'un accompagnement formel. Effectivement, les enseignants débutants méconnaissent ce soutien externe ou en redoutent les conséquences sur les perceptions de l'équipe éducative. Les enjeux individuels ou institutionnels peuvent rendre difficile cette relation de partenariat (Donnay & Charlier, 2006). En ce sens, la direction peut adopter deux types d'attitudes selon les conseillers pédagogiques :

- Les chefs d'établissement n'interviennent pas dans la relation entre le conseiller pédagogique et le débutant afin d'éviter toute réticence de la part de l'enseignant novice à l'égard du conseiller ;
- La direction signale systématiquement au conseiller pédagogique la présence de novices au sein de son établissement afin d'en assurer le suivi. Cette attitude favorise le « dépistage » d'enseignants en difficultés, mais peut freiner le débutant dans son engagement envers le conseiller pédagogique.

Par ailleurs, 54 % des conseillers dénoncent l'absence d'un suivi à long terme des novices. Cette difficulté est intimement liée à la troisième puisque c'est notamment le

manque de disponibilité des conseillers pédagogiques (29 %) qui freine la démarche d'accompagnement à long terme.

▪ **Accompagnement d'écoles par les conseillers pédagogiques**

Le tableau ci-dessous nous offre un aperçu synthétique des accompagnements d'écoles effectifs ou non effectifs dans la mise en place d'un dispositif d'insertion professionnelle.

<i>Les conseillers pédagogiques ont-ils accompagné une école dans la mise en place d'un dispositif favorisant l'insertion ?</i>	OUI		NON		OMISSION	
Conseillers pédagogiques du libre confessionnel [N = 34]	3	8.8 %	31	91.2 %	0	0 %
Conseillers pédagogiques de la Communauté française [N = 22]	4	18.2 %	15	68.2 %	3	13.6 %

Tableau 54 – Accompagnement d'écoles dans la mise en place d'un dispositif d'insertion professionnelle

Sur cinquante-six conseillers pédagogiques, seulement sept estiment avoir accompagné une institution dans la mise en place d'un dispositif favorisant l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Cette expression n'est pas sans ambiguïté, car elle recouvre aussi bien les actions individuelles que collectives visant à favoriser l'entrée en carrière des novices. En ce sens, le point de vue des conseillers pédagogiques varie selon la signification qu'ils confèrent à l'expression (mobilisation de l'équipe éducative, partenariat avec la direction...).

7.4.1.6 Le point de vue des conseillers pédagogiques sur les formations des enseignants

Le décret du 8 mars 2007 relatif aux services de conseil et de soutien pédagogiques insiste sur la gestion d'un suivi effectif des conseillers pédagogiques à l'égard de la formation en cours de carrière. Les conseillers pédagogiques participent à l'analyse des besoins de formation et orientent les novices dans le respect d'un plan de formation spécifique à leurs besoins. Plusieurs conseillers pédagogiques de l'enseignement libre confessionnel – environ 15 % – estiment avoir un champ d'action insuffisant quant à la formation en cours de carrière. Vingt-et-un conseillers pédagogiques désireraient également entretenir des relations plus étroites avec la formation initiale : identification de priorités communes, utilisation de référentiels communs, etc.

Par ailleurs, les conseillers pédagogiques insistent sur les thématiques à privilégier dans la formation en cours de carrière et indiquent deux perspectives d'action :

- garantir aux novices la liberté de choix des formations ;
- préférer des formateurs ayant une expérience et une bonne connaissance du terrain ;

Le tableau suivant présente les domaines de formation utiles aux enseignants débutants selon 34 conseillers pédagogiques (61 % de l'échantillon).

Besoins de formation selon les conseillers pédagogiques	
N = 34	
Techniques de gestion de groupe [facteurs motivationnels, technique de communication, etc.]	70.6
Formation disciplinaire à travers l'appropriation de l'approche par compétences	70.6
Techniques de différenciation	29.4
Sensibilisation aux intelligences multiples [stratégies d'apprentissage]	26.5
Familiarisation aux TIC	11.8
Méthodes de travail en équipe	2.9
Analyse institutionnelle	2.9

Tableau 55 - Besoins de formation

Parmi ceux-ci, 71% pour cent soulignent des besoins de formation en techniques de gestion de groupe et en maîtrise disciplinaire dans une approche par compétences.

Outre les données figurant dans le tableau ci-dessus, plusieurs conseillers pédagogiques – environ 23 % – soutiennent une « forme » de formation continuée privilégiant les réseaux de partage entre les enseignants débutants au travers de séances de co-développement basées essentiellement sur des études de cas. Cette démarche a pour objectif de favoriser l'appropriation et l'intégration des méthodes ou des outils proposés.

En outre, quelques conseillers pédagogiques – 12.5 % – insistent sur trois éléments clés de la formation continuée :

- l'analyse des besoins ;
- l'articulation avec la pratique ;
- l'évaluation du dispositif.

Ces trois points sont, selon eux, trois conditions nécessaires à un bon fonctionnement d'un dispositif de formation continuée.

7.4.2 Les formateurs

Le changement d'orientation déjà évoqué dans le chapitre « méthodologie » n'a orienté les actions des chercheurs envers les formateurs que tardivement dans l'année scolaire. De ce fait, plusieurs formations spécifiques aux enseignants débutants avaient déjà été organisées (les formations du CAF notamment).

Les rencontres et échanges avec les formateurs ont essentiellement eu lieu au cours de formations spécifiques organisées au profit des enseignants débutants auxquelles les chercheurs ont assisté. Une rencontre a également été organisée au diocèse de Liège. Certains formateurs du CAF ont participé aux deux journées de réflexion avec les conseillers pédagogiques. Notons qu'un questionnaire (annexe VI) leur a été également envoyé, mais, vu le taux de réponse peu élevé, nous ne pouvions en faire une analyse pertinente.

Nous avons participé à cinq formations réparties comme suit : deux journées de formation organisées par l'Enseignement provincial liégeois au profit des enseignants débutants sans titres requis, deux journées de formation organisées par l'IFC (inter-réseaux) au profit du même public et une journée de formation organisée par le Segec et mise en place par le diocèse de Namur – Luxembourg. Cette formation entre dans le cadre d'un vaste programme d'accompagnement développé par le réseau de l'enseignement libre confessionnel.

Les formations organisées pour les enseignants sans titres requis abordent les notions essentielles relatives à l'exercice du métier à partir de trois thématiques centrales :

- La gestion administrative (organisation de l'enseignement, aspects légaux liés à l'exercice du métier, textes officiels utiles...)
- La gestion pédagogique (planification, notions élémentaires d'évaluation, documents utiles...);
- La gestion relationnelle (notions élémentaires sur la communication efficace, sur la gestion de groupes...).

En ce qui concerne l'enseignement libre confessionnel, le dispositif général propose plusieurs journées de formation. Une première journée d'accueil organisée en octobre propose une information sur la structure et l'état d'esprit de l'enseignement dans le réseau, ainsi qu'un premier travail en ateliers thématiques. Cette journée est suivie de propositions d'accompagnement individuel par les conseillers pédagogiques disciplinaires. Une seconde journée de travail en ateliers thématiques est proposée au cours du second semestre. Le suivi de ce type d'intervention par l'équipe de recherche de Liège a mis en avant le caractère préventif d'une telle démarche. Elle veille à analyser conjointement des incidents critiques dans un double objectif :

- S'assurer de diagnostiquer les origines des difficultés ;
- Trouver des pistes de solutions adaptées à la situation particulière de l'enseignant débutant.

Un canevas concret de cette mise en pratique est exposé dans l'annexe VIII.

Les remarques formulées par les formateurs sont relativement proches de celles formulées par les conseillers pédagogiques. Elles ne seront donc pas répétées ici, toutefois, quelques réflexions spécifiques ont été émises ; elles sont rapidement évoquées. Le caractère facultatif de certaines formations a pour conséquence la difficulté de mobiliser les enseignants débutants déjà en surcharge de travail et les formateurs constatent que ce ne sont pas toujours les enseignants qui en ont le plus besoin qui fréquentent les formations. Par ailleurs, l'absence de l'école des professeurs en formation occasionne des perturbations dans les établissements scolaires. Le rôle central du chef d'établissement est ici aussi mis en exergue.

7.4.3 Rencontre conseillers – formateurs – chercheurs

Parallèlement aux données récoltées par questionnaires, et pour répondre aux propositions de collaboration formulées par les conseillers pédagogiques de la Communauté française, deux journées de réflexion ont été organisées en fin de recherche. Les modalités organisationnelles et les ateliers relatifs à ces deux journées ont déjà été précisés dans la partie méthodologie.

▪ Présentation des journées de réflexion

Lors de ces deux journées, chaque participant était invité à choisir deux ateliers. Un atelier le matin et un l'après-midi. La participation aux quatre ateliers s'est répartie comme suit :

	Atelier 1 L'évaluation	Atelier 2 Le positionnement identitaire	Atelier 3 La gestion de classe	Atelier 4 La gestion des ressources
Conseillers pédagogiques	6	12	14	5
Formateurs du CAF	4	1	0	3

Tableau 56 – Journées de réflexion

Ci-dessous, les ateliers 1 et 4 sont présentés simultanément puisqu'ils ont fait l'objet d'une mise en commun lors de la deuxième journée de réflexion. Par après, les ateliers 2 et 3 seront, quant à eux, présentés séparément.

– Les ateliers sur l'évaluation (atelier 1) et la gestion des ressources (atelier 4)

La première demi-journée a été consacrée à une réflexion et à un débat à partir d'un questionnaire remis aux participants. Le questionnaire visait à mettre en avant, dans les interactions entre les conseillers, les formateurs et les enseignants débutants, une série d'informations.

Pour l'atelier « Evaluation », le questionnaire visait à mettre en évidence :

- les difficultés liées à l'évaluation rencontrées par les enseignants débutants ;
- la spécificité de ces difficultés par rapport à celles que rencontrent les autres enseignants ;
- les types d'aide apportés par les conseillers et formateurs ;
- les ressources proposées aux débutants ;
- l'utilisation par les débutants des ressources mises à disposition sur enseignement.be (outils d'évaluation).

Pour l'atelier « Ressources », le questionnaire visait à mettre en évidence :

- le type de ressources utilisées prioritairement par les enseignants débutants ;
- la pertinence de celles-ci ;
- les ressources prioritaires leur faisant défaut ;
- l'utilisation éventuelle par les enseignants débutants d'une stratégie particulière pour accéder aux ressources ;
- les types de ressources proposées par les conseillers et formateurs ;
- l'utilisation et / ou la proposition par les conseillers et formateurs d'une stratégie particulière d'exploitation des ressources ;
- l'utilisation faite par les enseignants débutants (avec quels succès, quelles difficultés).

La phase de débat à partir du questionnaire a mis en évidence plusieurs éléments détaillés dans les tableaux suivants :

Atelier 1 : Evaluation

Concernant	Éléments relevés
Les difficultés rencontrées par les enseignants débutants	<p>Souvent, l'évaluation n'est pas à la base de la réflexion pédagogique et donc elle est difficilement intégrée ce qui s'observe par :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une méconnaissance des fonctions de l'évaluation, des outils et des textes légaux en la matière ; • Une difficulté à créer et à utiliser des grilles critériées, à pondérer les critères relatifs à l'évaluation des compétences ; • Un manque de temps pour évaluer chacune des compétences sur la même période ; • Dans les écoles, la difficulté à accéder aux ressources et au matériel indispensables (CD, logiciel, enregistreur ...). <p>Les lacunes de la formation initiale en la matière sont évoquées et plus particulièrement concernant le CAP.</p> <p>Selon l'avis des participants, ces difficultés ne sont pas spécifiques aux enseignants débutants.</p> <p>Selon les conseillers, dans la majorité des cas, les difficultés sont relatives à la branche enseignée (non maîtrise de la matière, mauvaise identification de ce que l'on évalue, difficulté à élaborer des évaluations pertinentes), mais se traduisent également par une méconnaissance du prescrit (ex : incapacité à définir les seuils de performance en relation avec les filières d'enseignement).</p> <p>Les difficultés non spécifiques à la matière relèvent d'un manque de préparation au métier et d'un manque de matériel.</p>
Type d'aide apporté	<ul style="list-style-type: none"> • Temps d'écoute afin de les rendre sereins ; • Identification du prescrit et des outils existants ; • Modèles d'outils, trucs, astuces pratiques • Accompagnement dans l'appropriation et la construction d'outils (aide individuelle personnalisée proposée par le CAF) ; • Sensibilisation des directeurs pour aider à l'insertion.
Utilisation des ressources existantes (enseignement.be)	<p>Peu utilisées par les enseignants pour différentes raisons :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Méconnaissance par les enseignants de l'existence de ces outils ; • Manque du temps (celui-ci est massivement consacré à la réalisation des préparations) d'une part pour consulter et s'appropriier les outils et d'autre part, pour en construire sur base du même modèle ; • Mauvaise perception de ces outils liée à une compréhension et à une appropriation difficiles de ceux-ci sans accompagnement et formation. Les outils sont considérés comme trop compliqués, peu fonctionnels, difficiles à mettre en place et à reproduire, consommateurs en temps et peu en relation avec la réalité quotidienne des enseignants ; • Conduite à l'échec d'une majorité des élèves par l'exploitation de ce modèle d'évaluation.

Tous les participants ont majoritairement insisté sur l'importance de l'accompagnement dans l'appropriation et l'exploitation des outils existants ainsi que sur la nécessité d'une formation continue indispensable en la matière.

Atelier 4 : « Ressources »

Les remarques formulées pour cet atelier sont très proches de celles mises en évidence pour l'atelier 1.

Concernant	Éléments relevés
Les difficultés rencontrées par les enseignants débutants	<p>Les difficultés évoquées concernent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'accessibilité aux ressources et la sélection de celles-ci ; • La profusion des ressources disponibles rend le tri et la sélection difficile ; • Le manque de cohérence dans l'utilisation des ressources dans la mise en place de l'approche par compétence ; • Manque de stratégies de recherche ; • Non-vérification de la pertinence des sources.
Type d'aide apporté	<ul style="list-style-type: none"> • Essentiellement des ressources au niveau matière (manuels, outils, ressources bibliographiques, cours de collègues, liste de sites...) ; • Proposition de création de bibliothèques spécialisées au sein des écoles ; • Invitations à participer aux formations organisées par le CAF et par l'IFC ; • Formation à l'identification et à la recherche de sources (CAF) ;
Utilisation des ressources existantes (enseignement.be)	<p>Les raisons évoquées pour l'atelier 1 sont également d'application ici :</p> <ul style="list-style-type: none"> • De nombreux sites sont riches en information, mais la démarche de recherche demande un temps d'apprentissage ; • Les informations ne sont pas suffisamment triées en fonction de leur pertinence ce qui entraîne des pertes de temps importantes dans la recherche.

Cet atelier a mis en évidence non pas un manque de ressources, mais plutôt un manque de stratégies de recherche et de questionnement des ressources utilisées.

Pour la majorité des participants, l'aide la plus efficace à apporter à l'entrée concerne essentiellement l'utilisation des manuels qui permettent une planification plus facile de la matière. Souvent, cette aide est accompagnée de la proportion soit d'outils qu'ils ont eux-mêmes construits et répertoriés soit d'outils existants.

La fin de la première séance a été consacrée à l'organisation de la seconde demi-journée avec comme objectif, d'une part la mise à disposition de la part des chercheurs de ressources proposées par la recherche en relation aux demandes formulées par les participants et d'autre part, la mutualisation des moyens et ressources utilisées par ceux-ci. Ce dernier objectif n'a pas été atteint, faute de temps suffisant.

Pour la seconde séance, après une présentation des outils proposés par les chercheurs, les participants étaient invités à échanger et à débattre sur ceux-ci et sur leurs propres outils.

Deux présentations ont été proposées par les chercheurs :

- Une méthodologie de construction de grilles d'évaluation critériées ;
- Une présentation succincte d'une plateforme « open source » (Exams) développée par le Smart⁵³.

L'objectif étant d'une part, de mettre en évidence les possibilités offertes par la plateforme pour planifier, élaborer et réguler des dispositifs d'évaluation et d'autre part, de s'inspirer de la méthodologie développée afin d'améliorer tant la planification des cours, que des évaluations qui y sont liées.

Pistes d'action proposées par les conseillers et formateurs pour favoriser l'insertion professionnelle des débutants

Avant de proposer des pistes d'action, les conseillers mettent en évidence le manque de moyens humains (peu de conseillers pour le nombre d'enseignants à suivre) et de temps à leur disposition pour remplir leurs missions, et ce, compte tenu de la charge de travail qu'ils doivent assumer.

Les pistes d'action proposées sont variables, mais l'action prioritaire pour eux, c'est la mobilisation des chefs d'établissement. Les conseillers et les formateurs s'accordent sur la place centrale occupée par la direction tant dans l'insertion des débutants que dans l'accompagnement des autres enseignants.

Selon eux, le type de soutien que la direction peut apporter aux enseignants débutants se situe à plusieurs niveaux :

- Mise à disposition d'informations relatives :
 - Aux prescrits légaux ;
 - Aux règles spécifiques et à la culture de l'établissement ;
 - Aux documents administratifs en lien avec la fonction et la discipline enseignée ;
 - Aux informations pratiques via un vade-mecum ou d'autres modalités (ressources pédagogiques disponibles, horaire, photocopies, clés, locaux...) ;
- Accompagnement pédagogique (présentation et aide à l'intégration dans l'équipe éducative, mise en relation avec des personnes ressources tant pour la gestion administrative que pédagogique, listing des membres du personnel...) ;

⁵³ Smart : Service de méthodologie et d'aide à la réalisation de tests (www.smart.ulg.ac.be)

- Accompagnement humain (qualité de l'accueil, disponibilité, sécurité et confiance accordée, mise en place d'espace d'échanges et de rencontre entre enseignants, mais aussi avec les acteurs extérieurs à l'école...);
- Favoriser et conscientiser les enseignants à l'importance du rôle des conseillers pédagogiques et de la formation continue en sensibilisant les enseignants à des choix pertinents et volontaires de formation utiles à l'acquisition de nouvelles compétences et à leur épanouissement professionnel.

Concernant le rôle de la direction, les conseillers et les formateurs mettent également en évidence l'importance de la reconnaissance mutuelle des fonctions et actions de chacun afin de faciliter les collaborations et d'entretenir une image positive des acteurs institutionnels hors établissements.

Ils sont toutefois bien conscients que l'importante de la charge de travail des directeurs ne favorise pas une grande disponibilité pour la mise en place de telles mesures.

Autres pistes d'action proposées :

- L'organisation de journées disciplinaires ou interdisciplinaires en sous-régions, ou par provinces entre les enseignants, les conseillers, les formateurs ;
- L'organisation de formation sur site avec regroupement d'une part des enseignants d'un même degré et d'autre part, des enseignants des différents degrés afin dans la recherche d'une plus grande cohérence générale ;
- Le développement des groupes de travail et des collaborations au sein des établissements (réalisation commune d'évaluation, de planification et d'outils ;
- La mise en place au sein des établissements de dispositifs de mentorat ou de groupes de soutien susceptibles de répondre aux situations d'urgence et permettant de « dégrossir » les problèmes. L'appel aux conseillers ne se faisant alors que sur des éléments ponctuels et précis ;
- L'instauration de l'obligation pour les nouveaux enseignants (particulièrement ceux sans titres requis) de participer en début d'année aux formations existantes (CAF et IFC) ;
- Une meilleure préparation des enseignants au cours de leur formation initiale ;
- Une meilleure articulation entre formations initiale et continue (collaboration entre didacticiens spécialistes, formateurs et conseillers pédagogiques)

Enfin, quelques pistes de réflexion sont également proposées concernant :

- Les effets pervers du système (formation continue juste pour répondre au cadre légal, rapport d'inspection positif diminue parfois la pertinence ultérieure donnée à l'intervention des autres acteurs institutionnels...);
- La cohérence du système et sa lourdeur.

– *L’atelier sur le positionnement identitaire (atelier 2)*

Les ateliers 2 et 3 poursuivent la même démarche de réflexion que celle vécue dans les ateliers 1 et 4. L’atelier 3 orientant sa réflexion exclusivement sur la problématique de la gestion de classe, nous présenterons succinctement chaque atelier.

La première partie de l’atelier 2 avait essentiellement pour objectif de s’interroger sur le fonctionnement de l’accompagnateur lors de ses suivis individualisés avec les enseignants débutants. Afin de rendre cet objectif opérationnel, nous avons privilégié une méthodologie basée sur un jeu de rôle ; dispositif utile dans la prise de conscience des interactions avec autrui (Beckers, 2007). Concrètement, les participants se plaçaient en duo, l’un jouant le rôle d’accompagnateur, l’autre endossant celui de l’enseignant débutant. Ce dernier avait pour mission de se mettre dans la peau d’un novice en difficultés. L’entretien entre les deux personnages se déroule sur une durée de dix minutes environ. Un enregistrement audio est nécessaire lors de cette période afin de permettre un retour réflexif sur l’entretien.

L’étude de l’entretien privilégiait quatre aspects analytiques :

- Les points abordés successivement lors de l’entretien ;
- La manière de les aborder par le conseiller pédagogique (p. Ex., poser une question en s’appuyant sur ce que l’enseignant a formulé précédemment) ;
- Les attitudes du conseiller pédagogique évaluées à travers la grille de porter ;
- Les réactions de l’enseignant.

La grille de Porter telle qu’elle est présentée par Pelpel (1996, cité par Beckers, 2007) favorise la réflexion sur le fonctionnement d’un accompagnateur. Suite à son enquête exclusivement orientée vers les conseillers pédagogiques, Pelpel (1996) constate que ceux-ci privilégient essentiellement les fonctions d’évaluation et de décision. Ces deux fonctions font davantage référence à un positionnement d’expert que de facilitateur. Aujourd’hui, ce constat surprend les conseillers pédagogiques.

FONCTIONS	DESCRIPTION DE LA FONCTION
EVALUATION	Attitude impliquant un point de vue moral personnel ou un jugement [critique ou approbateur] à l'égard d'autrui.
INTERPRÉTATION	Attitude consistant à chercher le sens de ce qui est dit en fonction de ce qui vous paraît essentiel.
SOUTIEN	Attitude visant à apporter à l'autre un encouragement, une consolation ou une compensation pour éviter qu'il ne dramatisse.
ENQUÊTE	Attitude consistant à poser des questions pour en savoir plus, en fonction de ce qui vous paraît essentiel.
DÉCISION	Attitude consistant à proposer une solution immédiate au problème à partir de l'analyse que vous en faites.
COMPRÉHENSION	Attitude consistant à reformuler le plus fidèlement possible ce qui a été exprimé par l'autre pour clarifier ses propos sans les déformer.

Tableau 57 – Fonctions des conseillers pédagogiques

A la suite de l'analyse de l'entretien simulé, une mise en commun est entamée avec un double objectif :

- Premièrement, favoriser la réflexion quant au fonctionnement à privilégier lors d'un accompagnement. Le but n'est pas ici de recenser les attitudes privilégiées par chaque conseiller pédagogique lors de l'entretien ni d'établir un profil idéal d'attitudes à adopter. Il s'agit d'amorcer un questionnement sur l'impact de chaque attitude et sur sa pertinence lors d'un accompagnement. Notons quelques remarques mises en avant par les conseillers pédagogiques :
 -
 - Le mot « *enquête* » est, selon eux, inadéquat, car connoté négativement ;
 - Les conseillers pédagogiques estiment qu'ils n'ont ni une fonction d'évaluation ni de soutien telles qu'elles sont présentées par Pelpel (1996). En outre, la fonction de décision doit être amorcée par l'enseignant débutant lui-même.
 - Ils soulignent l'importance de la fonction d'écoute qui vient en complément aux autres fonctions ;
- Deuxièmement, s'interroger sur la pertinence du dispositif méthodologique exploité qui invite à une réflexion sur son propre fonctionnement professionnel. Les conseillers ont souligné le manque de temps (lors de l'entretien et lors de l'analyse) pour favoriser une véritable réflexion. De plus, ils se sont sentis

quelque peu infantilisés par le jeu de rôle soulignant un décalage dans le temps dû à leur expérience.

Un second outil d'analyse de son positionnement comme accompagnateur adapté par Beckers (2007) de Champion & al., 1990) fut également présenté aux conseillers pédagogiques.

D'utilisation assez simple, il s'agit d'un tableau à double entrée invitant à positionner un accompagnement qu'on vient de gérer à la croisée de deux axes :

- Le degré de prise de responsabilité du conseiller pédagogique face au développement identitaire de l'enseignant ;
- Le degré de prise de responsabilité du conseiller pédagogique face au résultat de l'action professionnelle, au développement des compétences professionnelles l'enseignant dans l'action.

L'accompagnateur est donc invité à analyser son accompagnement, idéalement sur la base de ses traces, d'un double point de vue : ses interventions orientées vers la construction identitaire de la personne comme enseignant (se reconnaît-il dans ce rôle, s'y sent-il bien, reconnu, compétent, confiant dans l'évolution, etc.) ; et ses interventions orientées vers l'amélioration de l'action professionnelle et le développement des compétences de l'enseignant. L'objectif est d'engager cette démarche de réflexion dans le but de réguler son action professionnelle d'accompagnement. Le positionnement retenu en synthèse n'est pas le plus important.

Dans un esprit critique, les débats ont porté essentiellement sur la typologie proposée par l'auteur. Bien qu'utile dans le processus de clarification des rôles, les conseillers pédagogiques dénoncent l'aspect caricatural de cette typologie. Selon eux, il est difficile de positionner son accompagnement sans pouvoir le nuancer et/ou le justifier.

La seconde partie de l'atelier 2 avait pour enjeu d'amorcer une réflexion sur les différentes démarches d'accompagnement menées par les conseillers pédagogiques en fonction de contextes variables d'intervention. Après une période de réflexion individuelle, ceux-ci se sont exprimés lors d'une mise en commun non sans avoir alerté sur les risques d'une généralisation abusive – l'accompagnement d'enseignants se jouant essentiellement *au cas par cas* – quelques principes d'action ont été mis en évidence :

- Les conseillers pédagogiques insistent sur la nécessité primordiale d'établir au sein d'un accompagnement un climat de confiance privilégiant l'échange et le dialogue ;

- Ils soulignent également une difficulté quant à l'identification des rôles réciproques, d'où l'utilité de clarifier, d'emblée, les missions de chaque partie ;
- Enfin, ils insistent sur des contenus à privilégier lors de l'entrée en carrière des débutants de manière à optimiser leur insertion : l'appropriation des référentiels et la connaissance générale du système éducatif.

Une réflexion a ensuite été amorcée sur l'efficacité de ces actions. La réflexion s'est orientée vers l'hypothèse que les difficultés rencontrées lors des actions peuvent relever du positionnement identitaire de l'enseignant débutant. Selon les conseillers pédagogiques, celui-ci peut se caractériser soit par un déni, une non-reconnaissance des obstacles traduit par l'adoption d'une position fermée, soit, à l'opposé, par une démarche d'explicitation des difficultés. Face à ces constats, l'importance d'une prise de conscience des difficultés est soulignée, liés étroitement à la reconnaissance de celles-ci comme éléments constitutifs de la construction de son soi professionnel. Au travers de ce débat, la nécessité de réguler un dispositif d'accompagnement a pris tout son sens.

Enfin, les conseillers pédagogiques répartis en groupes de travail ont analysé la pertinence d'outils de régulation proposés par les chercheurs et présentés en annexe IX. Faute de temps, nous nous sommes limités à cet aspect « analytique » de la démarche sans entrer dans un processus d'élaboration de nouveaux outils.

– *L'atelier sur la gestion de classe (atelier 3)*

Afin d'atteindre l'objectif précité, il nous est apparu essentiel de s'accorder dans un premier temps, sur une vision commune de la gestion de la classe. À cette fin, les conseillers pédagogiques ont été invités à se questionner sur les dimensions ayant un impact sur la dynamique relationnelle et sur lesquelles les enseignants débutants ont pris. Cette démarche a abouti à un métaplan mettant en évidence différentes dimensions de la dynamique relationnelle, lesquelles furent éclairées par quelques apports de la recherche et confrontées aux éventuelles observations de terrain des conseillers pédagogiques. Huit dimensions inter-reliées, influençant, à intensité variable, le climat d'une classe ont été retenues à l'issue du partage : la motivation, les facteurs émotionnels, les savoir et savoir-être de l'enseignant, la déontologie, l'hétérogénéité des élèves, l'environnement ainsi que les facteurs relationnels interpersonnels (échanges, confiance, etc.).

La dynamique relationnelle d'une classe est influencée par divers facteurs. Les conseillers pédagogiques mettent en avant plusieurs dimensions de la gestion de classe :

- Les facteurs motivationnels : les conseillers pédagogiques soulignent la part de responsabilité des enseignants dans la dynamique motivationnelle des élèves.

- Les facteurs émotionnels : les émotions et les sentiments jouent un rôle décisif dans le comportement social (Damasio, 2003).
- Les compétences pédagogiques et disciplinaires de l'enseignant, les premières œuvrant à la maîtrise d'un savoir-être adéquat, d'une aisance relationnelle indispensable, les deuxièmes liés à la maîtrise des savoirs à enseigner ;
- Les facteurs environnementaux liés à l'aménagement de la classe et la gestion du temps ;
- Les facteurs déontologiques liés à l'intégration d'une culture scolaire à la fois explicite et implicite et de principes moraux et comportementaux sous-jacents ;
- Les facteurs relationnels interpersonnels relatifs à l'instauration d'une relation éducative indispensable aux apprentissages ;
- Les caractéristiques culturelles, sociales et économiques des élèves ainsi que leur rythme d'apprentissage.

L'élaboration partagée de ce « modèle » relatif à la gestion du groupe-classe peut servir deux objectifs :

- Fournir à l'enseignant débutant une vision schématique de la gestion de classe qui lui permettrait, à l'aide du conseiller pédagogique dans un premier temps, de cibler l'origine des dérégulations scolaires, les causes de dysfonctionnement dans la gestion de la classe en partant du postulat que la recherche de solutions ne sera concluante qu'à condition que l'origine des dysfonctionnements soit clairement établie par l'enseignant débutant lui-même.
- Permettre aux conseillers pédagogiques de cibler les dimensions qui semblent les plus problématiques à gérer par les enseignants débutants afin d'élaborer des outils utiles dans la recherche de solutions.

Ce deuxième point qui constitue la deuxième partie de cet atelier fut l'objet d'une période de travail entre les conseillers pédagogiques. Après une sélection des dimensions à privilégier (facteurs motivationnels, déontologiques, pédagogiques), la réflexion a été subdivisée en deux parties :

1. Ce qui pose problème chez les enseignants débutants dans la dimension sélectionnée (freins à la motivation scolaire, attitudes « non déontologiques », etc.) :

Concrètement, les conseillers pédagogiques ont relevé plusieurs difficultés rencontrées par les enseignants débutants. Premièrement, ils soulignent la difficulté d'innover dans un contexte scolaire nouveau. Deux facteurs sont évoqués, celui lié à l'incapacité d'adaptation, plus précisément à la difficulté de mettre en pratique des principes méthodologiques acquis en formation. Et celui lié à une crainte de jugement suite à la mise en œuvre de pratiques nouvelles.

Deuxièmement, les conseillers pédagogiques mettent également en avant une certaine méconnaissance chez les enseignants débutants de leurs droits et de leurs devoirs. Signalons qu'à cet égard, les organisations syndicales ont pour mission d'informer les enseignants débutants sur les droits. Un accueil de la direction avec une présentation des lieux et des collègues pourrait aussi faciliter la connaissance de leurs obligations. Outre l'information sur ses devoirs, par cet accueil informel avec la direction, l'enseignant débutant pourrait davantage percevoir le rôle et les missions de chacun des acteurs gravitant autour de l'école et plus particulièrement le caractère hiérarchique de l'institution. La tenue générale (vocabulaire, syntaxe, etc.) et la personnalité de l'enseignant peuvent également représenter des difficultés d'ordre déontologique. Par ailleurs, trouver la bonne distance entre l'enseignant et ses élèves en vue d'instaurer une relation éducative efficiente relève aussi des difficultés rencontrées par les enseignants novices. Finalement, faire preuve de solidarité envers ses collègues – ne pas les discréditer devant les élèves – représentent un obstacle auquel les enseignants débutants sont confrontés selon les conseillers pédagogiques.

Concernant les attitudes et le savoir-être de l'enseignant, les conseillers pédagogiques remarquent principalement chez les enseignants novices un manque d'assurance dû principalement à une méconnaissance de la matière enseignée et à une lacune au niveau des préparations des cours, notamment concernant l'adaptation de la matière au niveau des élèves. Notons également que, de manière plus générale, les enseignants entrants éprouvent des difficultés à cibler leurs lacunes. Ils parlent peu de leurs faiblesses et demandent rarement de l'aide à leurs collègues de peur d'être jugés. En outre, les conseillers pédagogiques estiment également que les enseignants novices tirent difficilement parti des situations vécues en vue de les réguler. D'autres caractéristiques et attitudes telles que la ponctualité, l'autorité, la tenue vestimentaire, la justesse et la stabilité dans le temps font également défaut chez les enseignants débutants.

Enfin, les conseillers pédagogiques soulignent une absence générale de motivation qui se traduit par une indifférence et une passivité à l'égard des processus d'enseignement voire par l'apparition d'incivilités (bavardages incessants, insultes, etc.). Bien qu'ils soulignent l'impact d'une société marchande dénudée de repères fixes, c'est à un niveau didactique que l'enseignant débutant peut dépasser les obstacles par la mise en place d'une méthodologie privilégiant les notions de sens et d'utilité dans le but d'accroître la perception de valeur des activités auprès des élèves. En soi, une entrée par des situations mobilisatrices professionnellement significatives qui prend en compte l'expérience et le vécu des élèves, leurs caractéristiques sociales, culturelles et affectives, et qui aboutit à un produit fini concret – à l'inverse d'un enseignement traditionnel qui privilégie les disciplines intellectuelles valorisant les capacités d'abstraction.

2. Ce qui serait utile à l'enseignant débutant pour pallier aux difficultés rencontrées :

En réponse aux difficultés soulevées, les conseillers pédagogiques ont été invités à réfléchir à des pistes de solutions permettant d'aider concrètement les enseignants débutants. Sur base de leur réflexion, ils ont imaginé et créé différents outils facilement utilisables par des enseignants entrants. Certains d'entre eux, à l'heure actuelle, sont encore à l'état de projet, mais feront l'objet d'un travail par les conseillers pédagogiques.

Afin de faciliter la réflexion et le travail, il a été demandé aux conseillers pédagogiques d'apporter tout type d'outils utilisés lors de leurs accompagnements ou lors de leurs formations et destinés à favoriser le développement d'une meilleure gestion de classe sur base de la (les) dimension(s) sélectionnée(s). Ces ressources mises en commun ont permis l'élaboration d'outils aidant l'enseignant à identifier les problèmes rencontrés, d'analyser sa pratique et la réguler. La présentation de ces outils se situe en annexe .

▪ Evaluation des deux journées de réflexion

Les participants ont mis en avant l'apport d'informations intéressantes, mais à exploiter et à transposer pour une utilisation quotidienne par les enseignants débutants. Le souhait d'implication dans des activités plus concrètes et dans un travail commun sur la construction d'outils et de recherche d'ébauches de solution aux problèmes rencontrés. Certains conseillers et formateurs souhaitent l'organisation de prolongement à ces rencontres.

Du point de vue des chercheurs, il était important de passer par une phase de questionnement et de débat afin de bien comprendre d'une part les problématiques communes rencontrées par les conseillers et les formateurs, et d'autre part, d'identifier les spécificités liées aux différentes branches.

Deux demi-journées de travail par atelier nous semblent insuffisantes pour mener à bien à la fois cette réflexion et cette compréhension des problématiques et parallèlement mener à bien une exploitation efficace d'outils nécessitant une appropriation préalable de la part des participants.

Nous pensons également qu'il est important de définir plus précisément les objectifs et actions à mener collectivement, en clarifiant et en ciblant précisément les apports, les tâches et les rôles de chacun.

7.4.4 Les directeurs

Les directeurs de 653 établissements (511 écoles secondaires, toutes filières confondues, 100 écoles spécialisées et 42 Centres d'Education et de Formation en Alternance) ont été contactés.

Parmi eux, 66 directeurs ont répondu au questionnaire (annexe IV) qui leur avait été envoyé, soit un taux de réponse d'un peu plus de 10 %. Le faible taux de réponse ne permet pas de considérer l'échantillon comme représentatif de la population des directeurs de la Communauté française de Belgique. Il faut donc se garder de généraliser les informations recueillies et interpréter avec prudence les tendances qui s'en dégagent.

7.4.4.1 *Caractéristiques des enseignants débutants*

« Observez-vous des caractéristiques propres aux enseignants débutants, comparativement aux enseignants plus chevronnés ? »

Vingt directeurs sur les 66 ont répondu à cette question.

TYPES DE CARACTÉRISTIQUES	COMPÉTENCES ET ATTITUDES	TOTAL N = 20	
Pédagogiques	Bonne connaissance de la pédagogie par compétences	2	10 %
	Capacité à mettre en place une pédagogie active	2	10 %
Relationnelles	Collaboration et travail d'équipe	3	15 %
Personnelles	Souci de perfectionnisme	3	15 %
	Dynamisme et enthousiasme	14	70 %
	Ouverture aux changements et mise en place d'innovations	5	25 %

Tableau 58 - Caractéristiques des enseignants débutants

Bien que peu de directeurs aient répondu à cette question, notons que 70 % d'entre eux mettent en avant le dynamisme et l'enthousiasme dont leurs enseignants débutants font preuve au quotidien. Par ailleurs, ils ne sont que 10 % à souligner une bonne maîtrise de l'approche par compétences. On ne peut donc observer ici un effet de la formation initiale.

7.4.4.2 Les difficultés des enseignants débutants

« Quel type de difficultés identifiez-vous chez les enseignants débutants ? »

Le tableau qui suit synthétise les types de difficultés que rencontrent les enseignants novices d'après leur directeur. Les tableaux 25 à 30 détaillent chacune de ces difficultés.

TYPES DE DIFFICULTÉS	DOMAINES	DIRECTEURS		TOTAL	
Administratives	Système éducatif	34	9.4 %	72	20 %
	Pouvoir organisateur	18	5 %		
	Institution	20	5.5 %		
Pédagogiques	Maîtrise des contenus	5	1.4 %	113	31.4 %
	Maîtrise de la langue	7	1.9 %		
	Méthodologie et didactique	78	21.7 %		
	Supports didactiques	3	0.8 %		
	Evaluation	11	3.1 %		
	Réflexivité	13	3.6 %		
Relationnelles	Relations avec le chef d'établissement	12	3.3 %	118	32.8 %
	Relations avec les collègues	29	8.1 %		
	Relations avec les élèves	71	19.7 %		
	Relations avec l'inspection	5	1.4 %		
	Relations famille-école	1	0.3 %		
Liées à l'exercice du métier	Attrait	23	6.4 %	29	8.1 %
	Relais institutionnels	2	0.6 %		
	Tension identitaire	4	1.1 %		
Personnelles		28	7.8 %	28	7.8 %

Tableau 59 : Synthèse des difficultés des enseignants débutants selon les directeurs

De manière générale, deux aspects liés à l'exercice de la profession enseignante se démarquent à la lecture de ce tableau : la construction de séquences d'enseignement-apprentissage et la gestion des relations avec les élèves.

Rentrons à présent dans l'analyse plus ciblée des différents types de difficultés recensées.

Dans les tableaux ci-dessous, détaillant chacun des axes, les résultats sont rapportés aux directeurs ayant répondu à la question

▪ **Difficultés administratives**

DIFFICULTÉS ADMINISTRATIVES		TOTAL N = 40	
Système éducatif	Incompréhension du mode de fonctionnement du système éducatif et de ses acteurs [réseaux, statuts, titres requis, ancienneté de service, etc.]	<u>18</u>	<u>45 %</u>
	Non maîtrise des prescrits et autres textes légaux [circulaires] et/ou difficultés relatives à l'actualisation des connaissances liées à ces prescrits	2	5 %
	Méconnaissance et incompréhension des référentiels* [programmes, socles, etc.]	<u>14</u>	<u>35 %</u>
Pouvoir organisateur	Méconnaissance de l' institution « école » [fonctionnement, règle, etc.] : règlements en vigueur dans les établissements [ROI], projet pédagogique, etc.	6	15 %
	Difficultés quant aux procédures et exigences administratives liées à la fonction	12	30 %
Institution	Difficultés quant à la tenue des documents tels que le cahier de matières, le journal de classe, le registre personnel des absences, le cahier d'évaluation, etc.	<u>20</u>	<u>50 %</u>

Tableau 60 – Difficultés administratives

La moitié des directeurs soulignent le fait que leurs enseignants débutants éprouvent des difficultés quant à la tenue de documents tels que le cahier de matière, le journal de classe, etc. Aussi, 45 % d'entre eux expriment l'incompréhension des débutants face au mode de fonctionnement du système éducatif. Ils évoquent également une difficulté d'appropriation des référentiels (35 %).

Par ailleurs, 30 % des directeurs épingle la difficulté pour leurs enseignants débutants de gérer le suivi de leur dossier professionnel.

« Peu ou pas de connaissances de leurs droits en matière de priorité à l'engagement » ;

« Difficultés par rapport à l'administration de leur dossier personnel (priorités, anciennetés, nomination, etc.).

A noter que, pour certains, ces difficultés sont essentiellement « dues à l'inexpérience et ne sont pas rédhibitoires et relativement faciles à corriger ou à pallier. » Pour d'autres, elles ne sont « vraiment pas graves ».

Certains directeurs ont brossé un tableau bien sombre de la situation par rapport aux compétences administratives de leurs enseignants débutants. A titre illustratif, nous reprenons le propos de l'un d'eux :

« [...] une absence de connaissances des statuts et des textes légaux en général (décret-missions, socles de compétences, compétences terminales, profils de formation et de qualification). Souvent, les jeunes enseignants avec titre requis n'ont jamais étudié (à l'université ou dans une haute école) des notions aussi élémentaires que la différence entre un projet d'établissement et un projet éducatif. Ils ne savent même pas que ces documents existent. D'autres rechignent à lire un programme de cours qu'ils estiment a priori trop compliqué alors qu'on les a « bombardés » de théories pédagogiques sans forcément qu'ils aient pu en mesurer l'impact réel sur le terrain. Certains éprouvent même des difficultés à compléter leurs documents d'entrée en fonction (PE 50 et PE 51). D'autres ne parviennent pas à élaborer un plan prévisionnel des compétences et matières à enseigner ou encore un cahier de matières ».

■ Difficultés pédagogiques

DIFFICULTÉS PÉDAGOGIQUES		TOTAL N = 52	
Maîtrise des contenus	Lacunes au niveau des connaissances disciplinaires	3	5.8 %
	Centration sur les contenus à enseigner au détriment des méthodologies, de la gestion de la classe, etc.	2	3.8 %
Maîtrise de la langue	Faible rigueur linguistique [écrite et orale]	7	13.5 %
Méthodologie et didactique	Difficultés quant à la différenciation des apprentissages	8	15.4 %
	Difficultés dans la mise en œuvre de l'enseignement par compétences	18	34.6 %
	Absence et/ou peur d'une pédagogie active [travaux de groupe, projets, etc.]	4	7.7 %
	Incohérence et manque de structure dans les séquences d'apprentissage [planification à long terme]	14	26.9 %
	Faible bagage pédagogique ⁵⁴	7	13.5 %
	Difficultés quant à la conception de séquences didactiques motivantes	5	9.6 %
	Difficultés au niveau de la transposition didactique : construction d'une séquence d'apprentissage adaptée aux élèves et articulation avec les référentiels	17	32.7 %
	Difficultés d'adaptation à la culture pédagogique de l'école	1	1.9 %
	Difficultés relatives à la gestion du temps	4	7.7 %
Supports didactiques	Manque de ressources pédagogiques et / ou méconnaissance des ressources pédagogiques disponibles	2	3.8 %
	Supports non adaptés	1	1.9 %
Evaluation	Difficultés quant à l'évaluation des compétences [création de grilles d'évaluation, etc.]	11	21.1 %
Réflexivité	Réflexion avant l'action : peu de recherches concernant l'action pédagogique et méthodologique	2	3.8 %
	Réflexion après l'action : approche réflexive postactive de leurs pratiques	11	21.1 %

Tableau 61 – Difficultés pédagogiques

⁵⁴ S'expliquant dans les propos de nos directeurs par une absence totale de formation pédagogique ou par une formation initiale « défailante »

La principale difficulté des enseignants débutants selon les directeurs répondants réside dans ***l'enseignement par compétences et son évaluation***. En effet, ils sont 34.6 % à souligner des lacunes dans l'élaboration et la mise en œuvre de séquences didactiques en phase avec cette approche – et dans la manière d'évaluer la maîtrise des compétences (21.1 %).

Les réponses fournies par les directeurs ne nous permettent malheureusement pas de cibler finement où se situe la difficulté dans l'évaluation des compétences. Est-ce un problème de construction d'outils ? Est-ce un problème de cohérence pédagogique entre ces propositions d'évaluation et les méthodes d'apprentissage qu'ils utilisent effectivement avec leurs élèves ? Au-delà des démarches permettant l'acquisition des ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes) les entraînent-ils aussi à résoudre ces tâches complexes ?

Dix-sept directeurs, soit 32.7 %, mentionnent un problème au niveau de la ***transposition didactique***. La formation initiale prépare-t-elle à cette démarche éminemment complexe certes, mais qui est au cœur du métier d'enseignant ? Déjà la maîtrise en profondeur, par les futurs enseignants, des savoirs à enseigner est parfois problématique ; tous les programmes de formation d'enseignants ne prévoient pas de la vérifier et si nécessaire d'y revenir. La recontextualisation de ce « *savoir savant* » afin de l'enseigner à un public particulier (passage d'un *savoir savant* à un *savoir à enseigner*, Chevallard, 1991), le choix et la mise en œuvre de méthodologies susceptibles d'en faciliter le processus d'apprentissage par ce public particulier font spécifiquement l'objet des cours de didactique. Ceux-ci exigent des formateurs une double maîtrise : des caractéristiques du public-élève visé et de la matière à lui enseigner...

Quatorze directeurs, soit 26.9 %, mettent en avant un manque de cohérence dans la conception des séquences d'enseignement-apprentissage. Celui-ci est sans doute à mettre en lien avec la difficulté de planifier à long terme, soulignée par les enseignants débutants qui ont répondu au questionnaire. Les directeurs relèvent en effet leurs difficultés à remplir adéquatement les ***tâches de planification et de préparation des cours***, mais soulignent aussi le manque de connaissance des programmes scolaires. Emboîtant le pas du dernier rapport d'inspection, on soulignera aussi la nécessité d'une précision accrue de ceux-ci notamment dans les propositions qui devraient piloter une approche efficace et équitable des compétences essentielles à développer chez les élèves.

A noter encore que 21.1 % des directeurs soulignent un ***manque de réflexivité*** de la part de leurs enseignants débutants. A nouveau, les données récoltées ne nous permettent pas d'en cibler les contours précis et les causes éventuelles. Cette posture qui fait spécifiquement l'objet de la treizième compétence des deux décrets réformant la formation initiale des enseignants (décembre 2000 et février 2001) paraît cependant au cœur des préoccupations des formateurs.

▪ Difficultés relationnelles

DIFFICULTÉS RELATIONNELLES		TOTAL N = 53	
Relations avec le chef d'établissement	Manque de temps pour aider et soutenir l'enseignant débutant	1	1.9 %
	Pression de l'évaluation	11	20.7 %
Relations avec les collègues	Manque de collaboration, de travail d'équipe et de cohésion éducative	7	13.2 %
	Manque d'aide et de soutien - manque de dialogue	2	3.8 %
	Difficultés relationnelles dues à l'utilisation de méthodologies différentes entre l'enseignant débutant et l'enseignant chevronné	9	17 %
	Difficultés relationnelles dues à l'utilisation de méthodologies différentes entre les enseignants avec titres requis et les enseignants sans titres requis	1	1.9 %
	Difficultés d'intégration dans une équipe éducative	10	18.9 %
Relations avec les élèves	Difficultés dans l'instauration d'une relation éducative [proximité, respect mutuel, confiance, etc.]	22	41.5 %
	Difficultés relatives à la gestion du groupe-classe [gérer l'hétérogénéité des élèves, les comportements difficiles, l'attention, etc.]	49	92.5 %
Relations avec l'inspection	Inquiétude face à l'inspection	5	9.4 %
Relations famille-école	Difficultés à entrer en relation avec les parents	1	1.9 %

Tableau 62 – Difficultés relationnelles

Conformément à ce que la littérature de recherche a mis en avant, plus de 90 % des directeurs évoquant les difficultés relationnelles des débutants insistent sur les difficultés qu'ils éprouvent dans la gestion du groupe classe. Afin d'étoffer notre propos, nous reprenons ci-dessous quelques commentaires.

« En général ils se focalisent sur la matière et prennent peu en compte la gestion du groupe. Ils n'envisagent pas suffisamment les différents types de difficultés rencontrées par les élèves et donc évitent les remédiations immédiates » ;

« [...] gestion difficile de certains comportements d'étudiants ce qui entraîne stress et découragement ».

Un peu plus de 40 % des directeurs attire notre attention sur la difficulté pour eux d'instaurer une relation éducative adéquate c'est-à-dire de trouver la « bonne » distance avec les élèves.

« Certains exercent d'emblée une autorité trop frontale et rencontrent alors une opposition des élèves. D'autres sont laxistes au début de l'année scolaire et le regrettent assez rapidement (souvent ce laxisme est dû au fait que l'enseignant ne semble pas assumer son statut d'adulte responsable qui se doit de montrer l'exemple. Comme les élèves, on utilise son GSM en classe, on chique, etc. Probablement les enseignants en question n'ont-ils pas terminé leur propre crise d'adolescence). »

Onze directeurs, soit 20.7 %, déplorent les réticences des novices à demander de l'aide quand ils sont confrontés à des problèmes d'ordre professionnel, réticences qui peuvent toutefois s'expliquer par la crainte d'être jugés incompetents. Parmi ses missions, le directeur se doit d'optimiser l'action des autres « adultes », cette mission leur semble parfois compromise dans l'accompagnement des enseignants entrants. Un directeur dira *« Personnellement je n'ose pas trop leur dire, le cas échéant, qu'ils sont à côté de la plaque et qu'ils sont peu attractifs, une fois que le processus est lancé »*.

Enfin, 17 % des directeurs déplorent une sorte de « clivage » entre les enseignants débutants et les professeurs plus chevronnés.

« [...] la certitude de faire mieux que des professeurs chevronnés » ;

« [...] tendance naturelle à créer un sous-groupe « jeunes » dans l'équipe pédagogique » ;

« (Les enseignants débutants) considèrent les anciens comme de vieux croûtons dépassés » ;

« Certains jeunes enseignants super motivés essaient d'organiser des activités extrascolaires et se trouvent parfois confrontés à l'incompréhension de certains collègues plus âgés qui ne souhaitent pas ou plus organiser de telles activités. »

▪ **Difficultés liées à l'exercice du métier**

DIFFICULTÉS LIÉES À L'EXERCICE DU MÉTIER		TOTAL N = 23	
Attractivité du métier	Instabilité de l'emploi [intérim, chômage, travail à temps partiel, morcellement de la charge de travail, etc.]	<u>6</u>	<u>26.1 %</u>
	Difficultés liées aux revenus	1	4.3 %
	Image dégradée de l'enseignant dans la société [perte de sens de modèle éducatif, marchandisation de l'école, déplacements des valeurs, etc.]	2	8.7 %
	Complexification du métier : évolution du public, multiplication des tâches, etc.	2	8.7 %
	Surcharge de travail [corrections, préparations, projets de l'école, etc.]	<u>12</u>	<u>52.2 %</u>
Relais institutionnels	Formation initiale insuffisante	1	4.3 %
	Manque de connaissance du travail des autres acteurs	1	4.3 %
Tension identitaire	Choc de la réalité	4	17.4 %

Tableau 63 – Difficultés liées à l'exercice du métier

Parmi les difficultés propres à l'exercice du métier, la surcharge de travail (52.2 %) – « *Beaucoup de travail pour préparer des cours auxquels parfois, ils ne sont pas préparés* » – et l'instabilité d'emploi (26.1 %) prennent la plus grande place.

▪ Difficultés personnelles

DIFFICULTÉS PERSONNELLES	TOTAL N = 21	
Manque d'engagement dans le métier	8	38.1 %
Manque d'assurance et de confiance en soi	8	38.1 %
Difficultés d'adaptation aux codes et contraintes liées à une institution	8	38.1 %
Déplacements	1	4.8 %
Stress et anxiété ⁵⁵	3	14.3 %

Tableau 64 – Difficultés personnelles

Huit directeurs, soit environ 38 %, déplorent un manque d'engagement dans le métier et un manque d'investissement personnel. Effectivement, les directeurs dénoncent des attitudes fonctionnalistes chez les enseignants débutants, ils compteraient leurs heures et ne seraient pas toujours impliqués dans l'école.

Ils sont encore 38 % à constater un manque d'assurance et de confiance en leurs capacités ainsi que des difficultés à s'adapter au fonctionnement de l'école. Les enseignants débutants devraient être des personnes disciplinées, par rapport à leur profession et surtout par rapport au code de vie de l'institution. Ils doivent se distinguer des élèves par leurs comportements, c'est-à-dire qu'ils doivent être des modèles pour les élèves (habillement correct, bonne diction, etc.).

⁵⁵ Le manque d'assurance et de confiance en soi peut générer du stress, voire de l'anxiété. Mais néanmoins, nous préférons dissocier ces deux catégories, car elles ne sont pas, ipso facto, liées.

7.4.4.3 Les besoins des enseignants débutants

« Identifiez-vous des besoins particuliers chez les enseignants débutants ? »

Comme nous l'avons fait pour les difficultés, dans le tableau qui suit, nous avons synthétisé les besoins des enseignants débutants selon les directeurs. Par la suite (tableaux 31 à 35), nous détaillerons chacun de ces besoins.

TYPES DE BESOINS	DOMAINES	DIRECTEURS		TOTAL	
Administratifs	Système éducatif	4	3.4 %	7	5.9 %
	Institution	3	2.5 %		
Pédagogiques	Ressources et outils	9	7.6 %	18	15.3 %
	Formation	8	6.8 %		
	Réflexivité	1	0.8 %		
Relationnels	Relations avec le chef d'établissement	12	10.2 %	59	50 %
	Relations avec les collègues	30	25.4 %		
	Relations avec les élèves	17	14.4 %		
Liés à l'exercice du métier	Attrait	6	5.1 %	10	8.5 %
	Identité	4	3.4 %		
Personnels	Confiance et identité	20	16.9 %	24	20.3 %
	Encadrement	4	3.4 %		

Tableau 65 – Besoins des enseignants débutants

Bien que des difficultés aient été constatées au niveau **pédagogique** – transposition didactique, mise en œuvre de l'approche par compétences, etc. –, peu de directeurs identifient des besoins en ce sens chez leurs enseignants débutants. Nous pouvons faire un constat quasi similaire en ce qui a trait à la gestion du groupe-classe. Ce qui se démarque à la lecture de ce tableau, c'est essentiellement des besoins relationnels entre les enseignants novices et leurs pairs chevronnés.

Parmi les directeurs qui ciblent des besoins d'ordre **administratif**, 3.4 % d'entre eux trouveraient utile de donner aux enseignants débutants une information complète, dès l'entrée dans un nouvel établissement, au sujet de ses structures (organigramme) et de son fonctionnement (bulletins, réunions de parents, conseils de classe, projets particuliers...) ; 2.5 % pensent qu'il serait nécessaire d'informer les

enseignants débutants au sujet des décrets en vigueur (décret inscriptions, décret-missions...), ainsi que sur leurs droits et leurs devoirs.

Pour les tableaux ci-dessous, détaillant les besoins, les résultats sont rapportés au nombre de directeurs ayant répondu à la question traitant du besoin ciblé.

▪ **Besoins pédagogiques**

BESOINS PÉDAGOGIQUES		TOTAL N = 16	
Ressources et outils	Bénéficier de pistes didactiques et de ressources pédagogiques de qualité et directement accessibles	7	<u>43.7 %</u>
	Comprendre l'approche par compétences et l'appliquer	1	6.2 %
	Bénéficier d'outils de diagnostic des difficultés et de remédiations	1	6.2 %
Formation	Augmenter les heures de stages ou ajouter une année de pratique professionnelle	5	31.2 %
	Insérer un module de formation sociologique	1	6.2 %
	Privilégier une formation initiale plus en adéquation avec la pédagogie par compétences et de meilleure calibre disciplinaire	2	12.5 %
Réflexivité	Fournir des outils de réflexivité [cibler les causes de dysfonctionnement]	1	6.2 %

Tableau 66 – Besoins pédagogiques

En ce qui concerne les besoins d'ordre pédagogique, deux grands aspects se dégagent :

- ce qui est de l'ordre des **ressources** (outil favorisant la réflexivité, ressources pédagogiques...);
- ce qui concerne la **formation** (augmentation du nombre d'heures de stages, être plus en phase avec la réalité de terrain).

▪ Besoins relationnels

BESOINS RELATIONNELS		TOTAL N = 44	
Relations avec le chef d'établissement	Favoriser une dynamique interpersonnelle privilégiant l'aide, le soutien et les échanges	12	27.3 %
Relations avec les collègues	Créer une cellule d'accueil [espace de parole et d'écoute, temps pour la coordination, contacts, etc.]	4	9.1 %
	Mettre en place un dispositif d'aide [ex : « parrainage », coaching, etc.] ou d'analyse des pratiques [interviewing]	17	33.6 %
	Favoriser le travail en équipe dans l'établissement	9	20.4 %
Relations avec les élèves	Bénéficier de techniques de gestion du groupe-classe	12	27.3 %
	Connaître l'évolution sociologique des jeunes [d'un point de vue social, culturel, etc.]	2	4.5 %
	Identifier des outils de gestion des conflits	2	4.5 %
	Connaître les facteurs motivationnels et apprendre à motiver des groupes	1	2.3 %

Tableau 67 – Besoins relationnels

Concernant les besoins relationnels, 36.7 % des directeurs insistent sur l'apport potentiel de meilleures relations avec les collègues. Ils évoquent notamment des dispositifs de mentorat ou d'analyse des pratiques.

Douze directeurs, soit 27.3 %, pensent qu'il serait également judicieux qu'eux-mêmes favorisent une dynamique interpersonnelle. Ce besoin est en lien avec leur difficulté mentionnée précédemment d'entrer en dialogue avec les enseignants débutants.

L'importance de bénéficier de techniques de gestion du groupe-classe est reconnue et soulevée par seulement 27.3 % des directeurs alors qu'ils étaient très nombreux à souligner cette gestion comme un problème prégnant.

▪ **Besoins liés à l'exercice du métier**

BESOINS LIÉS À L'EXERCICE DU MÉTIER		TOTAL N = 7	
Attractivité du métier	Avoir des attributions en adéquation avec sa formation	2	28.6 %
	Etre stabilisé dans l'emploi [sécurité]	2	28.6 %
	Avoir une charge de travail plus légère	2	28.6 %
Identité	Avoir une représentation du métier plus en phase avec la réalité	2	28.6 %
	Valoriser le métier d'enseignant et ses actions	2	28.6 %

Tableau 68 – Besoins liés à l'exercice du métier

Peu de directeurs sont préoccupés de ce que nous avons appelé « les besoins liés à l'exercice du métier ». L'hypothèse émise est qu'ils n'abordent pas spontanément sur les aspects sur lesquels ils n'ont pas de prise directe.

▪ **Besoins personnels**

BESOINS PERSONNELS		TOTAL N = 20	
Confiance	Etre rassuré et encadré [formation sur le stress, valorisation des actions par une autorité, etc.]	<u>20</u>	<u>100 %</u>
Encadrement	Etre encadré par des conseillers pédagogiques	4	20 %

Tableau 69 – Besoins personnels

Tous les directeurs ayant évoqué des besoins personnels mentionnent l'importance pour les enseignants débutants d'être rassurés par rapport à la qualité de leur travail, voire d'être encadrés à cet effet. Vingt pour cent d'entre eux attribuent cette mission d'encadrement aux conseillers pédagogiques.

On rappellera ici le besoin de reconnaissance par leur hiérarchie évoqué par les enseignants débutants eux-mêmes.

7.4.4.4 Les actions menées envers l'insertion des enseignants débutants

▪ Actions spécifiques en faveur de l'insertion des enseignants débutants

Voyez-vous un intérêt à mener des actions spécifiques en faveur de l'insertion des enseignants débutants ?

	OUI	NON	OMISSION
Nombre de directeurs voyant un intérêt à mener des actions	<u>89 %</u>	0 %	11 %

Tableau 70 – Intérêt à mener des actions à l'égard des enseignants débutants

Tous les directeurs ayant répondu à cette question (89 %) voient un intérêt à mener des actions spécifiques en faveur de l'insertion des enseignants débutants.

Le tableau ci-dessous précise les raisons évoquées par les directeurs pour justifier cette pratique. Les résultats présentés reflètent uniquement l'avis des directeurs ayant répondu à la question.

CAUSES	TOTAL N = 45	
Développement des compétences professionnelles	<u>17</u>	<u>37.8 %</u>
Epanouissement identitaire – soutien externe	<u>15</u>	<u>33.3 %</u>
Enseignement de qualité	<u>9</u>	<u>20 %</u>
Formation initiale insuffisante	6	13.3 %
Intégration dans l'école	5	11.1 %
Cohérence éducative	2	4.4 %
Mission du directeur	1	2.2 %
Situation de pénurie	1	2.2 %

Tableau 71 – Raison[s] pour laquelle [lesquelles] il convient de mettre des actions spécifiques

Les directeurs évoquent l'importance de mener des actions spécifiques à l'égard des enseignants débutants dans une perspective d'amélioration de leurs compétences professionnelles (37.8 % d'entre eux) et aussi (33.3 %) d'épanouissement identitaire dans le métier (motivation intrinsèque, sentiment d'efficacité, *etc.*) ce qui est en lien avec leur engagement à terme dans le métier. Ils ont bien perçu combien le développement positif des compétences de l'enseignant accompagné d'un bien-être personnel, conditions d'un enseignement de qualité, a d'inévitables répercussions sur l'apprentissage des élèves. De plus, 20 % des directeurs insistent également sur la mise en place d'actions spécifiques visant le développement d'un enseignement de qualité.

▪ Actions menées par les directeurs

Menez-vous concrètement des actions plus particulières envers ce type de public ?

Dans le tableau ci-dessous, présentant les actions menées par les directeurs envers les enseignants débutants, les pourcentages sont rapportés au nombre de directeurs ayant répondu à la question.

ACTION[S] MENÉE[S]	TOTAL N = 61	
Mettre en place une forme de « parrainage » [encadrement par des collègues]	25	41 %
Bénéficier d'une période d'accueil [présenter le fonctionnement de l'école et l'équipe éducative, visiter l'école, etc.]	21	34.4 %
Orienter les enseignants vers des formations adaptées à leurs caractéristiques	13	21.3 %
Faire appel à des conseillers pédagogiques	13	21.3 %
Observer sur le terrain et fournir des pistes [débriefing] en matière de pédagogie et d'aide relationnelle en réaction à l'observation.	11	18 %
Donner un Vade Mecum de l'enseignant débutant [axe administratif et / ou pédagogique]	11	18 %
Organiser une rencontre des enseignants débutants en début d'année [séance d'informations]	9	14.7 %
Favoriser le travail d'équipe avec les enseignants chevronnés [réunions hebdomadaires]	5	8.2 %
Créer des groupes de travail avec les enseignants débutants	4	6.5 %
Organiser un temps d'auto-évaluation annuelle [ou questionnaire d'introspection] :	4	6.5 %
Fournir des ressources pédagogiques et/ou administratives	3	4.9 %
Créer un site fournissant les renseignements nécessaires et des outils pédagogiques	3	4.9 %
Mettre en place une cellule d'accueil [lieu d'écoute] qui vient en aide aux enseignants débutants	3	4.9 %
Mettre en place des temps de partage à différents moments de l'année avec la direction	3	4.9 %
Organiser des formations interécoles sur une pédagogie particulière	1	1.6 %
Intégrer l'enseignant débutant dans des projets internes à l'école	1	1.6 %

Tableau 72 – Action[s] mise[s] en place sur le terrain par les directeurs interrogés

- Vingt-cinq directeurs, soit 41 % de ceux qui ont répondu à cette question, nous expliquent qu'ils mettent en place un système de « *parrainage* » au sein de leur école. Nous ne regroupons pas les différentes pratiques sous le vocable « *mentorat* », car au regard de nos données, nous constatons leur diversité. Néanmoins, elles consistent généralement à associer à l'enseignant débutant un « référent » – dans certaine école, celui-ci sera un référent « matière », dans d'autres un enseignant exerçant dans la même classe, *etc.* Le parrain a pour tâche d'initier le nouveau à la préparation des cours, au suivi des élèves, au travail à faire pendant et après l'enseignement ;
- Le processus d'accueil des nouveaux enseignants est loin d'être formalisé ou planifié dans toutes les écoles ; il est relevé par 21 directeurs soit 34 % de ceux qui ont répondu à cette question. Là, les novices ont droit à une période d'accueil et de rencontres avec la direction de l'école ou par un membre du personnel de la direction. Ensuite, ils sont présentés à l'équipe enseignante. S'ajoute régulièrement à cela une visite de l'école durant laquelle on explique entre autres les règlements à respecter, le programme d'études, le fonctionnement de l'établissement, le projet éducatif, *etc.* ;
- Treize directeurs, soit environ 21 %, orientent leurs enseignants débutants vers des formations adaptées à leurs caractéristiques et / ou vers des centres de compétences ;
- Vingt-et-un pour cent encore, font appel à des conseillers pédagogiques afin que l'enseignant débutant puisse remédier aux difficultés qu'il rencontre ;
- Dix-huit pour cent des directeurs distribuent un Vade Mecum à l'entrée en fonction dans l'école ;
- Enfin, malgré les contraintes de temps, ils sont 18 % à aller observer leurs enseignants débutants dans leur classe afin de les débriefer par la suite.

Concernant l'évaluation des actions menées, seuls 7 directeurs ont précisé l'impact positif des actions entreprises en vue de favoriser l'insertion des enseignants débutants. Parmi les succès cités, notons que quatre directeurs ont relevé le fait que les enseignants se sont sentis soutenus et aidés dans leurs démarches. Deux précisent également qu'un dispositif d'aide a permis de créer des liens plus forts entre leurs enseignants (mise en réseau). Les autres n'étant cités qu'une fois, nous les listons ci-après :

- Amélioration des compétences du métier (meilleure vision du métier) ;
- Évolution de la confiance en soi : valorisation de soi (motivation et autonomie pédagogique) ;
- Regard extérieur des conseillers pédagogiques.

Le tableau ci-dessous résume les difficultés rencontrées par les directeurs lors de leurs actions spécifiques à l'égard des enseignants débutants. Les pourcentages sont rapportés au nombre de directeurs ayant répondu à la question.

DIFFICULTÉS ÉVOQUÉES PAR LES DIRECTEURS	TOTAL N = 25	
Difficultés relatives à l'autorité du statut des directeurs	9	36 %
Difficultés relatives à l'absence d'un cadre dans un dispositif de parrainage	7	28 %

Tableau 73 – Difficultés rencontrées par les directeurs

Vingt-cinq directeurs se sont exprimés par rapport aux difficultés relatives à la mise en place d'actions spécifiques destinées à l'insertion des enseignants débutants. Neuf directeurs (36 %) ont mis en avant la difficulté d'établir une dynamique d'aide dans la relation avec le novice étant donné leur position hiérarchique. Pour les directeurs ayant mis en place un système de parrainage ou de mentorat (28 %), une autre difficulté intervient : le manque de clarté dans les rôles de chacun. Les autres difficultés sont mentionnées par moins de quatre directeurs. Toutefois, nous les listons ci-après :

- manque de motivation et/ou d'intérêt des enseignants débutants ;
- manque de motivation et / ou d'intérêt des enseignants chevronnés ;
- disponibilités réduites des enseignants débutants ;
- coût temporel ou financier ;
- manque de formations spécifiques aux enseignants débutants ;
- manque de réflexivité de la part des enseignants débutants.

▪ Niveaux d'actions

Selon vous, à quel niveau est-il important d'agir pour favoriser l'insertion des enseignants débutants ?

Les directeurs ont été amenés à se positionner par rapport à cinq leviers d'action qui leur étaient proposés en vue de favoriser l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Les pourcentages sont rapportés au nombre de directeurs ayant répondu à la question.

Niveaux d'action [N = 66]	OUI	NON	OMISSION
Attribution des classes	60.6 %	31.8 %	7.6 %
Charge de travail	36.4 %	47 %	16.7 %
Intégration dans l'équipe	95.4 %	4.6 %	0 %
Organisation des horaires	19.7 %	63.6 %	16.7 %
Ressources pédagogiques	95.4 %	1.5 %	3 %
Autres	4.5 %		

Tableau 74 – Niveaux d'action

Selon les directeurs, il est important d'agir sur trois axes :

- veiller à la bonne intégration des enseignants débutants dans l'équipe éducative en place (95 %) ;
- leur fournir des ressources pédagogiques (95 %) ;
- réfléchir à la manière d'attribuer les classes aux différents enseignants en place (60 %). Plusieurs directeurs rapportent qu'il n'est pas judicieux d'attribuer les classes « difficiles » aux nouveaux venus, tout en reconnaissant que cela ne sera pas aisé dans la pratique (privilège des enseignants chevronnés).

Par contre, ils sont près de 64 % à penser qu'il n'est pas important de jouer sur l'organisation des horaires et 47 % sur la charge de travail en vue de favoriser l'insertion des débutants.

Notons que, parmi la catégorie « autres », deux directeurs insistent sur le fait de favoriser le travail en équipe. Enfin, pour un seul directeur, il convient de fournir aux enseignants débutants un « organigramme » répertoriant les différents acteurs décrivant leur(s) rôle(s), mission(s), etc. afin qu'ils sachent à qui s'adresser en fonction du type de difficultés rencontré.

▪ Critères de réussite quant à l'insertion des enseignants débutants

Sur base de quels critères estimez-vous que l'insertion professionnelle des enseignants débutants est réussie ?

CRITÈRES DE RÉUSSITE DES DIRECTEURS	TOTAL N = 63
Implication dans l'école [voyages, projet classe, groupe de travail, etc.] et mode de fonctionnement	44.4 %
Epanouissement professionnel [souhait de rester dans le métier]	42.8 %
Intégration dans l'équipe - collaboration efficiente	41.3 %
Gestion de classe efficiente [attention, sérénité, etc.]	17.5 %
Respect affiché des élèves - qualité de la relation	15.9 %
Professionalisme [ponctualité, faible taux d'absentéisme, etc.] et initiatives	12.7 %
Aucune plainte des acteurs [parents, élèves, collègues, etc.] et/ou feedback positif	11.1 %
Autoréflexivité - questionnement & recherche	9.5 %
Résultats positifs des apprentissages des élèves	6.3 %
Observation en classe	4.8 %
Volonté de se former	4.8 %
Vérification des cahiers des élèves, des documents de l'enseignant...	3.2 %
Apports d'informations pédagogiques constructives [conseils de classe, réunion de parents, etc.]	3.2 %
Respect des programmes [approche par compétences, pédagogie active]	3.2 %
Evaluation positive de l'inspection	1.6 %

Tableau 75 – Critères de réussite quant à l'insertion professionnelle des enseignants débutants

Trois indicateurs de réussite de l'insertion se démarquent :

- L'implication de l'enseignant débutant dans la vie de l'école, son investissement dans des projets de classe, d'école, etc. (vingt-huit directeurs soit 44 %) ;
- Son épanouissement professionnel (vingt-sept soit 43 %). De manière plus pragmatique, ils se basent essentiellement sur le discours de l'enseignant quant au fait de rester ou non dans la fonction et/ou l'école ;
- L'intégration de l'enseignant dans l'école (vingt-six directeurs soit 41 %) c'est-à-dire s'il a noué de « bonnes » relations avec ses collègues et s'il s'est imprégné de la « culture pédagogique de l'école ».

▪ Recommandations quant à l'insertion des enseignants débutants

Quelles recommandations donneriez-vous aux directeurs qui souhaiteraient favoriser l'insertion des enseignants débutants ?

Le tableau suivant dresse un aperçu des recommandations qu'ils donneraient à d'autres directeurs voulant favoriser l'insertion des enseignants débutants dans les établissements scolaires.

CATÉGORIES	RECOMMANDATIONS	%	TOTAL N = 57
Accompagnement	Suivi individualisé à long terme [conseils & temps d'évaluation]	36.8	87.7
	Mise en place d'un dispositif de mentorat [avec un pair]	22.9	
	Observations en classe et débriefing	15.8	
	Contacts réguliers avec les conseillers pédagogiques	3.5	
	Cellule d'accueil [groupe d'enseignants désignés pour intégrer les enseignants débutants et les aider dans leurs missions éducatives et disciplinaires]	3.5	
	Partage de pratiques entre enseignants débutants	3.5	
	Double accompagnement : par la direction et par un pair	1.7	
Attitudes	Grande disponibilité – écoute	31.6	51
	Dialogue - soutien [valorisation des actions positives]	19.3	
Organisation de l'école	Accueil formel [présentation de l'école, de l'équipe, etc.]	21	38.6
	Dynamisme d'équipe [travail en parallèle – interdisciplinarité]	12.3	
	Attribution équitable des classes	3.5	
	Team-building, festivités, etc.	1.7	
Ressources	Orientation vers des formations et/ou des lectures	8.8	24.6
	Vade-Mecum [fonctionnement de l'école, liste des documents à remplir, etc.]	7	
	Outils informatiques [forum ou autre]	3.5	
	Outils favorisant la réflexivité des enseignants débutants	3.5	
	Ressources didactiques	1.7	

Tableau 76 – Recommandations des directeurs pour favoriser l'insertion des JE dans les écoles

Les recommandations sont principalement de l'ordre de l'accompagnement (87.7 %) : l'instauration d'un suivi individualisé de leur part (36.8 %) ou d'un encadrement par un enseignant chevronné (22.9 %). Ils insistent également sur l'attitude (51 %) à adopter avec les enseignants débutants, celle-ci privilégiant l'écoute (31.6 %) et le soutien (19.3 %).

L'organisation de l'école (38.3 %) et l'accès à des ressources de qualité (24.6 %) peuvent également favoriser l'insertion des enseignants entrants. Par « *organisation de l'école* », les chefs d'établissement désignent un accueil formel avec une visite de l'école, une présentation des collègues, etc. Deux directeurs (3.5 %) suggèrent une réflexion sur l'attribution des classes. L'attribution des classes parallèles nous a

semblé être une suggestion intéressante même si elle n'a été évoquée que par un seul directeur, car donner plusieurs fois la même séquence de leçon permet d'alléger la charge de l'enseignant débutant et favorise la régulation de sa pratique.

▪ Les collaborations effectives entre les directeurs et l'équipe ULg

Dans le cadre de notre recherche, quels types de collaborations vous semblent possibles avec des équipes universitaires ?

Les souhaits de collaboration émis par 32 directeurs ont été catégorisés. Ils sont présentés succinctement dans le tableau ci-dessous.

TYPE DE COLLABORATION SOUHAITÉ		TOTAL N = 32
Axe pédagogique	Création d'outils de conception de séquences pédagogiques actives	25 %
	Création de fiches pédagogiques testées directement accessibles pour les enseignants	6.2 %
	Création d'outils d'évaluation à partir des familles de tâches	3.1 %
Axe relationnel	Création de guides destinés aux directeurs	37.5 %
	Création d'un guide destiné aux enseignants débutants rassemblant les informations utiles lors de l'arrivée dans un nouvel établissement	28.1 %
	Création d'un guide d'accueil de l'enseignant débutant destiné à l' équipe éducative et sensibilisation à un mode d'encadrement	15.6 %
	Outils relatifs à la gestion de la discipline , du groupe , des interactions interpersonnelles	9.4 %
	Création d'un site internet [forum en ligne]	6.2 %
« Modalités » de travail	Partage d'expériences entre directeurs	18.7 %
	Formation au coaching individualisé des enseignants	9.4 %
	Mise en réseaux interécoles des enseignants débutants	9.4 %

Tableau 77 – Souhaits de collaboration avec l'équipe universitaire

- Pour l'**axe pédagogique**, 25 % des directeurs souhaiteraient d'éventuelles collaborations au niveau de la création d'outils de conception de séquences pédagogiques actives (approche par compétences) ;
- Pour l'**axe relationnel**, environ 37 % des directeurs souhaiteraient créer un guide qui leur serait destiné en vue d'articuler un suivi continu en interne (grilles d'entretien, fiche-mémo, grilles d'évaluation et d'auto-évaluation, chronologie des

actions, etc.). ils sont 28 % à suggérer une collaboration afin de créer un guide (canevas à adapter à chaque établissement) destiné aux enseignants débutants et rassemblant les informations utiles lors de leur arrivée dans un nouvel établissement scolaire.

- Relativement aux **modalités de travail**, 18.7 % des directeurs voudraient un partage d'expériences entre eux ou un accompagnement qui les seconderait dans leurs diverses tâches et missions.

7.4.5 Les syndicats

Sept délégués syndicaux ont été interrogés au sujet de l'entrée en carrière des enseignants débutants lors d'un entretien semi-structuré individuel sur la base d'un canevas de questions préétablies [annexe VII]. Les sept représentants syndicaux proviennent des organisations syndicales suivantes :

- La Confédération des Syndicats Chrétiens de Belgique [**CSC**] ;
- La Fédération Générale du Travail de Belgique [FGTB]
- La Centrale Générale des Services Publics [**CGSP**]
- Le Syndicat des Employés, Techniciens et Cadres de Belgique [**SETCA**]
- l'Association Professionnelle du Personnel de l'Enseignement Libre [**APPEL**] dépendant directement de la Centrale Générale des Syndicats Libéraux de Belgique [CGSLB] ;

7.4.5.1 *Rôles et missions du conseiller syndical face aux enseignants débutants*

Le rôle du conseiller syndical se situe à deux niveaux distincts :

- **Individuel** : renseignements pratico-pratiques adressés à une personne par rapport à ses conditions de travail et conseils quant à des problèmes qui lui sont particuliers ;
- **Collectif** : intervention dans des situations conflictuelles au sein d'un établissement en vue d'une conciliation.

De manière générale, les enseignants débutants méconnaissent les organisations syndicales. Ils n'en perçoivent l'utilité que lorsqu'ils rencontrent une quelconque difficulté.

7.4.5.2 *Difficultés ressenties par les enseignants débutants*

La présentation des données recueillies au cours des entretiens sera différente de celle que nous avons adoptée jusqu'ici. En effet, la méthodologie employée pour

recueillir les informations ne nous a pas permis de suivre à la lettre le canevas de questions préétablies. Les questions posées dépendaient fortement de la tournure des différents entretiens au cours desquels nous avons avant tout privilégié la discussion et l'échange. Nous voulions essentiellement développer la réflexion en croisant le regard de plusieurs personnes au travers des interactions. Par conséquent, chaque entretien se distinguant les uns des autres, nous n'avons pu établir strictement des fréquences de réponses.

Nous avons donc catégorisé les différents éléments de réponses avancés par les délégués syndicaux et construit des tableaux les présentant.

Le tableau ci-dessous reprend la catégorisation générale des difficultés évoquées par les délégués syndicaux : douze domaines regroupés en cinq axes. Sur base de, les difficultés se divisent en. Chaque domaine sera détaillé dans les tableaux présentés aux pages suivantes.

TYPES DE DIFFICULTÉS	DOMAINES
Administratives	Documents relatifs à l'école
	Système éducatif
	Situation administrative
Pédagogiques	Méthodologie et didactique
	Réflexivité
Relationnelles	Relations avec le chef d'établissement
	Relations avec les collègues
	Relations avec les élèves
	Relations avec l'inspection
	Relations famille-école
Liées à l'exercice du métier	Attrait
	Relais institutionnels
Personnelles	

Tableau 78 – Synthèse générale des difficultés des enseignants débutants selon les syndicats

■ Difficultés administratives

DIFFICULTÉS ADMINISTRATIVES	
Documents relatifs à l'école	Difficultés quant à la tenue des documents tels que le cahier de matières, le journal de classe, le registre personnel des absences, le cahier d'évaluation...
	Méconnaissance de l' institution « école » [fonctionnement, règle...] : règlements en vigueur dans les établissements [ROI], projet pédagogique, photocopieuse...
Système éducatif	Incompréhension du mode de fonctionnement du système éducatif et de ses acteurs [réseaux, statuts, titres requis, ancienneté de service...]
Situation administrative	Difficultés quant aux procédures et exigences administratives liées à la fonction

Tableau 79 – Difficultés administratives

Les enseignants novices sont, en début de carrière, dépassés par la tenue des documents exigés par la direction et la présentation ponctuelle de tels documents : ils sont peu familiarisés aux procédures et exigences administratives liées à la fonction. De surcroît, les débutants méconnaissent la structure institutionnelle et organisationnelle du système éducatif en général et de leur école en particulier

■ Difficultés pédagogiques

DIFFICULTÉS PÉDAGOGIQUES	
Méthodologie didactique et	Difficultés au niveau de la transposition didactique
Réflexivité	Réflexion après l'action : Approche réflexive postactive de leurs pratiques

Tableau 80 – Difficultés pédagogiques

N'intervenant pas sur la dimension pédagogique de la profession, les délégués syndicaux rencontrés ne relèvent que deux difficultés d'ordre strictement pédagogique : la transposition didactique des principes acquis lors de la formation initiale et des attentes spécifiées dans les programmes et la remise en question de leur action.

Un commentaire de l'un des délégués syndicaux rencontrés illustre ce deuxième point.

« Pour un jeune enseignant débutant dans la profession, il n'est pas toujours évident de constater s'il fait correctement son métier. Bien sûr, les évaluations externes peuvent permettre aux enseignants de situer leurs actions par rapport à l'apprentissage des élèves, mais elles ne suffisent pas à elles seules ».

▪ Difficultés relationnelles

DIFFICULTÉS RELATIONNELLES	
Relations avec le chef d'établissement	Absence d'un accueil « formel » [présentation à l'équipe éducative, présentation du fonctionnement de l'établissement...]
	Manque d'aide et de soutien - pression de l'évaluation
Relations avec les collègues	Manque d'aide et de soutien - manque de dialogue
	Clivage entre l'enseignant débutant et l'enseignant chevronné [au niveau des méthodes d'enseignement, de leur motivation respective, etc.]
	Difficultés d'intégration dans une équipe éducative
Relations avec les élèves	Difficultés dans l'instauration d'une relation éducative [proximité, respect mutuel, confiance...]
	Difficultés relatives à la gestion du groupe-classe [gérer l'hétérogénéité des élèves, les comportements difficiles, l'attention...]
Relations avec l'inspection	Inquiétude face à l'inspection
Relations famille-école	Difficultés à entrer en relation avec les parents

Tableau 81 – Difficultés relationnelles

Les délégués syndicaux estiment que les enseignants débutants éprouvent des difficultés d'ordre relationnel avec le chef d'établissement, les collègues, les élèves, l'inspection ainsi qu'avec les parents.

Relativement aux difficultés relationnelles avec la direction, ils soulignent un manque d'accueil dans les situations d'urgence tels que les intérim, et l'absence d'accompagnement ; les directions donnent peu d'informations qui permettraient d'amorcer l'adaptation au fonctionnement de l'école. Pourtant, statutairement, la direction a une obligation d'accueil et d'accompagnement des enseignements débutants. La faible formation des directeurs à l'accompagnement des enseignants débutants et à la gestion des relations humaines expliquerait ces carences.

Le directeur joue un rôle-clé dans le fonctionnement d'une école de par la légitimité de son pouvoir. C'est lui qui crée l'ambiance, l'atmosphère, le climat relationnel. Selon le syndicat de la Centrale Générale des Services Publics [CGSP], lors de son arrivée, il est essentiel que l'enseignant débutant ait une rencontre avec son directeur au travers d'un accueil formel au cours duquel il fait part de ses attentes, du fonctionnement de l'école, il fournit les documents nécessaires, met en contact avec des relais, etc. Le directeur doit s'engager dans une perspective de formation et d'évaluation continuée, juste dans ses interprétations et constructive c'est-à-dire utilisée en vue du développement des compétences professionnelles de l'enseignant

plutôt que de se livrer à une évaluation favorable ou défavorable d'une prestation pédagogique ponctuelle.

Le délégué de la Confédération des syndicats Chrétiens de Belgique [CSC] estime que le rôle de la direction est majeur dans l'entrée en carrière des enseignants débutants, mais que sa disponibilité est réduite. Effectivement, selon ce syndicat, l'encadrement du jeune enseignant est possible si :

- La charge de travail du directeur est diminuée (notamment celle liée aux tâches administratives) ;
- La formation des directeurs est adéquate (mettre davantage l'accent sur les axes pédagogique et relationnel).

Par ailleurs, les délégués syndicaux (CSC, CGSP) remarquent une certaine pression quant aux compétences de l'enseignant, un dialogue pauvre en termes d'encouragement et de soutien ainsi qu'une tendance à culpabiliser le jeune enseignant par rapport à ses difficultés. La pression de l'évaluation empêcherait la demande de toute aide ou de tout soutien auprès de la direction. En l'absence d'un relais d'équipe, l'enseignant cache ses difficultés et s'enfonce.

Les délégués syndicaux soulignent trois types de difficultés dans la relation avec les collègues :

- Un manque d'aide et de soutien de la part des enseignants déjà en place au sein de l'établissement ;

-

« En début de carrière, les enseignants débutants sont seuls face à leur classe. Il n'y a personne pour les aider. »

- Une difficulté d'intégration dans une équipe éducative ;

« [...] difficulté d'intégration de l'enseignant débutant dans une équipe pédagogique existante. » .

- Un clivage entre les enseignants débutants et les enseignants chevronnés.

« Les enseignants débutants, formés à la pédagogie par compétences, exercent parfois dans des établissements secondaires qui n'appliquent pas cette approche. On assiste donc à un choc des générations » .

Les délégués syndicaux voient la gestion de la classe comme une préoccupation majeure des enseignants débutants. Ils sont confrontés à la démotivation et au désenchantement des élèves ceux-ci n'accordent plus autant d'importance à la valeur du travail.

« Les enseignants débutants ressentent des difficultés au niveau de la gestion d'une classe. Ils débutent et sont dans les mêmes conditions que leurs collègues expérimentés ».

Les enseignants débutants ont aussi bien du mal à instaurer une relation éducative adéquate avec leurs élèves : il semblerait qu'établir la « bonne » distance entre l'enseignant et les élèves soit problématique. Les réseaux sociaux tels *Facebook* peuvent, eux aussi, représenter une difficulté pour les enseignants débutants.

« Facebook peut mener à diverses dérives dont les enseignants débutants n'ont pas toujours conscience. Il est important que les enseignants débutants cernent la limite entre leur ancien statut d'étudiants et leur statut actuel de professionnels ».

Enfin, les organisations syndicales épinglent des difficultés relationnelles avec l'inspection d'une part et avec les parents, d'autre part. Les difficultés de relations avec les services d'inspection résulteraient d'un manque de diffusion de l'information.

« Auparavant, les inspections de la Communauté française se faisaient rares dans l'enseignement libre secondaire. Actuellement, avec le nouveau statut des inspecteurs et leurs nouvelles missions, les inspecteurs évaluent dans toutes les écoles. Ce qui fait terriblement peur aux pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre secondaire. En effet, derrière l'inspection se cachent les subventions de l'établissement scolaire. Par conséquent, les pouvoirs organisateurs transmettent leur stress à tous les enseignants y compris les enseignants débutants sans nécessairement leur dire comment faire face à l'inspection ».

▪ **Difficultés liées à l'exercice du métier**

DIFFICULTÉS LIÉES À L'EXERCICE DU MÉTIER	
Attrait	Instabilité de l'emploi : <ul style="list-style-type: none"> - Tâches morcelées entre plusieurs établissements p. ex. ; - Intérim de courte durée et offres « spontanées » [réadaptations successives à de nouveaux contextes d'enseignement - type d'enseignement, type de public, etc.] ; - Chômage ; - Difficultés statutaires [disparités entre réseaux].
	Difficultés liées aux revenus <ul style="list-style-type: none"> - Irrégularité de traitement - Discontinuité de promotion [aucune possibilité de carrière] ; - Investissements conséquents [frais non pris en charge] ; - Accès aux congés rémunérés ; - Attrait modeste du salaire.
	Image dégradée de l'enseignant dans la société [perte de sens de modèle éducatif, marchandisation de l'école, déplacements des valeurs...
	Complexification du métier : évolution du public, multiplication des tâches...
	Surcharge de travail <ul style="list-style-type: none"> - Préparations, corrections ; - Manque d'outils pédagogiques directement utilisables, stress ressenti ; - Prestations complémentaires et formation continue.
	Attributions systématiques des classes « les moins attrayantes » [locaux, matériel]
Relais institutionnels	Attributions systématiques des classes « les plus difficiles » et / ou attributions non conformes à la formation initiale
	Formation initiale insuffisante

Tableau 82 – Difficultés administratives liées à l'exercice du métier

Les délégués syndicaux estiment que diverses difficultés liées à l'exercice du métier sont ressenties par les enseignants débutants. Une **surcharge de travail**, des **difficultés salariales**, une **non reconnaissance sociale** (dédain à l'égard des enseignants, autorité non reconnue, absence d'une cohésion sociale, école marchande), la **complexification du métier** (liée à l'évolution de la jeunesse entre autres), tout cela accompagné d'une **instabilité de l'emploi** sont des éléments négatifs et récurrents dans les conditions de travail des enseignants parmi lesquels les débutants. Améliorer les conditions de travail des enseignants fait d'ailleurs partie intégrante des revendications des différents syndicats rencontrés.

Concernant la dégradation de l'image du métier dans la société, pour la Confédération des Syndicats Chrétiens de Belgique [CSC], si l'on veut recruter des

enseignants motivés et qualifiés, il faut faire en sorte que la fonction enseignante devienne attrayante et dès lors valoriser le métier par :

- Une meilleure stabilité d'emploi et un meilleur suivi dans l'entrée en carrière ;
- Un respect à l'égard de l'enseignant qui passe inévitablement par une reconnaissance sociétale.

« La situation de pénurie actuelle accentue ce phénomène de non-reconnaissance puisqu'elle donne accès à la profession aux personnes non nécessairement qualifiées, parfois peu motivées pour s'engager dans le métier. Notons que la situation actuelle n'est pas la conséquence d'un déficit en termes de formation (nombre d'enseignants formés) mais bien en termes de gestion des ressources humaines : les enseignants quittent la profession. D'où, l'importance de rendre la profession attrayante de manière à lutter contre les abandons précoces. Cela peut passer par un meilleur accueil des enseignants débutants ».

Le Protocole d'accord établi pour la période 2009-2010 entre le gouvernement de la Communauté française et les organisations syndicales représentatives au sein du Secteur de l'Enseignement⁵⁶ met en avant une série de propositions destinées à favoriser l'attractivité de la fonction enseignante et à lutter contre la pénurie, par exemple : autoriser la rémunération des heures supplémentaires au-delà de la plage horaire maximum, passer de la reconnaissance de 8 années à 9 années d'expérience utile dans l'ancienneté pécuniaire en 2009 et à 10 années en 2010. La CGSP revendique un allongement de la formation initiale permettant ainsi une revalorisation sociale et pécuniaire de la profession.

Une forme d'injustice sociale ainsi qu'une certaine inégalité de l'emploi sont également soulignées par les délégués syndicaux rencontrés : l'attribution des classes les moins attrayantes et / ou les plus difficiles aux enseignants débutants serait directement dépendante de l'ancienneté et non des compétences de l'enseignant ou de son travail fourni.

« Les enseignants chevronnés revendiquent les classes les plus faciles tandis que les classes les plus difficiles et les plus nombreuses sont souvent attribuées aux enseignants débutants ».

Enfin, les délégués syndicaux s'expriment également quant aux lacunes de la formation initiale. Nous traiterons de cette problématique au travers de la rubrique consacrée à la formation des enseignants.

⁵⁶ FGTB, CGSP enseignement [Comité communautaire], 2009. *Réforme et revalorisation de la formation initiale – 1^{ère} partie.*

▪ Difficultés personnelles

DIFFICULTÉS PERSONNELLES

Tension identitaire [choc de la réalité]

Stress et anxiété

Tableau 83 – Difficultés personnelles

Les délégués syndicaux rencontrés ont évoqué peu de difficultés d'ordre strictement personnel : difficultés de gérer son stress à cause d'un manque de confiance en soi et tensions identitaires liées à la désillusion :

« *Le choc de la rentrée dans la salle des professeurs représente aussi une difficulté chez l'enseignant débutant. Effectivement, celui-ci est susceptible de côtoyer des enseignants aigris, démotivés, désabusés et sarcastiques, ce qui peut influencer sur sa propre motivation* ».

7.4.5.3 Actions concrètes des syndicats pour une meilleure entrée en carrière

Les syndicats ont pour mission d'aider et d'accompagner les enseignants dans leurs démarches administratives. Ils ont donc une responsabilité à l'égard des enseignants débutants qui, sur ce plan, ont effectivement besoin d'être sécurisés et encadrés.

Les syndicats mettent en œuvre deux types d'action en vue d'améliorer l'entrée en carrière des enseignants débutants :

- Toutes les organisations syndicales rencontrées participent à des séances d'informations adressées aux futurs enseignants des hautes écoles afin de leur expliquer l'entrée dans la profession. Les représentants syndicaux rencontrent les étudiants des départements pédagogiques dans leur dernière année en hautes écoles pour répondre à leurs questions et les conseiller dans leur entrée en fonction. Ils répondent également aux invitations des formateurs de l'AESS.
- Les organisations syndicales mettent à disposition différents fascicules d'informations à destination des enseignants débutants (*Le petit guide du jeune enseignant* [APPEL] ; *Travail en tant qu'étudiant* [APPEL] ; *Guide le bon départ* [CSC] ; *Parcours du temporaire* [CGSC], etc.)

Plus particulièrement, chaque organisation syndicale poursuit diverses actions spécifiques en vue de favoriser l'entrée en carrière des enseignants débutants.

Par exemple, la Confédération des Syndicats Chrétiens de Belgique [CSC] travaille en collaboration avec les *Comités de Prévention et de Protection du Travail* pour l'enseignement libre, les *Comités de Concertation de Case* pour l'enseignement de la Communauté française et la *Commission paritaire locale* pour l'enseignement officiel. Ces organismes ont pour prérogative le bien-être des travailleurs. Ils mènent donc conjointement une action sur l'accueil des jeunes enseignants à travers la création d'un guide fournissant des renseignements pratiques : présentation du corps enseignant, structure de l'infrastructure, *etc.*

Signalons également que certains délégués syndicaux sont régulièrement dans les écoles. Les permanents syndicaux et les délégués locaux font des visites sur le terrain. Ils fournissent une aide aux enseignants débutants non pas dans le cadre de l'exercice de leur métier, mais plutôt dans le cadre de la défense de leurs droits.

Des interventions collectives sont aussi mises en place dans l'esprit de la défense des travailleurs. Les délégués syndicaux s'intéressent alors, à titre d'exemples, aux réformes ou aux modules qui changent les conditions de travail. Les demandes collectives touchent davantage les enseignants chevronnés. En effet, le public des actions syndicales collectives a généralement une certaine maturité pédagogique. Il a acquis une certaine stabilité dans sa profession qui permet d'aller au-delà de certaines préoccupations pédagogiques individuelles.

Les demandes individuelles, quant à elles, touchent essentiellement les enseignants débutants

A un niveau individuel, un travail d'ordre administratif est également fourni. Il s'agit de :

- Tenir au courant les enseignants débutants quant aux différents statuts et démarches statutaires, aux conditions légales, aux conditions de rémunération, à leurs devoirs et obligations, *etc.* ;
- Conseiller les enseignants débutants sur certaines démarches à entreprendre, les types d'attitudes à adopter dans telles ou telles situations, *etc.* ;
- Fournir une aide administrative : tenue des divers documents ;
- Attirer l'attention des enseignants débutants sur certains documents qu'ils méconnaissent tels le dossier enseignant, le règlement de travail de l'établissement, le projet pédagogique, *etc.*

Les organisations syndicales n'interviennent pas sur la dimension pédagogique. Lorsqu'un enseignant débutant s'adresse à un délégué syndical concernant des difficultés d'ordre pédagogique, le délégué peut éventuellement l'orienter vers une formation continue. Cependant, les délégués syndicaux peuvent intervenir en cas de mesures disciplinaires faisant appel au volet pédagogique.

7.4.5.4 *Pistes de solution pour une meilleure entrée en carrière*

Les organisations syndicales rencontrées proposent diverses pistes de solution en vue de favoriser l'entrée en carrière des enseignants débutants.

- Installer une équipe éducative permettant à l'enseignant débutant d'avoir des renseignements, des ressources, *etc.*, ceci par l'intermédiaire des directeurs [rôle de médiateur dans la dynamique de son équipe]. C'est une dimension collective à instaurer dans les écoles : la construction d'une politique d'éducation [CSC].
- Commencer en prestant moins d'heures pourrait être judicieux pour l'enseignant débutant. Ainsi, il pourrait plus aisément faire face à la charge de travail qu'engendre le métier [APPEL]. A cet égard, le syndicat des Employés, Techniciens et Cadres de Belgique [SETCA] revendique « *l'organisation de l'accompagnement et du soutien des jeunes enseignants [trois premières années] dont l'horaire de cours serait limité tout en ayant une rétribution entière [mi-temps ou temps] pour leur permettre de bien préparer leur cours avec une supervision d'un « tuteur-accompagnateur »*⁵⁷ [SETCA, p.3].
- « *Eviter que les « petits » intérimis soient confiés à des enseignants débutants : création d'une équipe par entité géographique d'enseignants expérimentés qui assumeront les intérimis en questions* » [Revendication adoptée par le comité exécutif du SETCA – SEL en février 2005, p.1]⁵⁸.
- Fournir une aide extrascolaire [logopède, éducateur, maître d'adaptation, assistant social, *etc.*] dans les écoles où la population est plus difficile [*Décret encadrement différencié*]. Chaque équipe éducative, selon la situation qu'elle vit sur le terrain, choisirait une aide adaptée aux besoins de l'établissement [CGSP]⁵⁹.
- Assurer un suivi des nouveaux diplômés par les établissements scolaires qui les ont formés [CGSP]⁶⁰.
- Etant donné que les classes les plus difficiles sont généralement attribuées aux enseignants débutants, on constate que ceux-ci sont en difficulté quant à la

⁵⁷ SETCA, Cahier de revendications, p.3

⁵⁸ SEL – Comité exécutif du 07/02/05. Nouvelles revendications, p.1

⁵⁹ A l'image de l'enseignement fondamental où une aide spécifique pour les directeurs est apportée afin qu'ils prennent mieux en compte la spécificité de leur fonction [Communauté française de Belgique, 2008, Protocole d'accord pour la période 2009-2010 entre le gouvernement de la Communauté française et les organisations syndicales représentatives au sein du Secteur de l'Enseignement, p. 2].

⁶⁰ FGTB, CGSP enseignement [Comité communautaire], 2009. *Réforme et revalorisation de la formation initiale – 1^{ère} partie*.

gestion des conflits et des situations difficiles. Par conséquent, une formation à la gestion des conflits leur permettant de dédramatiser un conflit et / ou des oppositions d'élèves, d'agir face à un conflit ou d'utiliser la communication non violente leur serait bénéfique [SETCA]. Dans le cadre des formations obligatoires [6 demi-journées], le syndicat de la CGSP propose que certaines thématiques telles la gestion des conflits soient abordées.

- L'accompagnement des enseignants débutants reste au stade actuel une intention. Toutefois, plusieurs formules sont proposées :
 - Réviser le régime de fin de carrière pour donner un rôle de **tuteur** à des enseignants chevronnés et plus âgés. Certains professeurs, n'ayant plus la force d'être devant une classe en permanence, pourraient encore s'investir dans l'enseignement. On pourrait, dès lors, envisager un allègement partiel de l'horaire d'un professeur expérimenté en lui offrant la possibilité d'aider un enseignant débutant. Etant dans une situation qui convient aux deux parties, les interactions seraient riches et multiples [CSC, CGSP, SETCA⁶¹]. Cependant, il ne faudrait donc pas tomber dans la dérive en remplaçant ipso facto les heures de fin de carrière par des heures d'assistantat [CSC].
 - Permettre à un jeune enseignant d'avoir un tuteur volontaire, motivé et expérimenté à ses côtés lors de son insertion professionnelle [APPEL, CSC] à la sortie des études par la mise en place d'un **contrat implicite** entre le mentor et l'enseignant débutant en fonction des besoins de l'un et des compétences particulières de l'autre [CSC].
 - Commencer sa carrière avec un coup de main d'un professeur expérimenté, ne fut-ce que sous forme de **co-titulariat**, cela serait bénéfique pour l'enseignant débutant. Ainsi, l'enseignant expérimenté pourrait observer, conseiller, aider l'enseignant débutant dans son début de carrière [CGSP].

7.4.5.5 Le point de vue des syndicats sur les formations des enseignants

Les représentants rencontrés trouvent la formation initiale insuffisante car non en adéquation avec la réalité du terrain.

⁶¹ Le syndicat des Employés, Techniciens et Cadres de Belgique [SETCA] revendique « la possibilité de départ progressif, à partir de 50 ans en valorisant un rôle de tutorat des jeunes enseignants (mi-temps de cours, mi-temps "tutorat" mais rétribution entière) » [SETCA, Cahier de revendications, p.3].

Le syndicat de la Centrale Générale des Services Publics [CGSP] évoque un renforcement de la formation initiale sur le plan pédagogique (préparer au dépistage précoce des difficultés, à la remédiation, etc.), pratique (augmenter les occasions d'exercice pratique du métier) et relationnel (initiation à la gestion des conflits par exemple). Devant les difficultés éprouvées par les enseignants débutants au niveau de la gestion d'une classe, le syndicat de l'Association Professionnelle du Personnel de l'Enseignement Libre [APPEL], souhaiterait que lors des stages en formation initiale, le futur enseignant prenne davantage individuellement et quotidiennement une classe en charge. En effet, comme étudiants lors des stages, les futurs enseignants n'ont pas toujours la possibilité d'être seuls face à une classe ; ce qui peut générer des difficultés dans leur pratique ultérieure.

Selon la CGSP, pour faire face à ces exigences nouvelles, la formation devrait être plus longue et mettre en place des modules complémentaires [touchant à la compréhension du système éducatif notamment] et privilégier les possibilités de carrière par l'acquisition d'un titre de *Master* à finalité didactique faisant place à une série de spécialisations éventuelles. Ce syndicat prône une formation sur cinq années (3 années de *bachelier* et 2 années de *Master*), soit une formation performante formant des enseignants qualifiés⁶². L'objectif poursuivi est double :

- Une formation plus pointue permettra la mise en place d'un enseignement de meilleure qualité ;
- Ce type de formation aura un impact sur le barème financier, soit un impact direct sur l'image du métier et sa reconnaissance sociale.

L'organisation d'une telle formation n'est pas encore fixée et est sujette à réflexion. Certains estiment qu'il faudrait parfaire la formation théorique, d'autres aimeraient davantage d'exercices pratiques. Les représentants de la CGSP rencontrés entrevoient deux formules :

- Lors de la dernière année du cursus, les futurs enseignants seraient assistants en éducation sur le terrain à l'image du système anglo-saxon ;
- Envisager une intégration des futurs enseignants sur le terrain sur deux années, mais avec des retours en haute-école ou à l'université.

L'organisation syndicale de la Confédération des Syndicats Chrétiens de Belgique [CSC] souligne également un déficit au niveau de la formation initiale. Les représentants syndicaux rencontrés revendiquent aussi un prolongement de la formation initiale en envisageant par exemple un **enseignement en alternance** [sous forme de modules éventuellement combinés avec la formation continuée] : commencer dans le métier tout en poursuivant la formation et en

⁶² Une école égalitaire fait partie des priorités principales de la CGSP. Le syndicat « *souhaite un enseignement de qualité qui conjugue égalité et efficacité pour tous* » [FGTB, CGSP enseignement, *Cahier de revendications pour la législature 2009 -2014*, p. 2].

bénéficiant d'une rémunération. Selon cette organisation syndicale, deux dimensions sont à privilégier :

- Développer les stages : l'insertion dans les établissements scolaires par les stages ;
- Mettre en place un module de formation sur les structures de l'enseignement (fonctionnement des réseaux, articulation des pouvoirs politiques, identification des relais politiques, statuts et désignations, *etc.*).

Certes, une amélioration de la formation initiale serait bénéfique pour les futurs enseignants, mais des problèmes financiers et structurels restent non résolus fossé de deux ans entre le passage d'un fonctionnement de formation à un autre dans une situation de pénurie, valorisation barémique dans une situation de crise économique, *etc.*].

Les représentants du Syndicat des Employés, Techniciens et Cadres de Belgique [SETCA] vont également dans le sens d'un développement de la formation initiale. Il s'agirait de la développer et de la cibler davantage (connaissance du système scolaire, des attendus du décret missions, *etc.*).

Les délégués syndicaux rencontrés émettent quelques idées d'aménagements possibles :

- Mettre en place des cours d'anthropologie et de sociologie de l'éducation qui permettraient de mieux comprendre une société en mutation. A l'heure actuelle, ces cours existent sous la forme de modules de quinze heures dans la première année du cursus scolaire. L'insuffisance d'heures consacrée à ces cours ainsi que le niveau d'études dans lequel ils sont enseignés sont soulignés comme problématiques ;
- Bien que des ateliers de formation professionnelle soient mis en place dans les hautes écoles, les formations pédagogiques et didactiques sont trop souvent enseignées par des professeurs qui n'ont pas toujours de pratique enseignante au niveau dans lequel ils enseignent. Cette situation est ressentie par les futurs enseignants en formation et engendre un regard négatif sur la profession lorsqu'ils entrent en fonction. Assurer le suivi de stage par des personnes compétentes ayant une expérience fait également partie des revendications du syndicat de la CSC.

7.4.6 Conclusion

Les avis des différents relais institutionnels interrogés présentent un nombre important de convergences relativement aux difficultés rencontrées par les

enseignants débutants et parfois des sensibilités particulières en fonction de leur positionnement spécifique.

Les conseillers et les directeurs mettent surtout en avant, chez les enseignants débutants, des difficultés d'ordre pédagogique liées à l'application des principes didactiques étudiés en formation. Ils soulignent plus particulièrement la difficulté de transposer un « *savoir savant* » en un savoir à enseigner adapté à leur public, à travers une planification cohérente et structurée. Alors que l'évaluation était citée comme un obstacle par un nombre conséquent de débutants, les conseillers et les directeurs mettent moins l'accent sur cette difficulté, sans la nier pour autant.

De l'avis de ces acteurs du système, les difficultés relationnelles occupent la deuxième place en importance. Difficultés de gérer la classe tout d'abord ; celles-ci sont largement confirmées par les débutants de cette enquête eux-mêmes ainsi que par une abondante littérature de recherche. Difficultés liées à l'intégration du novice dans l'équipe éducative et à la naissance d'une collaboration professionnelle efficiente. Cette difficulté n'est pas particulièrement soulignée par les débutants eux-mêmes.

Conseillers pédagogiques, directeurs et, plus particulièrement encore, syndicats mettent en avant la pénibilité des conditions d'entrée dans le métier des enseignants débutants. Ils évoquent le manque d'attractivité croissant de la profession liée à une instabilité des conditions de travail et à une dévalorisation sociétale du métier. Les conseillers et les directeurs insistent également sur la charge de travail qu'occasionne l'exercice du métier en début de carrière. Celle-ci est également source de bien des difficultés.

Chaque type d'acteur enfin déplore chez les jeunes enseignants un manque d'informations relatives aux aspects administratifs du métier. Tandis que les conseillers et les directeurs insistent principalement sur la méconnaissance des exigences institutionnelles imposées par la présentation et l'utilisation régulière de documents prescrits, les syndicats mettent plutôt en évidence une difficulté d'identification des structures organisationnelles de l'enseignement (réseaux, type d'enseignement...) et des enjeux administratifs et juridiques liés à la carrière (désignations, statuts, barèmes...). Tandis que les directeurs regrettent une absence de réflexivité chez les débutants, les syndicats soulignent, quant à eux, un manque d'encadrement de la part des directeurs lors de l'entrée en fonction d'un enseignant. En fonction de leur rôle respectif et dans le respect de leurs missions, chaque relais institutionnel mène des actions destinées à favoriser l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Les conseillers pédagogiques privilégient l'encadrement individuel pour favoriser un développement professionnel optimal. Dans l'enseignement libre confessionnel cependant, l'accompagnement alterne des actions individuelles et collectives. Certains directeurs, répondent aux besoins relationnels des débutants par diverses actions d'accueil et d'information au

débutant. Les syndicats enfin, œuvrent dès la sortie de la formation par la présentation d'informations utiles à l'entrée en fonction. Ils militent aussi pour une amélioration des conditions de travail de tous les enseignants.

Si les initiatives favorisant l'insertion des jeunes enseignants existent, elles sont cependant dispersées, parfois improvisées et non institutionnalisées. Bien que les modalités d'organisation proposées puissent varier, les pistes souhaitées par les différents relais, pour soutenir l'insertion positive des enseignants débutants, empruntent toutes la même direction ; celle d'un dispositif **institutionnalisé** qui reconnaît les difficultés du débutant et offre un soutien dans le dépassement des obstacles professionnels rencontrés.

7.5 Résultat de l'analyse contextualisée des « abandons » en Hainaut

7.5.1 Liminaire

Ce développement fait suite à une enquête réalisée par l'UMONS au cours de l'année scolaire 2009-2010. Cette enquête reposait sur la comparaison des effectifs de diplômés par les catégories pédagogiques de sept Hautes-Ecoles du Hainaut avec un listing exhaustif des enseignants débutants travaillant en Communauté française de Belgique au 31 décembre 2010, obtenu avec l'accord du Ministère de l'Enseignement obligatoire. Outre une analyse quantitative des "abandons", nous proposons également une mise au point quant aux domaines d'études les plus touchés par ce phénomène complexe et peu investigué.

Concernant le listing des enseignants débutants, précisons qu'il répertorie les professionnels comptant de zéro à quatre années d'exercice. Cependant, les listes de diplômés ne permettant pas de remonter au-delà de l'année scolaire 2006-2007, nous avons concentré nos activités sur ces trois dernières années.

La finalité de cette démarche est double :

- informer les responsables politiques et académiques de la situation d'abandon de la profession, au niveau local et en rapport aux organismes de formation initiale pédagogique non universitaires du Hainaut (volontaires) ;
- contextualiser la problématique de l'abandon au Hainaut pour envisager des pistes d'actions, conditionnées par un affinement de nos investigations (distinction entre les 'types' d'abandons).

7.5.2 Résultats de l'enquête comparative

7.5.2.1 *Institutions participantes*

Les sept institutions de formation initiale pédagogique non universitaire ayant participé à cette enquête sont situées en province de Hainaut. Elles appartiennent aux trois réseaux d'enseignement de notre système éducatif, à savoir le réseau de la Communauté française (3), au réseau libre subventionné catholique (3), et au réseau officiel subventionné de la Province (1). Seules les sections normales secondaires sont ici considérées.

Afin de respecter un devoir de confidentialité envers nos partenaires, les Hautes-Ecoles seront nommées de A à G⁶³.

Le tableau ci-après précise les formations actuellement proposées par chaque institution. Il est à noter que la HE A n'organisait pas d'enseignement en 2006-2007, et que sa section bois-construction n'a pas été fréquentée en 2007-2008. La HELHa E ne disposait quant à elle pas de section bois-construction en 2006-2007.

	HE A	HE B	HE C	HE D	HE E	HE F	HE G
Français langue étrangère (FLE)			X	X	X	X	X
Français – Morale		X	X	X			
Français – Religion					X	X	X
Langues modernes			X	X	X	X	X
Mathématique		X	X	X	X	X	X
Sciences (Bio, Chimie, Physique)			X		X	X	X
Sciences économiques et sciences économiques appliquées			X		X		
Sciences humaines et sociales (Histoire, Géo, Sciences sociales)		X	X	X	X	X	X
Arts plastiques			X				
Electromécanique	X				X		
Bois-construction	X				X		

Tableau 84 - Sections proposées par les institutions partenaires de formation initiale.

L'on constatera que la HE C et la HE E sont les deux institutions proposant le plus de formations à caractère pédagogique au sein de leur réseau d'enseignement, la HEC Mons étant la seule représentée pour le réseau provincial. Les sections mathématique, Français Langue Etrangère (FLE) et langues modernes semblent les plus organisées, mais si l'on cumule les sections français-morale et français-religion, un équilibre apparaît entre les sections à dominantes scientifique et littéraire.

La fréquentation de leurs sections est variable pour chaque institution. Nos analyses prennent bien évidemment en compte ce facteur.

⁶³ La section éducation physique de la HE A n'est pas représentée.

7.5.2.2 *Résultats par institutions*

Avant de développer ce point, rappelons que l'abandon est ici à envisager comme l'abandon en cours d'insertion professionnelle, et est à distinguer de l'abandon en cours de formation initiale. Nous insistons sur le fait que les institutions de formations initiales ne peuvent être seules rendues responsables du décrochage de leurs anciens étudiants, les causes de l'abandon étant multiples (cf. infra).

Les institutions sont regroupées par réseau, et non ordonnées les unes par rapport aux autres.

▪ **HE C**

La HE C propose sept formations à caractère pédagogique orientées vers l'enseignement secondaire. Après la HE E, il s'agit de l'institution ayant certifié le plus d'enseignants entre les années scolaires 2006-2007 et 2008-2009, avec 118 diplômés. Cette institution fait partie du réseau organisé par la Communauté française, tout comme la HE B et la HE A.

Les catégories pédagogiques des HE C et HE B sont sous la même direction, et les offres de formation des trois Hautes-Ecoles de la Communauté française du Hainaut se complètent pour limiter les interdépendances compétitives. Ainsi, seules les sections mathématiques et sciences humaines et sociales peuvent être suivies dans les deux institutions.

Comme l'on peut le constater à la lecture de la figure 1, la section Français Langue Etrangère (FLE) présente le pourcentage d'abandon chez les "diplômés/enseignants entrants", avec 58.24%. La section sciences économiques et sciences économiques et sociales suit, avec 50%. Ce sont les sections langues germaniques (36.11%) et sciences humaines et sociales (30.16%) qui occupent les troisième et quatrième places, alors que les sections arts plastiques (20%), sciences (13.23%) et mathématique (7.32%) sont celles ayant conduit le plus grand pourcentage de diplômés à l'emploi.

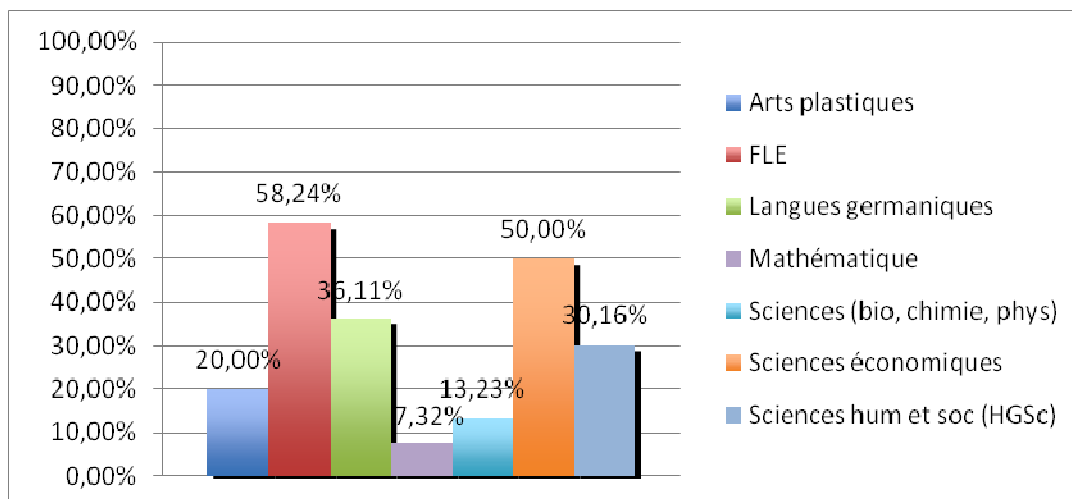


Figure 67 - Abandon des professeurs entrants issus de l'HE C, par sections

▪ HE B

A la HE B, les étudiants se destinant à enseigner au niveau secondaire inférieur peuvent s'orienter vers trois sections : français-morale, mathématique ou sciences humaines et sociales. Seule la section français-morale est spécifique à cette institution, par rapport à ses consoeurs HE C et HE A. Entre les années scolaires 2006-2007 et 2008-2009, 44 étudiants ont été diplômés de la HE B.

D'après le graphique de la figure 68, ce sont les enseignants diplômés de la section mathématique de la HE B qui sont les plus touchés par l'abandon lors de leur entrée en carrière (56.67%). Les enseignants issus de la section sciences humaines et sociales sont presque autant "victimes" de ce phénomène (55.56%), le pourcentage de professionnels provenant de la section français-morale en situation d'abandon étant légèrement moins élevé (39.52%), tout en restant préoccupant.

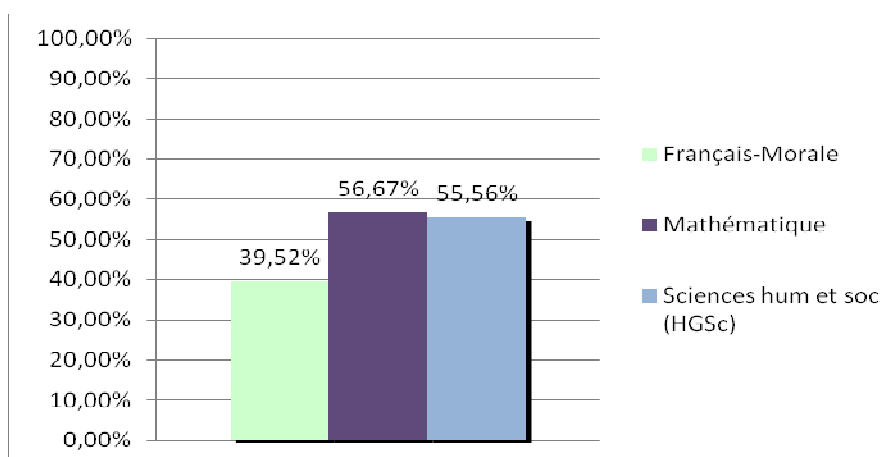


Figure 68 - Abandon des professeurs entrants issus de la HE B, par sections

▪ HE A

Seules sept personnes ont été diplômées de la HE A entre 2007 et 2009. Cette institution organise deux types de formations : un bachelier en électromécanique et un bachelier en bois-construction. Ouverte depuis l'année scolaire 2007-2008, la section électromécanique a diplômé quatre enseignants, dont un (25%) s'avère en situation d'abandon. La section bois-construction, qui n'a quant à elle accueilli d'étudiants qu'à partir de 2008-2009, a certifié trois personnes au cours de cette année académique. Sur ces trois enseignants débutants, aucun n'était sur le marché du travail au 31 décembre 2009, ce qui représente un pourcentage d'abandon de 100% pour les professionnels issus de la section concernée. La perte en capital humain et économique est ici maximale, et alarmante.

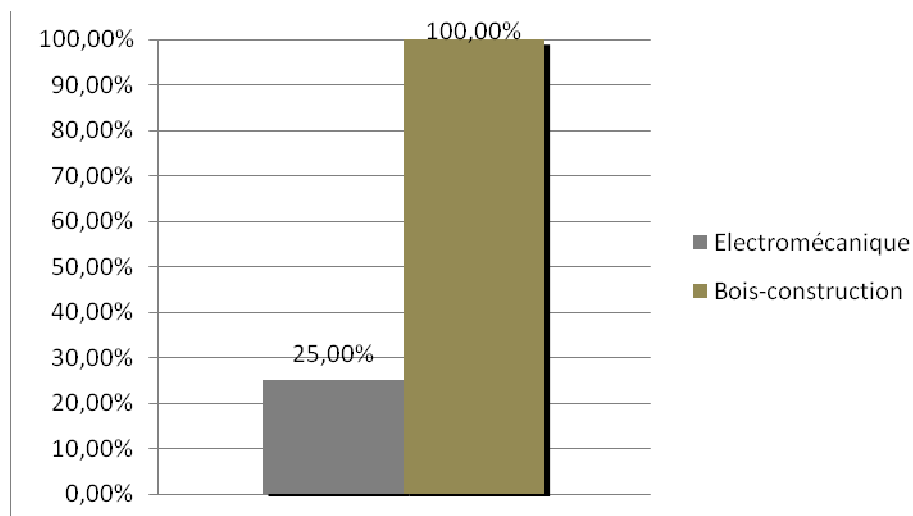


Figure 69 - Abandon des professeurs entrants issus de la HE A, par sections

▪ HE F

La HE F a diplômé 91 étudiants entre les années scolaires 2006-2007 et 2008-2009. Parmi eux, l'on pouvait compter des enseignants de FLE, de français-religion, de langues germaniques, de mathématique, de sciences (bio, chimie, physique) et de sciences humaines.

La section langue germanique est celle ayant diplômé le plus grand pourcentage d'enseignants en situation d'abandon depuis l'année scolaire 2006-2007 (41.19%). Viennent ensuite les sections FLE (31.94%) et mathématique (31.74%), suivies de près par la section français-religion (29.76%). Les enseignants issus des sections sciences et sciences humaines et sociales semblent moins touchés par ce phénomène, le pourcentage d'abandon pour ces filières étant respectivement de 23.70% et 17.78%.

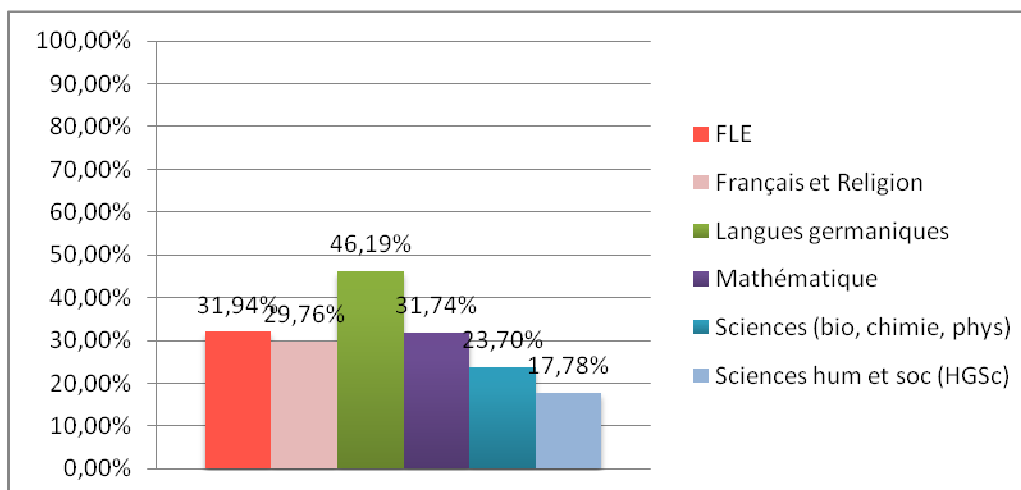


Figure 70 - Abandon des professeurs entrants issus de la HE F, par sections

■ HE E

143 étudiants ont été diplômés par la HE E entre 2006-2007 et 2008-2009. Mis à part la section bois-construction, toutes ont été fréquentées dès 2006. Comme l'indique le graphique de la figure 71, les enseignants débutants provenant de la section FLE sont une plus grande proportion à être en situation d'abandon professionnel (58.24%). Arrivent ensuite à ex aequo ceux issus des sections sciences économiques et sciences économiques appliquées (50%) et bois-construction (50%). Les pourcentages d'abandon pour les enseignants débutants bacheliers en électromécanique et en sciences humaines et sociales sont respectivement de 33.33% et de 30.16%, quand celui correspondant à la section langue germanique est légèrement supérieur (36.11%). La section art plastique a conduit 80% de ses étudiants à l'emploi, quand les sections sciences et mathématique sont les plus épargnées par le décrochage précoce des nouveaux enseignants (13.23% et 7.32% d'abandons).

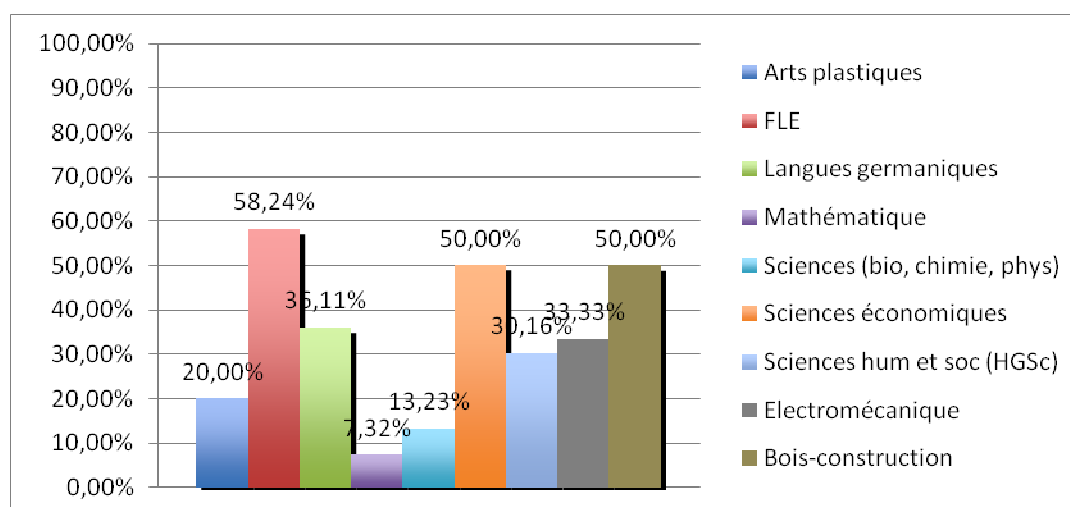


Figure 71 - Abandon des professeurs entrants issus de la HE E, par sections

▪ HE G

La HE G a diplômé 103 enseignants entre 2006 et 2009. Parmi les enseignants issus de cette institution, ceux ayant suivi la formation en sciences humaines sont les moins nombreux à être en situation d'abandon de la profession (6.67%). Les sections français-religion et FLE présentent un taux d'abandon des diplômés de 13.33% et 16.67%, et la section langues germaniques de 20.47%. Enfin, les plus touchées sont les sections sciences humaines et sociales (28.33%) et mathématiques (30%).

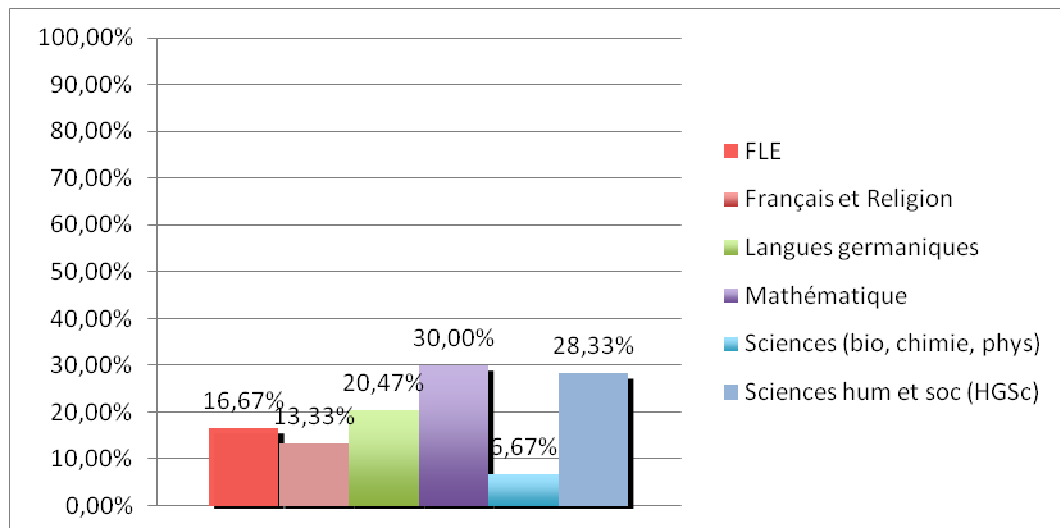


Figure 72 - Abandon des professeurs entrants issus de la HE G, par sections

▪ HE D

96 enseignants ont été diplômés de la HE D entre les années scolaires 2006-2007 et 2008-2009. Dans cette institution, les sections mathématiques et FLE sont celles qui semblent conduire le plus sûrement les enseignants débutants à l'emploi, puisqu'elles ne présentent que 10% et 11.11% de pourcentages d'abandon d'entrée en carrière. La section français-morale suit, avec 20% de diplômés en situation de décrochage professionnel. Après les sections sciences humaines et sociales (32.93%), c'est de la section langues germaniques (45.55%) que provient le plus grand pourcentage de décrocheurs (45.55%).

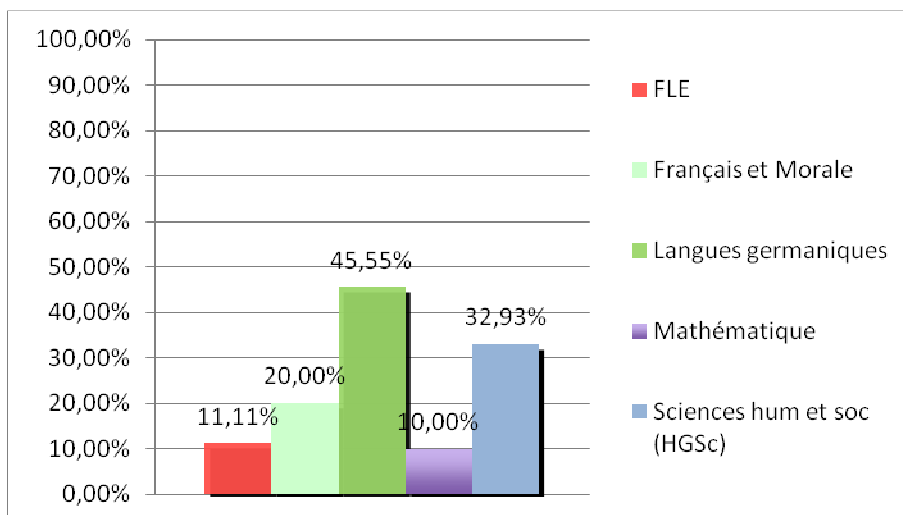


Figure 73 - Abandon des professeurs entrants issus de la HE D, par sections

7.5.2.3 Synthèse par réseau

Pour le réseau organisé par la Communauté française, la section la plus touchée est la section bois-construction, qui comptabilise 100% d'abandons pour ses professeurs entrants. Les sections FLE (58.24%) et sciences (50%) suivent, devant la section sciences humaines et sociales (42.86%) et la section français-morale (39.52%). Avec respectivement 34.95% et 30.16%, les sections mathématiques et sciences économiques et sciences économiques appliquées tiennent les sixième et septième places. Un quart des diplômés de la section électromécanique ne travaillaient pas au 31 décembre 2010, et un cinquième en ce qui concerne la section arts plastiques.

Enfin, les langues germaniques apparaissent comme la section ayant conduit le plus de diplômés à décrocher un contrat pour la période considérée, avec seulement 7.32% d'abandons d'entrée en carrière.

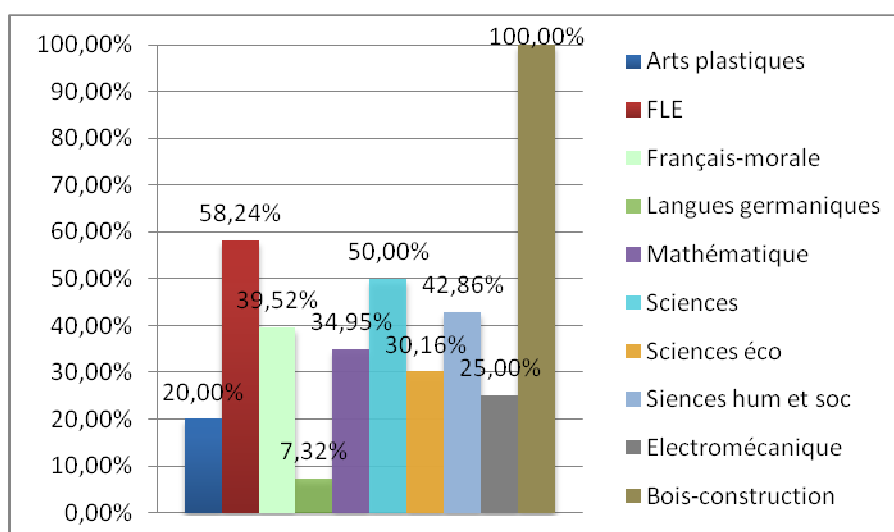


Figure 74 - Moyenne des abandons des diplômés des institutions de la CF, par sections

Concernant les trois institutions de formations initiales du réseau libre catholique participantes, la section sciences (bio, chimie, physique) est la moins touchée par les abandons d'entrée en carrière (14.53%). Les sections arts plastiques (20%), français-religion (21.55%), mathématique (23.02%) et sciences humaines et sociales (25.42%) résistent également au phénomène, quand celles d'électromécanique (33.33%), de langues germaniques (34.26%) et de FLE (35.62%) présentent toutes des proportions d'abandons égales ou supérieures au tiers des diplômés. Enfin, la moitié des enseignants issus des sections sciences économiques et bois-constructions sont en situation d'abandon de la profession.

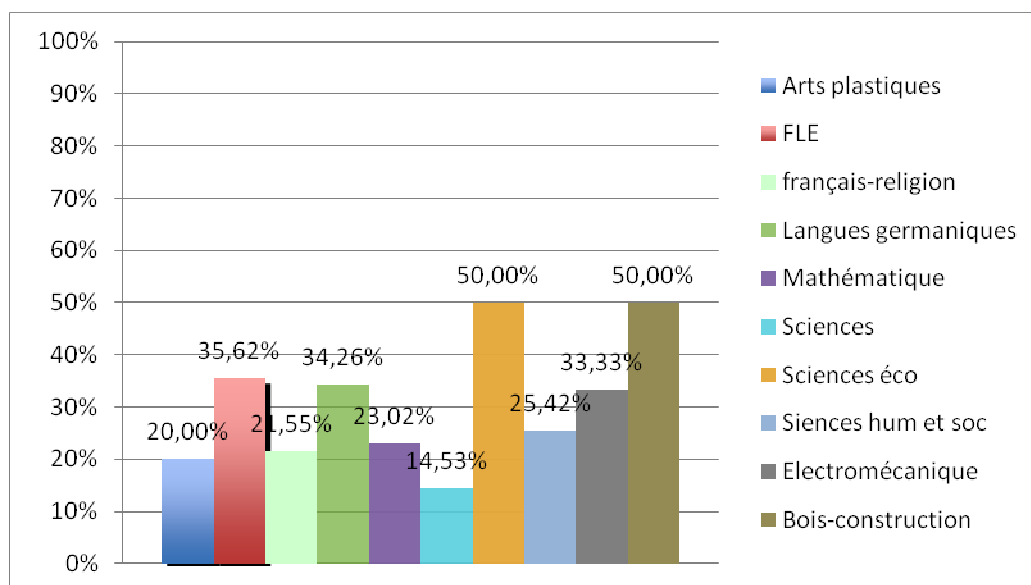


Figure 75 - Moyenne des abandons des diplômés des institutions du libre catholique, par sections

Pour ce qui est du réseau Provincial, étant exclusivement représenté par la HE D, les résultats à prendre en considération sont les mêmes que ceux présentés précédemment pour cette institution.

7.5.2.4 Résultat par institution et par année

Le tableau 85 donne une vue d'ensemble de l'abandon global dans les sept institutions partenaires dans une perspective évolutive, puisqu'une moyenne prenant en compte toutes les sections organisées ces trois dernières années scolaires par chacune d'elles a été calculée. Une moyenne de ces moyennes est également proposée, ainsi qu'une moyenne par année.

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	Total
HE A	/	50.00%	60.00%	55.00%
HE B	61.11%	42.86%	33.33%	45.77%
HE C	28.89%	15.63%	36.59%	27.04%
HE D	13.04%	26.32%	31.43%	23.60%
HE E	31.36%	30.33%	41.25%	34.32%
HE F	22.86%	30.00%	34.62%	29.16%
HE G	28.57%	15.15%	20.00%	21.24%
	30.09%	30.29%	32.98%	33.73%

Tableau 85 - Pourcentages d'abandon par institution et par année

Si l'on considère la moyenne d'abandon par année pour l'ensemble des institutions, l'on peut constater que celui-ci va relativement croissant depuis 2006-2007, même si la progression reste peu importante (2.89%). Cette tendance est toutefois inversée pour les diplômés de deux d'entre elles (HE B et HE G). Ce résultat signifie que, globalement, les diplômés de la cohorte de 2006-2007 sont plus nombreux sur le marché du travail que ceux de 2007-2008 et 2008-2009. Il peut s'expliquer, a priori, par la stabilisation progressive des enseignants dans leurs fonctions au fil des années, ou encore par la difficulté des "jeunes" diplômés (2008-2009) à trouver un emploi. Cependant, ces facteurs ne sont pas les seuls à prendre en compte, et la spéculation ne doit pas être de mise dans la problématique qui nous occupe. Des investigations plus poussées doivent donc être réalisées afin de comprendre ce résultat. De plus, il est intéressant de noter que les variations de pourcentage d'abandon entre années scolaires sont loin d'être constantes dans l'ensemble des institutions concernées (figure 76).

La moyenne globale des abandons pour chaque établissement peut s'avérer une information intéressante pour les responsables académiques, quand bien même chaque section présenterait sa propre réalité en terme d'employabilité. La HE A apparaît être l'institution la plus touchée par des abandons consécutifs à la formation qu'elle organise (électromécanique et bois-construction) avec 55% d'abandon en début de carrière pour ces trois dernières années. Vient ensuite la HE B, avec 45.77%. Enfin, la HE G paraît être la moins touchée par le phénomène. Elle combine en effet la décroissance globale des abandons de ses diplômés de 2006 à 2009, à un pourcentage moyen d'abandon de ceux-ci relativement faible (21.31%).

Le pourcentage global d'abandon pour l'ensemble des institutions participantes s'élève à 33.73%. Ce résultat élevé présente une certaine cohérence avec la littérature présentée plus haut, puisque selon Vanderberghe (1999) 41% des

enseignants débutants de la Communauté française de Belgique décrocheraient dans leurs cinq premières années). Notons toutefois que notre étude ne s'attache ici à décrire le phénomène que très localement, et en rapport au seul enseignement secondaire inférieur ainsi qu'aux institutions de formation initiale non universitaire (catégories pédagogiques).

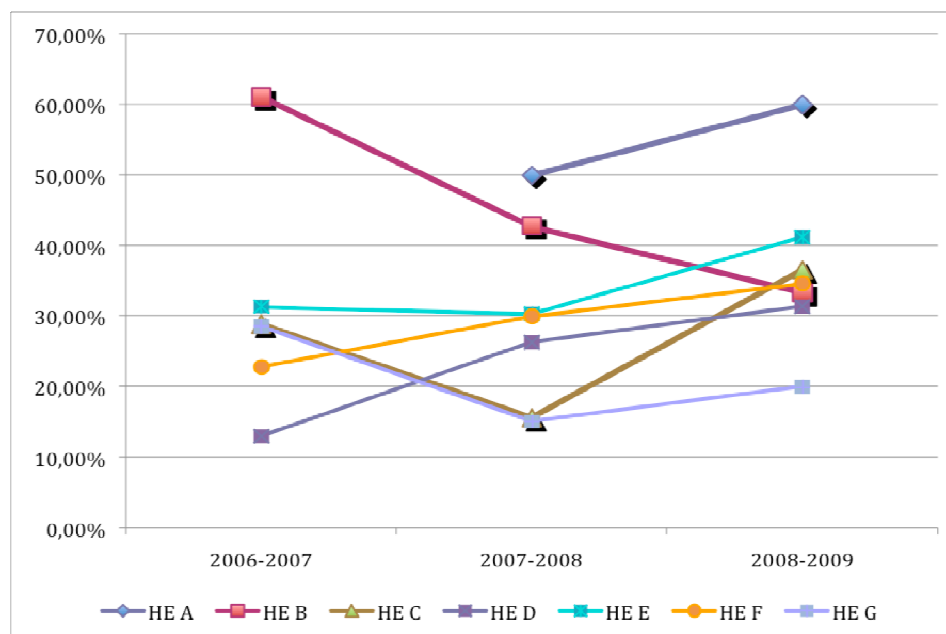


Figure 76 - Evolution des abandons par institution d'origine et par année (2006-2009)

La figure 76 illustre l'évolution de l'abandon des professeurs entrants issus des différentes institutions consultées, aux temps 1 (2006-2007), 2 (2007-2008) et 3 (2008-2009), pour les sections pédagogiques concernées. Il permet d'apprécier l'accroissement et la réduction du décrochage des anciens diplômés, regroupés par cohortes.

Si le pourcentage d'abandons le plus récent apporte une information importante, considérer le phénomène d'un point de vue temporel peut également s'avérer instructif, tout en gardant à l'esprit que les institutions de formation initiale ne sont pas directement responsable des fluctuations observables en termes de décrochage, les facteurs d'origines individuelle et systémique étant nombreux à agir sur celui-ci.

7.5.2.5 Résultats globaux

Le graphique suivant présente la moyenne des abandons pour chaque section, sans prise en compte de l'origine institutionnelle des enseignants débutants.

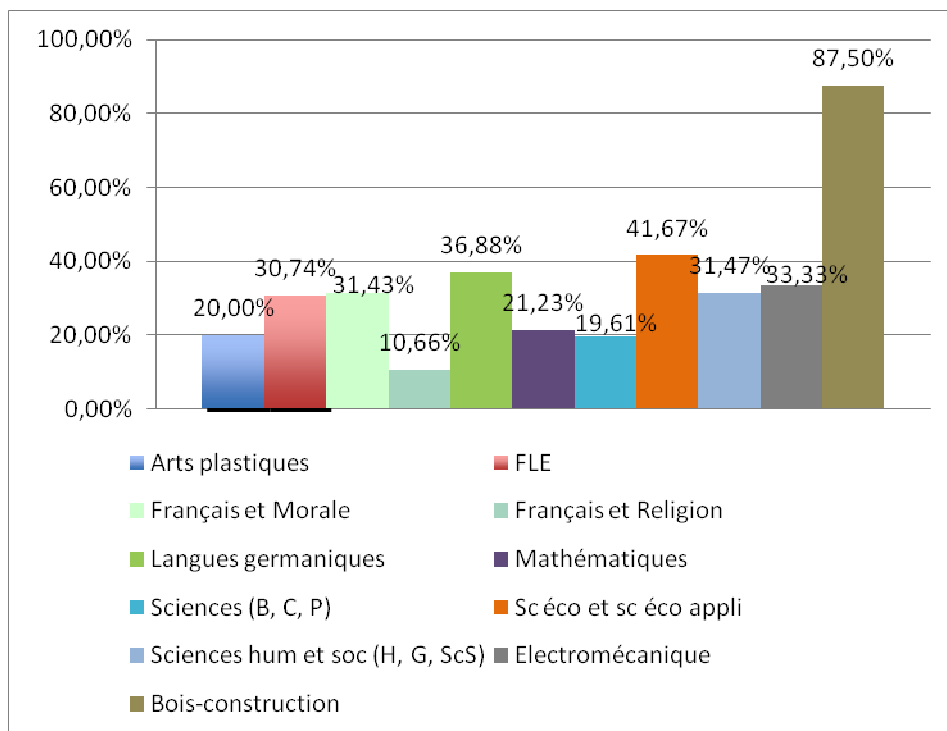


Figure 77 - Moyenne des abandons par sections d'origine (2006-2009)

A la lecture de la Figure 77, l'on peut constater que la section bois-construction est la plus durement touchée par l'abandon d'entrée en carrière depuis ces trois dernières années (87.50%). Ce résultat alarmant s'explique selon nous à la fois par les qualifications professionnelles des diplômés, qui les ouvrent autant vers le secteur public que vers le secteur privé, mais également par la fréquentation très restreinte de cette section (N = 8) à la HE A et à la HE G uniquement. Il conviendrait de mettre en place un dispositif visant à changer cette situation, car les pertes en capital humain et économique sont ici plus qu'importantes.

La section sciences économiques et sciences économiques appliquées arrive en seconde position (41.67%), suivie par la section langues germaniques (36.88%). A nouveau, l'on peut se demander si l'ouverture sur la gestion en entreprise ou sur la communication, l'interprétariat, etc. ne joue pas sur l'orientation professionnelle a posteriori des diplômés de formation initiale pédagogique, comme cela pourrait être le cas des diplômés de la section Français Langue Etrangère (FLE), dont 30.74% sont à considérer comme en situation d'abandon...

La section français/religion, exclusivement organisée dans l'enseignement libre catholique, présente le pourcentage de décrochage des professeurs entrants le plus faible (10.66%). Il est étonnant de constater que son homologue, la section français/morale, atteint un pourcentage de décrochage bien plus élevé (31.43%). Il serait judicieux d'analyser ces résultats au regard des attributions des enseignants issus de ces deux sections, pour déterminer la proportion de ceux-ci qui enseignent le français et/ou la morale/religion. Si un nombre conséquent de diplômés de l'enseignement libre catholique venaient alors à user de leur titre pour dispenser des

cours de religion, au contraire des diplômés de l'enseignement officiel qui se focaliseraient sur le français, l'on pourrait alors en conclure que ce sont les logiques individuelles d'insertion des enseignants de chaque réseau qui expliqueraient en partie la différence entre les pourcentages d'abandon des deux sections jumelles.

Les sections sciences (biologie, chimie et physique) et arts plastiques (qui n'est organisée que dans deux institutions, la HE C et la HE G) se positionnent globalement assez bien, avec respectivement 19.61% et 20% d'abandons. La section mathématique suit, avec 21.23%.

Enfin, la section sciences humaines et sociales présente un pourcentage d'abandon en cours d'entrée en carrière de 31.47%, ce qui la place proche de la moyenne globale, qui rappelons le est de 33.73%.

7.5.3 Mise en perspective des résultats

Lorsque l'on compare les résultats par réseau et les résultats globaux, plusieurs points de divergences peuvent être mis au jour.

Les enseignants issus des institutions de la Communauté française, et des sections FLE, français-morale, mathématiques, sciences, sciences humaines et sociales et bois-construction, sont plus nombreux à être en situation d'abandon par rapport à la moyenne globale des abandons pour les sept institutions consultées. Une conclusion inverse peut cependant être tirée en ce qui concerne les sections langues germaniques, sciences économiques et électromécanique.

D'après les résultats obtenus pour les institutions de formation initiale du réseau libre et la moyenne globale des abandons, il apparaît que les sections FLE, français-religion, mathématique et sciences sont celles dont proviennent le plus grand nombre d'enseignants débutants en situation de décrochage. L'on notera que cette tendance est donc identique pour le réseau libre et le réseau de la Communauté française. En revanche, les sections langues germaniques, sciences économiques, sciences humaines et bois-construction sont moins touchées par l'abandon des professeurs entrant dans le libre que globalement, dans l'ensemble des institutions concernées par l'enquête. Enfin, aucune différence en terme de pourcentage d'abandon n'a été relevée entre les Hautes-Ecoles Libre et les notes moyennes présentées au niveau de la figure 77.

Pour ce qui est de la HE D, qui représente l'enseignement officiel subventionné provincial, l'on signalera que ses sections FLE, français-morale et mathématique conduisent davantage de diplômés à l'emploi que la moyenne. Toutefois, il n'en va pas de même pour ses sections langues germaniques et sciences humaines et sociales.

Le cas de la section arts plastiques des institutions de la Communauté française et du Libre est particulier, puisque le pourcentage d'abandon des enseignants certifiés de celle-ci est identique pour les deux réseaux, et donc également entre les réseaux et la moyenne globale (20%).

Cette rapide comparaison rappelle qu'il convient d'éviter les conclusions hâtives en matière d'abandon des professeurs entrants, quand bien même seraient pris en considération leur institution de formation initiale et leur réseau d'origine. Le phénomène semble complexe et paraît difficile à appréhender à l'aide des seuls facteurs externes aux sujets.

7.5.4 Abandon des professeurs entrants et pénurie

La problématique de l'abandon des enseignants débutants est étroitement liée à celle de la pénurie des professeurs dans leurs dimensions économique et organisationnelle. Comme l'indique Beckers (2008), l'enseignement secondaire est plus spécialement concerné par ce phénomène de pénurie, mais certaines matières et certains établissements dits difficiles sont davantage touchés que d'autres, avec des fluctuations temporelles et géographiques (hiver, zones urbaines, etc.).

Le manque d'attrait général de la profession réduisant en amont le nombre d'étudiants s'engageant dans des études à caractère pédagogique, couplé en aval aux difficultés d'entrée en carrière, rendent particulièrement préoccupante la situation d'abandon précoce de la profession que nous constatons dans notre Communauté.

Dans le cas présent, ce sont les sections bois-construction, sciences économiques et langues germaniques dont sont issus les pourcentages les plus importants d'enseignants décrocheurs, ce qui correspond aux observations de Beckers (2008) en terme de pénurie. Ses conclusions divergent néanmoins des nôtres en ce qui concerne les sections mathématiques et sciences, apparemment moins touchées par l'abandon en cours d'insertion professionnelle qu'elles ne le sont par la pénurie, du moins d'après nos analyses contextualisées.

7.5.5 Conclusion et discussion

Bien que les résultats de cette analyse comparative recèlent un intérêt certain, pour la recherche, mais aussi pour les acteurs impliqués dans la problématique de l'entrée en carrière dont les institutions de formation initiale pédagogique, des questions restent sans réponse à sa conclusion : "Que représentent ces abandons ?" Combien correspondent effectivement à cette réalité, sachant qu'une proportion de décrocheurs couvre englobe celle des individus qui poursuivent des études à caractère pédagogique une fois diplômés ?".

A ces questions vient s'ajouter une interrogation incontournable, découlant d'une approche économique de l'éducation : en fonction du nombre d'abandons "réels", serait-il efficient de mettre en place un dispositif formel et structuré de facilitation de l'entrée en carrière en Communauté française de Belgique ? Si la pertinence d'un tel dispositif n'est plus à prouver, et que son effet sur la rétention et la satisfaction professionnelle des enseignants, notamment, mérite d'être recherché. D'autres formes d'accompagnement, plus décentralisées, mais toujours structurées, pourraient être une alternative à un système généralisé, et peut-être trop rigide... à moins que ne soit conçu un framework central, légal, mais flexible, pour qu'une articulation entre prescriptions et initiatives locales soit rendue possible.

Le temps de la réflexion arrive à présent à son terme, et doit faire place à celui de l'action dans notre Communauté. Nous espérons que notre démarche, et celle de nombre de nos collègues impliqués dans la problématique pourront conduire à l'instauration d'un cadre d'induction pour nos nouveaux enseignants, avant que la proportion de professionnels exsangues ne croisse davantage alors que le contexte de pénurie de certains domaines d'enseignement renforce l'urgence de l'engagement politique.

7.6 Evaluation du dispositif d'accompagnement UMONS

7.6.1 Avant propos

Cette évaluation est majoritairement qualitative, basée à la fois sur nos observations, nos discussions avec les directions partenaires, et sur les résultats d'une enquête par questionnaire réalisée auprès des enseignants débutants ayant participé à au moins une rencontre organisée par nos soins au cours du projet (au total, deux intra-établissements et une inter-établissements qui s'est déroulée à l'Université de Mons).

Pour rappel, les établissements partenaires appartiennent à l'enseignement officiel subventionné (3) et à l'enseignement libre catholique (1).

Pour des raisons de confidentialité, ils ne seront pas nommés.

7.6.2 Participation aux rencontres

Rencontre 1 : intra-établissements

81 participants, dont 80 enseignants dans leurs cinq premières années d'exercice, et une accompagnatrice de l'ITC en charge de l'orientation des nouveaux enseignants.

Rencontre 2 : inter-établissements

26 participants volontaires issus des quatre écoles-pilotes se sont déplacés à l'Université de Mons pour prendre part à cette seconde rencontre.

Rencontre 3 : intra-établissements

28 participants volontaires, tous enseignants débutants.

7.6.3 Regard global de l'équipe de recherche sur le projet

Le dynamisme des directions engagées a indéniablement contribué au succès du projet-pilote, qui semble avoir rencontré nombre d'attentes des acteurs s'y étant impliqués.

Il est à noter que des initiatives internes d'accompagnement antérieures au projet-pilote existaient au sein des établissements partenaires, attestant de leur intérêt pour la problématique de l'entrée en carrière.

La libération des enseignants de leurs cours par les directions, afin qu'ils puissent participer aux rencontres, représente clairement un élément ayant facilité la gestion du projet.

La fréquentation des rencontres a évolué de la sorte.

- Rencontre 1 : 81.
- Rencontre 2 : 26.
- Rencontre 3 : 28.

Les désistements au cours du déroulement de l'accompagnement peuvent s'expliquer par de multiples facteurs.

- Les débutants ont probablement été fortement incités par leur direction à participer à la première rencontre, les encouragements ayant peut-être été moindres pour les deux suivantes.
- Après avoir participé à la première rencontre, certains débutants ont peut-être jugé que le projet risquait de ne pas rencontrer leurs attentes, d'autres ne ressentant pas la nécessité d'être accompagnés dans leur insertion professionnelle.
- Avec l'avancement de l'année, la difficulté de décharger les enseignants de leurs cours s'est peut-être accentuée pour les directions, les impératifs de fin d'année pouvant diminuer l'engagement de certains (examens, voyages scolaires...).

7.6.4 L'avis des directions partenaires

Dans l'exposition du point de vue des directions sur notre projet commun, il nous semble important de ne pas occulter la relative subjectivité de ces évaluations. En effet, si nous avons pris la décision de travailler avec les quatre établissements précédemment cités, c'est principalement en raison du fait que parmi l'ensemble de ceux que nous avons contactés dès les premiers moments de notre recherche, ils nous sont apparus comme les plus interpellés par la problématique de l'entrée en carrière. D'autres écoles se sont bien évidemment révélées porter grand intérêt à notre démarche en cours de projet, mais il était devenu impossible du fait de contraintes organisationnelles de les y intégrer au même titre que nos écoles pilotes.

En venant au propos de cette section, nous pouvons avancer que nos quatre directions partenaires s'avèrent satisfaites de notre coopération, et sont en demande d'une prolongation de notre partenariat, que ce soit dans le cadre de la présente recherche, ou dans un autre. Au-delà de cette déclaration, certes des plus encourageantes, nous tenons à préciser que ce projet nous semble avoir développé la volonté des équipes-écoles à prendre en charge de manière plus structurée et systématique l'insertion des enseignants débutants dans le métier, et dans leur

établissement. Pour preuve, toutes ont indépendamment de nos actions entamées une révision de leur dossier d'orientation des nouveaux enseignants (informations pratiques et organisationnelles principalement), et ont décidé d'améliorer leur procédure d'accueil des novices, pour une meilleure intégration de ceux-ci dans la communauté scolaire, en se basant sur nos recommandations et celles des débutants eux-mêmes.

Pour rappel, puisque nous ne pouvions garantir à nos partenaires une pérennisation du dispositif d'accompagnement dans la forme qu'il a revêtu en cette année de recherche, nous avons pris l'option de concevoir et diffuser à leur attention des outils d'accompagnement leur permettant de poursuivre une politique de facilitation de l'entrée en carrière sans notre soutien. Bien qu'il s'agisse d'un choix pouvant entraîner un repli des équipes-écoles sur elles-mêmes, contrairement à un dispositif inter-établissements, il nous a semblé être le plus réaliste à poser.

7.6.5 Résultats de l'évaluation par questionnaires⁶⁴

18 enseignants débutants ayant participé à plusieurs rencontres d'accompagnement ont accepté de remplir le questionnaire d'évaluation du dispositif. Ils sont issus de trois écoles-pilotes seulement. Parmi ces 18 enseignants, huit ont pris part aux trois rencontres d'accompagnement, sur un ensemble de 81 participants (80 débutants et une accompagnatrice).

Pour faciliter la compréhension du lecteur, les résultats obtenus pour chaque item de l'enquête seront présentés après rappel des affirmations par rapport auxquelles les répondants avaient à se positionner, au moyen d'une échelle de Likert à quatre niveaux⁶⁵.

“Grâce aux rencontres, vous vous sentez moins isolé professionnellement.”

Sur les 15 enseignants ayant répondu à cet item, six sont d'accord avec l'affirmation (40%), contre neuf qui déclarent au contraire ne pas l'être (60%). Précisons toutefois que la majorité des enseignants opposés à celle-ci justifient leur choix en avançant qu'ils ne se sentaient tout simplement pas spécialement isolés avant la mise en place du projet, ce qui permet de relativiser les pourcentages annoncés. Aucun ne s'est dit tout à fait d'accord ou tout à fait en désaccord avec l'affirmation.

⁶⁴ Le questionnaire a été rempli soit via formulaire papier (annexé), soit via un Google doc.

⁶⁵ S'il est communément admis que les graphiques en secteurs sont davantage adaptés aux données nominales, nous les avons préférés ici pour augmenter l'intelligibilité des résultats.

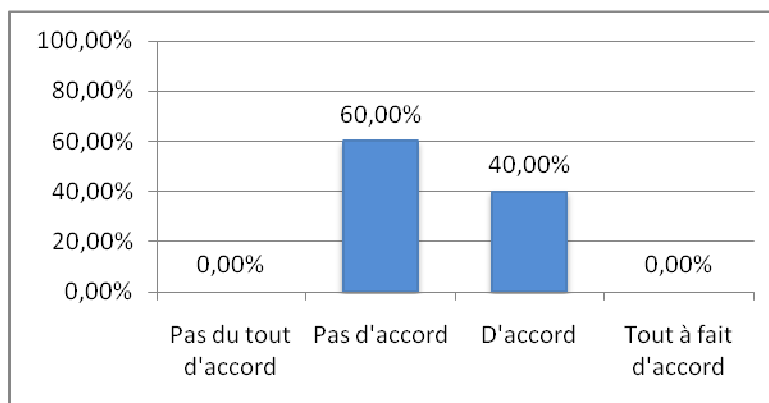


Figure 78 - Réduction de l'isolement

“L’alternance entre tâches individuelles et tâches collectives au cours des rencontres était judicieuse.”

A nouveau, seuls 15 enseignants ont répondu à cet item. 13 (86.67%) ont déclaré être en accord avec l’affirmation, et deux (13.33%) se révèlent tout à fait d’accord avec celle-ci.

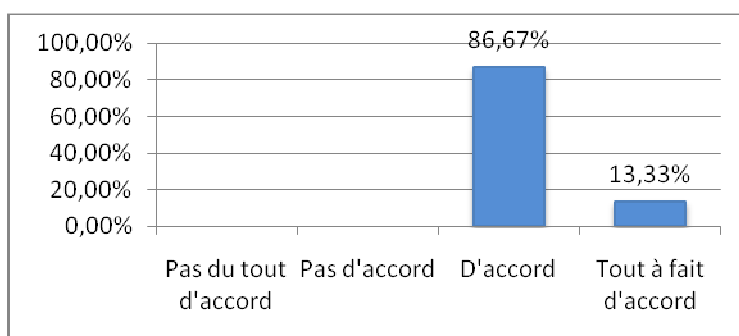


Figure 79 - Alternance tâches individuelles et collectives

“La durée des rencontres était adaptée.”

Un seul répondant (5.56%) s’avère être tout à fait en désaccord avec l’affirmation, précisant que le temps accordé aux trois rencontres avait été trop court, et qu’il faudrait envisager d’organiser des demi-journées de travail plutôt que des séances de deux fois cinquante minutes. Cette opinion nous semble intéressante, d’autant plus qu’elle représente également la justification exposée par deux des quatre répondants (22.22%) ayant indiqué qu’ils n’étaient pas d’accord avec la proposition. Onze (61.11%) enseignants se sont positionnés en accord avec l’affirmation, et deux (11.11%) étaient tout à fait d’accord avec celle-ci.

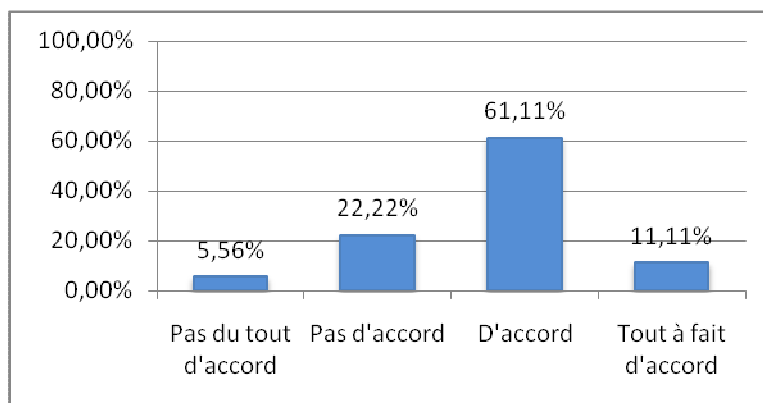


Figure 80 - Adéquation de la durée des rencontres

“La distance à parcourir pour participer à la 2e rencontre a été un frein pour vous.”

Face à cette affirmation mettant en lumière l'une des contraintes pratiques de notre dispositif, cinq répondants sur 14 (35.71%) déclarent qu'ils ne sont pas du tout d'accord, et quatre (28.57%) précisent qu'ils ne sont pas d'accord. A l'inverse, deux enseignants (14.28%) ont marqué leur accord, et trois (21.43%) indiquent qu'ils sont tout à fait d'accord. Il est noté que parmi ces cinq derniers, seul un a fait fi de la distance pour participer à la seconde rencontre (qui s'est tenue à l'UMONS), sachant qu'il a également pris part à la première et à la dernière, qui se déroulaient en intra-établissement. Les quatre autres ont participé, soit uniquement à la première rencontre (2), soit aux deux rencontres intra-établissements (2).

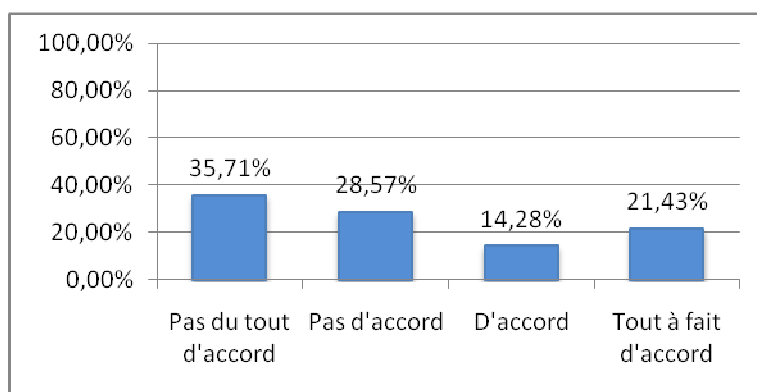


Figure 81 - Frein de la distance

“Le fait d'avoir été déchargé de vos cours pour assister aux rencontres vous a incité à y participer.”

La question de l'allègement de la charge de travail des débutants, qui doit leur permettre de participer à un programme de soutien, est d'une importance capitale. Dans le cadre de ce dispositif pilote, un accord a pu être trouvé avec les directions partenaires afin de décharger les novices impliqués dans l'accompagnement de leur cours, ce qui représente bien sûr un incitant potentiellement positif pour les

encourager à prendre part au projet. Toutefois, un peu plus de la moitié (53.30%) des 15 enseignants ayant répondu à la question ayant trait à ce sujet se déclarent en désaccord avec l'affirmation (trois, soit 20%, ne sont pas du tout d'accord et cinq, soit 33.30%, ne sont pas d'accord avec celle-ci). L'un des répondants en désaccord nous éclaire quant à l'une des explications possibles de ce résultat, en avançant qu'il avait besoin de prester ses heures de cours afin de pouvoir arriver au terme de son programme d'enseignement annuel ; la dernière rencontre ayant en effet dû être organisée fin mai, période qui semble peu propice à un accompagnement, puisque proche de la fin des cours dispensés par les débutants. Quoi qu'il en soit, trois répondants (20%) se disent en accord avec l'affirmation, et les quatre derniers (26.70%) déclarent qu'ils sont tout à fait d'accord avec celle-ci.

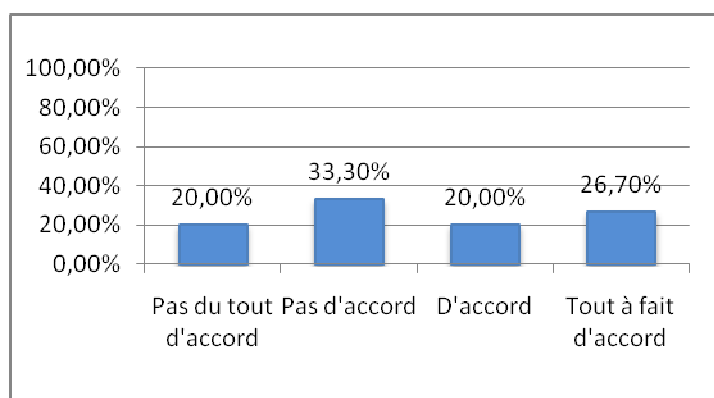


Figure 82 - Allègement charges incitantes

“Le nombre de rencontres était adapté.”

Près des trois quarts des 15 répondants à cet item (73.30%) sont en accord avec l'affirmation, et l'un d'eux (6.70%) se dit tout à fait d'accord. Les 20% restants, à savoir trois enseignants, déclarent qu'ils ne sont pas d'accord, l'un d'eux précisant qu'une journée entière aurait dû être consacrée au projet (sans qu'il n'indique si cette journée aurait dû être ajoutée aux trois rencontres organisées, ou si elle avait dû se substituer à l'une, voire à l'ensemble, d'entre elles).

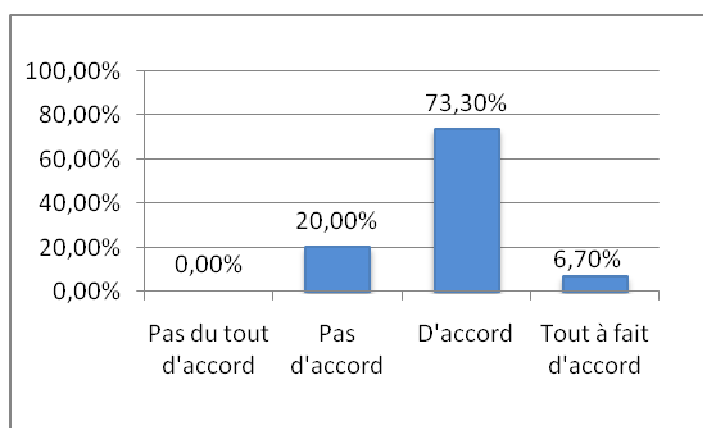


Figure 83 - Adéquation du nombre de rencontres

“Les activités organisées lors des rencontres étaient motivantes.”

Sur les 18 répondants, seul un s'est prononcé négativement pour cet item (5.50% pas d'accord). Tous les autres ont effectivement trouvé les activités organisées au cours des rencontres motivantes : 14 (77.80%) sont d'accord et trois (16.70%) sont tout à fait d'accord.

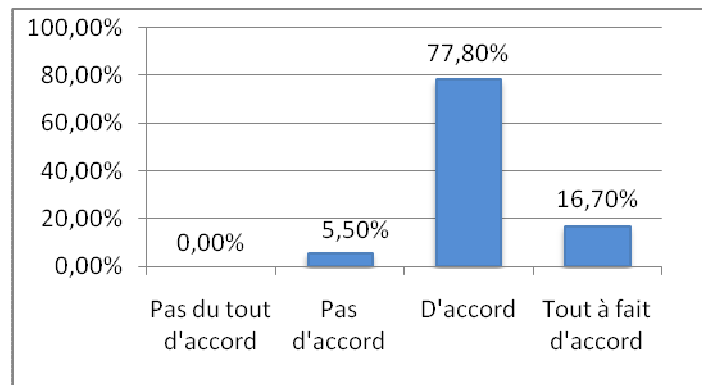


Figure 84 - Activités motivantes

“Les problèmes abordés lors des rencontres étaient pertinents par rapport à votre situation actuelle.”

Une fois de plus, un seul répondant a marqué son désaccord (5.56% pas d'accord) avec l'affirmation, contre 61.11% d'enseignants d'accord, et 33.33% tout à fait d'accord. Ces pourcentages s'avèrent rassurants quant au contenu proposé lors des rencontres et à notre conduite des discussions.

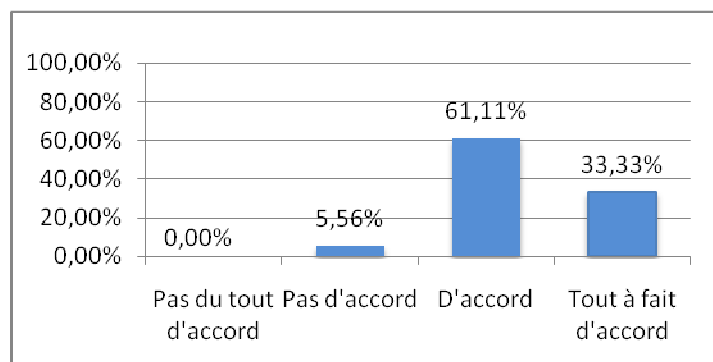


Figure 85 - Pertinence des problèmes abordés

“Les rencontres vous ont encouragé à développer votre propre style d’enseignement.”

60% des répondants ne sont pas d’accord avec cette affirmation parmi les 15 s’étant prononcés par rapport à cet item. 26.70% se disent d’accord et 13.30% tout à fait d’accord.

Ce résultat ne nous semble pas particulièrement étonnant, dans le sens où les rencontres étaient collectives, et qu’elles ne poursuivaient pas spécifiquement cet objectif. Toutefois, notons que les chercheurs les ayant conduites ont veillé à conforter les novices dans leur développement professionnel autonome et à leur préciser qu’il était important qu’ils se construisent une pratique cohérente avec leur personnalité professionnelle, tout en profitant de l’expérience de leurs collègues et en respectant la philosophie éducative prônée par les textes balisant la politique éducative de notre système éducatif.

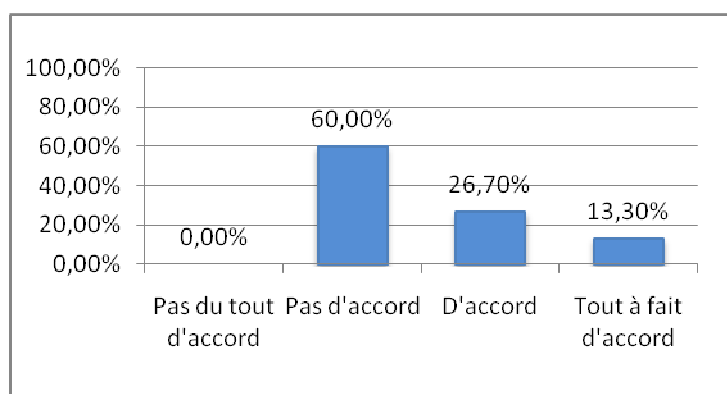


Figure 86 - Encouragement à développer son propre style d’enseignement

“Les rencontres ont permis d’améliorer la collaboration professionnelle entre les participants.”

Concernant cet item, il apparaît difficile de tirer une conclusion fiable, dans le sens où 46.70% des enseignants y ayant répondu ne sont pas d’accord avec l’affirmation, contre 53.30% de répondants marquant leur accord (n = 15).

De multiples explications peuvent être avancées pour expliquer ce résultat, dont deux nous semblant intéressantes. Primo, de nombreux enseignants débutants nous ont déclaré qu’ils pratiquaient déjà une forme de collaboration professionnelle avec certains de leurs collègues avant la mise en place du projet d’accompagnement, ce qui s’avère d’ailleurs des plus rassurants. Secundo, les activités organisées dans le cadre des rencontres ne reposant pas directement sur des tâches collaboratives, mais plutôt sur des échanges d’expériences et de pratiques, il est de fait relativement logique que les novices n’aient pas majoritairement ressenti notre volonté de promouvoir la collaboration au sein des établissements scolaires. Il est toutefois important de préciser qu’au cours des nombreuses discussions menées lors des

rencontres, ce sujet a à plusieurs reprises été abordé, et les échanges de pratiques et de ressources encouragés.

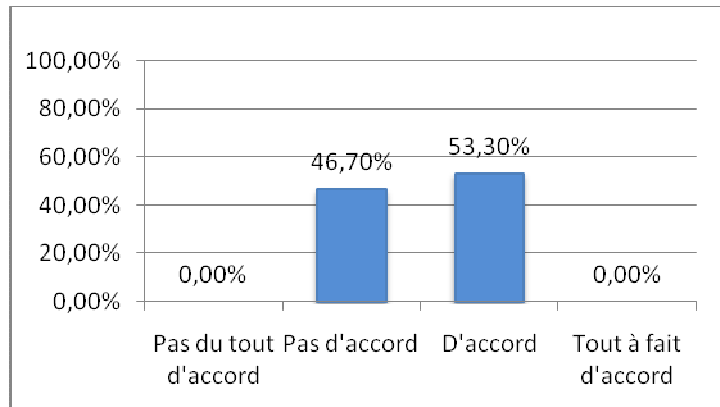


Figure 87 - Amélioration de la collaboration entre les participants

“Les rencontres vous ont permis de vous rassurer sur votre compétence professionnelle.”

Cet item visant à apprécier la portée des discussions menées quant au sentiment de compétence des enseignants débutants nous renseigne sur le fait que 66.70% des 15 novices y ayant répondu ont effectivement été rassurés par le partage de leurs réussites et difficultés avec leurs pairs (60% sont d'accord et 6.70% tout à fait d'accord).

Un tiers des répondants (33.30%) ne s'avère cependant pas d'accord avec l'affirmation, ce qui nous conduit à penser que cet objectif du projet n'a été que partiellement atteint, malgré une mise en réseau des débutants et notre tentative de relativisation des difficultés d'insertion professionnelle.

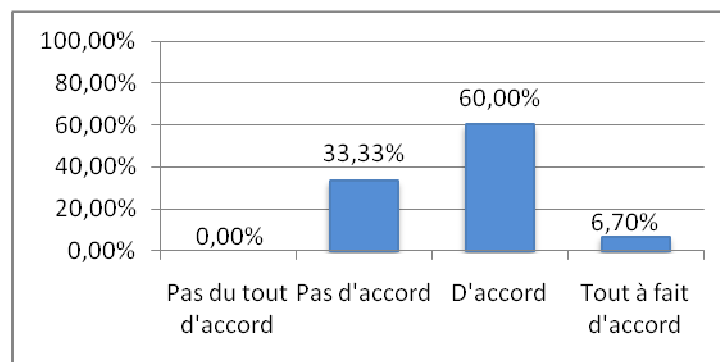


Figure 88 - Réassurance quant à la compétence professionnelle

“Les rencontres vous ont permis de mieux identifier vos forces et besoins professionnels.”

Etant donné que notre parti pris dans le cadre de ce projet était clairement de promouvoir la résolution autonome et collective des difficultés d'entrée en carrière,

principalement en ce qui concerne celles d'ordre pédagogique/didactique, il est heureux de constater que nos actions ont bel et bien contribué à conscientiser les novices quant à leurs forces et faiblesses. En effet, 13 répondants sur 15 (86.70%) se disent en accord avec l'affirmation, et les deux restants (13.30%) sont tout à fait d'accord avec celle-ci. Aucun positionnement négatif n'a été relevé.

Nous pouvons avancer l'idée que l'utilisation de l'outil "Radar" que nous avons spécialement conçu pour permettre aux débutants d'autoévaluer leurs difficultés d'insertion professionnelle, au cours de la première rencontre d'accompagnement, n'est pas étrangère à ce résultat.

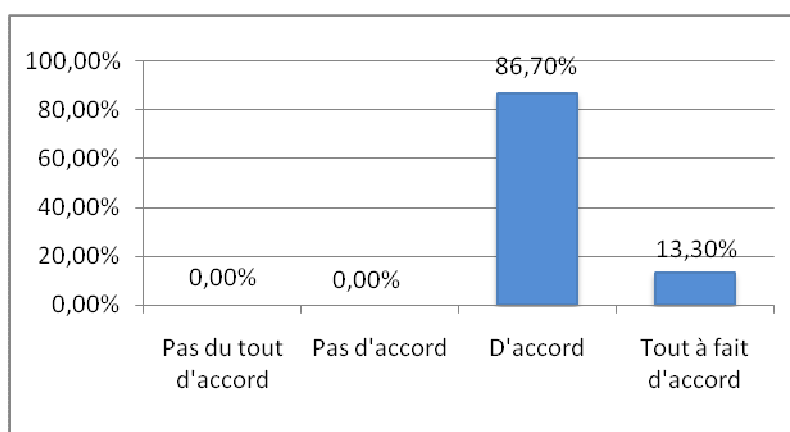


Figure 89 - Aide à l'identification des forces et besoins

“Les rencontres ont participé à renforcer votre envie de rester dans la profession.”

Cette affirmation devait nous permettre de vérifier l'atteinte des principaux objectifs de notre projet pilote d'aide à l'insertion professionnelle, à savoir la rétention des enseignants débutants dans la profession. Confrontés à celle-ci, 66.70% des 15 répondants à l'item se sont déclarés en accord et 13.30% tout à fait d'accord, ce qui représente donc un accord global de 80%. Les 20% autres pour cent proviennent du désaccord de trois novices, dont un seul justifie son opposition par le fait que le projet n'a pas particulièrement influencé son choix établi de rester dans l'enseignement. Nous ne pouvons avancer d'explication pour les deux autres répondants, qui pourraient être dans le même cas que ce dernier, tout comme avoir atteint un seuil critique au-delà duquel ils prendront la décision de quitter la profession.

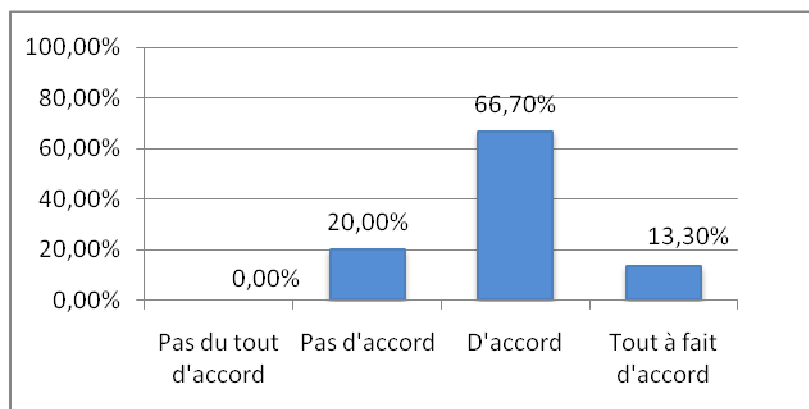


Figure 90 - Rétention dans la profession

“Les ressources (ouvrages, sites...) présentées par les chercheurs étaient utiles par rapport à vos besoins.”

60% des 15 répondants à l’item sont en accord avec l’affirmation et 13.3% sont tout à fait d’accord, contre 26.70% d’enseignants en désaccord, ce qui représente tout de même une proportion non négligeable.

Un enseignant parmi les quatre en désaccord explique son positionnement par le fait qu’il connaissait déjà la majorité des ressources présentées. Nous n’avons malheureusement pas d’informations concernant les trois autres, ce qui nous aurait permis de pousser plus avant notre autocritique.

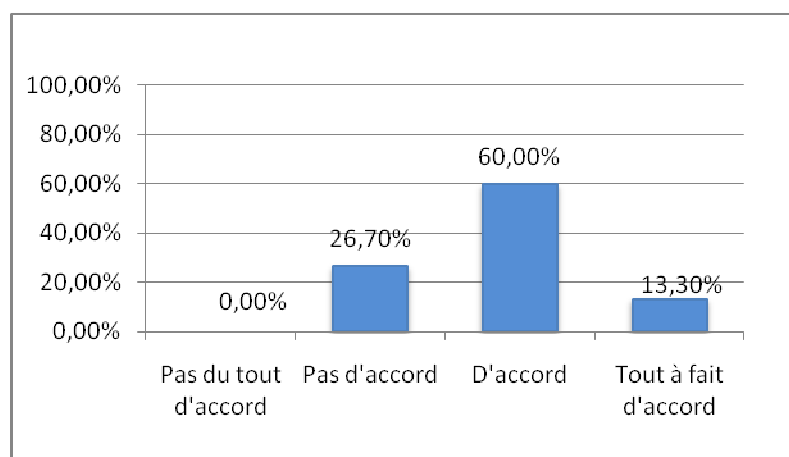


Figure 91 - Utilité des ressources présentées

“Les interactions avec les autres participants vous ont permis de trouver des solutions à certains problèmes que vous rencontrez actuellement. ”

Cet item fait partie de ceux présentant une grande importance à nos yeux, notre dispositif devant produire des effets à court et moyen termes pour les enseignants impliqués, bien qu’il n’ait pu être mis en oeuvre que tardivement dans l’année scolaire. A ce sujet, la plupart des répondants ont exprimé un avis positif : 83.30%

sont en effet d'accord, et 5.60% tout à fait d'accord avec l'affirmation, contre seulement 11.10% de désaccords.

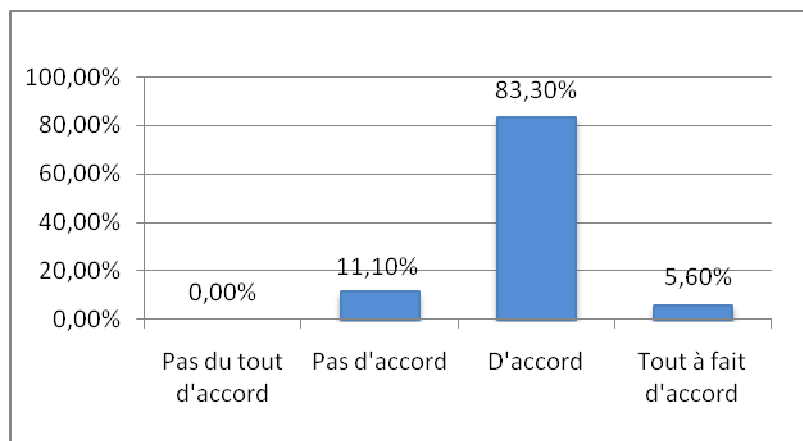


Figure 92 - Utilité des interactions dans la résolution des problèmes

“Par rapport à ce projet-pilote d’accompagnement, vous êtes globalement...”

La majeure partie des répondants s’avère satisfaite du projet pilote dans sa globalité (88.90% sont d’accord et 5.55% tout à fait d’accord). Seul un répondant (5.55%) déclare n’être que peu satisfait par celui-ci, sans qu’il ne précise la raison de son positionnement.

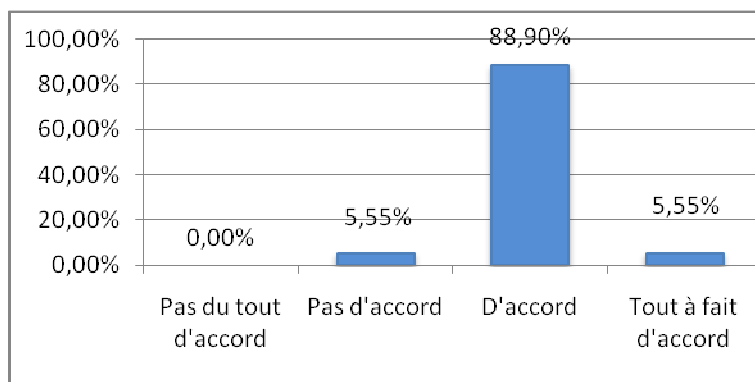


Figure 93 - Satisfaction globale par rapport au projet-pilote

“Quel(s) conseil(s) donneriez-vous aux chercheurs afin d’améliorer ce projet ?”

Parmi les conseils prodigués par les trois enseignants ayant répondu à cet item à l’équipe de recherche, deux consistent en réalité en un encouragement à continuer nos actions, tandis que le dernier est d’ordre organisationnel et nous invite à préférer des journées d’accompagnement aux modalités retenues après négociation avec les directions.

7.6.6 Conclusion

Bien qu'il ait pu paraître hasardeux de mettre en oeuvre un projet tel que celui-ci en cours d'année, et avec le concours d'établissements avec lesquels nous n'avions jamais lié de partenariat antérieurement, force est de constater qu'il semble avoir rencontré les attentes de la plupart des acteurs s'y étant impliqués, et qui ont participé à son évaluation.

8 Prolongements

Sur base de l'examen théorique de la littérature et des différentes actions menées sur le terrain, nous avons dégagé un certain nombre de pistes qui nous paraissent pertinentes dans l'optique de la mise en place de mesures d'induction en carrière en Communauté française de Belgique.

Ces pistes se structurent autour de trois axes complémentaires : l'encadrement des jeunes enseignants sur le terrain, la formation des mentors et le développement d'un espace virtuel d'accompagnement des enseignants débutants. Dans la suite de ce texte, nous décrirons ces trois dispositifs potentiels en mettant en évidence leurs motivations, leurs objectifs et leurs principales caractéristiques.

8.1 Piste 1 : L'encadrement des jeunes enseignants sur le terrain

Deux grands objectifs balisent cette première piste de prolongement. D'une part, pérenniser l'accompagnement des écoles-pilotes impliquées dans le dispositif formel et structuré d'induction, selon des modalités qui seront détaillées ci-après. Et d'autre part, généraliser ce dispositif de facilitation de l'entrée en carrière à d'autres établissements scolaires, en s'appuyant dans cette entreprise d'envergure sur le dynamisme des écoles partenaires de la RA, et des nombreux acteurs associés à la présente recherche-action.

8.1.1 Pérennisation du dispositif-pilote UMONS

Etant donné les délais impartis pour cette recherche-action, le lancement des cycles d'accompagnement n'a pu être réalisé que tardivement (le 20 janvier pour l'ULg, et le 2 mars pour l'UMONS). En raison des impératifs inhérents à la fonction enseignante, la décision a dû être prise de mettre fin à ces cycles mi-mai 2010, afin que les enseignants puissent alors se consacrer pleinement à l'organisation de la fin l'année scolaire dans leurs classes. Il apparaît clairement que cette période réduite était insuffisante pour assurer la durabilité des dispositions prises par les chercheurs pour faciliter l'entrée en carrière des enseignants débutants impliqués dans le projet-pilote. Afin de pallier en partie cette limite indépendante de notre volonté nous avons organisé une réunion de concertation entre l'ensemble des chefs d'établissements partenaires du projet le 15 juin 2010, avec comme toile de fond la pérennisation de l'accompagnement des débutants en interne des écoles-pilotes, selon un cadre philosophique partagé, émancipatoire pour les novices, et fondé sur la collaboration professionnelle. Nous avons également invité les chefs d'établissements à concevoir

un plan d'accompagnement de leurs débutants pour l'année scolaire 2010-2011, sur base des conseils contenus dans le *Guide d'aide à l'accueil des débutants* mis au jour par nos soins, et à nous le soumettre pour rétroaction courant septembre 2010. Malgré ces démarches, il est à craindre que le degré d'investissement des acteurs associés au projet décroisse à moyen terme s'ils ne peuvent compter sur le soutien de partenaires extérieurs à leur institution sensibilisés à la problématique.

8.1.2 Généralisation du dispositif d'induction

La généralisation du dispositif pilote d'induction en carrière ne pourra être effectuée comme il l'avait été envisagé dans notre projet de recherche initial sans reconduction de la recherche-action. Ce travail complexe nécessiterait effectivement que le dispositif pilote mis en place fasse l'objet d'une expérimentation rigoureuse dont la planification requerrait une attention particulière, et donc des délais adaptés.

C'est très clairement à partir du croisement des résultats quantitatifs et qualitatifs de cette recherche que devrait être conçu le dispositif d'induction que nous évoquons, sur base d'un cadre de référence unique, mais flexible, reposant sur l'articulation de diverses mesures de soutien, mais respectant un principe de simplicité pour faciliter sa mise en place concrète sur le terrain. De plus, il s'agirait dans cette hypothèse d'associer l'ensemble des acteurs éducatifs concernés, et de valoriser les initiatives déjà en place localement, afin de fonder cette entreprise complexe sur un fonctionnement de type « bottom-up » propre à limiter les résistances du milieu professionnel.

8.2 Piste 2 : La formation des mentors

8.2.1 Problématique

Les mentors apprennent souvent de manière informelle (et incomplète) les rôles qui leur incombent, suite à la mise en place, parfois précipitée, d'un système d'association entre enseignants expérimentés et enseignants débutants au sein même de certains établissements scolaires.

L'urgence de répondre aux besoins des enseignants débutants, et l'absence de dispositif officiel et formel d'induction en carrière, au niveau macro de notre système éducatif, conduit de multiples établissements à instaurer en interne ce type de mesure de soutien aux novices, sans pour autant que ne soit systématiquement menée une réflexion sur les conditions de son efficacité et de sa durabilité.

Cette constatation ne se voit pas démentie par nos investigations. A l'origine de ces initiatives, nulle imposition externe, mais bien une volonté d'agir promptement pour

favoriser la rétention dans la profession, et dans les établissements concernés, des nouveaux enseignants engagés à titre temporaire ou définitif.

Si cette démarche locale représente indubitablement une avancée notoire par rapport à une situation marquée par l'absence de mesures d'aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, ses bénéfices potentiels pour ces établissements scolaires et leur équipe pédagogique se verraient cependant, selon nous, fortement limités si les dispositifs de mentorat considérés étaient trop précocement mis en place, sans qu'une réelle réflexion n'ait été menée en amont quant à la sélection et à la formation des futurs mentors, ainsi qu'à propos de leur jumelage avec un ou plusieurs enseignants débutants.

8.2.2 Les dispositifs de mentorat internes aux écoles-pilotes UMONS

De manière à rendre plus efficaces les interventions des futurs mentors du L.P.E.T.H., mais également d'harmoniser leurs pratiques individuelles sur base d'un cadre de référence commun, il nous a semblé essentiel qu'une formation à ce type d'accompagnement de proximité leur soit prodiguée. L'option prise par l'UMONS pour l'assistance de cette école-pilote s'est avant tout voulue pragmatique : ne pouvant, par manque de temps et de moyens humains, se reposer sur un programme structuré de sélection, de jumelage, et de formation des futurs mentors en cette unique année de recherche, les chercheurs ont conçu des supports visant à permettre à l'équipe-école d'autogérer ces impératifs, puis d'autoréguler le dispositif de mentorat, une fois celui-ci mis en place.

Il va de soi que cette solution "de secours" ne rencontra très probablement pas les mêmes exigences de qualité globale qu'un véritable programme formel et structuré de mentorat, dont la gestion et la régulation seraient confiées à une équipe pluridisciplinaire et en partie externe aux établissements scolaires.

L'objectif général des actions menées auprès des futurs mentors du L.P.E.T.H. était d'aider ces enseignants expérimentés volontaires à développer des nouvelles compétences sur le plan social, pédagogique et métacognitif.

La formation accélérée intra-établissement que l'UMONS a dispensé cette école-pilote s'est axée principalement sur :

- Les enjeux de l'insertion professionnelle en enseignement ;
- Les rôles et fonctions des mentors ;
- La gestion pratique de la relation mentorale ;

- La gestion de l'auto formation à l'accompagnement professionnel, via des lectures, la participation à des formations continuées et à des colloques, notamment.

L'atteinte de ses objectifs spécifiques n'a pu être objectivement mesurée dans le cadre de cette recherche-action, puisque le dispositif de mentorat envisagé ici ne devrait être implanté que dans le courant de l'année scolaire 2010-2011, hors de toutes conditions expérimentales.

8.2.3 De l'instauration d'un dispositif de mentorat en CfB

Dans l'hypothèse de la mise en place d'un dispositif expérimental de mentorat au sein d'établissements scolaires belges francophones, un programme commun de mentorat, formel et structuré, devrait être pensé en concertation avec les autorités pédagogiques et politiques compétentes, consécutivement à l'expérimentation évoquée précédemment.

Nous ne doutons en aucun cas des effets positifs que pourrait avoir un tel programme sur la rétention des enseignants débutants dans la profession, en Communauté française de Belgique, le mentorat ayant fait ses preuves dans de nombreux systèmes éducatifs. Toutefois, et parce que c'est dans l'articulation des mesures de soutien aux débutants que semble résider la clef de l'efficacité des programmes d'induction dans le domaine de l'enseignement (Baillauquès, 1999b ; Garant & al., 1999 ; Weva, 1999), le mentorat n'est pas la seule solution de rétention des nouveaux enseignants recommandée par l'UMONS pour faciliter leur insertion professionnelle en Communauté française de Belgique.

Nous préconisons en outre la promotion de pratiques d'aide à l'insertion professionnelle basées sur le principe de collaboration professionnelle, et sur le développement et la consolidation de communautés d'apprentissage et de pratiques intra- et inter-établissements, en présentiel et/ou à distance.

8.3 Piste 3 : Développement d'un espace virtuel d'accompagnement

8.3.1 Problématique

Les jeunes enseignants sont très mobiles, il n'est donc pas toujours possible de les accompagner sur leur lieu de travail, qui varie parfois de mois en mois. L'espace virtuel est donc un lieu stable dans lequel ils peuvent se retrouver, quelles que soient les modifications qu'ils connaissent au niveau professionnel.

Les activités menées en présentiel pour accompagner les jeunes enseignants sont limitées :

- en **nombre** (il n'est pas possible d'accompagner un nombre important de novices simultanément dans les écoles, l'espace virtuel permettant de pallier ce problème) ;
- dans le **temps** (au-delà de la recherche, il n'y a pas de lieux de rencontre envisagés pour les enseignants débutants, alors qu'un espace virtuel permettrait de créer un lieu permanent qui dépasserait le temps de la recherche) ;
- dans l'**espace** (des écoles très éloignées les unes des autres ne permettent pas aux jeunes enseignants de se rencontrer, quand l'environnement virtuel assurerait une dématérialisation de l'espace, et donnerait à tous les novices disposant d'une connexion Internet la possibilité de se rencontrer s'ils le souhaitent. Notons que le dispositif en présentiel peut de surcroît exiger des novices des déplacements chronophages, et parfois coûteux).

8.3.2 Objectifs

Les objectifs poursuivis par ce projet d'environnement virtuel d'induction sont les suivants.

- Rendre accessibles les réflexions des enseignants débutants sur leur vécu, leurs solutions, l'efficacité des démarches réalisées ;
- Créer un espace de ressources relatives à l'accompagnement des jeunes enseignants ;
- Pérenniser un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants au-delà de la période de la recherche-action ;
- Procurer un lieu de communication entre les acteurs dans le domaine de l'accompagnement des jeunes enseignants ;
- Permettre aux jeunes enseignants "mobiles" de trouver un espace "stable" d'échanges et de ressources ;
- Rendre les jeunes enseignants actifs, solidaires et acteurs de leur intégration dans une communauté d'apprentissage ;
- Faire le lien entre les activités d'accompagnement en présentiel (Piste 1 ci-dessus) et les activités dans le dispositif à distance. Il existera de la sorte un lieu fédérateur et témoin des activités menées en présentiel. Une sorte de mémoire du processus d'accompagnement sera de la sorte mise à disposition et des acteurs qui y auront participé et d'autres acteurs intéressés.

8.3.3 Caractéristiques du dispositif virtuel

Le dispositif mis en œuvre aurait la forme d'un espace de rencontre et de travail virtualisé sur Internet. Il s'agirait en réalité d'un environnement accessible via le Web, et composé de divers espaces. Ces espaces auraient des fonctions différentes : déposer des ressources, communiquer, collaborer à identifier des solutions communes, *etc.*, et pourraient aussi être dédiés à des acteurs différents de l'accompagnement des jeunes enseignants : les enseignants débutants, les enseignants expérimentés qui peuvent les accompagner⁶⁶, toute personne intéressée par le sujet, *etc.*

L'objectif de cet espace virtuel de rencontre et d'échange serait principalement de fédérer les enseignants débutants autour d'une activité de réflexion commune sur leur vécu, laquelle aboutirait à une production réalisée par groupes restreints de novices (accompagnés de leur mentor) décrivant une situation à laquelle ils ont été confrontés, les pistes de solutions qu'ils ont envisagées pour y faire face, et leur perception de leur efficacité au cours de cette démarche de résolution de problème.

La tâche commune serait le fil conducteur de cet espace. En effet, un environnement qui ne propose pas d'activités risque de perdre rapidement de son sens et de son utilité. De même, pour que le dispositif fonctionne, il faudrait prévoir que des mentors formés à son usage assurent l'accompagnement des jeunes enseignants dans le dispositif, relayant ainsi l'équipe de recherche suite à une phase d'appropriation de l'environnement.

Il y aurait différents espaces au sein de cet environnement virtuel.

- Un espace de ressources permettant de stocker les expériences vécues par les jeunes enseignants et leur(s) solution(s) proposée(s). On pourra aussi y trouver des liens vers de sites traitant de la problématique. Cet espace serait consultable par des publics très ouverts qui manifesteraient un intérêt pour l'accompagnement des enseignants débutants ;
- Un espace de discussion ouvert à qui accède à l'environnement de manière à favoriser des échanges entre novices et entre ceux-ci et les enseignants expérimentés, les directions d'établissements, *etc.* ;
- Un espace de discussion réservé aux enseignants débutants d'une promotion qui ont émis le souhait de travailler en commun une thématique les concernant. Ce qui s'y réaliserait resterait confidentiel au groupe de travail jusqu'au moment de la

⁶⁶ L'on voit ici clairement le lien qui pourrait être tissé entre le programme de mentorat formel et structuré envisagé précédemment et cet espace virtuel d'accompagnement, cette démarche respectant notre volonté d'articuler plusieurs mesures de soutien à l'insertion professionnelle afin de répondre aux multiples besoins des enseignants débutants.

production finale qui, elle, serait versée dans l'espace de ressources en vue de partager cette expérience et les réflexions associées ;

- Un espace de travail, de dépôt de documents qui aurait la forme d'un wiki : espace collaboratif où chacun peut déposer des documents, les amender, les améliorer... de manière à réaliser une production commune sur une thématique choisie par les enseignants débutants, relative à leur problématique de "novices" dans le dispositif éducatif.

Les activités proposées aux enseignants débutants seraient organisées en 4 phases cohérentes avec les modèles d'insertion professionnelle des enseignants débutants de Füller (1969) et Nault (1993) :

- Phase d'expression libre de soi, de son vécu, visant un autodévoilement de son identité professionnelle, la création de liens entre les individus et la construction d'un réseau de praticiens réflexifs⁶⁷. En favorisant les partages d'expériences et l'écoute active entre pairs, cette phase pourrait rencontrer un objectif de réassurance de certains novices en situation de potentiel décrochage professionnel, en brisant leur isolement, et en amorçant leur décentration sur eux-mêmes, due à des préoccupations de "survie". La poursuite de ces objectifs sera prolongée lors de la phase suivante.
- Phase d'expression des difficultés rencontrées et détermination d'une problématique à traiter de manière plus approfondie (gestion de classe, formation didactique, prévention de la violence, etc.). Un espace et des outils permettant de faire un choix commun seront proposés. Cette phase vise à rencontrer à la fois un objectif de lutte contre le "choc de la réalité" et de dépassement des préoccupations de survie (prolongement de la phase 1), et celui de consolidation des acquis professionnels des enseignants débutants (dernière phase du modèle de Nault, 1993), propre à conduire à de meilleurs apprentissages pour les élèves.
- Phase de production : description de situations vécues ou "craintes", identification de situations du même ordre, propositions de solutions concertées, évaluation de l'efficacité de mesures envisagées, etc. Cette phase est spécifiquement centrée sur la consolidation des acquis professionnels des enseignants débutants, ainsi que sur le développement de leur réflexivité professionnelle.
- Phase de communication : Réalisation d'un dossier "méthodologique" relatif à une difficulté donnée présentant synthétiquement en quoi elle consiste et comment procéder pour y remédier.

⁶⁷ Notons que Geneviève Nault a développé en collaboration avec la Commission scolaire de Laval une communauté de pratiques en ligne supportée par des conférences électroniques en ligne intitulées « PAUSE », expérience qui pourrait servir la mise en place de notre projet d'environnement virtuel d'induction dans le contexte hennuyer.

Les activités se dérouleraient par groupes de 3 à 5-6 individus, accompagnés d'un (cyber)mentor dans le dispositif à distance. Elles se dérouleraient sur une période allant de 2 à 6 mois (minimum), de manière à permettre une réelle élaboration dans le temps et à fédérer les énergies de manière réaliste (car ces enseignants novices continueraient bien évidemment à exercer durant leur participation à ce dispositif d'induction, afin de garder le contact avec la réalité du terrain, notamment).

8.3.4 Activités associées

Un des objectifs de la mise en place du dispositif est de former les mentors à l'accompagnement en présentiel, mais aussi à l'accompagnement à distance. En effet, sans encadrement le dispositif à distance n'a pas d'avenir. Il faut pour pérenniser la démarche créer une dynamique liée à un espace de rencontres entre enseignants débutants (qu'ils sachent qu'ils y trouveront des informations relatives à leur situation et une aide pour les accompagner) et enseignants chevronnés (qu'ils sachent qu'ils pourront y fédérer leurs actions pour éviter la fuite des enseignants débutants).

La formation des mentors et la création d'une association de mentors s'avèrent indispensables pour un bon fonctionnement d'ensemble du dispositif, et pour assurer une durée de vie au projet qui dépasse la période de son financement.

8.3.5 Autres remarques

Le dispositif virtuel prendrait la forme d'un environnement en 3D dans lequel des pièces (espaces) seraient accessibles, et dans lequel les fonctionnalités décrites ci-dessus seraient mises en œuvre en fonction de leur pertinence lors de chacune des 4 étapes.

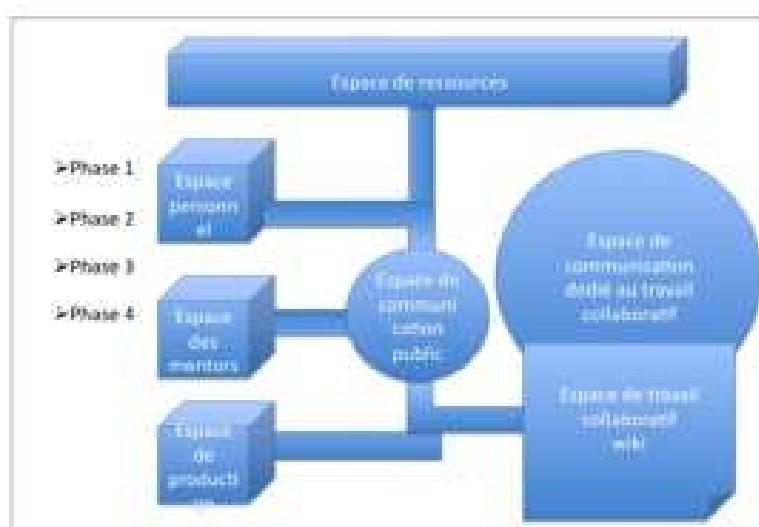


Figure 94 - Schématisation de l'environnement virtuel

8.4 De la formation continuée

Au-delà de ces trois pistes de prolongements identifiées par l'UMONS, précisons que les relations entre l'équipe de recherche et divers acteurs éducatifs et politiques hennuyers semblent mener à la conclusion que le développement de formations continuées spécifiquement dédiées à la facilitation de l'entrée en carrière des enseignants débutants mérite d'être envisagé. En effet, à l'heure actuelle, très peu de formations continuées traitent de la problématique, particulièrement au niveau macro (inter-réseaux), mis à part celles dédiées aux professionnels sans titre pédagogique. Présentement, aucune initiative n'a encore été prise dans ce sens, mais il n'est pas exclu que des dispositions soient prises à l'avenir pour que l'UMONS intervienne via un tel média, dans la formation des chefs d'établissements à l'accueil et l'orientation des enseignants débutants, ou encore celle d'enseignants chevronnés au mentorat...

9 Bibliographie

Archambault, J. & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin.

Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : Interéditions.

Baillauquès, S., & Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris : ESF.

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J. (2008). *Enseignants en Communauté française de Belgique. Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J., Andrienne, S., Bourguignon, L., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2002). *Insert'Prof. Pour un dispositif favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle*. Université de Liège : Service de didactique générale. [En ligne]. http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2256&do_check (page consultée le 15 septembre 2009).

Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2003). *Insert'Prof. Pour un dispositif favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Rapport final*. Liège : Université de Liège.

Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2004). *Insert'Prof : Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle, bilan et propositions*. Université de Liège : Service de didactique générale. [En ligne]. <http://www.inser-institut.be/IMG/pdf/3404.pdf> (page consultée le 15 septembre 2009).

Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2007). « *Insert'prof* » : *pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle (synthèse)*. Liège : Université de Liège, Service de Didactique professionnelle et Formation des Enseignants. [En ligne].

<http://www.inser-institut.be/IMG/pdf/ACFAS.pdf> (page consultée le 28 septembre 2009).

Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*. Vol. 26 (2). pp. 1-18.

Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 43-56). Bruxelles : De Boeck.

Cattonar, B. (2002). *Homogénéité et diversité parmi les identités professionnelles des enseignants du secondaire*. 2^e congrès des chercheurs en éducation - L'école, dans quel(s) sens ? Louvain : UCL.

Chenu, F., Blondin, C. & Vanhulle, S. (2000). *Enquête relative aux besoins de formation des enseignants du fondamental et du secondaire inférieur. Rapport final*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.

Chevallard, Y. (1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. (Electronic version). *Revue des sciences de l'éducation*, 15(3), 451-682.

Chouinard, M.-A, (2005). Des enseignantes mal formées à une dure réalité. *Le Devoir*, édition du mardi 15 février 2005.

Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Charlier & P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : De Boeck.

Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2000). *Research Methods in Education. (Fifth edition)*. London : Routledge Falmer.

Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison. : Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.

De Stercke, J. (2010). *Le mentorat en enseignement*. Mémoire présenté dans le cadre de l'obtention du Master en Sciences de l'éducation, Université de Mons.

Dejean, K. (2010). *Les transactions de reconnaissance dans le parcours d'insertion professionnelle des enseignants débutants. Développement identitaire et dimensions émotionnelles*. Communication à l'occasion de la journée d'étude « Piloter – Mobiliser – Accompagner, Le rôle du chef d'établissement, organisée par l'Institut d'Administration Scolaire (INAS), Université de Mons, janvier 2010.

Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Dubar, C. (1998, 2^e éd.). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement: conceptions et perspectives du soi. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 309-326.

Esquieux, N. (1999). *Les débuts dans le métier des enseignants du second degré. Bilan des six premières années d'exercice*. Note d'information 99.09, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.

Eurydice (2002). La profession enseignant en Europe : Profil, Métier, enjeux. Rapport 2 : l'offre et la demande. Secondaire inférieur général. *Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3*. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.

Eurydice (2004). La profession enseignant en Europe : Profil, Métier, enjeux. Rapport 4 : L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle. Secondaire inférieur général. *Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3*. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.

Eurydice (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles : EACE.

Feeney Jonson, K. (2008, 2nd ed). *Beeing an effective mentor. How to help beginning teachers Succeed ?* California : Corwin Press.

Füller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, 6, pp. 207-226.

Garant, C., Lavoie, M., Martin, A., Monfette, R. & Turcotte, S. (1995). Le développement et l'expérimentation d'un modèle d'encadrement de la démarche d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants. Rapport final de recherche au ministère de l'Éducation. Victoriaville/Sherbrooke : Commission scolaire de Victoriaville et Université de Sherbrooke.

Gérard, L. (2009). Les profs priés de travailler plus [Electronic version]. *La Libre*, 11 septembre 2009 [En ligne].

http://www.lalibreaccessible.be/templates/Lalibre/BasseVision2/article.php?id=10&subid=90&art_id=528012&css=1&color=1 (page consultée le 19 septembre 2009).

Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 113-137) Bruxelles : De Boeck.

Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C. (2007). Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants. [En ligne].

http://www.dgie.ulg.ac.be/documents/Apports_approche_qualite_et_polygone_v5_version_courte_pour_site_web.pdf (page consultée le 16 Janvier 2009)

Héту, J-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 61-83). Bruxelles : De Boeck.

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

Huberman, M. (1989a). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.

Huberman, M. (1989b). Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. *Revue française de Pédagogie*, 86, pp. 5-16.

Kuhn, T.S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques* (1962, trad. française 1983). Paris : Flammarion, Coll.

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

Lecloux, S., Marcoux, P., Rey, B & Tremblay, P. (2007) . "*Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*". Rapport final 2e année, Août 2007, Recherche CF 116/05.

Lewin, K. (1943). Forces Behind food habits and methods of change. *Bulletin of National Research Council*, 108, pp. 35-65.

Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : Editions l'harmattan.

Mangez, E., Delvaux, B., Dumont, V., Dourte, F. (1999) Les enseignants face a la transformation de leur métier : enquête auprès des enseignants du premier degré. *Les Cahiers du CERISIS*, 99/12, Charleroi : Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale (CERISIS).

Martineau, S. & Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6(3), pp. 5-8.

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), pp. 54-57.

Martineau, S., & Vallerand, A.- C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*, Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Jouvence, Cantons de l'Est, 8 décembre 2005.

Martineau, S. & Ndoreraho, M.A. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement [Electronic Version]*. Université de Québec à Trois-Rivières [En ligne]. http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf (page consultée le 24 septembre 2009).

Martineau, S. & Bergevin, G. (2007). *Le mentorat*. Québec : Université de Québec à Trois-Rivières (LAPIDE).

Martineau, S. (2008) *Propos sur la profession enseignante*. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières, département des sciences de l'éducation. [En ligne]. http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf_Rapport_d_expertise_SM_2008.pdf (page consultée le 15 février 2010).

Martineau, S., Portelance, L. & Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions vives*, 5 (11), pp. 243-258.

Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York : Harper and Row.

Mayotte, G.A. (2003). Stepping stones to succes : Previously developped career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 681-695.

Ministère de la Communauté française de Belgique. (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Bruxelles.

Mouvet, B., Jardon, D. & Munten J. (2001). Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire. *Rapports de recherches en éducation n°69/99 et 69/00*, Pilotage de l'Enseignement, sept. 2001.

Mukamurera, J. (1999a). Les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes profs au Québec. *Vie pédagogique*, 111, pp. 24-26.

Mukamurera, J. (1999b). Le processus d'insertion professionnelle de finissants en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires. *Revue Éducation et francophonie*, 27. Numéro thématique portant sur les Perspectives d'avenir en éducation. [En ligne]. <http://www.acef.ca/revue/XXVII/index.html> (page consultée le 29 septembre 2009).

Mukamurera, J. (2004). L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : un problème complexe qui commande une stratégie globale. In. Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action !, pp. 88-90.

Mukamurera, J. (2006). *Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme* : texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ avec Mme Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke. [En ligne] <http://www.education.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9595,2035,0.html> (page consultée le 09 mai 2006).

Mukamurera, J. (2008). Insertion professionnelle en enseignement : une réalité aux multiples facettes. *Communication à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec ? Résultats de recherche et pistes d'action. »*. Québec : Université de Sherbrooke.

Mukamurera, J. & Bouthiette, M. (2008). Rester dans l'enseignement ou quitter ? Portrait de la situation et motivation des enseignants. *Communication à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec ? Résultats de recherche et pistes d'action. »*. Québec : Université de Sherbrooke.

Mukamutara, I. (2009). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et enseignants débutants du Québec : situation et principales sources. *Atelier présenté lors du colloque du CNIPE « À la lumière de nos actions, donnons un nouvel élan à la profession ! »*, Québec : Centre des Congrès de Laval. (En ligne : http://www2.cslaval.qc.ca/star/Le-sentiment-d-efficacite?var_recherche=%20Colloque_CNIPE_09). Consulté le 08 juillet 2010.

Murnane, R. J., Singer, J. D., Willett, J. B., Kemple, J. J. & Olsen, R.J. (1991). *Who will teach ? Politiques that matter*. Cambridge : Harvard University Press.

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

Nault, T. (1999). Eclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160) Bruxelles : De Boeck.

Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement. [Electronic version]. *Vie Pédagogique*, 128, 21-22

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

Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1998). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.

Peyrache, M-H. (1999). Recherche de cohérence dans la conception et la mise en œuvre de plans de formation d'enseignants débutants : études de cas. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 161-186). Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. [1998]. La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Site de l'Université de Genève [En ligne]*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html [Page consultée le 15 Juillet 2010].

Portelance, L. (2009). La collaboration en contexte d'insertion professionnelle. Qu'envisagent les futurs enseignants ? *Atelier présenté lors du colloque du CNIPE « À la lumière de nos actions, donnons un nouvel élan à la profession ! »*, Québec : Centre des Congrès de Laval. (En ligne : http://www2.cslaval.qc.ca/star/La-collaboration-en-contexte-d?var_recherche=%20Colloque_CNIPE_09). Consulté le 07 octobre 2009.

Stengers, I. (1997). *Sciences et pouvoirs. Faut-il en avoir peur ?* Bruxelles : Labor.

Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Logiques.

Vallerand, A.-C., Martineau, S. & Bergevin, C. (2006). Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Communication présentée dans le cadre du colloque de l'ACFAS*, Montréal.

Vandenberghe, V. (1999), Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: A duration analysis. *Education Economics*, 8(3), pp. 221-239.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. [Electronic version]. *Review of Educational Research*, 54[2], 143-178.

Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck : Bruxelles.

Vlaams Ministerie Van Onderwijs en Vorming (2009). *Arbeidsmarktrapport. Basisonderwijs en Secundair Onderwijs*. (En ligne : <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR-2009.pdf>) Consulté le 26 avril 2010.

Weinstein, C.S. (1988). Preservice teachers expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, pp. 31-40.

Weva, K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation, de professionnalisation, de transformation ?* (pp. 187-204). Bruxelles : De Boeck.