

RÉSULTATS DE RECHERCHE

DÉVELOPPEMENT D'UNE APPROCHE STRATÉGIQUE POUR L'INSERTION DE NOUVEAUX ENSEIGNANTS EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Paul Bergeron

Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Nick St-Pierre

Commission scolaire du Pays-des-Bleuets

Jean Blackburn

Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Martin Lavoie

Commission scolaire de La Jonquière

Sandra Coulombe, Stéphane Allaire et Ahmed Zourhial

Université du Québec à Chicoutimi

OBJECTIFS TRAITÉS

Vers le développement d'une approche stratégique pour l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle, identification des obstacles rencontrés par des acteurs engagés dans le processus d'insertion et portrait global des pratiques d'accompagnement.

Problématique et éléments théoriques

L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en formation professionnelle ne constitue pas un passage linéaire entre la formation universitaire et le marché du travail en enseignement (Deschenaux et Roussel, 2009; Deschenaux, Roussel et Boucher, 2008; Balleux, 2006; Deschenaux, Roussel et Descoste, 2005; Balleux, 2004; Boucher, 2004). La réalité des nouveaux enseignants dans ce secteur fort complexe demandait à être approfondie. Plusieurs procéduriers et diverses pratiques mises en place (session d'accueil, mentorat, observation, prise en charge, lectures suivies de discussions, rétroactions, bilan) ont déjà été documentés (Gingras, 2004; Lamoureux, Lamoureux, Brousseau-Deschamps, Nault et Nault, 2004; Nault et Brousseau-Deschamps, 2004; Prud'homme et Samson, 2004; Tardif, 2004). Toutefois, selon Deschenaux, Roussel et Boucher (2008), Balleux (2006) et Deschenaux, Roussel et Descoste (2005), l'insertion des nouveaux enseignants s'effectue encore souvent de façon informelle, et ce dans plusieurs milieux. De plus, certaines connaissances scientifiques concernant ces pratiques développées en situation de travail font défaut. Ainsi, à partir des pratiques d'insertion déjà en place et des obstacles identifiés en amont du projet, une approche stratégique destinée à favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en formation professionnelle sera mise en place en collaboration avec les chercheurs.

Une conception sociale de l'apprentissage en situation de travail adoptée par les membres du projet amènera à repenser l'encadrement et le soutien à l'apprentissage (Wenger, 1998, 2002, 2005; Smith, 2003). Selon cette perspective, les apprentissages se construisent en fonction des habiletés de

l'individu à comprendre le monde et grâce à sa nature sociale de même qu'à son engagement dynamique dans la réalité (Wenger, 1998, 2002, 2005; Smith, 2003). Ainsi, les apprentissages ne sont pas isolés des contextes d'application; ils se réalisent lors d'événements perturbateurs à travers les tâches, les habitudes et les activités quotidiennes auxquelles prennent part les individus, lors de problèmes qu'ils sont appelés à résoudre et des défis qu'ils doivent relever. Ces apprentissages s'effectuent en dehors des programmes d'études ou des systèmes de formation organisationnelle préétablis. Ils existent davantage sous une forme informelle (Wenger, 1998, 2002, 2005 ; Smith, 2003).

Cette perspective d'apprentissage en situation de travail permet d'envisager que des apprentissages peuvent se réaliser grâce à une participation active aux activités professionnelles authentiques, au soutien direct et indirect provenant des collègues de travail et à l'autodocumentation. Ce type d'apprentissage renvoie notamment au processus d'intégration des nouveaux enseignants dans la communauté (participation périphérique légitime), c'est-à-dire la manière de concevoir les relations entre les nouveaux et les anciens enseignants ainsi que la façon d'envisager les activités destinées à développer les connaissances, les habiletés et l'identité des nouveaux (Wenger, 1998, 2002, 2005 ; Smith, 2003 ; Coulombe, 2008). L'intégration authentique est une condition cruciale pour le développement professionnel, l'adaptation et l'intégration professionnelle.

S'appuyant sur cette conception sociale de l'apprentissage, les questions de recherche suivantes ont été posées : quelle approche stratégique peut être mise en place par les acteurs, en collaboration avec les chercheurs, pour soutenir l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle ? Quelles sont les stratégies d'accompagnement à instaurer pour favoriser leur développement professionnel ? En conséquence, les objectifs de recherche consistent : à analyser les procéduriers existants, les pratiques d'insertion professionnelle et les besoins ressentis à cet égard par de nouveaux enseignants ; à expérimenter des formes de soutien et d'encadrement professionnel auprès de nouveaux enseignants à la lumière des besoins exprimés ; et à dégager des principes, des processus et des stratégies d'insertion professionnelle.

Méthodologie de recherche

Le projet de recherche-action a été élaboré à partir des problèmes ciblés par des représentants des commissions scolaires du Saguenay - Lac-Saint-Jean (CS du Pays-des-Bleuets, CS du Lac-Saint-Jean, CS de La Jonquière et CS des Rives-du-Saguenay). Les choix méthodologiques ont été faits en fonction de cette manière de faire de la recherche. La recherche-action technique s'est imposée comme méthode de recherche, car le projet vise non seulement l'analyse des pratiques actuelles ou des besoins de soutien, mais également le changement de ces pratiques en des formes répondant davantage aux besoins d'encadrement et de soutien des nouveaux enseignants. Ainsi, les connaissances découlant de la recher-

che concernent la solution à développer pour résoudre le problème de recherche.

Pour ce faire, la première année (2007-2008) a été consacrée à l'élaboration des bases du projet, à la conception d'instruments de collecte des données sur le vécu et à l'obtention de la certification éthique. La deuxième année (2008-2009) a permis de réaliser dix-neuf entrevues individuelles auprès de huit enseignants en processus d'insertion professionnelle, d'un conseiller pédagogique, de quatre compagnons de travail enseignant dans le même secteur professionnel et de six directeurs de centres de formation professionnelle. Ces entrevues ont été réalisées dans les quatre commissions scolaires concernées par le projet. Elles devaient permettre de déterminer les besoins de soutien, les obstacles rencontrés, les pratiques de soutien en place et de planifier les stratégies à déployer pour encadrer et soutenir quelques nouveaux enseignants. Quant à la troisième année (2009-2010), elle sera consacrée à mettre en oeuvre des actions découlant de l'analyse des entrevues individuelles, à soutenir et à suivre huit à dix nouveaux enseignants en processus d'insertion en formation professionnelle et à dégager des principes et des stratégies à mettre en place pour favoriser l'insertion professionnelle.

L'analyse du contenu des entrevues a été réalisée selon les étapes suivantes: l'extraction des passages significatifs, la catégorisation et la sous-catégorisation de même que le regroupement par thèmes. La même méthode d'analyse sera utilisée pour l'ensemble des données.

Résultats préliminaires et interprétation

L'analyse préliminaire des entrevues fait ressortir des obstacles rencontrés par les différentes personnes interrogées et des constats liés aux pratiques actuelles d'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. La première partie, celle liée aux obstacles de l'insertion, présente l'analyse préliminaire de neuf entrevues sur les dix-neuf réalisées. La partie relative aux pratiques d'accompagnement émane de l'analyse préliminaire de douze entrevues sur les dix-neuf réalisées. Voici, sommairement, ce que permet de faire ressortir l'analyse de ces résultats préliminaires.

Obstacles à l'insertion professionnelle

La première partie des résultats préliminaires relate les obstacles à l'insertion professionnelle. Les résultats proviennent de huit acteurs qui sont enseignants en processus d'insertion professionnelle, de quatre compagnons (collègues du même secteur professionnel), d'un conseiller pédagogique et de six directeurs de centres de formation professionnelle. Il faut d'abord souligner que ce sont les enseignants qui ont été les plus loquaces quant aux énoncés relatifs aux obstacles à l'insertion professionnelle. En effet, 46 % des énoncés proviennent d'eux, ce qui n'étonne pas car ils sont les principaux acteurs concernés par le phénomène. Les directeurs d'établissement, pour leur part, ont formulé 34 % des énoncés

relatifs aux obstacles, alors que le conseiller pédagogique en a formulé 12 %¹ et les compagnons, 8 %.

Lorsqu'on considère le point de vue de l'ensemble des acteurs consultés, sans égard à leur statut, une douzaine d'obstacles différents ont été recensés. Parmi les plus importants, on retrouve les difficultés rencontrées par rapport à la planification de l'enseignement (17 % des énoncés), au temps requis pour accompagner (15 %), au manque de connaissances pédagogiques (13 %), au fonctionnement du processus même d'insertion professionnelle (12 %) et aux difficultés d'intégration au sein du nouveau groupe de collègues (11 %).

Concernant le point de vue spécifique de chaque acteur, ce sont les enseignants qui, après les directeurs de centres, ont relevé la plus grande diversité d'obstacles à l'insertion professionnelle, soit 11 parmi les 12 identifiés au total. Parmi les obstacles les plus souvent cités par les enseignants, on retrouve la planification de l'enseignement (24 % des énoncés), le temps nécessaire pour accomplir le travail (22 %) et les carences relatives aux connaissances pédagogiques (13 %).

Quant aux directeurs de centres de formation professionnelle, les obstacles les plus souvent évoqués concernent le processus même d'insertion professionnelle (17 % des énoncés), le temps requis pour accompagner les nouveaux (15 %), les difficultés d'intégration des nouveaux enseignants au sein du groupe de collègues (13 %), la gestion de classe (12 %), de même que le manque de connaissances en pédagogie (10 %) et les difficultés relatives au langage de la profession enseignante (10 %).

En ce qui a trait au conseiller pédagogique, il a identifié sept obstacles à l'insertion professionnelle, dont les principaux sont le processus même d'insertion professionnelle offert au sein de l'établissement (36 % des énoncés), les carences dans le domaine de la pédagogie (22 %) et les difficultés d'intégration des nouveaux enseignants au sein du groupe de collègues (14 %).

Enfin, les compagnons ont identifié quatre obstacles, soit l'intégration au sein du groupe de collègues (45 %), la planification de l'enseignement (33 %), les carences au plan des connaissances pédagogiques (11 %) et le manque de confiance en soi (11 %). Cette dernière donnée est intéressante même si les autres acteurs ne l'ont pas mentionnée.

À la lumière de ces résultats, on constate qu'il se dégage un consensus autour des cinq obstacles suivants : la planification de l'enseignement, le temps requis, les connaissances pédagogiques, le processus d'insertion professionnelle au sein des établissements et l'intégration parmi les collègues. Ces résultats suggèrent que, selon les contextes, des interventions peuvent être effectuées sur les plans micro (l'individu), méso (l'équipe de travail) et macro (le centre de formation).

¹ Les pourcentages réfèrent au nombre d'occurrences du thème abordé dans tous les énoncés codés.

Pratiques actuelles d'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle

Comme première analyse partielle des entrevues (12/19)² menées auprès des acteurs des centres de formation professionnelle engagés dans le processus d'insertion des nouveaux enseignants, on relève également un ensemble de pratiques qui sont pour la plupart de nature informelle ou non formelle. Selon le moment du processus d'insertion et la culture de l'établissement d'accueil, ces pratiques prennent différentes formes. Au moment de l'accueil, pour familiariser le nouvel enseignant avec la structure et l'organisation du centre, on lui fournit une documentation de soutien particulière à chacun des centres et qui prend différentes appellations : procéder d'accueil, guide d'information sur l'organisation et le fonctionnement du centre, etc. Cette étape est jumelée, en général, à une première mise en contact avec le personnel du centre, tout particulièrement avec le groupe d'enseignants du même secteur ou métier. Après l'accueil et toujours selon la culture et les stratégies développées par chacun des centres débute l'accompagnement du nouvel enseignant par un enseignant d'expérience qui incarne *l'ancien*, *le mentor*, *le parrain* ou *la marraine*, selon les expressions employées par les sujets interviewés. L'encadrement du nouvel enseignant ne se résume pas seulement au soutien que les interviewés qualifient de *cognitif* relatif à la gestion de classe ou à la planification des cours, à la connaissance des programmes d'études et des documents d'accompagnement, etc. : il suppose aussi un soutien *affectif* ou *psychologique* que les interviewés qualifient d'essentiel au bon déroulement de leur insertion.

Il faut mentionner que les modalités du choix de l'enseignant accompagnateur diffèrent selon les centres. Dans certains cas, c'est un enseignant du même métier ou profession qui prend en charge l'accompagnement ; dans d'autres cas, c'est plutôt un enseignant d'un autre secteur qui assure cet accompagnement. À ce processus participent, selon leurs disponibilités et leurs expertises, le conseiller pédagogique et quelquefois un membre de la direction du centre. À ces pratiques de soutien s'ajoutent celles qui concernent directement le groupe des enseignants qui assure l'enseignement d'un même métier. En effet, le soutien de ce groupe d'enseignants, *la «gang»*, *l'équipe du métier* ou *le corps du métier*, selon les différentes expressions de nos interviewés, contribue pour une large part au bon déroulement du processus d'intégration des nouveaux enseignants en favorisant le développement de leur sentiment d'appartenance et de leur identité professionnelle. Selon les dires de nos interviewés, le soutien de l'équipe est *constructif*, *empathique*, *formatif* et *sans jugement* ; de plus, il satisfait leur besoin d'encadrement, qu'il soit de nature *cognitive*, *morale* ou *psychologique*. Concernant les pratiques que nous qualifierons de formelles, une seule a été mentionnée par l'un de nos interviewés, qu'il évalue comme n'étant pas adaptée à la réalité de

² Pour l'analyse des pratiques actuelles d'insertion des nouveaux enseignants, 12 entrevues sur les 19 réalisées ont été analysées au moment d'écrire ce texte.

l'enseignement en formation professionnelle. Finalement s'ajoutent à l'ensemble de ces pratiques les espaces de formation, telles les journées pédagogiques et les formations ponctuelles qu'offrent les différents centres dont l'objectif est de doter le nouvel enseignant d'instruments pédagogiques pour faire face aux exigences de la fonction enseignante.

En somme, la diversité des secteurs et des métiers en formation professionnelle et, par conséquent, la diversité des types de formation (alternance, stages, etc.) font que les démarches et les projets d'insertion des nouveaux enseignants devraient intégrer les caractéristiques de chaque secteur, voire de chaque métier. Ils devraient reposer dans une large mesure sur les équipes des enseignants des secteurs ou des métiers. L'université aussi est interpellée par cette dynamique, car c'est dans le cadre des formations qu'elle offre (BEP) que se développe l'essentiel des outils intellectuels qui sont indispensables à l'acquisition des compétences professionnelles du métier d'enseignant, d'autant plus que l'insertion des nouveaux enseignants se déroule en même temps que la formation à la profession enseignante.

Discussion sur les résultats préliminaires

Les résultats préliminaires mériteront éventuellement d'être nuancés. En effet, certaines catégories d'énoncés, notamment celles relatives au temps requis, prennent différentes significations selon le point de vue des personnes interrogées. Bien que ces résultats présentent les distinctions nécessaires entre les catégories d'acteurs, une analyse plus fine sera réalisée. La deuxième partie des données analysées, celle liée aux pratiques d'accompagnement, mériterait également des explications sur les pratiques actuelles formelles, non formelles et informelles.

Par ailleurs, il serait facile de reprocher une certaine difficulté d'interprétation due au fait que certains acteurs (les enseignants) ont identifié des facteurs qui les concernent ou qu'ils ont vécus, que d'autres (les conseillers pédagogiques et les compagnons) ont souligné des difficultés propres aux enseignants en insertion, alors que les directeurs font état de problèmes qui tantôt les concernent (le temps requis pour accompagner les nouveaux, lequel diffère du temps requis pour accomplir le travail), tantôt concernent les enseignants en insertion (les autres facteurs). Toutefois, les données rapportées en ce sens présentent bien de manière synthétique et macroscopique les nuances entre les différentes catégories d'acteurs concernés par le processus d'insertion. Il ne faut pas perdre de vue l'idée principale de ce projet, qui est de mettre en place une approche facilitant leur insertion. Pour ce faire, nous voulions comprendre l'ensemble des points de vue des personnes concernées par le processus d'insertion et, de ce fait, interroger l'ensemble des acteurs qui accompagnent les nouveaux, et ce sur plusieurs plans de l'accompagnement. Suivant le cadre de référence, il fallait comprendre les sources potentielles d'apprentissage informel (autodocumentation, médiation avec autrui, expérience), les façons pour les nouveaux enseignants de s'engager dans leur nouvel emploi alors qu'ils n'ont

pas encore été formés pour exécuter ces nouvelles tâches professionnelles et les formes de soutien pour inciter les nouveaux à s'engager.

Par ailleurs, la deuxième partie des résultats («Des pratiques actuelles...») peut sembler déroutante. Plusieurs pratiques informelles d'insertion professionnelle déjà en place sont présentées. Le problème existant en amont de la collecte des données reste toutefois entier, les nouveaux enseignants en formation professionnelle et les personnes accompagnatrices de ces nouveaux enseignants ayant fait part des besoins et des obstacles, et ce malgré les pratiques d'accompagnement existantes. Ces besoins et ces obstacles ne peuvent être associés à des carences dans la formation donnée à l'université, car ces enseignants en formation professionnelle n'ont pas encore entrepris ou commencent à peine leur formation universitaire en enseignement. Ces enseignants sont, pour la plupart, engagés par les centres de formation professionnelle avant d'être admis à l'université au baccalauréat en enseignement professionnel. Toutefois, ces besoins donnent de bonnes orientations sur les aspects à prioriser dans la formation au baccalauréat en enseignement professionnel.

CONCLUSION

Enfin, ces résultats préliminaires invitent à trouver une solution qui répondrait à des besoins urgents et ponctuels, à des besoins moins pressants, à des besoins liés aux savoirs de la pratique enseignante (planification, gestion de classe, culture du métier, etc.) et à la compréhension de la complexité de la tâche de l'enseignant. La solution devra également tenir compte de l'optimisation du temps des accompagnateurs et des accompagnés, du partage des ressources rares (conseillers pédagogiques, direction, compagnons) et, finalement, de l'innovation. C'est ce à quoi les prochaines étapes de recherche seront consacrées, et ce au regard de l'analyse complète et plus nuancée des données d'entrevues.

RÉFÉRENCES

- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe d'étudiants universitaires, dans *The Canadian Journal of Higher Education*, 2006, n° 36, 1 CBCA Education, p.29-47.
- Balleux, A. (2004). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : une double insertion, *Actes de colloque – Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action*. Centre des congrès de Laval les 20 et 21 mai 2004.
- Boucher, N. (2004). *Étude exploratoire du cheminement d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle au secondaire*. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke. 192 pages.
- Coulombe, S. (2008). *Processus et stratégies d'apprentissage en situation de travail émergent d'une communauté de pratique*. Thèse inédite. Université du Québec en Outaouais. 299 pages.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2009). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Vol. 11, n° 1, 2008.
- Deschenaux, F., Roussel, C. et Boucher, N. (2008). La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire, dans Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (2008) *Insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université Laval, p.107-124.
- Deschenaux, F., Roussel, C. et Descoste, J. (2005). *La transition vers l'enseignement professionnel : le point de vue d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle à l'Université du Québec à Rimouski*. Rapport de l'enquête 2005. Collectif de recherche sur la formation professionnelle. 30 pages.
- Gingras, P. (2004). Développer une approche stratégique pour la formation des mentors, dans *Actes de colloque – Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action*. Centre des congrès de Laval les 20 et 21 mai 2004.
- Lamoureux, L., Lamoureux, B., Brousseau-Deschamps, M., Nault, T. et Nault, G. (2004). Présentation du Programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la Commission scolaire de Laval, dans *Actes de colloque – Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action*. Centre des congrès de Laval les 20 et 21 mai 2004.
- Nault, G. et Brousseau-Deschamps, M. (2004). Une pause en ligne : un atout dans le développement professionnel des enseignants novices, dans *Actes de colloque – Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action*. Centre des congrès de Laval les 20 et 21 mai 2004.
- Prud'homme, L. et Samson, G. (2004). Le cercle de l'Énergie : Un modèle d'accompagnement au service d'une coconstruction de son univers professionnel, dans *Actes de colloque – Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action*. Centre des congrès de Laval les 20 et 21 mai 2004.
- Smith, P.J. (2003). Workplace Learning and Flexible Delivery, *Review of Educational Research*, 73(1) p. 53-88.
- Tardif, M. (2004). Le dispositif d'insertion professionnelle : la première étape du baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke. *Actes de colloque – Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action*. Centre des congrès de Laval les 20 et 21 mai 2004.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique* (traduit par F. Gervais). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E. (1998). *Community of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott et W.M. Snyder (2002). *Cultivating Communities of Practices. A Guide to Managing Knowledge*. Massachusetts (Boston): Harvard Business.