



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

apprendre et enseigner aujourd'hui

LA REVUE DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

volume 9 | n°2 | printemps 2020

Nouveaux enseignants

Insertion professionnelle

Carrière enseignante



Devenir enseignante ou enseignant *aujourd'hui*

Antidote

Le remède à tous vos mots.

- ✓ **Correcteur** avancé avec filtres intelligents
- ✓ **Dictionnaires** riches et complets
- ✓ **Guides** linguistiques clairs et détaillés

Antidote, c'est l'arsenal complet du parfait rédacteur, qui s'ajoute directement à vos logiciels préférés. Que vous écriviez un courriel ou un rapport, cliquez sur un bouton et voyez s'ouvrir un des ouvrages de référence parmi les plus riches et les plus utiles jamais produits. Si vous écrivez à l'ordinateur, Antidote est fait pour vous.

Pour **Windows**, **macOS** et **Linux**. Dictionnaires et guides aussi offerts sur **iPhone** et **iPad**. Pour les compatibilités et les caractéristiques, consultez :

www.antidote.info



Druide



Rédacteur invité

Maurice Tardif, professeur, Université de Montréal

Coordination

Louise Trudel
Sylvain Decelles
Mary Eva

Mise en page

Samuel Paul

Impression

COPYCO

Les textes publiés dans ce numéro n'engagent que leurs auteurs et ne peuvent être reproduits sans leur autorisation ainsi que celle de l'éditeur. Il importe de préciser que les articles peuvent être reproduits à des fins éducatives en mentionnant la source. La publication sur un site internet est permise un an suivant la première publication après avoir obtenu l'accord de l'auteur et du CPIQ.

Dans la revue, le masculin est employé à titre épïcène.

Il est à noter que la revue applique les règles de la nouvelle orthographe.

Les photos ont été fournies par les auteurs.
Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
4545 rue Pierre-De Coubertin
Montréal, Qc
H1V 0B2
www.conseil-cpiq.qc.ca

Abonnement

www.conseil-cpiq.qc.ca
secretariat@conseil-cpiq.qc.ca

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version imprimée)
ISBN 978-2-9811863-6-2 (version pdf)
ISBN 1927-3215 (version imprimée)
ISBN 1927-3215 (version pdf)
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
nationales du Québec, 2020
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
Canada, 2020



En couverture

Mosaïque des auteurs des articles du volume 9 n°2

4 Mot de la rédaction

par Maurice Tardif et Cecilia Borges

6 Pour quelles raisons souhaite-t-on devenir enseignante ou enseignant aujourd'hui au Québec ?

par Maurice Tardif et Cecilia Borges

11 Comment les nouveaux enseignants perçoivent-ils et évaluent-ils leur formation initiale ?

par Anne-Sophie Aubin et Delphine Tremblay-Gagnon

15 Que pensent les enseignants débutants de leurs stages comme préparation au métier ?

par Cecilia Borges et Delphine Tremblay-Gagnon

19 Vivre son insertion dans l'enseignement

Entre éléments facilitateurs et obstacles

par Ginette Casavant et Javier Nunez-Moscoso

23 Apprendre à enseigner

Le développement des savoirs professionnels lors de l'insertion

par Adriana Morales-Perlaza

27 Comment les nouveaux enseignants perçoivent et évaluent le rôle de soutien des directions d'établissement lors de leur insertion professionnelle ?

par Joséphine Mukamurera, Maurice Tardif et Benjamin Kutsyuruba

32 Les événements marquants dans la carrière des jeunes enseignantes et enseignants québécois

par Arianne Robichaud

36 Une vie professionnelle au service de l'éducation

par Ginette Casavant

40 Managing for the Long-Run

8 Insights From the Midway Mark

by Andrew Adams

44 Faire évoluer les représentations des futurs enseignants

Comment mieux les préparer ?

par Marie-Andrée Pelletier

48 Devenir enseignant dans le secondaire en Belgique francophone

Un processus identitaire qui s'inscrit dans une histoire et un contexte

par Branka Cattonar

53 (Dés)illusions

Devenir enseignant à l'école primaire en France

par Jean-François Marcel

58 Devenir enseignant en Suisse

Un tableau plutôt réjouissant

par Danièle Périsset et Isabel Voirol

Devenir enseignante ou enseignant aujourd'hui



Maurice Tardif

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université de Montréal



Cecilia Borges

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université de Montréal

Depuis quelques années déjà, le Québec découvre, comme bien d'autres sociétés, qu'il souffre d'une pénurie d'enseignants qualifiés. Souffrir est le bon terme, car si nos écoles manquent d'enseignants, alors des élèves risquent d'être laissés à eux-mêmes ou, ce qui est à peu près la même chose, de ne connaître qu'une suite changeante d'enseignants remplaçants ou suppléants : ceux-ci arrivent en classe, y restent quelques jours, parfois même quelques heures, et repartent ensuite vers d'autres établissements. Bien sûr, un tel tournis n'est pas favorable à l'apprentissage et au développement des élèves. On peut également penser qu'il est aussi nuisible pour les nouveaux enseignants, qui doivent sans cesse courir d'un contrat à l'autre, d'un établissement à l'autre, sans pouvoir donner le meilleur d'eux-mêmes à leurs élèves, faute de pouvoir établir une relation durable avec eux.

Une pénurie témoigne d'une situation de rareté de la main-d'œuvre enseignante, elle-même généralement causée par deux phénomènes : une diminution du nombre de personnes qui veulent faire carrière en enseignement, une augmentation du nombre d'enseignants déjà en poste qui quittent la profession, parfois bien avant l'âge de la retraite, parfois même en début de carrière. Au Québec, ces deux phénomènes sont à l'œuvre depuis un certain nombre d'années. Par exemple, selon les statistiques fournies par le ministère, depuis 20 ans, on observe une chute de près de 30 % du nombre d'inscriptions dans les programmes de formation initiale à l'enseignement secondaire. Pour le préscolaire et le primaire, la chute est de 15 % pour la même période. Par ailleurs, diverses études ont montré ces dernières années que de nombreux nouveaux enseignants quittent la profession au cours des cinq premières années de leur carrière. Malheureusement, les données citées par ces études ne sont pas convergentes, oscillant entre 20 % et 50 % comme taux d'attrition. Mais une chose semble certaine : trop d'enseignants quittent la profession trop rapidement.

Dans un tel contexte, il semble donc essentiel de mieux comprendre la situation et la trajectoire des personnes qui embrassent la carrière enseignante aujourd'hui. Qui sont ces personnes ? Pourquoi ont-elles choisi l'enseignement comme profession ? Comment ont-elles été formées et de quelle manière cette formation les soutient-elle, en début de carrière ? Comment se déroule leur insertion professionnelle ? Quelle expérience vivent-elles au travail ? Quel sens donnent-elles à leur engagement professionnel ? Ces questions sont au cœur de ce numéro. Son objectif est de mieux comprendre ce que signifie devenir enseignante et enseignant aujourd'hui.

Une partie du numéro est consacrée à la présentation des résultats d'une recherche longitudinale menée auprès d'une cohorte de 54 nouveaux enseignants de 2013 à 2019. Dirigée par les professeurs Maurice Tardif et Cecilia Borges de l'Université de Montréal, cette recherche a suivi ces nouveaux enseignants pendant toutes ces années et les a notamment interrogés sur les questions précédentes : leur choix de carrière, leur formation, leur insertion, leurs difficultés, leur engagement professionnel, etc. Les textes de Ginette Casavant, d'Anne-Sophie Aubin, de Delphine Tremblay-Gagnon, d'Arianne Robichaud et d'Adriana Morales-Perlaza sont basés sur les données issues de cette recherche. Ginette Casavant a aussi accepté de nous présenter un condensé de sa longue carrière en enseignement, permettant ainsi de comprendre ce que signifiait devenir enseignante avant la Révolution tranquille. Nous avons également invité deux excellentes chercheuses québécoises, Joséphine Mukamurera et Marie-Andrée Pelletier, à participer à ce numéro, car elles sont reconnues pour leur expertise sur ces questions. Un enseignant du secteur anglophone, Andrew Adams, a généreusement accepté de présenter au profit des nouveaux enseignants un certain nombre d'observations tirées de sa propre expérience en début de carrière. Finalement, nous avons sollicité des collègues de trois pays européens francophones, Jean-François Marcel pour la France, Danièle Perisset pour la Suisse et Branka Catonnar pour la Belgique, afin qu'ils présentent la situation des nouveaux enseignants dans leurs pays, ce qui permet de mieux contraster la situation québécoise et de saisir ses particularités.

La rédaction de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, Volume 9, numéro 2, Printemps 2020 est sous la responsabilité des professeurs Maurice Tardif et Cecilia Borges de l'Université de Montréal en collaboration avec des collègues du Québec, de France, de Belgique et de Suisse.

Le montage et la publication de ladite revue sont coordonnés par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec.

Les membres du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

AQEFLS	Association québécoise des enseignants de français langue seconde
AQÉSAP	Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques
AQEUS	Association québécoise pour l'enseignement en univers social
AQPSE	Association québécoise des professeurs de soins esthétiques
AQPS	Association québécoise des professeurs de santé
AQUOPS	Association québécoise des utilisateurs d'outils technologiques à des fins pédagogiques et sociales
ATEQ	The Association of Teachers of English of Quebec
SPHQ	Société des professeurs d'histoire du Québec
AQAET	Association québécoise alternance études-travail
AQIFGA	Association des intervenantes et des intervenants à la formation générale des adultes
CEMEQ	Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec
CNIPE	Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement
CRAIE	Centre de recherche appliquée en instrumentation de l'enseignement
L'ADOQ	L'Association des orthopédagogues du Québec

Nous avons également une cinquantaine de membres individuels notamment de futurs enseignants.

Pour quelles raisons souhaite-t-on devenir enseignante ou enseignant aujourd'hui au Québec ?



MAURICE TARDIF, Ph.D.

Maurice Tardif est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et fondateur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), un centre d'excellence du FQRSC. Il s'intéresse depuis de nombreuses années à l'évolution de la profession enseignante et à sa formation, ainsi qu'au travail et connaissances des enseignants et des autres acteurs scolaires. De nombreux prix ont couronné ses travaux diffusés en huit langues dans une trentaine de pays.



CECILIA BORGES, Ph.D.

Cecilia Borges détient un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université Pontificale de Rio de Janeiro. Elle est professeure titulaire au département de psychopédagogie de l'Université de Montréal. Elle intervient également dans le programme d'éducation physique et à la santé (ÉPS), dont elle a été la responsable pendant une dizaine d'années. Ses recherches portent sur le travail des enseignants sous l'angle de l'appropriation du curriculum, de la collaboration enseignante et des savoirs pédagogiques relatifs à la matière enseignée. Elle étudie actuellement l'insertion professionnelle des éducateurs physiques dans le cadre d'une étude longitudinale qui s'intéresse à leurs conditions de travail, à leur vécu ainsi qu'au processus de leur socialisation professionnelle. Elle est membre régulier du CRIFPE.

par **Maurice Tardif**
et **Cecilia Borges**

Quelles sont les raisons qui motivent aujourd'hui des personnes, souvent jeunes, à embrasser la carrière enseignante ? Cette question est devenue depuis une bonne vingtaine d'années une véritable préoccupation internationale et elle a suscité de nombreuses recherches et enquêtes. En effet, depuis la fin des années 1990, différents phénomènes (retraite massive du personnel enseignant des générations précédentes, perte d'attractivité de l'enseignement, abandon de la profession, etc.) ont fait en sorte qu'un grand nombre de pays vit une situation de pénurie d'enseignants. Or, on sait que le Québec vit la même situation. En réalité, jamais depuis la Révolution tranquille n'a-t-on eu autant besoin d'attirer de nouveaux enseignants dans la profession.

Cependant, si on veut les attirer, encore faut-il connaître les motifs qui les poussent à choisir l'enseignement. Que sait-on de ces motifs, notamment ceux des jeunes femmes qui constituent depuis longtemps la vaste majorité du personnel enseignant? Ces motifs sont-ils sensiblement les mêmes que ceux des générations précédentes d'enseignants ou en différent-ils?

Avec plusieurs collègues et assistants de recherche, nous nous intéressons à ces questions depuis la fin des années 1980. Entre 1986 et 2005, nous avons réalisé des récits de vie professionnelle auprès de quelques centaines d'enseignants, dont certains avaient commencé leur carrière dans les années 1950 à 1970, d'autres dans les années 1980 et d'autres à la fin des années 1990 (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991 ; Lessard et Tardif, 1996 ; Tardif et Lessard, 2000, etc.). Nous les avons notamment interrogés sur les raisons qui les ont amenés à choisir l'enseignement. Finalement, de 2013 à 2020, avec l'appui financier du CRSH, nous avons suivi une cohorte de 54 nouveaux enseignants dont la grande majorité avait été formée après 2010. Bref, nous disposons donc de plusieurs centaines d'entrevues qui couvrent 70 ans de carrière enseignante au Québec (1950 à 2020) et dans lesquelles des enseignants, débutants ou très expérimentés, nous ont parlé des raisons qui les ont conduits à choisir cette profession.

Le propos de ce texte est de présenter succinctement quelques-uns des principaux résultats de ces diverses recherches. Dans un premier temps, nous allons nous attarder à la recherche la plus récente, celle qui couvre la période de 2013 à 2020, et qui est toujours en cours. Dans un second temps, nous établirons des liens entre les résultats de cette recherche et les précédentes, afin de voir s'il y a des continuités ou des ruptures, sur une période de 70 ans, dans les motifs qui président au choix de la carrière enseignante. Nous tâcherons également de voir si les enseignants du Québec sont différents des enseignants des autres pays sous ce rapport. En conclusion, seront quelques pistes de réflexion sur le choix de la carrière enseignante.

Pourquoi choisit-on l'enseignement au Québec ?

En 2013-2014, nous avons interrogé 54 nouveaux enseignants sur les raisons à l'origine de leur choix de carrière. Le tableau 1 suivant synthétise leurs réponses. Ces raisons ne sont pas mutuellement exclusives, les enseignants pouvant en invoquer plusieurs parmi elles.

Tableau 1 – Pour quelles raisons êtes-vous devenus enseignants ?

Raisons à l'origine du choix de la carrière (plusieurs raisons pouvaient être indiquées)	Nombre de répondants	% sur 54 répondants
J'ai choisi l'enseignement parce que j'aime travailler avec les enfants, j'apprécie le contact humain avec eux, j'aime leur apporter du positif	23	43 %
J'ai eu des expériences antérieures avec des enfants, des jeunes (camps de jour, clubs sportifs, etc.), que j'ai appréciées	22	40 %
Je viens d'une famille enseignante qui m'a influencé ou des personnes dans mon entourage familial m'ont influencé.	13	24 %
Je veux être enseignant depuis longtemps, dès l'école primaire ou secondaire j'aidais les autres élèves, je voulais déjà devenir enseignant	12	22 %
J'ai été influencé dans mon choix par des enseignants-modèles que j'ai eus ou par des amis enseignants.	12	22 %
J'ai toujours aimé l'école et y retourner travailler était comme naturel pour moi.	5	9 %
Je voulais enseigner ma matière que j'aime, notamment l'éducation physique et le sport.	3	5 %
J'ai choisi l'enseignement pour gagner ma vie, c'est un métier stable avec une retraite.	3	5 %

On constate que le désir de travailler avec des jeunes, le goût de les aider, l'importance des expériences antérieures de travail avec des jeunes, notamment dès l'école primaire ainsi que l'influence familiale et l'influence positive d'enseignants modèles représentent l'essentiel des raisons qui ont amené les personnes interrogées à choisir l'enseignement.

Nous avons également interrogé les enseignants sur le moment de leur vie où le choix de l'enseignement s'est imposé à eux : 23 enseignants (43 %) déclarent avoir choisi l'enseignement assez tardivement, par exemple, pendant ou après leurs études collégiales, ou au début de leurs études universitaires. Mais c'est fréquemment après une expérience de travail avec des jeunes qu'ils découvrent leur intérêt pour l'enseignement :

En fait, je n'ai jamais eu l'intention de devenir enseignant. Cependant, j'ai eu un professeur qui m'a aidé à trouver un emploi d'enseignant d'anglais au Japon. C'est là que j'ai découvert que j'adore enseigner ! Ce que j'ai découvert, c'est que dans les écoles primaires, je peux faire une différence (P26).

Tous les autres enseignants (57 %) interrogés parlent de choix plus anciens réalisés alors qu'ils étaient élèves au primaire ou au secondaire, ou durant leur adolescence à l'occasion d'expériences de travail avec les jeunes. Dans certains cas, ce choix remonte loin dans le temps et il reste stable :

P13 : Moi, ça fait très longtemps que je sais que je veux être enseignante, depuis le primaire en fait.

Quant aux influences qui ont pu peser sur leur choix, la présence d'enseignants dans la famille (proche et élargie) ou des expériences positives vécues pendant la scolarité obligatoire avec des enseignants considérés comme des modèles constituent les deux plus importantes :

P36 : Au secondaire, j'ai eu des enseignants modèles qui m'ont donné envie de m'investir en éducation. Ces modèles m'ont donné la piqûre de vouloir aider les gens.

Enfin, l'idée de vocation (« j'ai toujours voulu enseigner, j'étais appelé à devenir enseignant ») demeure également présente, car elle concerne plus du cinquième des personnes interrogées :

P39 : J'ai commencé à vouloir devenir enseignante en deuxième année du primaire. J'ai trouvé que ça avait l'air d'un beau métier qui était amusant. J'aimais déjà ça, jouer à l'école avec mes petits cousins et mes petites cousines. C'était un choix vocationnel, oui.

Quant aux sept enseignants immigrants que nous avons interrogés, ils parlent de motifs similaires à ceux des enseignants nés au Québec : vocation précoce, famille enseignante, expériences positives avec les enfants, etc.

Finalement, si on compare les réponses d'hommes et des femmes les plus fréquemment citées dans le Tableau 1, on obtient des résultats contrastés selon le genre comme le montre le tableau 2.

Tableau 2 - Raisons à l'origine du choix de la carrière : différences notables entre les hommes et les femmes

Raisons à l'origine du choix de la carrière	Femmes	Hommes
J'ai eu des expériences antérieures avec des enfants, des jeunes (camps de jour, clubs sportifs, etc.), que j'ai appréciées	63 %	17 %
J'ai choisi l'enseignement parce que j'aime travailler avec les enfants, j'apprécie le contact humain avec eux, j'aime leur apporter du positif	56 %	26 %
Je viens d'une famille enseignante qui m'a influencé ou des personnes dans mon entourage familiale m'ont influencé.	31 %	17 %
Je veux être enseignant depuis longtemps, dès l'école primaire ou secondaire j'aidais les autres élèves, je voulais déjà devenir enseignant	28 %	17 %

Quelques pistes de réflexion sur le choix de carrière

Les femmes enseignantes sont toujours plus nombreuses à avoir choisi leur profession pour des motifs altruistes (aider leurs enfants), émotionnels (plaisir de travailler avec eux) ou vocationnels (j'ai toujours voulu être enseignante).

Une continuité dans le choix de la carrière enseignante au Québec et ailleurs

Les raisons invoquées par la génération actuelle d'enseignants diffèrent-elles de celles des générations précédentes ? Ce texte étant très court, nous ne pouvons entrer dans le détail des recherches antérieures. Cependant, un résultat ressort très clairement : peu importe les générations d'enseignants, le désir de soutenir les jeunes, la volonté de leur transmettre des valeurs positives et de les aider à se développer et à devenir des membres de la société sont les principaux motifs invoqués aussi bien par les enseignants des années 1950-60, ceux des années 1980-1990 et ceux des années 2000. Bref, en dépit de tous les changements qui ont pu affecter la profession enseignante depuis les années 1950, le rapport émotionnel aux enfants et un idéal altruiste restent au cœur du choix de la carrière enseignante.

En 2012, nous avons également réalisé une enquête nationale par questionnaire auprès de 638 étudiants de 4^e année de baccalauréat dans l'ensemble des universités francophones de la province, en les interrogeant sur les motifs qui les ont conduits à vouloir devenir enseignant. Or, 66 % des répondants ont déclaré en priorité que c'était pour travailler avec les enfants, 50 % pour leur transmettre des valeurs et 46 % pour les aider les enfants à devenir membres de la société. Bref, on observe donc sur 70 ans une forte continuité dans les raisons à l'origine du choix de la carrière enseignante.

Comme nous le disions en introduction à ce texte, le choix de la profession a suscité depuis la fin des années 1990 une vaste documentation scientifique internationale. Or, encore ici, on observe, si on se limite aux sociétés développées, une nette convergence entre les enseignants des divers pays quant au choix de la carrière. Par exemple, dans un article synthèse consacré à la documentation anglophone et francophone, Berger et d'Ascoli (2011) soulignent que les motivations altruistes et émotionnelles constitueraient, et de loin, les motifs les plus fréquemment invoqués par les enseignants pour expliquer le choix de leur profession. Dans une étude récente auprès de 260 000 enseignants de 48 pays, l'OCDE (TALIS, 2018) indique que 90 % d'entre eux ont mentionné que le soutien aux enfants et le désir de contribuer à leur développement et à celui de la société constituaient les motifs majeurs à la base de leur choix de carrière. Bref, les enseignants du Québec ne sont pas vraiment différents des enseignants des autres pays sur ce plan.

Comment expliquer cette stabilité des motifs qui président au choix de la carrière enseignante d'une génération à l'autre et d'un pays à l'autre ? Deux hypothèses paraissent plausibles :

- 1 S'il est vrai que la profession enseignante, l'école et la société ont profondément changé depuis les années 1950, il n'en reste pas moins que le travail enseignant demeure, à sa base, un travail de relations humaines avec des enfants, des jeunes. Ainsi, cette dimension relationnelle reste encore et toujours au cœur de l'enseignement : c'est elle qui donne sens à cette profession et c'est donc à partir d'elle que des personnes la choisissent et désirent y faire carrière.
- 2 Par ailleurs, lorsqu'on regarde la composition sociale du personnel enseignant au Québec comme ailleurs, on constate, en dépit de tous les autres changements, des tendances très stables : hier comme aujourd'hui, la profession enseignante demeure très largement une profession féminine (de plus en plus en fait), appartenant principalement à la majorité blanche et dont les membres sont pour une large part issus des classes moyennes. On peut faire l'hypothèse que ces caractéristiques induisent, sur une longue durée, la construction d'un *Ethos* professionnel (un ensemble de croyances, de dispositions et de valeurs propres au travail enseignant) qui favorise l'attraction et le recrutement de personnes qui se reconnaissent en lui.

Mais n'y a-t-il donc rien de nouveau sous le soleil en ce domaine ? À notre avis, deux changements relativement récents semblent importants. Le premier concerne la diversité des choix de carrière qui s'offre aux jeunes femmes d'aujourd'hui. S'il est vrai que les enseignantes qui sont entrées dans la profession avant les années 1980 soulignent l'importance de leurs relations aux jeunes, il n'en reste pas moins qu'elles mentionnent fréquemment le peu de choix de carrière qu'elles pouvaient avoir à l'époque, comme l'exprime bien cette enseignante : « J'ai débuté ma carrière vers la fin des années 50 ; à ce moment-là, les choix professionnels pour les filles étaient limités. Nous pouvions devenir secrétaire, enseignante ou infirmière ». Ce n'est plus vraiment le cas aujourd'hui, car les femmes travaillent de plus en plus dans des professions, parfois prestigieuses, qui étaient jadis réservées aux hommes. Bref, elles ne sont plus obligées de choisir, par défaut, l'enseignement. Peut-être est-ce là une cause peu visible et peu documentée de l'actuelle pénurie d'enseignants au Québec ? L'enseignement attirerait moins les jeunes femmes.

Le second changement découle de l'arrivée dans l'enseignement d'enseignants, de plus en plus nombreux, qui proviennent de l'immigration. Cette tendance est à l'œuvre dans la plupart des sociétés développées. À plus long terme, elle risque donc de changer la composition sociale et ethnique du personnel enseignant au Québec. Une telle évolution semble positive, car elle rapprochera enfin la profession enseignante de la réalité multiculturelle des élèves.

Finalement, il semble important de clore ce texte en soulignant que tous les nouveaux enseignants que nous avons interrogés ces dernières années souhaitent poursuivre leur carrière en enseignement : aucun ne songe à abandonner, même si tous espèrent un poste permanent, ce qui montre que leur choix en faveur de la carrière enseignante était somme toute porteur d'avenir.



Références

- Berger, J.-L. et D'Ascoli, Y. (2011). « Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière », *Revue française de pédagogie* consulté le 18 avril 2018. URL : <http://rfp.revues.org/3113>
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, système*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018 (volume 1). Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Paris : Editions de l'OCDE.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Préface de François Dubet. Europe : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*. Montréal, Vol. 23 (no 1) : (p. 55-69).

Comment les nouveaux enseignants perçoivent-ils et évaluent-ils leur formation initiale ?



ANNE-SOPHIE AUBIN
doctorante

Anne-Sophie Aubin est candidate au doctorat en sciences de l'éducation (psychopédagogie) de l'Université de Montréal et membre étudiante du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle est également enseignante en éducation physique et à la santé (ÉPS). Dans sa recherche doctorale, Anne-Sophie s'intéresse aux trajectoires d'enseignants débutants en ÉPS, plus particulièrement, à leur processus de socialisation professionnelle.



DELPHINE TREMBLAY-GAGNON
doctorante

Delphine Tremblay-Gagnon Gagnon est candidate au doctorat en sciences de l'éducation, option psychopédagogie et membre-étudiante du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Lors de ses études aux cycles supérieurs, elle s'est intéressée aux savoirs des enseignants et à la formation initiale à l'enseignement, ainsi qu'aux connaissances que possèdent les enseignants à propos leurs élèves.

par **Anne-Sophie Aubin**
et **Delphine Tremblay-Gagnon**

Depuis les années 1980, au Québec comme dans la plupart des sociétés occidentales, la formation initiale à l'enseignement (**FIE**) s'inspire du modèle professionnel. En effet, à la suite de rapports critiques du *Holmes Group* (1986) et de la *Carnegie Corporation* (1986) montrant les faiblesses du milieu de l'éducation et de l'enseignement aux États-Unis, les autorités éducatives ont voulu professionnaliser l'enseignement (Tardif, Borges et Malo, 2012). Pour ce faire, la FIE devait être repensée pour atteindre les objectifs d'une formation professionnelle de haut niveau. Ainsi, au Québec, le Conseil supérieur de l'Éducation (1991, 2004) et le MEQ (1994, 2001) ont mis de l'avant un modèle qui propose de former des enseignants professionnels, c'est-à-dire des enseignants qui sont à la fois cultivés et dotés d'une solide base de connaissances fondée sur la recherche scientifique, qui maîtrisent également les douze compétences à la base du nouveau référentiel introduit en 2001 et, enfin, qui sont capables d'agir de manière autonome, réfléchie, éthique et critique. Avec la réforme de 1994, tous les programmes de 1^{er} cycle ont été allongés à quatre ans, comportant environ 120 crédits de formation et 700 heures de stages (Tardif, 2013).

Imposées par le MEQ en 2001, les douze compétences développées lors de la FIE renvoient aux situations réelles d'enseignement telles que la gestion de classe, l'évaluation, l'aide aux élèves HDAA, l'utilisation des TIC, la collaboration avec l'équipe-école et les parents, etc. Bref, depuis plus de 25 ans, la FIE se veut une formation professionnelle, appuyée sur une base de connaissances et des compétences relatives à l'acte d'enseigner. Mais qu'en pensent les nouveaux enseignants d'aujourd'hui ? La FIE qu'on leur propose répond-elle aux besoins du terrain ? Reflète-t-elle les élèves et les réalités d'aujourd'hui ? C'est ce que notre étude longitudinale a tenté de définir auprès de 54 enseignants débutants, ayant moins de 5 ans d'expérience en enseignement au Québec.

Méthode

Nous avons mené une étude longitudinale (2014-2020) lors de laquelle nous avons suivi une cohorte d'enseignants débutants, de différents ordres et matières, principalement de la grande région de Montréal. Lors de la première année de l'étude, nous les avons interrogés sur leur FIE. Ce sont ces premières entrevues qui font l'objet de cet article. Plus spécifiquement, nous présentons les perceptions et évaluations des participants ($n=54$) de leurs compétences à la suite de leur FIE. Ces compétences étaient présentées dans le tableau 1 ci-dessous, pour lequel chaque enseignant interrogé devait dire, sur une échelle de 1 à 6, comment il se sentait préparé, au terme de sa formation, face à chacune de ces compétences.

Quelques résultats

Le tableau 1 présente l'appréciation des différentes compétences mises de l'avant par la FIE. Nous pouvons voir que parmi celles-ci, certaines sont considérées par les participants comme mieux abordées lors de la FIE, d'autres moins bien et une dernière catégorie où les participants sont partagés.

Tableau 1 – Sentiment de préparation suite à la formation initiale

	Appréciation généralement négative (1-2)	Appréciation généralement moyenne ou mitigée (3-4)	Appréciation généralement positive (5-6)
Faire apprendre les élèves	13,2 %	50,0 %	37 %
Planifier mon enseignement	13,7 %	25,9 %	61,1 %
Évaluer les apprentissages	25,2 %	44,2 %	30,8 %
Connaître et utiliser le programme	11,8 %	33,3 %	54,9 %
Organiser et orienter la vie de la classe	15,7 %	45,1 %	39,2 %
Gérer les comportements	21,4 %	52,9 %	25,5 %
Adapter mon enseignement aux différences	18,7 %	46,0 %	44,0 %
Enseigner aux EHDA	13,5 %	46,2 %	30,8 %
Utiliser les TIC dans mon enseignement	24,5 %	33,3 %	33,3 %

Plus spécifiquement, on observe que ce sont la planification de l'enseignement et la connaissance du programme scolaire qui en sont ressorties grand gagnant, puisque plus de 60 % des participants ont mis un 5 ou un 6 à l'objet « planifier son enseignement » et pratiquement 55 % à la connaissance des programmes scolaires. Les aspects jugés plus négativement ou qui semblent avoir été moins abordés durant la FIE se rapportent aux interactions au sein de la classe et avec les élèves, soit l'évaluation des apprentissages, la gestion des comportements ainsi que l'utilisation des TIC en classe qui ont été notées entre 1 et 3 par environ de 60 % des participants.

Présentons maintenant les points de vue des enseignants débutants quant à trois compétences spécifiques, soit la planification de l'enseignement, la connaissance du programme ainsi que l'évaluation des apprentissages.

Planification de l'enseignement et connaissance du programme

La plupart des enseignants soulignent la qualité de la formation qu'ils ont reçue pour l'utilisation du programme scolaire et la planification : « Le programme, je le connais. Comme enseigner, la planification, ça je l'ai sur le bout des doigts, même si ça change à la dernière minute, je n'ai pas peur » (part.13). Ils soulignent aussi le fait que leur FIE a insisté sur ces deux compétences :

C'est la première chose dont on parle et qui est mise de l'avant dans le bac : « Vous allez faire de la planification et la planification, c'est ça pour l'enseignant ». L'accent est mis sur la planification (part. 16).

Selon les enseignants, les exigences demandées pour la planification sont toutefois démesurées, et surtout, ne sont pas efficaces par rapport à la réalité du terrain :

C'est tous les documents de planification qu'ils demandent, c'est hallucinant ! Dans ma pratique, surtout en adaptation scolaire, j'ai tout le temps trois, quatre planifications dans ma tête, mais jamais sur papier et jamais de dix pages de long (part. 7).

De plus, bien que la FIE ait permis aux enseignants de bien connaître le programme et de mettre en pratique la planification de cours, ils apportent plusieurs nuances à cette dernière. En effet, plusieurs détails semblent avoir été peu abordés comme la prise en compte des diverses réalités de l'enseignement (part.42) et la planification à long terme (part.13), pour ne nommer que ceux-ci.

Le tableau 1 indique que les enseignants sont peu satisfaits de leur formation par rapport à l'évaluation et éprouvent des difficultés à évaluer les compétences et les connaissances de leurs élèves.

La majorité explique n'avoir reçu qu'un seul cours d'évaluation durant toute leur FIE de quatre ans : « On a eu un cours, puis on a fait une évaluation sur un travail » (part. 13). Durant ce cours, ils ont eu l'occasion de se familiariser avec des outils d'évaluation, mais leurs apprentissages n'ont pas été rendus significatifs puisqu'ils n'ont pas pu les mettre à l'épreuve sur le terrain :

C'est comme s'il n'y avait pas de pont. C'était à nous de le faire, mais il y aurait peut-être un travail qui aurait pu être fait de leur part aussi [...] Quand je suis arrivée avec mon premier contrat, évaluer des productions écrites, bien il y a fallu que je m'assoie avec une enseignante ici, qu'elle me montre un peu (part. 15).

Selon les nouveaux enseignants, les fondements de l'évaluation n'ont pas été abordés lors de la FIE. Ils rapportent avoir de la difficulté à enseigner et à évaluer les compétences selon la progression des apprentissages des élèves : « On est beaucoup dans "l'élève a progressé selon lui" et tout ça, mais là, on est tout le temps dans le subjectif » (part. 7).

L'évaluation est une préoccupation unanime des nouveaux enseignants et semble problématique à plusieurs égards. En somme, les enseignants débutants ne se sentent pas aptes à évaluer les apprentissages de leurs élèves et suffisamment préparés à faire face à la réalité du terrain.

En guise de conclusion : un bilan mitigé de la FIE

Finalement, à partir de nos nombreuses données d'entrevues, on ne constate pas une adhésion massive et positive des enseignants à leur formation. On ne voit nulle part émerger l'idée que la formation serait excellente ou du moins, pleinement appropriée et pertinente à l'exercice de leur future profession. Certes, quelques enseignants jugent positivement certains aspects de leur formation, certains cours et surtout les stages. Cependant, ce jugement positif prend fréquemment la forme de « oui, mais », cette expression introduisant des restrictions. Par exemple, « la formation en planification était bonne, oui, mais, pas toujours applicable à la réalité des classes et trop limitée au court terme ».

En contrepartie, on ne retrouve pas dans le discours des enseignants actuels un rejet massif de leur formation, comme ce pouvait être le cas chez les générations d'enseignants formées avant la réforme de 1994 (Tardif, Lessard et Lahaye, 1990). On peut faire l'hypothèse que l'allongement de la formation et surtout des stages (1994) et l'approche par compétences (2001) ont fait leur œuvre et répondu en partie aux problèmes passés : abstraction galopante, programme éclatée, formateur ignorant des réalités scolaires, pas de lien entre les formations théorique et pratique, etc.

Néanmoins, nos données d'entrevues indiquent aussi qu'il semble persister un certain manque d'intégration « interne » au sein de la FIE : les cours universitaires se font encore trop souvent en silo (par exemple, l'évaluation est l'objet d'un cours, mais n'est pas intégrée aux autres cours de didactiques), tandis que les apprentissages qui y sont faits apparaissent parfois difficilement transférables en contextes réels, notamment lors des stages.

Par ailleurs, les participants à notre recherche continuent d'opposer, comme les enseignants des générations précédentes, la théorie et la pratique, la seconde apparaissant plus pertinente et formatrice à leurs yeux que la première. Or, le problème ne semble pas être la formation théorique en soi, mais l'explicitation et la prise de conscience de ce qu'elle peut apporter à une pratique professionnelle enseignante. En ce sens, la FIE permet-elle vraiment de développer les compétences propres à des professionnels, ou propose-t-elle plutôt des outils et des techniques d'un métier à mettre en œuvre dans la pratique ? On a parfois l'impression, selon les enseignants interrogés, que la formation universitaire prétend former des professionnels compétents en leur faisant accomplir plusieurs fois les gestes qui démontreraient la maîtrise de la compétence, mais le geste lui-même ne garantit pas que les ressources intellectuelles nécessaires à la mobilisation de la compétence sont acquises par les futurs enseignants et pleinement significatives pour eux. Par exemple, planifier une situation d'apprentissage ne signifie pas que l'on comprend les principes derrière la logique d'une telle planification ; travailler en équipe ne signifie pas qu'on sache pourquoi et comment bien collaborer.

Finalement, il convient de remarquer que la diversité des propos des enseignants sur leur formation est aussi le reflet de la qualité des formateurs et des cours qui semble parfois très variable. Les enseignants interrogés ont été formés dans plusieurs universités. Or, il apparaît clairement que leur formation est d'inégale valeur d'un cours à l'autre, d'un programme à l'autre et d'une université à l'autre. Comme le souligne cet enseignant :

Dans les autres professions, il y a beaucoup de professeurs qui sont dédiés à leurs cours et qui vont donner des cours montés et il va y avoir de la concertation de professeurs pour donner des cours qui ont de l'allure. Nous, c'était seulement des chargés de cours ou presque. Et les chargés de cours n'ont pas seulement ça à faire dans la vie, ils ont tous un autre travail et je comprends. Mais s'il y a juste des chargés de cours, ça fait qu'ils n'ont pas le temps de se concerter entre eux pour leurs plans de cours et les remettre à l'université, mais les plans de cours, si tu regardes, c'est souvent pratiquement la même chose, puis on voit la même chose. J'ai dû voir ça six fois dans mon bac, toujours la même matière ! [P36].

Ainsi, au-delà des réformes de la formation à l'enseignement, il semble opportun de s'interroger sur le fonctionnement interne des programmes de formation initiale, sur la qualité et l'homogénéité des ressources professorales qui y sont mobilisées, sur les manières individuelles et collectives de travailler au profit des futurs enseignants.

Que pensent les enseignants débutants de leurs stages comme préparation au métier ?



DELPHINE TREMBLAY-GAGNON
doctorante

Delphine Tremblay-Gagnon est candidate au doctorat en sciences de l'éducation, option psychopédagogie et membre-étudiante du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Lors de ses études aux cycles supérieurs, elle s'est intéressée aux savoirs des enseignants et à la formation initiale à l'enseignement, ainsi qu'aux connaissances que possèdent les enseignants à propos leurs élèves.



CECILIA BORGES, Ph.D.

Cecilia Borges détient un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université Pontificale de Rio de Janeiro. Elle est est professeure titulaire au département de psychopédagogie de l'Université de Montréal. Elle intervient également dans le programme d'éducation physique et à la santé (ÉPS), dont elle a été la responsable pendant une dizaine d'années. Ses recherches portent sur le travail des enseignants sous l'angle de l'appropriation du curriculum, de la collaboration enseignante et des savoirs pédagogiques relatifs à la matière enseignée. Elle étudie actuellement l'insertion professionnelle des éducateurs physiques dans le cadre d'une étude longitudinale qui s'intéresse à leurs conditions de travail, à leur vécu ainsi qu'au processus de leur socialisation professionnelle. Elle est membre régulier du CRIFPE.

par **Delphine Tremblay-Gagnon**
et **Cecilia Borges**

Les programmes actuels de formation initiale à l'enseignement au Québec remontent au milieu des années 90. S'inspirant du mouvement de professionnalisation de l'enseignement, les baccalauréats sont passés de trois à quatre ans et une importante place a été accordée aux stages en milieu scolaire, soit un minimum de 700 heures, étalées sur quatre ans (gouvernement du Québec, 1994). La place accordée aux stages n'est donc pas négligeable : en fait, jamais les stages n'avaient occupé une place si importante.

La perception de stages par les enseignants débutants

D'après la documentation scientifique, les stages sont considérés comme un moment privilégié pour le développement de compétences (Lepage, Gervais et Malo, 2018). Ils permettent de relier théorie et pratique, et favorisent le rapprochement entre université et milieu scolaire, notamment par l'appropriation des exigences du terrain et l'expérience du métier (Laroque, Dufour, Biron, 2008). Ils apportent aussi du renouveau pour les établissements où les enseignants reçoivent des stagiaires (Gervais et Desrosiers, 2005). Enfin, ils sont considérés comme un important levier pour l'insertion professionnelle et pour la rétention au travail, car ils contribuent au sentiment de confiance chez les futurs enseignants (Clif et Brad, 2006). Ils contribuent même à la validation du choix professionnel (Gervais et Correa Molina, 2008). Au Québec, une étude sur le décrochage enseignant menée auprès de 1252 participants indique que pour 92,2 % d'entre eux, le stage est la partie la plus appréciée de leur formation universitaire (Karsenti, 2015).

Ainsi, considérant l'importance des stages, dans le cadre d'une recherche longitudinale sur l'insertion professionnelle, nous avons interrogé 54 enseignants débutants du primaire et du secondaire à propos de leurs stages. Que pensent ces nouveaux enseignants des stages qu'ils ont vécus en formation initiale ? Quels apprentissages ces stages ont-ils permis ou favorisés ? Ces apprentissages se sont-ils avérés utiles en début de carrière ?

Ce ne sera pas une nouveauté de dire que pour les 54 enseignants débutants consultés, les stages sont le domaine de la formation qu'ils ont appréciée le plus. Selon eux, les stages contribuent davantage à leur apprentissage du métier que les autres cours universitaires. Certains estiment que « au moins 80 %, si ce n'est 90 % » (P36) de ce qu'ils ont appris relève des stages, car « il faut vraiment baigner dans le milieu » et « que ce sont vraiment les stages qui apportent le plus » (P28).

Quant à la relation théorie/pratique, elle a été abordée par les participants, mais toujours en valorisant la partie pratique de la formation : « C'était, je crois, au-delà de toutes les théories que je pouvais apprendre à l'université, beaucoup plus utile » (P11). Selon certains enseignants débutants, il faut que les connaissances apprises dans les cours théoriques soient « utiles » et « applicables sur le terrain » : « Avec le programme qui s'étale sur quatre ans, je pense que c'est la meilleure chose honnêtement. La pratique, c'est une des choses les plus importantes parce que c'est beau avoir des connaissances, mais il faut que tu les mettes en application aussi » (P27). Cela ne veut pas dire qu'ils négligent la théorie, mais ils semblent conscients qu'il y a « des situations qu'on ne peut pas vivre en théorie » (P17).

Qu'est-ce que les nouveaux enseignants apprécient le plus dans leurs stages ? Les éléments les plus appréciés sont la progression d'un stage à l'autre et à l'intérieur des stages ; la diversité des groupes d'élèves et des environnements scolaires, ainsi que les différents types d'enseignants associés avec lesquels ils doivent composer. Ces éléments semblent les préparer pour le métier ; ils les aident aussi à anticiper des situations qu'ils pourraient rencontrer, ainsi qu'à mettre à l'épreuve leurs connaissances, leurs habiletés relationnelles et leur capacité de communication.

Les stages contribuent également à confirmer le choix de la carrière. Comme l'exprime le participant 37 : « tu n'en fais pas trois [stages] dans le bac. Pour te rendre compte que tu n'aimes pas ça [...] ». Particulièrement pour les enseignants des différentes spécialités, tels l'éducation physique, l'adaptation scolaire, les arts, etc., les stages contribuent aussi au choix de l'ordre d'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire, vers lequel ils se dirigeront par la suite pour trouver un emploi.

Qu'apprennent-ils pendant les stages ? Ces apprentissages sont-ils utiles ?

En ce qui a trait aux apprentissages, la maîtrise des contenus d'enseignement et la planification des situations d'apprentissages ressortent en premier lieu. Les défis de s'approprier de nouveaux contenus, de maîtriser des contenus jugés plus délicats ou de concevoir des situations d'apprentissages adaptées aux élèves et couvrant différents niveaux d'approfondissement ont été évoqués. Le participant 11 explique l'ampleur de cet apprentissage : « [...] j'ai eu plusieurs bons cours de mathématiques à l'université, cependant, les maîtriser se fait quand on est en train d'enseigner. Même chose pour « planifier son enseignement » : « on planifie à l'avance, mais on planifie aussi sur le terrain devant les élèves, avec les élèves en accord avec leurs besoins. » (P11).

Quant à la gestion de classe, elle apparaît davantage lorsque les nouveaux enseignants abordent l'établissement des liens avec les élèves, le développement de l'assurance, la prise de connaissance de leurs limites ou l'instauration d'un bon climat dans la classe par l'enseignant associé ou par eux-mêmes. L'un des enseignants la présente notamment sous l'angle du développement personnel et identitaire : « [...] Quand on commence, c'est plus difficile. Avec les années, on découvre ses limites, on bâtit sa gestion de classe, on bâtit... ce qu'on est... notre personnalité, qui est-ce qu'on est comme enseignante. Les stages, ça m'a appris beaucoup, ça donne une base, mais que l'on continue aussi à apprendre tout au long de notre carrière. » (P23). Un autre insiste sur la dimension développementale : « La gestion de classe, personne n'est parfait et plus tu as de contacts avec les élèves, plus ça te permet d'acquérir de l'expérience et de t'améliorer. Donc, selon moi, c'est la meilleure chose [...] » (P27).

D'autres aspects ont été aussi mentionnés en lien avec la socialisation organisationnelle. Plus particulièrement, les nouveaux enseignants parlent, lors des stages, de la découverte du climat de travail au sein de l'équipe-école, de la manière de fonctionner dans les établissements scolaires et de collaborer avec des enseignants associés, ce qui se fait lors de journées pédagogiques, des messages qui ne sont pas véhiculés officiellement, mais qui passent en sous-entendus, de la découverte du *team-teaching*. À ce propos, l'un des enseignants se remémore avec joie son expérience : « On faisait vraiment du *team-teaching*. [...] Donc ça a été vraiment plus agréable de partager, justement, de travailler ensemble. [...] Bien, c'est sûr qu'elle m'évaluait tous les jours. Elle m'écrivait des petites choses. » (P51).

Ces apprentissages sont-ils utiles ? Il semblerait que oui dans la plupart des cas, car ils permettent aux stagiaires d'approprier leur futur métier. En analysant leurs réponses, il est apparu également que tout ce qui répond aux besoins des élèves ou contribue à l'élaboration des situations d'apprentissage en classe est très valorisé par les enseignants débutants lorsqu'ils abordent leur expérience de stage rétrospectivement. Tout apprentissage qui peut être réinvesti ou « appliqué » sur le terrain ou encore qui offre une meilleure compréhension des élèves et d'eux-mêmes est hautement apprécié.

Les enseignants interrogés ont également identifié certaines lacunes lors des stages. Elles concernent notamment des contenus de formation pas toujours à jour ou inadaptés au contexte scolaire ou des lacunes évidentes dans certains contenus de formation, par exemple, en évaluation des apprentissages. En fait, pour plusieurs, même le stage de quatrième année, qui est le plus long et où ils sont censés évaluer les apprentissages des élèves, ne suffit pas à permettre une appropriation réelle de cet acte pédagogique complexe.

Les stages peuvent-ils devenir un levier pour l'insertion professionnelle ? Pistes de réflexion

Au bout du compte, il ressort clairement de nos entretiens avec les nouveaux enseignants que les stages préparent davantage au métier que les cours théoriques, notamment pour les tâches qui se situent au cœur de l'enseignement : planification, pilotage et gestion de la classe. Cependant, les stages ne peuvent pas préparer à tout ! En effet, les nouveaux enseignants sont souvent en mode survie à cause de la précarité de leur statut. Ils sont sur appel et font notamment beaucoup de suppléances. Le fait de rencontrer des groupes d'élèves différents à chaque fois est déstabilisant pour eux. De plus, ils connaissent souvent très mal les établissements où ils interviennent souvent à la dernière minute. Pourtant, selon les enseignants, comprendre le rouage du fonctionnement de l'école est tout aussi important que la maîtrise de sa matière ou du groupe-classe.

On peut donc encore améliorer les stages sur cet aspect, en intégrant mieux les futurs enseignants à l'équipe-école, dès leurs stages. Les établissements peuvent contribuer à cette intégration, en essayant de se rapprocher des universités. Une étude menée par Leroux et Portelance (2019) auprès

des universités et commissions scolaires montre qu'il reste beaucoup à faire dans le rapprochement entre elles, afin de favoriser, dans un contexte de formation en alternance, la préparation à l'insertion professionnelle. De plus, le milieu scolaire étant davantage concerné par le soutien aux enseignants débutants, l'établissement de liens avec les universités en vue de préparer les étudiants stagiaires à la transition vers le métier devrait être exploité davantage. Il s'agit donc d'une piste à explorer pour les institutions universitaires et scolaires. Enfin, si l'on pense aux stagiaires en tant que responsables de leur propre processus de socialisation professionnelle et organisationnelle et si l'on perçoit les enseignants associés comme des médiateurs de ce processus, il y a aussi des leçons que l'on peut tirer des témoignages de nos participants. Bien que l'enseignement soit au cœur des préoccupations autant des stagiaires que des préenseignants associés, il est important de travailler dans la perspective de l'insertion professionnelle dès les stages, c'est-à-dire d'explorer des dimensions du travail enseignant qui dépassent la vie de la classe afin d'anticiper des situations, mais aussi des outils, des enjeux ainsi que des réponses propres à soutenir la phase d'insertion professionnelle.



Références

- Clift, R., et Brad, P. (2006). « Research on Methods Courses and Field Experiences », dans M. E. Cochran Smith et Z. Kennet (dir.), *Studying Teacher Education The Report of AERA Panel on Research and Teacher Education*, (p. 309-424).
- Gervais, C., et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C., et Correa Molina, E. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec. (Gervais et Desrosiers, 2005).
- Karsenti, T. (2015). Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves. Rapport de recherche intégral. FQRSC, Université de Montréal : Bibliothèque et Archives Canada.
- Larocque, M.-J., Dufour, M., et Biron, J.-L. (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec, Ministère de l'éducation du loisir et du sport.
- Lepage, M. Gervais, C. et Malo, A. (2018, mai). Pour une concertation dans l'encadrement et l'accompagnement des stagiaires en enseignement au Québec. Symposium 16. Colloque international du CRIFPE. Montréal : Sheraton.
- Leroux, M. et Portelance, L. (2019). Les initiatives du milieu universitaire et du milieu scolaire pour favoriser la préparation à la transition vers l'insertion dans la profession enseignante. In : P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais, et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel*. (p. 247-27). Presses Université du Québec.

Vivre son insertion dans l'enseignement

Entre éléments facilitateurs et obstacles



GINETTE CASAVANT, M.Éd.

Titulaire d'une Maîtrise en Administration de l'Éducation, Ginette Casavant est dans le monde de l'éducation depuis 1962. Elle a été enseignante au secondaire puis au primaire, responsable de l'opération lecture, conceptrice et formatrice dans un bureau de recherche privé, agente d'information et de formation au Conseil du Trésor à Ottawa, directrice d'établissements scolaires, au primaire et au secondaire, professeure invitée à l'Université de Montréal, au département d'administration et fondements de l'éducation et elle est actuellement professionnelle de recherche, dans la même Université. Elle s'est impliquée dans plusieurs organismes professionnels (SEMEA, AQEA, SEBIQ, ADERAE, CPIQ, etc.)



JAVIER NUNEZ-MOSCOSO, Ph.D.

Javier Nunez-Moscoso, docteur en Sciences de l'éducation de l'Université de Toulouse II et de la Pontificia Universidad Católica de Chile, est professeur assistant à l'Institut de Sciences de l'éducation (ICEd) de l'Université de O'Higgins, Chili, et chercheur associé au CRIFPE. Il s'intéresse à l'apprentissage de la profession enseignante et à l'insertion professionnelle de jeunes enseignants, notamment au rôle de l'expérience et de la pratique dans les processus d'appropriation des savoirs à la base métier.

par **Ginette Casavant**
et **Javier Nunez-Moscoso**

Bien que l'on puisse identifier certains éléments objectifs liés à une insertion professionnelle plus réussie, tels que la sécurité d'emploi comme élément central facilitant l'intégration dans le milieu scolaire et la profession (Gingras & Mukamurera, 2008), il est difficile de penser une insertion professionnelle éloignée du vécu subjectif de l'enseignant. Dans ce sens, l'insertion professionnelle est avant tout une expérience singulière dont les composantes individuelles méritent d'être étudiées empiriquement et documentées à la lumière des travaux de recherche. Pendant plusieurs années, nous avons donc interrogé 54 nouveaux enseignants sur la manière dont ils avaient vécu leur insertion professionnelle et quels éléments l'avaient, à leur point de vue, facilitée, ou, au contraire, rendue plus difficile. Nous présentons dans ce texte une brève synthèse de leurs propos sur ces questions.

L'expérience de l'insertion professionnelle

Les expériences des enseignants débutants lors de leurs premiers pas dans le métier semblent se distinguer à travers trois dominantes : une signification plutôt positive (environ les deux-tiers des participants), marquée fondamentalement par une intégration facile dans la communauté scolaire et par une forte implication et motivation des élèves ; une signification négative (autour du tiers des participants), décrite principalement par le manque d'accompagnement face au travail quotidien et des conditions contractuelles précaires ; et, enfin, une signification mixte (environ de 10 % des participants), où les difficultés professionnelles sont perçues comme une expérience acquise et relativisée, en fonction de l'apprentissage professionnel. Même s'ils représentent seulement quelques éléments évoqués durant les entrevues, les extraits ci-dessous peuvent être considérés comme paradigmatiques de ces trois types de signification :

Signification positive : « Bien, c'est sûr que ça a bien été parce que j'étais dans l'école où j'ai fait mes études et mon dernier stage, donc c'est sûr que je connaissais. C'est sûr que ça a beaucoup aidé à me mettre en confiance » (part. 15).

Signification négative : « Mon premier contrat, j'ai senti que j'avais moins d'aide et que j'avais des groupes vraiment difficiles et que je n'avais pas de support de ma direction ; mes collègues, tu sais... me guidaient un peu, mais voyaient bien que c'était des groupes difficiles et ne voulaient pas s'en mêler » (part. 7).

Signification mixte : « C'est une disposition à voir... à essayer de comprendre qu'est-ce que c'est le travail que je dois faire et comment je dois le faire. Même chose transposée en enseignement, c'est sûr que c'est une progression, une passion... c'est... mais c'est sûr que c'est similaire parce qu'on apprend quelque chose, on entre dans quelque chose et on essaie de s'approprier ce métier ou cette profession-là » (part. 11).

Il est évident que, en termes de signification de l'expérience, les trois modalités ici décrites semblent se bâtir dans la tension même entre la dimension subjective (prise de distance, émotions, motivations...) et la dimension objective (les conditions de travail) de l'expérience des enseignants débutants.

Les éléments facilitateurs de l'insertion professionnelle

Outre ces appréciations générales de leur insertion, il a été possible d'identifier des éléments facilitateurs évoqués par la plupart des participants et d'autres évoqués par une partie seulement des participants. On peut identifier trois éléments dont la plupart des enseignants débutants parlent.

1 Le premier est la *communauté professionnelle*, elle-même constituée de deux composantes : l'établissement scolaire et la commission scolaire, dans le cas d'un établissement public, le regroupement au sein de la Fédération des établissements privés pour les autres (FEP).

L'établissement représente un facilitateur de l'insertion quand celui-ci est connu par l'enseignant grâce à la réalisation préalable d'un stage, par exemple ou quand il a le temps de le connaître étant donné un contrat de plusieurs semaines ou d'un certain nombre de mois, quand il y a un bon accueil et un bon climat de travail, quand il y a des valeurs partagées et, quand grâce à tout ceci, l'établissement devient un espace d'apprentissage et de reconnaissance professionnelle. Le vécu de l'insertion est fortement influencé par les liens qui peuvent être créés avec les membres de l'établissement, surtout les collègues enseignants et la direction. De ce point de vue, le rôle de l'équipe-école et surtout de l'équipe de pairs semble fondamental pour assurer une insertion vécue positivement par les nouveaux enseignants.

La commission scolaire pour le secteur public peut représenter un facilitateur de l'insertion quand elle offre des formations pertinentes sur les tâches liées au travail quotidien et quand elle possède un fonctionnement administratif simplifié et efficace.

2 En deuxième lieu, on identifie les *conditions contractuelles* qui prennent la forme d'un facilitateur quand elles entraînent une certaine tranquillité économique et qu'elles permettent de créer des liens professionnels durables et, en conséquence, une implication plus importante des enseignants débutants.

3 Le troisième élément principal évoqué par les enseignants est l'*implication des élèves* : celle-ci représente un facilitateur de l'insertion quand les élèves sont motivés par le travail scolaire et intéressés par celui-ci.

Toutefois plusieurs autres éléments ont permis à nos participants d'avoir le sentiment d'avoir réussi et bien vécu leur insertion dans l'enseignement. Nous en mettrons quelques-uns en évidence.

Le sentiment de compétence

En situation d'insertion 10 (18 %) participants se sont sentis compétents parce qu'ils ont été bien préparés pour faire la planification. Nos participants reconnaissent qu'il est important de se sentir compétents en ce domaine. Six (12 %) d'entre eux soulignent « qu'ils ont acquis cette compétence, notamment, grâce à la pratique enseignante lors des stages de formation ».

Nos participants reconnaissent qu'il est aussi important de se sentir compétents dans la ou les matières qu'ils enseignent. S'ils sont au primaire, ils se sentent souvent compétents pour enseigner le français. Au secondaire, 4 (8 %) participants constatent que, « certes, la formation initiale donne une base appréciable dans des matières que l'enseignant est censé enseigner selon son programme de formation initiale. Toutefois, c'est sa volonté d'approfondir sa formation sur le terrain qui rend l'enseignant compétent dans la matière qu'il enseigne ».

La qualité de la formation

Seize (30 %) participants affirment qu'ils ont été bien formés et qu'ils connaissent bien le programme scolaire. Ils sont conscients que cela affecte leur insertion dans la profession enseignante. « Oui, ça s'est bien passé parce que je connaissais le programme ». « Je sais comment il fonctionne ». « Je sais comment l'utiliser et organiser mes cours en fonction du programme ».

La réflexion sur sa pratique

Enfin, dix-sept (31 %) participants accordent beaucoup d'importance à leur capacité de réfléchir sur leur pratique enseignante afin de l'améliorer. L'un d'entre eux dit : « Après chaque leçon on se pose la question : Est-ce que c'était bien ? Qu'est-ce qu'il y a à améliorer ? Comment je pourrais faire différent ? ». Cette compétence d'autoréflexion a été très utile à nos participants durant leur insertion.

Enfin, d'autres participants ont aussi évoqué des éléments tels que l'attraction pour la profession enseignante, leurs bonnes dispositions à vivre leur apprentissage professionnel et le choix de l'ordre d'enseignement : primaire, secondaire, formation des adultes ou formation professionnelle, comme étant des facteurs pouvant faciliter leur insertion.

Les obstacles à une insertion professionnelle réussie

L'établissement scolaire peut poser des contraintes à l'insertion quand l'enseignant n'a pas le temps requis pour en décoder le fonctionnement ou que celui-ci semble chaotique, quand l'accueil n'est pas assuré ou qu'il n'y a pas d'accompagnement. Certaines directions d'établissement semblent également négliger le soutien aux enseignants débutants. Les commissions scolaires peuvent, de leur côté, représenter un obstacle à l'insertion, quand il n'y a pas de dispositif d'accompagnement et que leur fonctionnement est complexe et lourdement bureaucratique.

Dans certains cas, les conditions contractuelles se transforment en obstacle, quand la durée réduite des contrats ou la multiplicité des remplacements empêchent le développement de relations professionnelles durables et quand, étant donnée la précarisation de ces conditions, l'identité professionnelle est morcelée en fonction d'une tension entre le travail « rêvé » et la dure réalité.

Plusieurs enseignants en insertion doivent aussi enseigner une matière pour laquelle ils n'ont pas toujours été formés. C'est le cas de plus de la moitié des participants au préscolaire et au primaire : éducation physique, musique, arts, etc. Au secondaire, 40 % de nos participants ont dû enseigner une matière pour laquelle ils n'avaient pas été formés. Ce phénomène soulève de sérieuses questions sur la qualité de l'accueil que reçoivent les enseignants débutants dans les écoles québécoises. Il interroge également la qualité de l'apprentissage de élèves confrontés à des enseignants qui ne maîtrisent pas forcément la ou leurs matières.

Les participants à notre recherche identifient aussi un grand nombre d'éléments qui complexifient leur entrée en fonction dans l'enseignement ou alourdissent leurs tâches. Nous en relèverons quelques-uns :

- les obligations de surveillance, le matin, aux récréations, à l'autobus, etc. ;
- administrer son budget et acheter le matériel requis pour enseigner ;
- organiser le parascolaire et en animer les activités ;
- préparer les cours en arrivant le matin, lors de suppléances.

Le manque de motivation des élèves peut aussi devenir un obstacle à la réussite de l'insertion des nouveaux enseignants, quand les élèves se montrent difficiles et peu intéressés par le travail scolaire, rendant ainsi l'enseignement plus complexe, voire impossible. En général, les enseignants qui se disent confrontés à des groupes d'élèves difficiles se montrent moins critiques vis-à-vis leur maîtrise de la classe et de la gestion des situations difficiles impliquant certains élèves. Quand nos participants doivent s'adapter aux différences ethnoculturelles de leurs élèves, plus du quart estiment qu'ils ne maîtrisent pas cette compétence ou qu'ils ne l'ont acquise que de façon théorique : « À l'université, on en parle, mais on ne voit pas concrètement comment faire ». Finalement, les enseignants en insertion peuvent aussi souffrir des contraintes suivantes : le manque d'autonomie professionnelle, des conditions matérielles précaires et une grande quantité d'information à assimiler en peu de temps.



Conclusion

Notre étude montre que l'expérience des jeunes enseignants durant l'insertion professionnelle se construit au travers divers éléments. Plusieurs parmi eux sont objectivement déterminés, le type de contrat, les caractéristiques des élèves, des collègues et de la direction, mais ils sont toujours vécus subjectivement. Dans l'ensemble des éléments apportés dans ce texte, nous souhaitons souligner les aspects suivants :

- Les conditions générales de travail des jeunes enseignants, où nous identifions une dominante de précarisation qui touche plusieurs niveaux. De très nombreux travaux ont documenté cet élément, mais nous ne pouvons pas nous empêcher de nous questionner sur l'influence de ce phénomène dans le taux d'abandon de la profession et dans le développement de l'identité, dans une période de la vie professionnelle marquée par l'apprentissage et la mise à l'épreuve des compétences à réaliser son travail.
- L'influence particulière du type de contrat comme axe central de l'insertion professionnelle. À ce propos, Gingras et Mukamurera (2008) pointent la sécurité d'emploi comme une clé d'une insertion professionnelle réussie. Cette sécurité contribue fortement à déterminer le niveau d'implication des nouveaux enseignants dans leurs écoles et la manière avec laquelle les autres acteurs des établissements scolaires les considèrent « en tant que membres permanents de la communauté scolaire (élèves, parents d'élèves, collègues...) ».

Tel que déjà signalé, les mêmes éléments peuvent participer à faciliter ou nuire à l'insertion professionnelle. En réponse à cette tension, les jeunes enseignants peuvent potentiellement développer un certain degré de résilience face aux réalités adverses, de manière à les mettre dans la perspective de l'apprentissage professionnel. Cependant, on ne peut pas nier que les conditions de travail structurent l'expérience et conditionnent dans une certaine mesure le pouvoir d'action des nouveaux enseignants. Dans ce sens, la responsabilité vis-à-vis la réalisation du travail enseignant peut être considérée comme partagée. Autrement dit, comment un enseignant peut-il bien faire son travail si, précisément, le contexte impose des obstacles structurels durant l'insertion professionnelle ? Cette question ne touche pas que des enjeux pratiques pour les écoles et les jeunes enseignants en insertion professionnelle, mais bel et bien des dimensions éthiques et politiques au sens large de la profession enseignante et de la manière dont elle est reconnue et vécue aujourd'hui par les enseignants, nouveaux comme expérimentés.

Apprendre à enseigner

Le développement des savoirs professionnels lors de l'insertion



ADRIANA MORALES-PERLAZA, Ph.D.

Adriana Morales-Perlaza est professeure adjointe en éducation comparée et internationale à l'Université de Montréal et chercheure associée au CRIFPE. Elle est titulaire d'un doctorat en Éducation comparée et fondements de l'éducation (2016) et d'une Maîtrise en Administration de l'éducation (2012). Ses intérêts de recherche portent sur les perspectives internationales et l'éducation comparée, la sociologie de l'éducation, et les politiques et l'histoire de la professionnalisation de l'enseignement.

par **Adriana Morales-Perlaza**

Un nouvel enseignant, comme tout professionnel, a généralement une connaissance encore provisoire de la réalité du milieu de pratique lors de ses premières années d'activité. Pendant son insertion professionnelle, l'enseignant s'engage dans un processus de socialisation qui lui permet de développer de nouveaux savoirs professionnels (connaissances et compétences) qui viennent compléter, nuancer et enrichir ceux provenant de sa formation initiale. C'est également au cours de cette étape que l'enseignant s'approprie la culture et les dynamiques établies dans le fonctionnement des établissements scolaires. Selon les enseignants en insertion, quels sont les aspects les plus importants pour l'apprentissage de leur nouvelle profession ? Dans ce texte, nous tenterons de répondre à cette question à partir des témoignages de 54 jeunes enseignants portant sur l'apprentissage de leur profession.

La place cruciale de l'expérience

Les enseignants interrogés octroient beaucoup d'importance à l'expérience pratique (acquise lors de stage ou pendant les premières années d'exercice) pour leur parcours professionnel. Comme Tardif et Lessard (1999) l'avaient constaté, il y a plus de 20 ans, l'expérience à laquelle les enseignants se réfèrent ne se limite pas à la maîtrise intellectuelle et technique de la tâche, car elle leur permet aussi de maîtriser plusieurs autres aspects de leur travail : sécurité émotionnelle, sentiment d'appartenance, confiance en soi, établissement de relations positives avec les collègues, etc. De plus, l'enseignement étant un travail relationnel, l'expérience pratique est un moment clé leur permettant d'établir des relations concrètes avec les élèves pour vraiment apprendre à enseigner. À travers l'expérience pratique, se constitue ainsi progressivement un répertoire de situations, de procédures et de schémas d'actions qui guident les enseignants dans leurs choix professionnels (Hoff, 2010). C'est pourquoi, depuis plusieurs années, les chercheurs constatent que la source principale du savoir-enseigner, telle que perçue par les enseignants, est leur expérience pratique dans les classes et les établissements. Il s'agit d'un moment clé d'exploration qui sert énormément à la construction de leur base de savoirs professionnels, en même temps qu'ils adoptent une posture critique et réflexive par rapport à leurs connaissances antérieures issues de leur formation initiale.

Les collègues

D'après le témoignage des participants, les interactions avec les collègues s'avèrent elles aussi une source importante des savoirs professionnels, en début de carrière. En observant leurs collègues plus expérimentés, les enseignants prennent conscience de leurs « erreurs » et en comprennent mieux la ou les causes : « Puis, c'est là que je réussis à voir que je fais des petites erreurs, mais comment les corriger aussi parce que certaines de mes collègues vont me dire : "Ah, tu aurais pu faire cela comme cela" » (P1). Ainsi, en observant les autres, les enseignants apprennent et s'améliorent : « Comment j'apprends ? Vraiment avec le mentorat, le contact humain » (P16). De plus, leur apprentissage professionnel qui se produit durant les premières années d'enseignement se traduit aussi sur le plan relationnel et institutionnel. Leurs conceptions professionnelles se transforment progressivement, leur permettant d'assimiler peu à peu les représentations collectives du cadre professionnel (Ambroise, Toczec, et Brunot, 2017). Le début de carrière représente ainsi une période primordiale durant laquelle l'enseignant débutant devient un membre de la communauté des enseignants (Zeichner et Gore, 1990). Les collègues ont également une influence sur le processus de construction de leur « personnalité enseignante » : « Tu vas te développer, tu vas forger ta personnalité d'enseignant par ce que tu vois ou par ce que tu entends, en discutant avec tes collègues ou en regardant un autre enseignant. »



(P5). La socialisation professionnelle à travers les pairs devient importante pour la familiarisation avec la culture organisationnelle scolaire (Mukamurera, et coll., 2013). Cette socialisation permet aussi aux nouveaux enseignants de se faire accepter au sein de l'école et de devenir des membres à part entière de l'organisation ; elle les amène à comprendre, à adopter et à intégrer la culture, les valeurs, les règles et le fonctionnement de la profession (Feiman-Nemser, 2003).

Les autres facteurs contribuant à leur apprentissage professionnel

Dans leurs témoignages, les enseignants affirment que d'autres aspects les aident à apprendre la profession. Par exemple, réaliser des lectures personnelles et consulter d'autres sources sont identifiés comme des outils très aidants : « Il faut en tant que prof sans cesse être en train de lire, être en train d'écrire, être en train de s'informer, en train de réfléchir » (P41) ; « J'essaie de maintenir à jour mes connaissances et de réfléchir tout le temps à des manières qui me permettent d'apprendre » (P42). Pour certains, les lectures personnelles sont plus pertinentes que les contenus vus à l'université : « Quand j'ai un problème, je ne vais pas voir ce que j'ai appris dans mes cours, je m'achète des livres » (P40).



D'autres enseignants nous ont expliqué le rôle important que joue leur personnalité dans leur travail. Pour certains, cela signifie qu'être un bon enseignant, « tu l'as ou tu ne l'as pas » (P8 et P28), car c'est leur personnalité qui leur permet de mieux s'adapter à leurs élèves, d'être sensible à leurs besoins (P36) et de s'adapter aussi à la quotidienneté de leur profession, ainsi qu'au rapport aux autres. Pour certains, la personnalité « c'est numéro un dans l'enseignement » (P9), car « tout le monde ne peut pas être enseignant » (P9), et l'enseignement « est une affaire de charisme et [de] personnalité » (P3). Certains enseignants voient dans leur personnalité la source d'une vocation qui a toujours été présente, ancrée dans ce qu'ils sont. Ils considèrent, depuis leur jeune âge, avoir certaines compétences qui font d'eux des enseignants : « J'ai vraiment toujours aimé expliquer. Dans mon groupe d'amis, au secondaire, cela a toujours été moi qui aidais les autres » (P44). Néanmoins, certains enseignants sont en désaccord ou nuancent le rôle de la personnalité, surtout en ce qui a trait au fait d'être « né » pour enseigner et l'influence de la personnalité supposée sur leur profession. Ils croient qu'on peut « apprendre » à devenir un bon enseignant (P1, P11 et P13), peu importe ta personnalité. Bref, enseigner s'apprend !

Ainsi, les enseignants interrogés au cours de cette recherche ont un avis divisé concernant la place de la personnalité dans leur apprentissage professionnel. Cela dit, l'enseignement étant un travail d'interactions, il est indéniable que leur travail doit faire appel à plusieurs caractéristiques qui proviennent de la personnalité de l'enseignant. Par exemple, la capacité d'ajustement, de négociation, de transaction et de compromis permanent (Altet, 2002). Les savoirs des enseignants ne sont pas de nature strictement didactique, pédagogique ou disciplinaire, ils sont difficiles à saisir notamment, car la personnalité et les pratiques sociales des enseignants sont incorporées à l'école dans des rapports humains constants avec les élèves, rapports qui caractérisent les situations d'enseignement-apprentissage ainsi que toutes les autres tâches liées à l'enseignement.

Conclusion

Nous constatons que peu de choses ont changé depuis 20 ans concernant le discours des enseignants par rapport à leur apprentissage professionnel. Les sources des savoirs professionnels des enseignants étant plurielles, les enseignants continuent à attribuer à l'expérience un rôle prépondérant. Si nous combinons expérience, collègues et personnalité, ces trois sources auraient été invoquées par 58 % des enseignants comme étant les plus importantes pour leur apprentissage professionnel ; et dans les trois cas, nous pouvons les lier à des savoirs qui se construisent en interaction avec le milieu, les collègues et les élèves.

La formation initiale joue divers rôles selon les enseignants interrogés, mais les témoignages d'enseignants qui ont eu un rapport moins positif à leur formation confirment les tendances soulignées par la recherche depuis plusieurs années : ils conçoivent la formation comme très théorique, éloignée de la pratique ; aussi, les enseignants continuent

à demander des « modèles » qu'ils peuvent appliquer directement sur le terrain. L'enjeu, en conclusion, est que les enseignants en insertion considèrent que l'application de la « théorie » provenant de leur formation initiale se fait de manière automatique, sur le terrain, sans y penser. Néanmoins, ils ne semblent pas s'apercevoir que l'on ne prévoit pas, dans un programme de formation initiale, une application de la théorie à la pratique, surtout à court terme. En effet, la profession d'enseignant, étant donné sa complexité, requiert une connaissance issue de plusieurs disciplines. Bref, le but d'une formation universitaire n'est pas de transmettre des recettes qui vont résoudre les problèmes que les enseignants rencontreront dans le quotidien de la classe ; elle les prépare à développer leurs propres stratégies professionnelles, à devenir des professionnels curieux intellectuellement et à comprendre la complexité de leur rôle social.



Références

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Ambroise, C., Toczek, M.-C., et Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. *Éducation et socialisation* [en ligne], 46, 1-19. DOI : 10.4000/edso.2656
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., et Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of teacher education*, 39(3), 25-31.
- Dobrowolska, D., Bota, C., Balslev, K., Mosquera Roa, R. S., Pellanda Dieci, S. B., Perréard Vité, A., ... & Vanhulle, S. (2017). Phénomènes discursifs-réflexifs dans la formation des enseignants en alternance. *Formation et profession*, 25 (1), 50-65.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational leadership*, 60(8), 25-29.
- Hoff, C. (2010). Parcours de formation et autoconstruction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. *Recherche et formation*, (63), 135-146.
- Johnson, V.G. (1994). Student teachers' conceptions of classroom control. *The Journal of Educational Research*, 88(2), 109-117.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans H. Héту, L. Lavoie, et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ?* (p.139-160). Bruxelles : De Boeck
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Zeichner, K. M., & Gore, M. J. (1990). Teacher socialization. Dans R. Houston, R. Howsam, et J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). New-York : Macmillan

Comment les nouveaux enseignants

perçoivent et évaluent le rôle de soutien

des directions d'établissement lors de leur insertion professionnelle ?



JOSÉPHINE MUKAMURERA, Ph.D.

Joséphine Mukamurera est enseignante de formation et détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval. Elle est présentement professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et responsable des programmes facultaires d'études supérieures en recherche. Elle est également membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Ses intérêts de recherche concernent principalement l'insertion et le développement professionnels des enseignants ainsi que leur travail.



MAURICE TARDIF, Ph.D.

Maurice Tardif est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et fondateur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), un centre d'excellence du FQRSC. Il s'intéresse depuis de nombreuses années à l'évolution de la profession enseignante et à sa formation, ainsi qu'au travail et connaissances des enseignants et des autres acteurs scolaires. De nombreux prix ont couronné ses travaux diffusés en huit langues dans une trentaine de pays.



BENJAMIN KUTSYURUBA, Ph.D.

Benjamin Kutsyuruba is Associate Professor in Educational Policy, Leadership, and School Law, and Associate Director of Social Program Evaluation Group (SPEG) in the Faculty of Education, Queen's University at Kingston, Ontario. His teaching and research areas include educational policymaking, leadership, and law ; teacher induction and mentorship ; trust, ethics, and moral agency ; international education ; and, wellbeing and flourishing in schools. He has worked as a teacher, researcher, manager, and professor in education in Ukraine and Canada.

par **Maurice Tardif, Joséphine Mukamurera**
et **Benjamin Kutsyuruba**

Ces dernières années, plusieurs recherches ont mis en évidence l'impact décisif du soutien de la direction d'école sur l'expérience d'insertion et la rétention des enseignants débutants (Boyd, Grossman, Ing, Loeb et Wychoff, 2011 ; Jaquith, Mindich, Chung Wei et Darling-Hammond, 2011 ; OCDE, 2015 ; Walker et Kutsyuruba, 2019). À cet égard, les directions d'établissement qui soutiennent le mieux les enseignants débutants sont celles qui sont conscientes des défis qui les affectent, ont une approche proactive de soutien, sont soucieux du développement professionnel et de l'excellence au sein de leur école (Brown et Wynn, 2009). Les directions d'établissement jouent aussi un rôle clé, par exemple, en clarifiant leurs attentes face aux enseignants débutants, en exerçant un leadership pédagogique, en mettant en place des mécanismes de soutien et de collaboration au sein de l'école, en attribuant des tâches appropriées et en allouant des ressources nécessaires à l'enseignement (Cherian et Daniel, 2008 ; Walker et Kutsyuruba, 2019).

Au Québec, le rôle des directions d'établissement en relation avec l'insertion professionnelle (IP) reste à documenter, notamment en donnant la parole aux enseignants débutants. C'est l'objet de ce texte. La question suivante est donc au cœur de notre analyse : Comment les enseignants débutants perçoivent-ils et apprécient-ils le rôle de la direction d'établissement en lien avec leur insertion professionnelle dans l'enseignement ?

Ce texte se base sur une enquête par questionnaire auprès de 250 enseignants possédant en moyenne cinq ans d'expérience et provenant de 46 commissions scolaires francophones (2013). Ils étaient majoritairement des femmes (81,6 %) et travaillaient au préscolaire-primaire (51,6 %), au secondaire (33,2 %), en formation générale des adultes (4,8 %) et en formation professionnelle (4,0 %). D'autres enseignaient à plus d'un ordre d'enseignement (6,4 %). La moitié d'entre eux était à statut précaire et l'autre moitié permanent. Deux questions de cette enquête concernaient le rôle des directions d'école. De plus, des entrevues individuelles ont également été réalisées (2017-2018) avec 32 enseignants parmi les répondants au questionnaire.

De façon générale, les répondants à l'enquête considèrent massivement (90 %) que le soutien de la direction est une condition facilitant leur IP. Le soutien de la direction se situe ainsi dans les quatre facteurs en tête de liste parmi les diverses mesures de soutien, presque nez à nez avec la culture d'entraide et de collaboration (92,4 %), la stabilité de la tâche (90,2 %) et les programmes d'insertion (88,3 %). Viennent ensuite l'obtention du poste régulier (78,6 %), la supervision pédagogique avec rétroaction (69,6 %) et l'allègement de la tâche (60,2 %).

Les enseignants débutants affirment recevoir du soutien de différentes sources, et la direction arrive en troisième position d'importance (63,8 %) sur les 12 sources considérées, devancée par les enseignants expérimentés (94,7 %) et la famille et les amis (89,8 %). Cependant, comme le montre le tableau 1, en termes de pertinence perçue du soutien, celui de la direction vient seulement en 8e position (sur les 12 sources), avec 46,8 % des répondants qui l'estiment très pertinent, loin après le soutien provenant des enseignants d'expérience, de la famille et d'amis, des conseillers pédagogiques, des professeurs d'universités et des autres enseignants débutants (Tableau 1).

Tableau 1 – Pertinence perçue du soutien provenant de diverses sources

Sources du soutien (triées en ordre décroissant selon « Très pertinent »)	Pertinence perçue du soutien provenant de cette source (pour ceux ayant reçu ce soutien)			
	N valide	Peu pertinent	Assez pertinent	Très pertinent
1 Enseignants d'expérience (plus de 5 ans d'enseignement)	230	2,2	21,3	76,5
2 Conjoint, amis, famille	217	7,8	29,0	63,1
3 Conseillers pédagogiques	151	10,6	35,1	54,3
4 Professeurs d'universités	54	5,6	40,7	53,7
5 Enseignants débutants (5 ans et moins d'enseignement)	146	5,5	43,8	50,7
6 Secrétaire d'école	146	6,2	45,9	47,9
7 Autres membres de la direction d'école	81	11,1	42,0	46,9
8 Directeur ou directrice de l'établissement	154	11,0	42,2	46,8
9 Conseillers ou délégués syndicaux	112	8,9	50,0	41,1
10 Agent au service des ressources éducatives de la CS	21	19,0	47,6	33,3
11 Agent au service des ressources humaines de la CS	53	20,8	49,1	30,2
12 Association professionnelle d'enseignants (ex. AQEP, AQPF, APSQ, AMQ, SPHQ, etc.)	18	16,7	55,6	27,8

Bref, le soutien de la direction est jugé important, mais, en réalité, il ne s'avère pas toujours très pertinent selon les enseignants interrogés. L'analyse des entrevues permet de clarifier cette question.

Ce qui ressort des entrevues au sujet du rôle de la direction d'école

La majorité des enseignants interviewés (18/32) considèrent que la direction joue un rôle majeur dans le soutien aux enseignants débutants. Pour eux, la direction, c'est « le patron » (E16), « le capitaine » (E19), c'est elle qui met les choses en place (E28) et donne le ton à l'école, d'où l'importance de son leadership (E24).

Bien c'est vraiment important, la direction donne le ton à son école, autant par rapport aux parents, qu'à tous les membres du personnel. C'est tellement important qu'il y ait un leadership [...] je trouve ça super important parce que le rôle de soutien, on a besoin d'être un peu materné ou paterné, surtout quand on arrive dans une école (E24).

Une direction qui soutient ses enseignants débutants nourrit un climat de confiance qui stimule la mobilisation personnelle et encourage la demande d'aide. Quelques enseignants attestent également que le soutien de la direction favorise le désir de rester à la même école, comme le rapporte cet enseignant :

Quand tu soutiens un enseignant, il reste. Mais quand tu es là seulement pour dire : « Oh tu ne fais pas bien, tu ne fais rien. Je vais t'évaluer, je vais faire ça. » Tu frustres l'enseignant. (E6)

L'analyse thématique des entrevues a permis de mettre en relief les différentes facettes du rôle perçu des directions d'établissement en relation avec l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Certaines directions s'acquittent assez bien de ce rôle, d'autres non. Le tableau 2 présente six principaux types de soutien de la direction d'école, nous les étayons ensuite.

Tableau 2 – Les différentes facettes du rôle perçu des directions d'école

Type de soutien	Fréquence, en nombre d'enseignants (n = 32)
1. Soutien émotionnel	17
2. Soutien pédagogique	11
3. Soutien informationnel et d'orientation	10
4. Rôle de leader au sein de l'école	8
5. Rôle pivot pour les programmes d'insertion	8
6. Observer et donner des rétroactions (évaluer)	4

Le soutien émotionnel s'avère le plus important pour les enseignants débutants. Il s'agit, pour la direction d'école, d'entretenir une communication, d'assurer un suivi, d'être à l'écoute et sans jugement, de rassurer, de valoriser, de témoigner de la confiance en étant ouvert aux idées et valeurs différentes, d'encourager les demandes d'aide et d'offrir le soutien en cas de difficultés avec les élèves ou avec les parents des élèves.

D'avoir une politique de portes ouvertes. La possibilité de discuter et d'être entendus, de ne pas sentir que c'est toujours un peu un jugement. [...]. (E3)

Le rôle de soutien pédagogique paraît aussi très important. Plusieurs enseignants considèrent que la direction doit guider, encadrer, aider, appuyer, répondre aux besoins logistiques et matériels de l'enseignant débutant et demeurer disponible en cas de besoin. D'ailleurs, un enseignant souligne que la direction devrait faire preuve de flexibilité et accepter qu'un nouvel enseignant ne sache pas tout et qu'elle devrait le soutenir plutôt que le surveiller (pour voir s'il fait bien ou pas) ou le réprimander.

En ce qui concerne le soutien informationnel et d'orientation, les enseignants évoquent l'importance d'accueillir et de faire la présentation au sein de l'équipe-école, de faire connaître l'école, ses élèves, son fonctionnement, ses ressources ainsi que les formations et les mesures d'insertion disponibles. D'autres enseignants ajoutent que le rôle de la direction dans l'insertion professionnelle est d'autant plus important qu'elle est souvent une enseignante d'expérience et qu'elle connaît bien non seulement le milieu de travail et ses acteurs (dont les élèves et les parents), mais aussi les défis de l'enseignement. Les recrues s'attendent alors à ce qu'elle offre son soutien et « *qu'elle s'informe de comment ça se passe au quotidien dans la classe.* » (E20) ou qu'« *elle devrait visualiser en avance ce que la personne nouvelle va vivre* » (E5) et aller de l'avant pour conseiller et guider.

Les enseignants interviewés reconnaissent aussi à la direction le rôle de leader au sein de l'école et qu'en ce sens elle facilite l'insertion des nouveaux enseignants, notamment en assurant un climat d'école positif, en veillant à l'intégration à l'équipe-école, en favorisant le partage d'expérience et une culture de collaboration et en étant catalyseur pour favoriser le coaching entre enseignants.

Quant au rôle pivot en relation avec les programmes d'insertion professionnelle (PIP), plusieurs enseignants estiment que les directions d'écoles ont la responsabilité de proposer un mentor, de mettre en place un PIP et d'en faire la promotion.

Souvent dans l'école aussi il y a une direction adjointe ou un enseignant qui s'occupe des nouveaux enseignants pour leur proposer justement les PIP. Donc, l'employeur a un rôle à jouer et, à mon sens, il l'a bien joué, il a bien fait connaître le programme. Il a fait des efforts pour que ça puisse se faire. (E5)

Cependant, la direction doit aussi démystifier les croyances autour des PIP, clarifier le but des mesures de soutien ainsi que les rôles de chacun « *pour que ça ne soit pas vu comme quelque chose de "jugement", mais comme un soutien qui est précieux [...] pour vous aider et pour vous soutenir dans votre développement professionnel.* » (E12)

Le rôle évaluatif de la direction a également été mentionné par quatre enseignants. À cet égard et par opposition à une évaluation administrative souvent complétée sur un coin de table, quatre enseignants attendent de leur direction une véritable observation en classe, suivie d'une rétroaction constructive qui reconnaît des forces et donne des pistes concrètes d'action.

Enfin, nombre d'enseignants ont observé que le soutien est variable d'une direction à l'autre. Alors que certaines directions sont accueillantes, à l'écoute, offrent leur soutien et gardent la porte ouverte, d'autres sont plutôt peu disponibles ou entretiennent des relations d'autorité voire de contrôle plutôt que de collégialité et de soutien.

J'ai eu des directions extrêmement facilitantes, aidantes, présentes, qui allaient de l'avant. J'ai eu des directions aussi difficiles d'accès qui freinaient tout le personnel dès qu'on s'approchait d'eux. Donc c'est très variable, c'est très en fonction de la personne. (E5)

Réserves à l'égard des directions d'école en matière de soutien aux enseignants débutants.

Nous avons décrit ci-haut le rôle perçu des directions d'établissement en matière de soutien aux enseignants débutants. Cependant, certains enseignants estiment que la direction ne joue pas toujours ce rôle ou le joue peu, voire mal, soit par « méconnaissance » ou tout simplement par manque de temps en raison d'une charge de travail administrative accaparante.

Trois principales critiques ont émergé des entrevues. La première critique est mentionnée par neuf enseignants. Elle concerne le leadership négatif et le mode de gestion de certaines directions d'écoles. Les enseignants déplorent surtout le fait que certaines directions d'école, plutôt que d'être à leur écoute et les soutenir, sont portées à les juger, à les surveiller, à les intimider et à imposer les façons de travailler. Ce mode de gestion crée un climat de méfiance, nuit au sentiment de compétence et freine les enseignants débutants à exprimer leurs besoins de soutien et à demander de l'aide de peur d'être jugés incompetents.

Conclusion

Les directions, j'en ai connu plusieurs, et sur toutes les directions il y en a juste une avec qui j'ai senti qu'on faisait un travail d'équipe et que cette personne était là pour me soutenir et non pas pour me juger. Mais toutes les autres, j'ai senti que j'avais quelqu'un qui me surveillait, qui était prêt à me taper sur les doigts si je faisais une petite erreur. (E24)

La deuxième critique (huit enseignants) concerne le peu de disponibilité pour s'impliquer dans le soutien à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Ces derniers reconnaissent toutefois que c'est en raison de leur grande charge de travail et du temps partagé entre écoles, puisque certaines directions ont en charge deux à trois écoles.

Moi où j'étais, la direction était souvent absente parce qu'elle faisait plusieurs écoles et quand on pose des questions et qu'on n'a pas de réponse, des fois on doit s'arranger tout seul quand la direction n'est pas là. (E25)

La troisième et dernière critique, également évoquée par huit enseignants, a trait au peu de soutien disponible en cas de problème de gestion de classe (groupes-classes difficiles). Ils ont l'impression que ces directions manquent de compréhension de la réalité vécue en classe ou y sont indifférentes. D'autres se sentent laissés à eux-mêmes lors de difficultés relationnelles non seulement avec les élèves, mais aussi avec les parents, comme en témoigne cet enseignant :

[...] je sens que les enseignants ont peu de pouvoir par rapport aux parents, par rapport aux élèves. Si un enseignant se trouve dans une situation fâcheuse, il va être rarement défendu. C'est l'expérience que j'ai pu avoir, on va être rarement défendu par notre direction. (E14)

Les résultats de l'enquête par questionnaire et des entrevues montrent que les enseignants considèrent crucial le rôle de la direction d'établissement dans la facilitation de l'IP. De plus, la majorité d'entre eux affirment avoir reçu le soutien de leur direction. Cependant, la pertinence de ce soutien est, dans certains cas, remise en question de telle façon que la direction arrive presque en queue de peloton de l'appréciation des différentes sources de soutien. Les données d'entrevues mettent en évidence la variabilité du soutien d'une direction à l'autre, la diversité du type de soutien sollicité, mais aussi des craintes et des irritants préoccupants.

Force est de constater que les attentes de soutien sont grandes et que le rôle des directions s'avère multifacette, se manifestant à la fois par un soutien direct aux enseignants débutants ainsi qu'un soutien indirect. Néanmoins, il semble que certaines directions jouent un rôle minime, sont peu disponibles voire distantes et nuisibles. En cette période de pénurie d'enseignants au Québec et de décrochage professionnel, le rôle des directions devrait être mieux repositionné et explicité. Cependant, il s'avère idéaliste de croire que les directions d'écoles sauront soutenir pleinement les enseignants débutants si leur rôle n'est pas réaffirmé en ce sens et si leur charge de travail administrative continue de s'intensifier.

Références

- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S. et Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303-333.
- Brown, K. M. et Wynn, S. R. (2009). Finding, supporting, and keeping : The role of the principal in teacher retention issues. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 37-63.
- Cherian, F. et Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction : becoming agent of change. *International journal of educational policy et leadership*, 3(2), 1-11.
- Jaquith, A., Mindich, D., Chung Wei, R. et Darling-Hammond, L. (2011). Teacher Professional Learning in the U.S. Case Studies of State Policies and Strategies. *Education Digest*, 77 (2), 33-39.
- Organisation de coopération et de développement économiques — OCDE (2015). Nouveaux enseignants : quel soutien ? *L'enseignement à la loupe*, no 11. Paris, France : OCDE.
- Walker, K. et Kutsyruba, B. (2019). The role of school administrators in providing early career teachers' support : a pan-canadian perspective. *International Journal of Educational Policy & Leadership*, 14 (3), 1-19.

Les événements marquants

dans la carrière des jeunes enseignantes et enseignants québécois



ARIANNE ROBICHAUD, Ph.D.

Arianne Robichaud détient un doctorat en fondements de l'éducation. Elle est professeure au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux, en sociologie et en philosophie de l'éducation, portent principalement sur l'articulation entre la théorie critique et différents enjeux éducatifs (condition enseignante, politiques éducatives, finalités de l'éducation).

par **Arianne Robichaud**

Comme tout parcours professionnel, la carrière enseignante est ponctuée d'événements particuliers dont l'influence, positive ou négative, transforme parfois considérablement la « suite des choses » pour la praticienne et le praticien. Et pour les nouveaux enseignants-es, les événements marquants sont nombreux. En effet, du début de la formation initiale jusqu'aux premiers moments de stabilisation dans la profession, l'insertion professionnelle se caractérise par une suite d'enjeux et de situations propres à cette étape de la carrière qui, nécessairement, appellent l'enseignant à se définir par rapport au métier et à la culture de la profession. Dans cette optique, l'événement marquant constitue un moment charnière qui oblige l'enseignant à réfléchir au sens qu'il accorde à ses valeurs, à ses attitudes et à ses actions.

Qu'est-ce qu'un événement marquant dans la carrière enseignante ?

Il existe, dans la littérature scientifique portant sur le travail enseignant, un modèle spécifique de l'événement marquant, développé par Deschenaux et Roussel (2010) à propos de l'enseignement *professionnel*, que nous pouvons transposer aux autres secteurs d'enseignement. Suivant ce modèle, nous pourrions essentiellement définir l'événement marquant en enseignement comme un fait 1) nouveau, singulier et intense, 2) qui exige l'interprétation par son influence marquante sur le parcours de l'enseignant, 3) qui produit des effets concrets sur ce dernier, et qui enfin 4) ouvre un nouvel horizon de possibilités. Dans cette perspective, nous retenons ainsi les quatre concepts-clés de *nouveauté/intensité*, de *besoin d'interprétation*, d'*effets* et d'*ouverture* pour analyser les événements marquants dans la carrière des jeunes enseignants. Mais quels sont, exactement, ces événements, leur nature, leur portée ? Et qu'en disent les nouveaux enseignants et enseignantes québécois ?

Qu'est-ce qu'un événement marquant dans la carrière enseignante ?

Ces événements marquants s'inscrivent d'abord dans le cadre d'une période préprofessionnelle : le choix de la carrière enseignante s'enracine souvent dans la rencontre marquante d'un « maître » charismatique (*nouveauté/intensité*) susceptible de susciter la passion pour une discipline particulière chez l'élève (*effet*), qui devient à son tour enseignant (*ouverture*). Par exemple :

Julien¹ : J'ai eu beaucoup de profs qui m'ont marqué étant jeune et qui ont été significatifs dans ma vie. Entre autres, une enseignante qui s'appelle madame "Z", prof de français et de théâtre au secondaire, qui a toujours été très disponible, très humaine dans son approche. Ça m'a vraiment marqué.

Frédéric : Je suis reconnaissant envers mon prof du cégep parce que c'est lui, un peu, qui m'a donné la piquûre. C'est en deuxième année de cégep que j'ai vraiment décidé de faire le saut. (...) Quand j'étais en première année d'université, j'hésitais : « maths ou éducation ? ». Encore là, les profs de maths que j'ai eus, ils y ont été pour quelque chose dans mon choix. C'est vraiment au niveau des profs que j'ai eus, ils m'ont motivé à faire ce métier-là parce que je voulais être pareil comme eux.

L'« enseignant modèle » représente donc l'une des personnes influençant le plus fortement le choix de carrière en enseignement (Berger & D'Ascoli, 2011 ; le texte de Tardif dans le présent numéro). Ce premier type d'événement marquant, que constitue la *rencontre d'un « Autre » relativement idéalisé*, semble d'ailleurs traverser l'ensemble de la période proprement étudiante et de la période d'insertion professionnelle parcourues par le jeune enseignant, alors que les enseignants-accompagnateurs (les enseignants associés, les maîtres de stages pratiques) et les premiers mentors professionnels représentent souvent des sources d'inspiration (ou de démotivation) pour les praticiens (Martineau et Vallerand, 2008).

Dans le cadre de la formation universitaire en enseignement, ce sont les stages et les activités pratiques qui constituent, aux yeux des étudiants toujours en formation et des nouveaux enseignants fraîchement sortis de l'université, l'élément le plus influent du parcours universitaire en éducation (Malo, 2010). Il s'agit en effet d'une période particulièrement chargée de défis et de tensions (*nouveauté/intensité*) qui, naturellement, comporte un lot important d'événements marquants de toutes sortes : les enjeux posés par le passage du métier d'élève à celui d'enseignant professionnel (*besoin d'interprétation*), les difficultés à « prendre sa place » comme nouvel enseignant dans une équipe-école déjà formée (*besoin d'interprétation*) et l'impact du climat d'une école et de la direction d'établissement sur le parcours scolaire du stagiaire (*effet*) sont toutes des situations qui constituent des événements qui présentent d'étroites similitudes. Par exemple :

Annie : Quand j'ai commencé mon premier stage au bac, je me sentais super confiante. Je me disais : « Oh, mon dieu ! Ça fait tellement d'années que je travaille avec des enfants ! ». Et là, quand j'ai commencé mon stage, j'ai eu l'impression d'avoir frappé un mur. Ouf ! Ce n'est pas un camp de jour ! J'avais beaucoup l'expérience d'animer des activités. Mais à un moment donné, il ne faut pas juste animer, il faut enseigner.

Andréane : Après, je suis arrivée au stage en maternelle et je ne me reconnaissais plus du tout ! Dans l'enseignement, dans le fonctionnement de ma classe, je n'étais pas bien et ça m'a permis de me rendre compte à quel point c'est important d'être à l'aise dans ce qu'on fait. Il y a plusieurs façons d'enseigner et d'être à l'aise dans sa façon d'enseigner parce que ça ne marche pas sinon. Ça, peut-être que je ne m'en serais pas autant rendu compte si je n'étais pas tombée dans cette classe-là. Ça a été super formateur quand même, même si je n'étais pas bien dans la classe. Mais autrement, ça m'a permis beaucoup de réfléchir à ce que j'aimais et je n'aimais pas... On parle beaucoup de développer sa personnalité en tant qu'enseignante. De voir des contre-exemples, ça permet beaucoup de faire ça, de réfléchir à ce qu'on est et à ce qu'on veut dans la classe.

Dès lors, le stage représente une première forme « officielle » de rencontre d'autrui en contexte éducatif (l'élève et le groupe d'élèves, le parent, le collègue, la direction, le maître associé), et ce, dans le cadre de situations qui sont toutes aussi nouvelles (*nouveauté/intensité*), porteuses d'enjeux (*besoin d'interprétation*) relatifs à l'apprentissage de techniques et d'habiletés, à la confrontation entre la théorie et la pratique, au processus d'acculturation au milieu, puis à la découverte de soi (*ouverture*). Par ailleurs, « une bonne partie de la documentation en formation des enseignants en arrive à la conclusion que la réussite d'un stage en formation à l'enseignement est généralement tributaire du type d'intervention de l'enseignant associé lors de la supervision du stagiaire » (Boudreau, 2001, p.67), ce qui renforce l'idée de « rencontre de l'Autre » comme type particulier d'événement marquant dans le cadre de la carrière enseignante.

Naturellement, l'entrée dans le métier, après ou pendant la formation universitaire, constitue elle aussi un moment particulièrement riche en événements marquants : choc de la réalité (*nouveauté/intensité*), parfois sentiment d'incompétence pédagogique (*besoin d'interprétation*), incidents critiques, stress professionnel (*effet*) sont autant de situations qui marquent, parfois durablement, les praticiennes et praticiens. En effet, la période d'insertion professionnelle vécue par le nouvel enseignant ou la nouvelle enseignante se place particulièrement sous le signe de l'événement marquant : cette étape représente pratiquement un événement marquant *en soi*, tant la nouveauté qui la caractérise est intense et pousse souvent les enseignants à parler d'un « choc de la réalité ».

Par exemple :

Caroline : En suppléance, c'est dur ! C'est dur et tu te fais envoyer promener. Pourtant, je ne suis pas frondeuse. Je ne suis pas arrivée avec une attitude réfractaire. Je suis arrivée là pour passer une période et je leur ai dit : « Si vous avez des questions, je suis là pour vous », et je me fais dire : « Va donc te promener, va donc ... ». Je me suis dit : « Ayoye ! Je suis à la bonne place ? »

Antoine : J'ai eu des doutes, j'ai vécu des épreuves. J'ai eu des filles, des élèves qui se sont ligüées pour dire : « Lui, on le fait sauter ». Ça fait qu'elles m'ont sali, je dirais. Elles m'ont sali, oui. Elles ont voulu me faire sortir. Finalement, il y a eu des enquêtes et tout, alors non [*pas de congédiement*].

Par contre, et heureusement, l'entrée dans le métier ne comporte pas seulement son lot d'incidents critiques à caractère négatif, mais également d'événements dont la portée est perçue comme étant très positive pour certains enseignants interrogés. Ce type d'événements marquants, plus joyeux, concerne entre autres le processus formel d'intégration au marché du travail :

Stéphanie : Je vous dirais que je l'ai vécu [l'insertion dans le marché du travail] de façon très, très, très positive parce que moi, je ne m'attendais pas du tout à avoir un emploi en sortant de l'université. On se fait tellement dire que c'est plein partout et qu'on a de la difficulté à avoir des remplacements ou des contrats que... Mon dieu ! Je continue à toucher du bois.

Justine : Je pense que c'est vraiment quand j'ai eu un contrat à 100 % jusqu'à Noël, l'année passée. Donc vraiment, je peux dire que c'était mes élèves. Ça, pour moi, ça a fait une grosse différence.

Arnaud : Un élément vraiment marquant, c'est sûr que mon poste, cette année, c'est marquant dans ma carrière. J'ai mon poste après seulement trois ans d'enseignement. C'est incroyable !

Avec enthousiasme, souvent surpris d'avoir obtenu un contrat ou un poste permanent rapidement, les enseignants en début de carrière se remémorent le moment d'obtention du premier emploi comme un événement significatif et positif. L'effet de cette obtention s'inscrit soit en contradiction par rapport à ce à quoi ils s'attendaient à cet égard (« on se fait tellement dire qu'on a de la difficulté à avoir des remplacements ou des contrats », c'est « incroyable » d'obtenir un poste seulement après trois d'enseignement), soit parce que l'emploi en tant que tel confirme la décision du choix de carrière ou le fait qu'il s'agit d'une réelle première expérience enseignante (« vraiment, je peux dire que c'était mes élèves »).

En somme, la période de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants-es, comme la période de la formation pratique l'ayant précédée, se vit sous le signe de la pluralité des événements marquants : chocs, incidents critiques, intégration au marché du travail, socialisation, contextes de travail diversifiés et développement professionnel sont autant de « groupes » générateurs de situations susceptibles de déstabiliser, positivement ou négativement, les praticiens et praticiennes nouvellement insérés-es.

Conclusion

Finalement, on observe que si chacune des périodes étudiées comporte ses particularités, elles sont toutes marquées par la présence d'un enseignant, d'un maître associé, d'un mentor ou d'un collègue qui a fait la différence : alors que la formation pratique et l'insertion professionnelle engagent des situations propres à leurs contextes respectifs (l'évaluation du stage et le premier contact au métier dans le cadre de la formation pratique, puis le choc de la réalité et l'intégration formelle dans le marché du travail pour l'insertion), l'« Autrui » influent semble être une constante du parcours professionnel des nouveaux enseignants. En ce sens, il convient peut-être de conclure sur les mots de Paul Ricoeur (1985) : « Dès l'instant où je deviens capable de me faire un récit de ma vie, je construis qui je suis ; et je le construis toujours dans la rencontre avec les autres et avec les événements ».

¹ Comme pour tous les autres extraits de témoignages cités dans ce texte, les noms employés sont des noms fictifs et les propos proviennent d'entrevues conduites dans le cadre d'une recherche menée par l'équipe des professeurs Maurice Tardif et Cecilia Borges (Université de Montréal) et intitulée « Les savoirs professionnels à la base du travail enseignant : une perspective sociale et interactionniste » (2013-2019) et financée par le CRSH.

Références

- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ?, *Revue des sciences de l'éducation*, v27, n1, pp.65-84.
- Berger, J.-L. et D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière, *Revue française de pédagogie*, n175, pp.113-146.
- Descheneaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel, *Éducation et Francophonie*, v38, n1, pp.92-108.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement, *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95.
- Martineau, S., et Vallerand, A. C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 99-117.
- Ricoeur, P. (1971). Événement et sens, *Actes du XXII^e Congrès de l'Association des Sociétés de Langue française*, Paris : Vrin. Repéré à : http://www.fondsriceur.fr/uploads/medias/articles_pr/evnement-et-sens.pdf

Une vie professionnelle au service de l'éducation



GINETTE CASAVANT, M.Éd.

Titulaire d'une Maîtrise en Administration de l'Éducation, Ginette Casavant est dans le monde de l'éducation depuis 1962. Elle a été enseignante au secondaire puis au primaire, responsable de l'opération lecture, conceptrice et formatrice dans un bureau de recherche privé, agente d'information et de formation au Conseil du Trésor à Ottawa, directrice d'établissements scolaires, au primaire et au secondaire, professeure invitée à l'Université de Montréal, au département d'administration et fondements de l'éducation et elle est actuellement professionnelle de recherche, dans la même Université. Elle s'est impliquée dans plusieurs organismes professionnels (SEMEA, AQEA, SEBIQ, ADERAE, CPIQ, etc.)

par **Ginette Casavant**

Ce texte présente en condensé la carrière de Ginette Casavant, qui a commencé à enseigner en 1962 et qui a poursuivi jusqu'à nos jours son engagement en éducation. Ce texte témoigne donc d'une histoire de vie professionnelle consacrée à l'éducation. Il illustre en même temps la contribution des femmes au développement de l'école québécoise depuis près de soixante ans.

Devenir enseignante en 1962

J'ai commencé à enseigner en 1962, à l'École secondaire Saint-Martin qui relevait de la Commission scolaire Saint-Martin, située à Chomedey, aujourd'hui intégrée dans Laval. Cette école dont la construction n'était pas encore achevée avait été requise, étant donné la croissance foudroyante de la population scolaire, particulièrement celle du secondaire, à ce moment-là. Le même phénomène s'observait dans plusieurs régions du Québec. C'était l'époque où l'adage « qui s'instruit s'enrichit », était devenu très populaire.

Personnellement, je venais de terminer mon baccalauréat ès arts, au Collège Basile-Moreau, en juin 1962. Inscrite à l'Université de Montréal en psychologie, mes projets furent bousculés par un appel téléphonique, le 11 août 1962. Une religieuse de Sainte-Croix m'invitait à combler un poste d'enseignement du français, littérature, à l'École secondaire Saint-Martin, en m'affirmant que j'étais toute désignée pour occuper ce poste, même si je n'avais aucune formation en enseignement, étant donné les succès que j'avais obtenus dans ce domaine, au Collège. Pour combler ma tâche, on ajouta des cours d'enseignement religieux et de géographie aux mêmes élèves. À l'époque, nous devions présenter notre plan de travail hebdomadaire à la direction de l'école, une religieuse de Sainte-Croix, qui devait l'approuver.

En juin 1963, quand vint le temps de renouveler mon contrat pour l'année scolaire 1963-1964, je fus convoquée au siège social de la Commission scolaire, par le directeur général accompagné du président. Comme les autorités étaient informées de mon projet de mariage à l'été 1963, ils m'expliquèrent que normalement elles ne pourraient m'octroyer ce contrat et qu'elles devraient plutôt me remercier de mes services. En effet, à l'époque, les femmes qui se mariaient devaient en principe quitter l'enseignement. Toutefois, comme mon implication (mettre en place une section classique dans cette école publique) était jugée essentielle, les autorités scolaires consentirent exceptionnellement à renouveler mon contrat. Ils me demandèrent cependant de m'engager à ne pas être enceinte, pendant toute la durée de ce contrat. Autre temps, autres mœurs !

Sur le plan pédagogique, malgré un contexte d'encadrement très rigide, avec la collaboration d'une collègue, nous avons pu innover et mettre en place, à titre d'exemple, une sorte de cinéclub qui augmentait l'intérêt de nos élèves pour nos cours de littérature, par ailleurs obligatoires. Toutefois, nous devions suivre fidèlement le Programme du Département de l'Instruction publique qui orientait l'enseignement de chacune des disciplines.

Quant à l'encadrement dont je parlais, nous devions accompagner nos élèves qui devaient toujours circuler en rangs, à l'intérieur de l'école. Nous devions aussi commencer chacun de nos cours par une prière.

J'ai en mémoire deux anecdotes relatives à l'encadrement. Comme je n'étais guère plus âgée que mes élèves, il était possible de me confondre avec elles, surtout lors des déplacements. Lors des rangs, nous devions demeurer en retrait, à droite, pour nous assurer que nos élèves circulent de manière bien ordonnée. Or, un jour, je fus interpellée par la directrice qui m'ordonna d'entrer dans le rang. Lorsque je me retournai pour lui montrer qui j'étais, elle me demanda de passer à son bureau et m'expliqua alors que, si au moins j'avais les cheveux frisés et coiffés en dame digne de ce nom, cela éviterait ce genre de méprise !

Quant à la prière, par respect pour mes élèves, j'avais choisi de la dire en ayant le dos tourné devant elles. Or, un jour, alors que je disais ainsi la prière, la directrice entra soudainement dans ma classe et me demanda sur le champ de me tourner vers mes élèves pour bien vérifier que toutes formulaient bien ladite prière.

Vous avez aussi compris que ni la classe ni l'école n'étaient mixtes. Mes élèves étaient toutes des filles. À l'époque, dans la plupart des milieux urbains, il y avait une école secondaire pour les filles et une autre pour les garçons. Si le milieu ne disposait que d'un seul bâtiment, il y avait des classes pour les filles et d'autres pour les garçons. À l'école des filles, les enseignantes étaient surtout des religieuses. Très peu de laïques faisaient partie du corps enseignant. À l'école des garçons également, la plupart des enseignants étaient des frères et non des hommes laïcs.

La croissance importante de la population scolaire générait une pénurie importante d'enseignants qualifiés. On n'hésitait pas à recourir aux services de gens que l'on estimait bien intentionnés et bien cultivés. Beaucoup d'écoles étaient sous la direction de communautés religieuses. L'enseignement était contrôlé par le Département de l'Instruction publique et il était essentiellement religieux. À l'École secondaire Saint-Martin, il n'y avait pas encore la présence de syndicat ni de comités de parents. La direction de l'école avait en quelque sorte droit de vie ou de mort sur l'ensemble des décisions, pourvu qu'elles correspondent aux orientations du Département de l'Instruction publique.

L'époque de la Révolution tranquille : les années 1960 et 1970

En 1965, après la naissance du Ministère de l'Éducation, les Éditions Beauchemin, à l'affût de nouvelles expériences, invitent le groupe français SEMEA (Stage d'entraînement aux méthodes actives) à donner une conférence à Montréal, à laquelle je participe. J'y suis séduite par ce renouveau pédagogique et j'accepte de m'impliquer et de collaborer à la fondation d'un groupe québécois, l'AQEA (Association québécoise pour l'éducation active), qui en fait la promotion à Montréal, mais aussi dans plusieurs régions du Québec. Je donne des conférences un peu partout au Québec avec la professeure Maria Borges-Gutierrez de l'Université de Montréal.

Lors de l'année scolaire 1965-1966, désireuse d'être cohérente avec les principes de l'éducation active promus par la Commission Parent et qui mettent de l'avant l'importance d'apprendre à penser aux élèves, je décide d'aller enseigner au primaire, à l'École Saint-Ernest de la Commission scolaire Les Écores. J'y enseigne à des élèves de 5^e année selon la pédagogie Freinet et nous collaborons, mon collègue masculin et moi, dans une approche de team teaching pour que nos élèves féminins et masculins apprennent à se connaître et à travailler ensemble. C'est un début de mixité.

En 1969, le Ministère de l'Éducation met de l'avant l'*Opération lecture* qui vise à stimuler et à développer chez les jeunes l'habitude de lire. La Commission scolaire Les Écores me nomme responsable d'implanter cette approche, dans l'ensemble de ses écoles primaires.

De 1970 à 1973, je travaille dans un bureau de recherche privé, le BRCE (Bureau de recherche et de consultation en éducation), à l'élaboration et la promotion du programme des sciences à l'élémentaire. Ce mandat nous avait été confié par le Ministère de l'Éducation. Pour implanter ce programme, je sillonne la province pour donner des stages de formation aux enseignantes et aux enseignants.

De 1973 à 1976, inspirée par des collègues que j'avais connus dans les SEMEA et qui étaient devenus influents dans le domaine des langues officielles, je travaille au Conseil du Trésor, à Ottawa, à la division de la formation et de l'information, créée pour implanter le nouveau programme de bilinguisme suscité par Pierre Elliot-Trudeau. Notre mandat est d'évaluer les besoins en bilinguisme dans les 73 ministères et agences de l'époque, puis d'y donner ou d'y faire donner les formations requises.

De l'enseignement à la direction d'établissements : les années 1980 à 2000

En 1976, je deviens directrice de l'École Mgr Gilles-Gervais de la Commission scolaire Mont-Fort. Cette école est à aires ouvertes et tout le personnel enseignant a choisi délibérément d'y être affecté, mais il a besoin d'être aidé pour développer et appliquer une pédagogie adaptée aux lieux et aux jeunes. Il y a aussi un besoin criant de rassurer les parents. C'est le double mandat que l'on me confie et que je relèverai pendant 13 ans.

En 1989, à la suite de la mise en place d'une politique de gestion du personnel d'encadrement des établissements scolaires, je suis affectée à l'École de Bourgogne, une très grosse école primaire de Chambly. Je m'y donne pour mandat d'implanter un goût pour l'innovation planifiée, structurée et stimulante, en pensant au plaisir et au devenir des jeunes.

Durant l'année scolaire 1992-1993, je relève un nouveau défi. J'accepte de diriger l'École secondaire Le Tremplin qui dessert la clientèle des jeunes hébergés au Centre jeunesse Montérégie qui relève du Ministère des Affaires sociales. Je dois apprendre à gérer le personnel enseignant, tout en établissant une collaboration fertile avec les éducateurs, les psychoéducateurs et l'ensemble du personnel qui joue souvent le rôle de parents auprès de ces jeunes. Je mise sur l'humanisme et la récompense des bons comportements qui traduisent une progression pour ces jeunes tant sur le plan académique que sur le plan de leur développement global. J'organise même, avec la collaboration de tout le personnel, une sortie éducative au Musée Juste pour rire. Jamais une telle initiative n'avait été réalisée par crainte des fugues. Pourtant tout se déroula de façon fort agréable et sans problème.

À la fin de l'année 1993, un autre défi s'offre à moi, celui de diriger l'École secondaire du Mont-Bruno qui compte alors 2 300 élèves. Dans cet établissement, l'emprise syndicale est omniprésente. J'y apprends à collaborer avec le conseil d'école et les délégués syndicaux avec transparence, authenticité, courage et détermination.

À la fin de l'année scolaire 1995-1996, j'accepte de devenir directrice des services éducatifs de façon intérimaire. Je mise sur la présence accrue des conseillers pédagogiques dans les établissements scolaires. Je valorise ainsi les interventions des conseillers pédagogiques et je mise sur leur rapprochement avec le personnel enseignant. Ultiment cela contribue à améliorer la réussite des jeunes.

À l'automne 1997, étant donné l'éventuelle fusion des commissions scolaires (1998), le Ministère s'oppose à toute nomination permanente du personnel des sièges sociaux. La Commission scolaire Mont-Fort devant respecter ce règlement se voit contrainte de mettre fin à mon affectation par intérim, malgré une évaluation très positive de mon fonctionnement.

Je relève donc un nouveau défi, celui de diriger l'École d'éducation internationale, à Saint-Hubert. Je le ferai à temps plein jusqu'en juillet 2001. Je m'intéresse à comprendre tous les principes et les valeurs à la base de ce programme de l'IB (Organisation du baccalauréat international) qui vise à développer une meilleure compréhension et une ouverture entre les peuples. Je m'engage dans l'organisme diffuseur de ce programme qu'est la SÉBIQ et je milite en faveur d'une généralisation de ce programme à tous les élèves d'un établissement scolaire au secondaire.

Un engagement dans la vie universitaire

De 2001 à 2005, je dirige l'École d'éducation internationale à mi-temps, étant en prêt de service au département d'administration et fondements de la faculté d'éducation de l'Université de Montréal, pour l'autre mi-temps. Je travaille alors à peaufiner le programme de formation des directions d'établissement scolaire, tout en offrant des cours à ces intervenants. Consciente de l'importance de travailler de concert avec les nombreux chargés de cours, je collaborai à mettre en place un organisme de concertation entre les professeurs et chargés de cours responsables de la formation des directions.

De 2005 à juin 2013, j'interviens comme professeure invitée à mi-temps à l'UdeM, dans la formation des directions d'établissement. À partir de septembre 2013, je m'implique comme professionnelle dans une équipe de recherche qui travaille à mieux comprendre les défis de l'insertion des enseignantes et des enseignants, dans leur carrière. Je contribue à mettre en place une communauté d'apprentissage professionnel qui organise 4 rencontres annuelles pour les participants et cela jusqu'en 2018. Depuis 2019, je continue de collaborer à une recherche portant sur la justice, l'égalité et l'équité, dans les classes et les établissements d'ordre secondaire.

Dans ces diverses étapes de ma carrière, j'ai beaucoup appris, j'ai découvert le plaisir d'innover, de relever de nombreux défis et de contribuer à l'évolution de notre société en valorisant l'éducation des jeunes. J'ai misé sur l'ouverture, la collaboration et la concertation avec le personnel, les élèves ou les étudiants et, lorsque requis, les parents. J'ai éprouvé la joie de me réaliser dans le travail avec persévérance et détermination.



Managing for the Long-Run

8 Insights from the Midway Mark



ANDREW ADAMS

Andrew Adams is an English Language Arts teacher at Lauren Hill Academy and serves as Vice President of High School on the Executive Committee of the Montreal Teachers Association.

by **ANDREW ADAMS**

“I’m living the dream,” is the answer I often give when my colleagues ask, “How are you?” I say it with a grin, which gives them the impression I’m being sarcastic, but I’m totally serious. I’m living my dream. I work in the community I grew up in as a high school student. I teach English Language Arts to grade seven and eight, I have amazing colleagues, and I’m on the Executive of the Montreal Teachers Association as Vice President of High School. I get to serve on all kinds of committees. My favorite committees are those that deal with new teacher issues like S.O.R.T (Support Our Rookie Teachers) and The New Teacher Committee at the Quebec Provincial Association of Teachers. Even with all the aspects of teaching that I love and enjoy, the reality is that burnout and fatigue are constant threats. There are many facets to teaching that have changed since I graduated from McGill in 2002.

would like to share eight insights I have acquired, on certain key issues, with new teachers, in the hopes of helping them navigate the complexities of teaching with confidence and a healthy perspective.

1. English Schools Are Under Siege

No doubt that one of the biggest challenges of working at LaurenHill Academy is maintaining the student population. In 2005, the Junior Campus population was at seven hundred and sixty students. Currently, it's below five hundred. Since the Provincial Liberal government brought in Bill 104 (Amendment to the Charter of French Language), which closed a loophole that gave immigrants access to English education, the English Montreal School Board (EMSB) effectively had its population cut by five hundred students per year. When we watch the news and see the Education Minister handing over schools to French school boards, let's bear in mind it's not because our services are inadequate, or the population doesn't want to send their children to our schools. At LaurenHill Academy, as with many EMSB schools, it is a challenge to keep our enrolment numbers up. We must find ways to compete with heavily subsidized private schools. Marketing has become the new reality for teachers at LaurenHill Academy. Open House night is now a massive undertaking; whether it is creating fliers, social media posts, organizing student demonstrations in the classroom, or displaying examples of class work – it is draining; however, it's our new reality. We now compete for students, and schools must differentiate themselves.

2. Parents can be difficult

The days of parents unconditionally supporting the teacher have long gone. We live in an era of parental advocating that we have never seen before. Expectations that parents have in terms of communicating with teachers have grown at an accelerated pace thanks to different classroom management apps like Schoology and Classroom Dojo. These apps are a double-edged sword. They make communication easy in both directions and give parents a sense of what's happening in your classroom. This is all well and good until a parent abuses the lines of communication or expects instant replies. It is important for teachers to set the level of expectation for response time; do so while keeping in mind that your personal time at home is important to your mental health. You must be able to detach from your work so you can reenergize and stay healthy. A healthy balance between professional obligations and personal life is essential.

3. Search out mentors

For every aspect of your work life you can have someone to look up to and learn from. I was very fortunate in this area. When I was in the second and third grade at Carlyle Elementary School, I had one of the best teachers, Janet Radoman. For a student who had just failed the first grade and was diagnosed with learning challenges, Ms Radoman was the perfect teacher to bring out my strengths as a learner. For the two years that I was in her class, I enjoyed learning. Fast forward to a professional seminar class at McGill University in 2001; my professor informs us that Janet Radoman, one of the architects of the English Language Arts program, would be the guest lecturer. After the lecture, we reconnected. When I became a teacher at St. Patrick's Elementary School, she would come in and do projects with my students. I was able to watch a master at work combine writing and photography in a third-grade class. Not only did I have Janet, but she brought along her high school counterpart, Michele Luchs. In the ensuing years, these two incredible teachers showed me what was possible and inspired me to do some of my best work. Mentors help you move forward; they help you by sharing wisdom, experiences and resources. Every aspect of your work life should have at least one mentor. In time, you will, perhaps knowingly or unknowingly, support someone else. You were a student teacher, and sooner or later, you will most likely be a cooperating teacher. When you get that opportunity, cherish it, make it a priority to give your fullest back to the profession by guiding a new colleague. The teaching profession needs effective mentors to be role models and exemplify professionalism for pre-service teachers.

4. Be passionate about your subject

If you look back on your life, as a student, chances are the teachers who stood out to you the most were the ones who truly loved their subject. They embody their subject and make it real. This is the side of teaching that makes the most difference in my opinion to how much you enjoy your work and how much students enjoy your class. If you're teaching a subject that is out of your domain learn to appreciate it and the context in which it can be applied in the world today. Information without context can frustrate students and make it harder for them to find the motivation to do well in your classroom. Students want to see energy and passion in their teachers and towards what they're teaching. If you teach Geography, be resourceful – visit or research the places that you're talking about in class. Take photographs and bring in objects that can be touched and held. Inspire your students. If you teach English Language Arts, then read and write with your students, share your work with them, and go through the writing process. In my experience, it's very scary sharing your work with students but the rewards for doing so are great. You become vulnerable to them as they are to you and their peers, and that creates an environment where students feel more comfortable to share their work. Sharing your writing pushes you to be a better teacher.

5. Know your students as much as possible

Some subjects allow for this more than others, but it's of tremendous importance to get to know who is in your classroom. Students go through all kinds of stresses and obstacles, from family illnesses, the passing of a pet, a fight between parents or with friends. Life happens to them and often they are powerless to deal with what's going on. Greet them at the door and say hi to them as they come in. Search their faces for signs of distress ; see who has the proverbial cloud over their head. Read their body language and try and figure out what their baseline good mood is. The process of knowing your students starts with learning their names as quickly as possible. I've never been good with names but when I became a teacher, I recalled how I felt when Professor Robert Tittler, my History professor at Concordia University, remembered my name by the second class – in an auditorium with one hundred students. I felt like I had become instantly accountable to him, and the anonymity that I thought I had was gone.

6. Understand the context you work in

Most of my classmates at McGill were just trying to pass the Policy Issues in Quebec Education course. It was treated as a course that we took in order to get our Teaching license. Yet, this is the class where you learn the context and the history of teaching in Quebec, when your school board was formed, and why school boards are now reorganized linguistically and not religion based. The history of unions and the role they play in your professional life is discussed. It's the history of your profession in this province. Many of the legal realities of the profession, and school governance are discussed. It's of paramount importance that these topics are understood when you become a teacher. The context in which you work is complicated and if it's not understood, you will be uninformed and not know how to have your voice heard when it comes to the direction that your school and work life will take. Get involved in your school politics by joining Staff Council or Governing Board. You will find the teachers that are actively shaping school policy, values and the direction of your school. Do not underestimate the impact that you can have when you get involved. If it is difficult to get onto Staff Council or Governing Board, start with a Social Committee. Be a positive leader in the school, fight for social justice and for what is in the best interest of students and educators alike.

7. Your Local and Provincial Unions are there to help you

There's a popular misconception that unions are there to support weak teachers who don't do their jobs. The main role of the union is to protect all members, that's for certain, but there's far more to it than that. Unions protect your working conditions and negotiate your contract at the local level with your school board and provincially with the government. The union is there to help you understand other aspects of your work life such as parental rights, special leaves and how to deal with long-term health issues. Union representatives are often the leaders in the staffroom and will help answer your questions or direct you to the right resource.

8. Look after yourself

Teaching is emotionally draining work. The day-to-day action can be unrelenting and intense. Trying to measure your words and say the right thing to each student when you're tired and hungry is hard. Dealing with colleagues and administrators can require a huge input of emotional energy. Getting the right amount of sleep, nutrition and exercise is paramount. This may be obvious, but teachers, and especially those new-to-the-profession, often neglect themselves, and find themselves burning out after six years. In order to avoid this, you must guard your mental health. Often school board human resource departments have Employee Assistance Programs at no cost to the employee. Use them and stay sane. Burnout often happens when you least expect it. Sometimes when you feel like you're at the top of your game, that's when you hit the wall. Your career is not a sprint – it is a marathon that you want to finish strong in, so you can enjoy a long and healthy retirement.

En bref

L'auteur, à la mi-temps de sa carrière, réfléchit aux acquis et aux changements qui se sont produits depuis ses premiers jours comme enseignant. À partir de la grande expérience transmise par ses collègues et de ses propres expériences, l'auteur suggère huit énoncés qui, selon lui, sont des notions clés qui permettront aux enseignants de continuer d'œuvrer dans leur profession selon une perspective à long terme.

This year, I arrive at the exact midway point of my career. If I continue for another fifteen and a half years in this profession, I will make it to retirement as a teacher. Honestly, I was not counting the days or years to retirement, until a colleague, Daniel, announced he was retiring. Another colleague inevitably comes to mind, Diane. Both teachers started their careers when I was a high school student. Diane was a first-year teacher in 1986 at St. Laurent High School and Dan started in 1989 as a first-year music teacher at Sir Winston Churchill High School. LaurenHill Academy was created from the combination of both these schools, over 25 years ago. I have been fortunate to work with these two amazing teachers at LaurenHill Academy. Fifteen years ago, they impressed me with their level of passion for their subjects, which they maintain to this day. They were both engaged with their students, creating learning environments that produced great art and music. Dan had been my music teacher from secondary three to five, inspiring me to play

the trumpet to my highest potential in Jazz Band and giving me the opportunity to have great experiences on stage during concerts and band competitions. Diane and I have collaborated over the last seven years to create a Vernissage that highlights the work done in her class and brings students in from our feeder schools. These two colleagues have worked in the same school for over thirty years and I hope to emulate this in my career.

The great part about teaching is that you get to watch your students grow up and become adults. Some of them you'll meet again – perhaps when they wave you through an airport terminal, or make sure your parent is seen to at a hospital, or become your teammate on your touch football team, or become your colleague at work.

Teaching rewards you in some of the best and most unexpected ways, but you need to stay in it for the long run.



Faire évoluer les représentations des futurs enseignants

Comment mieux les préparer ?



MARIE-ANDRÉE PELLETIER, Ph.D.

Marie-Andrée Pelletier, Ph. D., est professeure au Département Éducation à la TÉLUQ depuis décembre 2019. Au cours des 15 années précédentes, elle a été enseignante à la Commission scolaire des Découvreurs. De plus, elle a été superviseuse de stage et chargée de cours au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis). Ses recherches portent sur la formation psychologique des futurs enseignants et la place importante de la dimension émotionnelle et du bien-être dans le contexte de la formation et de la pratique enseignante.

par **Marie-Andrée Pelletier**

Jusqu'à tout récemment, j'étais moi-même enseignante à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Lorsque j'ai terminé mon baccalauréat, je vivais la phase d'insertion professionnelle en étant à statut précaire. Restant avec l'impression et le sentiment que ma formation universitaire ne m'avait pas suffisamment préparée psychologiquement à la complexité de la profession enseignante et voyant que je n'étais pas seule à vivre cette réalité, je me suis intéressée aux difficultés vécues par les jeunes enseignants lors de cette transition pour ensuite approfondir les besoins de formation psychologique des futurs enseignants. Ce texte vise donc à présenter quelques innovations souhaitables pour la formation initiale à l'enseignement, tout en faisant état du témoignage de finissants stagiaires à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire².

Il est possible de supposer que les difficultés vécues par les enseignants débutants à l'entrée dans la profession et celles vécues par les futurs enseignants en formation puissent nuire à l'accomplissement de soi. Malgré les réformes depuis 25 ans, il existe encore diverses lacunes dans la formation, de telle sorte que des enseignants débutants se sentent parfois démunis pour affronter une profession aussi complexe (Tardif, 2013). Sachant que les attentes ou les idéaux personnels associés à l'enseignement sont souvent en rupture avec la réalité de la profession enseignante et des écoles (Mukamurera, 2011) et que cela est à l'origine de frustrations et de remises en question pouvant conduire à l'abandon de la profession (Rojo et Minier, 2015), il convient de donner la parole aux futurs enseignants, finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire, afin de mieux comprendre leurs besoins de formation psychologique. Les résultats de ma recherche révèlent, entre autres, l'importance de travailler sur ses propres représentations de la profession, car il est possible, par exemple, de justifier son choix pour celle-ci par des expériences positives vécues lors du passage à l'école primaire. D'autre part, les résultats révèlent que l'évolution des représentations des futurs enseignants repose sur les connaissances liées à l'insertion professionnelle (p.ex. suppléance). Il s'agit d'une réflexion essentielle pour les futurs enseignants eux-mêmes, mais également pour les formateurs, les enseignants associés ou mentors qui accompagnent les futurs ou les nouveaux enseignants.

Faire évoluer les représentations des futurs enseignants

Kagan (1992) mentionne que les enseignants débutants passent par un stade d'idéalisation au tout début de leur carrière et que cette idéalisation est caractérisée, entre autres, par la présence d'images romantiques en ce qui concerne les élèves et l'enseignement ainsi que par la présomption que tous les élèves possèdent le même style d'apprentissage, les mêmes intérêts et les mêmes aptitudes qu'eux à cet âge. Pourtant, la réalité de la classe correspond rarement aux représentations idéales et aux attentes des débutants; par exemple, ils sont confrontés à des élèves parfois indisciplinés et peu motivés. Leur préoccupation principale est alors de se centrer plutôt sur les contenus à enseigner que sur les besoins et les capacités des élèves. Les représentations idéalisées qu'entretiennent les débutants les poussent à ne pas tenir suffisamment compte de leurs élèves et, surtout, à ne pas saisir les conséquences que cet idéal entraîne. Un participant de notre étude parle de l'importance de connaître ses propres attentes dès la formation initiale :

« (...) c'est important de connaître nos attentes, parce que ça va nous permettre de nous insérer plus facilement et d'avoir de meilleurs contacts autant avec les enseignantes que les élèves. Je pense que c'est une facette qui est nécessaire à l'insertion professionnelle. »

Les nouveaux étudiants se présentent parfois avec des représentations initiales du travail d'enseignant qui ne se transforment pas malgré les années de formation universitaire (Riopel, 2006). Ces représentations, enracinées dans leur expérience personnelle de l'école ou encore avec les enfants (p.ex. expériences de monitrice de terrains de jeux, d'éducatrice dans les centres de la petite enfance, de technicienne en éducation spécialisée, etc.), les conduisent à maintenir une image idéale de l'enseignement, mais aussi à développer une image idéale d'eux-mêmes comme enseignants (Riopel, 2006). En posant la connaissance de soi au service de cette formation et d'un rapport signifiant à la

profession (Riopel, 2006), les étudiants pourraient s'appuyer sur les apports de leurs connaissances antérieures, faire émerger les représentations erronées et établir des liens avec les nouvelles connaissances, plutôt que s'appuyer sur des modèles d'enseignants rencontrés au cours de leur scolarité, qui ne correspondent peut-être plus aux théories et pratiques d'enseignement de la réalité d'aujourd'hui. Cette situation pourrait en partie expliquer le fait qu'on valorise beaucoup l'expérience au détriment des savoirs universitaires parce que ces derniers remettent non seulement en question les pratiques établies, mais aussi une représentation de soi (Goyette et Martineau, 2018).

Dès la formation des futurs enseignants, ce type de comportement est observé dans les stages. L'étudiant tente d'imiter le comportement de son enseignant associé, même si ce comportement ne correspond pas à ce que préconise l'enseignement universitaire. L'enseignant associé ne doit pas être une référence unique proposée au stagiaire (Boutet et Pharand, 2008), car ce comportement nuit au développement des compétences d'enseignement du stagiaire, voire à l'affirmation de son style personnel. Les expériences de vie caractérisent les étudiants à leur arrivée dans un programme de formation à l'enseignement et les représentations de ces derniers ont une influence marquée sur l'apprentissage de la profession. Toutefois, elles semblent parfois inadéquates puisqu'elles conduisent à développer une image idéale de la profession enseignante, elle-même responsable d'une intégration professionnelle difficile après la formation initiale (Riopel, 2006) et d'une insatisfaction à l'égard de cette formation. D'ailleurs, Leroux (2012) souligne que les attentes en stage sont différentes de la réalité, en ce sens qu'elles n'engagent qu'une responsabilité partielle de la tâche enseignante. Par conséquent, le stage ne constitue pas une expérience préparatoire suffisante à l'insertion dans la profession enseignante (Leroux, 2012).

Réfléchir aux besoins des futurs enseignants

Une réflexion est nécessaire dans les programmes de formation en enseignement, car il importe de connaître les représentations des futurs enseignants pour être en mesure d'intervenir plus spécifiquement sur ces dernières, et d'en dégager les incohérences qui pourraient freiner l'adoption de pratiques pédagogiques (Lachapelle, 2009). Deux futurs enseignants interrogés dans notre étude soulignent l'importance de se connaître, mais surtout de connaître les différentes réalités de la profession enseignante. Ils soulignent d'ailleurs que la formation met de côté la suppléance et mise sur la préparation lorsque les enseignants ont leur propre classe à titre de titulaire :

« ... tous ces cours, c'est pour quand on va avoir une classe à nous. Pour la suppléance, je n'ai pas eu d'outils par rapport à ça (...) qu'est-ce qu'on peut faire pour intervenir avec des élèves qu'on n'a jamais vus ? »

« Il faut nous préparer au marché du travail, pas juste nous préparer à l'enseignement. Il faut nous préparer à toutes les réalités qui s'en viennent. La réalité de suppléante, on l'oublie...la connaître, ça peut éviter bien des problèmes et des crises de larmes. »

Dumoulin et Gagnon (2011) abondent en ce sens et soulignent qu'il serait opportun d'offrir des activités pédagogiques qui aborderaient explicitement les réalités de l'insertion professionnelle et plus particulièrement celle de la suppléance. Selon Dumoulin et Gagnon (2011), cette réalité de suppléance maintient l'enseignant débutant dans une instabilité et exige une grande polyvalence sur le plan professionnel. Un moment de réflexion impliquant une remise en cause des représentations que l'individu peut avoir de son travail et de lui-même et des différentes émotions pouvant être ressenties est nécessaire dans ce contexte.

« Je pense que l'autoévaluation c'est extrêmement formateur (...). Moi, j'ai de la misère côté stabilité émotionnelle et je rapporte les cas à la maison. Je pense que si tu en es conscient au début de ta formation, tu vas pouvoir travailler cela au cours de tes stages. Puis, tu ne feras peut-être pas l'erreur quand tu vas être rendu en suppléance. »

Conclusion

Dans notre étude, il ressort qu'un travail sur la prise de conscience et la réflexion pour comprendre de nouvelles situations (analyse de pratiques) est nécessaire pour développer ses capacités d'analyse réflexive, pour prévoir les situations professionnelles susceptibles d'être déplaisantes, pour développer ses capacités d'adaptation en s'inscrivant dans une perspective de développement personnel et professionnel (Martin, Morcillo et Blin, 2004), et ce, dès la formation des futurs enseignants. Dans un même ordre d'idées, les finissants aspirent à ce que la formation leur permette d'identifier rapidement les réalités de la profession et de partager leurs expériences, leurs représentations et leurs inquiétudes dans l'ensemble des cours du programme de formation à l'enseignement.

« Je pense qu'il aurait été intéressant dans certains cours...on aimait beaucoup parler de qui on est, parler de nos expériences dans le passé, dans le moment, mais aussi de ce qu'on veut être plus tard. Je pense qu'il aurait été intéressant dans nos séminaires de stages d'avoir ces discussions-là plus poussées (...). De plus, dans chaque cours, laisser la place à tout le monde de s'exprimer sur qui on est, car c'est plaisant de savoir ce que les autres pensent. »

Il est question d'un décalage important entre la vision idéalisée du travail d'enseignant et le vécu professionnel au quotidien et c'est ce qui peut conduire à l'abandon (Rojo et Minier, 2015). Il est nécessaire d'aborder les réalités de la profession avec les futurs enseignants et, comme ils l'ont mentionné, de présenter des situations et des liens concrets avec la réalité d'un suppléant qui semble être très différente du titulaire d'une classe. Les futurs enseignants interrogés dans notre étude souhaitent que la formation puisse leur permettre de partager leurs représentations de la profession. Les relations avec les autres fournissent de précieuses connaissances sur soi et sont ainsi des références importantes lorsqu'il s'agit de définir ses attributs personnels et ainsi ses forces et faiblesses au sein de la profession (Pelletier, 2013). Bien que certains participants soulignent que les séminaires offerts en stage puissent être propices à ce genre de discussions, certains ajoutent qu'elles doivent être plus « poussées » et même que ces discussions doivent être entreprises dans le cadre d'autres cours. Sachant que les difficultés de la profession enseignante peuvent confronter les jeunes enseignants au sentiment d'incompétence et d'inconfort psychologique vécu lors de la période de transition entre la formation initiale et le terrain et dans lequel peut surgir une remise en question de leur choix de carrière et de leurs convictions profondes (Gingras et Mukamurera, 2008), il conviendrait également de tenir compte de la place importante des dimensions émotionnelle et psychologique dans les programmes de formation et d'insertion professionnelle.

¹ L'utilisation du masculin pour désigner les deux genres a comme seul but d'alléger le texte.

² Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski.

Références

- Boutet, M. et Pharand, J. (Dir.). (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Dumoulin, M.-J. et Gagnon, M.-L. (2011). La suppléance : défis et pistes pour le développement professionnel. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (Dir.), *Profession enseignante : Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.19-35). Anjou : Éditions CEC.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7 (4), 4-19.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Lachapelle, C. (2009). *Les croyances de futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Leroux, M. (2012). Regards croisés sur la contribution des stages pratiques pour le développement professionnel des enseignants et leur insertion dans la profession. *Vivre le primaire AQEP*, 25 (4), 54-56.
- Martin, F., Morcillo, A. et Blin, J.-F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 579-604.
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (Dir.), *Profession enseignante : Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.37-57). Anjou : Éditions CEC.
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Presses de Laval.
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43 (2), 219-240.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle : une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Devenir enseignant dans le secondaire en Belgique francophone

Un processus identitaire qui s'inscrit dans une histoire et un contexte



BRANKA CATTONAR, Ph.D.

Branka Cattonar, Ph. D. en sociologie, est chargée de cours invitée à l'Université Catholique de Louvain et membre du Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF). Ses travaux portent principalement sur l'évolution des métiers de l'éducation, en lien avec l'évolution de l'institution scolaire et les nouvelles politiques éducatives (évolution des identités professionnelles, des modèles de professionnalité, des conditions de professionnalisation).

par **Branka Cattonar**

Devenir enseignant, un processus large de socialisation professionnelle

Devenir enseignant ne se limite pas à apprendre les savoirs à enseigner et à acquérir les compétences professionnelles nécessaires pour les enseigner. Cela implique l'apprentissage plus large d'une culture et de normes professionnelles ainsi que le développement d'une identité professionnelle. Ces apprentissages-là renvoient à une socialisation professionnelle qui ne se réalise pas uniquement (ni même essentiellement) lors de la formation initiale. La socialisation professionnelle au métier d'enseignant est en effet un processus biographique plus étendu dans le temps et qui se déroule en grande partie sur les lieux mêmes de travail, les établissements scolaires. Dans cet article, nous allons nous centrer sur un moment de la socialisation professionnelle particulièrement important – l'entrée dans le métier –, en l'abordant principalement sous l'angle de la construction identitaire et en nous appuyant sur plusieurs recherches menées en Belgique francophone auprès d'enseignants du secondaire.

Comprendre les processus identitaires en jeu lors de l'entrée dans le métier

L'entrée dans le métier d'enseignant est devenue ces dernières années une question qui préoccupe tant le monde politique que scientifique. Le système éducatif en Belgique francophone, comme dans de nombreuses autres régions du monde, est en effet confronté à un taux d'attrition très élevé, venant alimenter un phénomène persistant de pénurie depuis près de vingt ans. Une étude menée par Delvaux et al. (2013), basée sur une analyse statistique des trajectoires des enseignants débutants à partir de fichiers administratifs, indique qu'en Belgique francophone 45 % des enseignants du secondaire quittent le métier durant leurs cinq premières années de carrière (c'est le cas de 25 % des enseignants de maternelle et du primaire). La première année d'exercice semble cruciale puisque la moitié des sorties intervient à ce moment-là.

Les travaux menés à ce sujet, ces dernières années, indiquent que l'attrition est un phénomène multifactoriel, qui varie aussi bien en fonction de facteurs individuels (genre, diplôme, etc.) que de facteurs liés aux contextes de travail (profil des élèves, climat de travail, collégialité, etc.) et aux conditions d'emploi (durée du contrat, temps de travail, etc.) (Devos et Van Nieuwenhoven 2016, Lothaire et al. 2012). Au-delà de conditions d'exercice souvent peu favorables pour les novices, des tensions identitaires accompagnent également les débuts dans le métier et expliquent certains départs prématurés. Comprendre les processus identitaires en jeu lors de l'insertion professionnelle est dès lors important.

La construction de l'identité professionnelle, un processus biographique

Lors de leurs débuts dans le métier, les novices connaissent souvent des tensions identitaires (Biémar 2010, Cattonar 2008), qui ne se comprennent qu'au regard d'attentes et de conceptions du métier construites antérieurement. L'identité professionnelle des enseignants commence en effet à se construire bien avant l'entrée en fonction et même la formation initiale. Elle prend racine dans des expériences antérieures tout comme elle continue à évoluer au gré des expériences vécues ensuite par les enseignants. En ce sens, la construction de l'identité professionnelle est un processus biographique continu et différentes phases peuvent être distinguées.

La socialisation préprofessionnelle

Nos travaux (Cattonar 2008) montrent tout d'abord que c'est bien souvent pendant leur propre scolarité que les enseignants se constituent les normes idéales à partir desquelles ils évaluent plus tard leur travail, les tâches qu'ils exercent et les comportements des élèves. C'est à ce moment-là que se développe ce que Kelchtermans et Ballet (2002) appellent un « schème interprétatif personnel » : un ensemble de représentations qui vont « agir comme une lentille à partir de laquelle ils perçoivent leurs situations de travail et lui donnent du sens » (p. 107). Durant cette période, que l'on peut qualifier de « socialisation préprofessionnelle » (Nault 1999), les enseignants se forment une première conception du métier qui tend souvent à perdurer en tant qu'idéal à travers les expériences professionnelles ultérieures. Des enquêtes menées auprès des enseignants du secondaire en Belgique francophone montrent que pour la grande majorité d'entre eux, cette première représentation considère le travail enseignant comme un travail individuel d'enseignement d'une matière, ignorant les fonctions plus éducatives (comme la socialisation des élèves) ou la dimension collective de leur travail (comme le travail en équipe) (Cattonar 2006). Le rapport à la matière (math, français, histoire, etc.) est une dimension particulièrement structurante, au centre du choix de carrière : la grande majorité des enseignants du secondaire disent avoir choisi le métier principalement par amour pour une matière et l'envie de l'enseigner (Cattonar 2006, De Stercke et al. 2010).

La formation initiale au métier

Les préconceptions du métier semblent peu transformées par la formation initiale. Celle-ci correspond à une phase plus formelle et instituée de la socialisation, vis-à-vis de laquelle les enseignants belges francophones sont depuis longtemps fort critiques (Cattonar 2012, Degraef et al. 2012). Ils lui reprochent de ne pas les préparer suffisamment à faire face aux difficultés concrètes qu'ils rencontrent au quotidien avec leurs élèves (motiver les élèves, gérer la discipline en classe, etc.). La formation apparaît malgré tout comme un support identitaire structurant, sur lequel les enseignants s'appuient pour délimiter ce qu'ils considèrent comme leur « vrai travail » : dans l'enseignement secondaire, ils disent ainsi « avoir été formés à enseigner une matière », et non à exercer d'autres missions plus éducatives. La formation initiale, en ne les préparant pas à l'exercice de ces autres missions, contribue de la sorte à renforcer leurs préconceptions du métier centrées sur l'instruction et à délégitimer les autres missions. Elle ne leur offre pas de modèle de professionnalité qui rend compte de l'ensemble des facettes du métier et qui pourrait leur servir de référence identitaire légitime et valorisante (Cattonar 2012).

L'entrée dans le métier

L'entrée dans le métier apparaît comme la période la plus marquante de la carrière enseignante, la plus difficile aussi. Les difficultés vécues sont nombreuses et s'accumulent (Cattonar 2008 ; De Stercke 2010) : outre les conditions d'emploi souvent précaires (contrats de courte durée, à temps partiels, éclatés sur plusieurs établissements) qui ne permettent pas aux débutants de s'impliquer de manière jugée satisfaisante dans le métier, ni de s'intégrer dans les équipes éducatives, les novices mettent en avant des difficultés pédagogiques pour enseigner leur matière (adapter le niveau des cours, intéresser les élèves, etc.) et gérer la discipline en classe. L'entrée dans le métier se déroule aussi le plus souvent dans la solitude, sans recevoir de soutien de la part des collègues ou de la direction.

Plus fondamentalement, l'entrée dans le métier est souvent vécue sous le mode d'un « choc de la réalité » (Kelchtermans et Ballet, 2002), qui trouve son origine dans le décalage ressenti entre les préconceptions du métier construites antérieurement et les conditions réelles de travail. Ce choc de la réalité, observé dans de nombreux pays et dans d'autres professions, peut être décrit, en reprenant des concepts clés de la sociologie des professions (Hugues 1958), comme un « passage à travers le miroir » au cours duquel les débutants font la découverte de la « réalité désenchantée » du monde professionnel. Ils découvrent ainsi, plus qu'au moment de leurs stages, que les élèves n'ont pas le niveau et les attitudes scolaires auxquels ils s'attendaient, que leurs collègues ne sont pas aussi collaboratifs qu'imaginés. Ils découvrent surtout que leur travail comporte toute une série de tâches ignorées jusque-là et qu'ils jugent comme ne faisant pas « normalement » partie de leur mission (comme socialiser les élèves). Lorsqu'ils débutent, les enseignants ont ainsi à gérer la tension entre ce que Hughes (1958) appelle le « modèle idéal » du métier (qui renvoie à la valorisation symbolique de la profession) et le « modèle pratique » (qui concerne les tâches quotidiennes parfois jugées plus ingrates). Cette tension est plus forte lorsque les novices débutent dans des établissements accueillant un public plus distant de la norme scolaire (Cattonar 2008).

Face à ces difficultés et tensions identitaires, différentes réactions sont observées chez les novices. Certains adoptent des comportements d'évitement pouvant prendre différentes formes : un changement d'établissement, un absentéisme chronique ou un rapport désengagé au travail, voire la sortie de la profession. D'autres développent à court terme ce que Van Zanten (2001) appelle des « stratégies de survie » : ils vont, par exemple, chercher des ressources et des soutiens externes (formations continuées, mouvements pédagogiques, etc.), d'autres vont considérer leurs classes jugées « difficiles » comme des terrains d'expérimentation de nouvelles compétences. À plus long terme, la plupart s'engagent dans un travail d'ajustement identitaire qui les amène à revoir, voire parfois à renoncer, à certaines préconceptions du métier (Biémar 2010, Cattonar 2008).

La construction de l'identité professionnelle, un processus situé

L'établissement scolaire, un lieu essentiel de socialisation professionnelle

Dans ce processus de construction identitaire, l'établissement scolaire apparaît comme un lieu important de la socialisation professionnelle des jeunes enseignants. L'entrée dans le métier est en effet un moment où le débutant va acquérir progressivement des normes professionnelles diffusées au sein de l'établissement. Certaines de ces normes semblent transversales (par exemple, la norme selon laquelle « être un bon enseignant, c'est savoir tenir sa classe »), alors que d'autres sont plus locales, variant selon la culture particulière à chaque établissement. Cette socialisation prend appui sur les relations que le débutant entretient avec ses principaux « autres significatifs » : les élèves et les collègues, au contact desquels s'opère, de manière largement implicite, tout un apprentissage de normes, valeurs, attitudes, comportements, etc.

Cette socialisation *in situ* s'appuie d'abord sur une « socialisation par les élèves » qui amène les enseignants à « adapter » en quelques sortes, via les échanges avec eux, leurs attentes et leurs conceptions du métier en fonction des caractéristiques scolaires et sociales des élèves. Cette socialisation produit une diversification du métier d'enseignant, qui est à mettre en lien avec une ségrégation scolaire importante en Belgique francophone : en fonction de la composition sociale et scolaire du public de l'établissement, les enseignants ne conçoivent ni ne disent pratiquer le métier de la même manière (Cattonar 2006).

Tout ne se joue cependant pas dans la relation entre élèves et enseignants, notamment parce que celle-ci est souvent médiée par la prise en compte du point de vue et des façons de faire des collègues (Van Zanten 2001). La socialisation des enseignants s'appuie également sur une « socialisation par les pairs », par lequel les enseignants finissent par « s'acculturer » et s'approprier les normes professionnelles partagées par leurs collègues plus anciens.

Une socialisation professionnelle, mais aussi organisationnelle

Comme le soulignent März et al. (2019), devenir enseignant suppose aussi de devenir membre d'une équipe scolaire et de prendre en charge un rôle organisationnel. Autrement dit, les débutants n'ont pas seulement à se socialiser à un métier, ils ont aussi à se socialiser à une organisation et à un rôle organisationnel. Cette dimension-là de la socialisation est encore peu étudiée par la recherche en éducation, et peu prise en charge par la formation initiale en Belgique francophone.

Les auteurs mettent de l'avant que les difficultés rencontrées par les novices ne concernent alors pas uniquement les défis à relever en classe avec les élèves (pour planifier les apprentissages, motiver les élèves...), mais aussi des défis de type organisationnel en général non anticipés par les débutants : ceux-ci ont à s'intégrer dans une culture et une organisation scolaire, en étant souvent confrontés à des exigences et des normes concurrentes. Face à ces difficultés, les enseignants, faute de préparation, se trouvent sans ressource : sans « littératie organisationnelle », c'est-à-dire sans les « connaissances leur permettant de comprendre les aspects contextuels, institutionnels et organisationnels, les réalités dites micropolitiques d'une organisation scolaire » (März et al. 2019, 67).

Conclusion : une socialisation pluridimensionnelle

En définitive, les études menées en Belgique francophone ces dernières années, ici schématiquement présentées, montrent que devenir enseignant relève d'une socialisation professionnelle large, qui amène les enseignants à s'approprier non seulement des savoirs et des gestes professionnels, mais aussi à se construire une identité professionnelle et à devenir membres d'une organisation. Cette socialisation est un processus pluridimensionnel, biographique et relationnel, ancré dans un contexte professionnel particulier. Dans ce processus, les premières années d'enseignement constituent une période déterminante, même si la socialisation se poursuit tout au long de la carrière. Si l'on veut aider les débutants à mieux affronter les difficultés vécues, c'est donc sur ces différents aspects et niveaux qu'il faut agir.



Références

- Biémar S. (2010). Modifications des images identitaires relatives à la relation pédagogique lors de l'entrée dans le métier. *Éducation et Formation*, e-294, 53-65.
- Cattonar B. (2012). Formation initiale des enseignants au secondaire : enjeux professionnels et identitaires. Le cas de la Communauté française de Belgique. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 34 (3), 515-532.
- Cattonar B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. In Portelance L., Mukamurera J., Martineau S. & Gervais C. (Ed.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses Universitaires de Laval, 87-103.
- Cattonar B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et Francophonie*, vol. XXXIV, n° 1.
- Degraef V., Van Campenhoudt L., Franssen A., Mertens A. & Rodriguez J. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Delvaux B., Desmarez P., Dupriez V., Lothaire S., Veinstein M. (2013). Les enseignants novices : analyse des conditions d'entrée dans le métier, des trajectoires professionnelles et des sorties du métier. *Les Cahiers de recherche du Girsef*.
- De Stercke J., De Lièvre B., Temperman G., Cambier J.-B., Renson J.-M., Beckers J., Leemans M., Marechal C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation et Formation*, e-294, 137-148.
- Devos C. et Van Nieuwenhoven C. (2016). L'impact de l'environnement social de travail sur l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant. *Formation et profession*, 24 (3), 46-62.
- Hughes E. (1958). *Men and their work*. Glencoe : Free Press.
- Kelchtermans G., Ballet K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Lothaire S., Dumay X., Dupriez V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? *Revue de la littérature scientifique relative aux turnover des enseignants*. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126.
- März V., Gaikhorst L. et Van Nieuwenhoven C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel ? *Éducation et Formation*, e-315, 63-81.
- Nault T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe, in J. — C. Héту, M. Lavoie, S. Baillauquès (éditeurs), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 139-160.
- Van Zanten A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des collèges périphériques français. *Éducation et francophonie*, 1.

(Dés)illusions

Devenir enseignant à l'école primaire en France



JEAN-FRANÇOIS MARCEL, Ph.D.

Jean-François Marcel est professeur à l'Université Toulouse Jean-Jaurès où, depuis deux mandats, il dirige l'UMR EFTS. Il est également responsable de l'offre Master du Département des Sciences de l'éducation et de la formation et élu à la Commission Recherche de l'Université. Préalablement, il a été Directeur de la Recherche à l'ENSFEA (École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole) et depuis septembre 2020, il est Directeur de l'École Doctorale CLESCO. Ses recherches portent sur l'accompagnement du changement et l'émancipation. À cet effet, il mobilise, de manière privilégiée, la démarche de recherche-intervention.

par **Jean-François Marcel**

Les enseignants exerçant en école primaire sont appelés en France Professeurs des Écoles (PE). Leur recrutement et leur formation ont beaucoup évolué ces 30 dernières années (Robert et Carraud, 2018, Marcel, 2020). Après un premier cycle universitaire souvent dans une discipline enseignée à l'école primaire, ils entrent dans un master spécifique qui inclut la préparation à un concours d'entrée dans la profession. S'ils réunissent le concours, ils obtiennent un statut de fonctionnaire d'État : d'abord ils deviennent stagiaires et après, titulaires, la titularisation étant basée sur une inspection. Ils exercent dans des écoles souvent de petite dimension (près de la moitié des écoles publiques ont moins de cinq classes) dont la direction est une simple fonction assumée par un enseignant. Le supérieur hiérarchique de l'enseignant est l'inspecteur qui a la responsabilité d'une circonscription, soit un territoire regroupant quelques centaines de classes.

Ce texte, basé sur une enquête en ligne auprès d'enseignants, analyse le processus pour devenir PE en distinguant deux phases : celle de l'entrée dans le métier allant des raisons du choix à l'expérience de la première classe qui donne à voir un rapport au métier empreint d'enthousiasme et une seconde phase qui confronte ce rapport au métier à l'épreuve de la carrière, en insistant sur les changements repérés et les modifications de la vision du métier qu'elle génère.

1 – L'entrée dans la carrière : le temps des illusions

Cette première phase se caractérise par l'enthousiasme important dont témoignent les enseignants qui choisissent puis s'engagent dans une carrière de PE. Cet enthousiasme, sans doute en partie lié à la difficulté d'accès à cette profession, constitue un potentiel important, un potentiel qui rend le contraste avec la seconde phase particulièrement spectaculaire. Ce contraste, on le verra, nous invite à parler d'illusions.

1.1 – Un choix assumé

Au-delà de raisons pragmatiques liées au statut de fonctionnaire d'État (« trouver un emploi stable », « la sécurité qu'il pouvait m'apporter ») ou à « l'envie de bénéficier des vacances scolaires », nous retrouvons des motivations assez habituelles, comme, par exemple, « une tradition familiale » ou « un rêve d'enfant ». Une expérience scolaire très marquante est souvent citée : « la relation que j'ai eue avec l'école » mais surtout « les enseignantes durant toute l'école primaire » ou « un maître de CM2 qui m'a vraiment donné l'envie d'être instituteur ».

Le travail lui-même est attractif parce qu'il se caractérise d'abord par des relations assidues « avec des enfants », plutôt d'ailleurs qu'avec des élèves, dans le sens où il s'agit de « participer à leur éducation, leur culture, les éveiller à leur citoyenneté, leur faire vivre des valeurs à l'école, dans leur vie ». Il offre également une spécificité remarquable, « la multiplicité des savoirs à transmettre, surtout dans le premier degré », qui renvoie à une marge d'initiative importante : « ce métier offrait beaucoup de libertés ».

1.2 – La « clé » de la réussite au concours

La réussite au concours permet d'accéder au statut de « fonctionnaire stagiaire » qui correspond, pour les lauréats à « une place sociale plus claire et plus facile à assumer » : « obtenir le concours, c'était avoir un vrai statut d'enseignante ».

C'est la première étape de concrétisation du projet professionnel : « le rêve est devenu une réalité » et les conséquences sont importantes, tant statutairement « J'ai gagné une sécurité et une situation sociale et financière correcte » que personnellement « j'ai gagné plus de confiance en moi et en l'avenir », au travers de la reconnaissance qui accompagne cette étape.

1.3- Une formation initiale mitigée

L'entrée en formation « spécifiquement » professionnelle constitue d'abord une modalité de confirmation du choix : « à aucun moment je n'ai eu l'impression de m'être trompé de voie », « la formation initiale a conforté mon envie d'enseigner à l'école publique », « un métier très enrichissant en termes de diversité des savoirs à transmettre ». Elle a participé à la concrétisation du choix, à la réalisation du rêve : « Lors de ma première journée de stage en formation, je suis rentrée dans la classe d'observation et je me suis dit : Mais c'est exactement là que je veux être ! »

Pourtant elle n'échappe pas à une critique récurrente sur sa qualité de préparation à l'exercice du métier : « elle était souvent assez éloignée des besoins immédiats qui étaient les nôtres ». Elle n'assure pas le cadre rassurant attendu « je ne pensais pas être si seule pour débiter, on se sent lâché sur le terrain, sans filet de sécurité » mais, surtout, elle dévoile des premières faces plus grises du métier : « elle a commencé à me laisser percevoir que nous avions finalement peu de liberté et que nous devions être plus exécutants que je ne l'attendais ».

1.4 – La première inspection

Elle constitue l'essentiel de la seconde étape du recrutement qui permettra de passer du statut de stagiaire à celui de fonctionnaire titulaire, au travers du premier contact institutionnel avec le supérieur hiérarchique de l'enseignant du primaire, son inspecteur. En cela, elle est « forcément stressante ».

Cette étape assume clairement sa fonction : « La titularisation a renforcé ce qui avait été instauré par la réussite au concours. Elle m'a procuré une sorte d'ancrage. La titularisation a été comme un aboutissement, j'avais fait mes preuves. J'étais apte à enseigner même si je savais qu'il me restait beaucoup à apprendre. C'était bon, j'ai pu un peu relâcher la pression ! ». Elle installe le néo-professionnel au travers, par exemple, d'une « conscience renforcée que j'avais désormais une mission ».

En revanche, elle est très ritualisée, « très formalisée avec des attentes institutionnelles incontournables : nécessité de matérialiser à travers des supports écrits, tout ce qui se fait en classe comme les progressions, programmations, différenciation, individualisation des parcours, etc. » plutôt verticale, « la bienveillance tant affichée dans tous les textes officiels n'était malheureusement pas toujours mise en œuvre quand il s'agit d'accompagner des débutants », ce qui initie un rapport particulier à la hiérarchie : « elle a appuyé mon idée que notre suivi est catastrophique ».

1.5 - Le premier poste

La première nomination est parfois déconcertante, « en maternelle avec 42 élèves inscrits » ou en « classe unique² de 6 élèves », car elle peut relever d'un contexte « totalement différent de celui découvert en formation ».

De manière dominante, le poste génère toutefois plutôt de l'enthousiasme : « je me suis sentie tout de suite à ma place, entourée par des collègues bienveillants », « j'y ai trouvé ma voie ». Il fonctionne aussi comme une réassurance de son choix : « ce qui m'a surprise, c'est à quel point ce métier m'a plu, et la liberté que j'avais avec mes élèves », mais aussi de sa capacité à l'exercer : « j'ai été rassurée sur mes compétences et ma légitimité à faire ce métier ».

En revanche, il met également au jour certains « volets cachés du métier : je dois être psychologue, éducatrice, assistante sociale, et je ne suis pas formée pour le faire ». Nous pourrions parler d'une face sombre que ce premier poste oblige à découvrir : « des collègues frileux qui ont peur des élèves et des situations compliquées », « des élèves qui n'apprennent pas tous de la même manière », l'importance capitale d'une « relation de confiance entre moi et les parents d'élèves », qui investit même la sphère familiale : « j'ai été inquiète sur le peu de temps que j'ai pu accorder à mes propres enfants ».

2 - L'épreuve de la carrière : le temps des désillusions

Si, lors de la phase initiale, le rapport au métier était globalement positif (tout en laissant entrevoir quelques faces plus sombres), il s'est trouvé largement cabossé par la réalité de l'exercice professionnel et les changements repérés vont plutôt dans le sens d'une dégradation : « Tout s'est délité ».

2.1 - Les élèves

Le profil du public accueilli a évolué, caractérisé certes par « une hétérogénéité de plus en plus grande », mais surtout par « une baisse sensible de l'attention », « des difficultés de concentration, de calme, de patience » génératrices « d'une augmentation de l'agitation » et de la recrudescence de « comportements difficiles, voire inadaptés ».

En fait, les élèves sont perçus comme « de plus en plus déconnectés de l'école, de plus en plus connectés aux écrans, même tout petits, et aux réseaux dits sociaux ». Ils seraient devenus « zappeurs et moins scolaires parce que déjà informés ».

2.2 - Les collègues

Les enseignants continuent certes à être « impliqués mais sont parfois moins disponibles pour des projets innovants », « moins impliqués dans la vie de l'école bien que travaillant beaucoup ». « La lassitude des collègues » est repérée, tout comme « la désillusion, surtout chez les jeunes ». L'inspecteur est pointé du doigt pour sa responsabilité dans l'accroissement du nombre « de collègues désabusés, même parmi les plus vaillants, par le manque de confiance de la hiérarchie, la nécessité de projets toujours plus lourds ». Mais la source principale des difficultés semble provenir des politiques éducatives qui dérivent vers « une individualisation du métier » : « les personnels sont soumis à l'efficacité, une notion du privé qui exige une forme de rentabilité humaine ». Ainsi, les collègues se trouvent contraints par « un conformisme, une obéissance » qui les bâillonnent, les privent de « lucidité sur les réformes », d'esprit critique.

2.3 - Les parents d'élèves

Érigés en co-éducateurs depuis la loi de 1989, ils « entrent » à l'école « mais chacun son métier » insistent les enquêtés. Il est important de « tenir bon sur les prérogatives respectives de chacun ». En effet, les enseignants ont le sentiment que leur travail est sous surveillance, que leur spécialité de professionnel est de plus en plus souvent bafouée par « des parents moins respectueux de notre métier ». Ils participent, dans la proximité et le quotidien, de l'érosion de la reconnaissance des enseignants.

2.4 - La hiérarchie

Le pilotage par l'inspecteur de circonscription est perçu comme « la gestion quotidienne de l'urgence et du manque de moyen au détriment de l'accompagnement, de l'écoute et du conseil », sans lignes directrices ni perspectives repérables. Il est surtout générateur de « pression ». Son expression est empreinte de « peu de considération, (avec un) regard parfois un peu condescendant » et, en termes de relations, « la dégradation est forte », marquée par « une perte de confiance de part et d'autre ». L'inspecteur est lointain, « peu informé du quotidien », pas très crédible « exigeant sans être lui-même expert » et surtout particulièrement craintif, obnubilé par le « pas de vagues »³.

Il apparaît comme le dernier rouage d'une école publique « proche de la gestion d'une entreprise » et devenue, progressivement, « obéissante et applicatrice de décisions ministérielles de plus en plus éloignées de la pédagogie et de l'intérêt de l'enfant et de la confiance envers les enseignants ».

2.5 - Le Ministère

Si la ligne politique est jugée opportuniste, « courant toujours après la difficile synthèse entre les options politiques choisies, la réalité du terrain et la pression médiatique et sociale », sa mise en œuvre apparaît comme « de plus en plus rétrograde, flicante, méprisante, et abandonnant clairement le service public au profit du privé ».

Les programmes scolaires en constituent un excellent révélateur, ils sont jugés opportunistes « trop souvent modifiés sans avoir une visée de durée, de stabilité », « ils changent tout le temps », et d'inspiration néo-libérale, « orientés de plus en plus vers le service économique de la nation au détriment de l'intérêt de l'élève ».

2.6 – Un bilan à charge

Après avoir caractérisé la nature des changements, nous reprenons en guise de bilan, un panorama largement partagé : « le métier n'est plus le même : le salaire qui baisse d'année en année, la pression administrative, l'infantilisation qui augmentent, l'absence de soutien à tous les niveaux de la chaîne hiérarchique, des parents de

plus en plus présents et de plus en plus violents, aucune médecine du travail, peu de considération sociale, aucun avantage, des programmes qui changent tous les 4 matins et qui dénotent surtout une profonde méconnaissance de la réalité du terrain, les collègues du RASED⁴ qui se raréfient et qui n'ont plus le temps de faire un travail approfondi, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs qui ne gèrent que l'urgence à longueur d'année et qui n'ont plus le temps d'accompagner, d'écouter et de conseiller les équipes, etc. Il y en aurait pour 10 pages ».

2.7 – Une vision du métier réajustée

La vision initiale du métier a été fortement secouée par l'épreuve du quotidien. Elle a donc fortement évolué. Le principal réajustement concerne le temps de travail qui, « devant les élèves, est minoritaire par rapport au côté administratif » : « je me suis rendu compte qu'il fallait donner beaucoup de travail personnel, de temps, de réflexion face à des situations déroutantes, de recherche, de remise en question, de respect de la différence aussi ». Les conséquences physiques sont aussi apparues : « la fatigue de la journée et la difficulté de pouvoir réfléchir et interagir avec des adultes sur le métier ». Le plaisir au travail semble corrélé à une prise de risque : « Dans ce métier, plus on travaille, plus on se met en danger. On pense que ce métier nous laissera du temps pour faire d'autres choses et finalement on comprend qu'il faut travailler énormément pour trouver des satisfactions à faire ce métier.

À cela se rajoute l'irruption de deux formes de violence, celle de l'école : « Je n'aurais jamais imaginé par exemple maîtriser physiquement un élève à plusieurs reprises, en le maintenant au sol, aidée par trois autres adultes » et celle de l'institution : « la méfiance *a priori* des corps d'inspection sur la quantité et la qualité de travail fourni », « pas de soutien ni de reconnaissance de la part de la hiérarchie, la sensation de n'être qu'un pion, qu'un numéro ». À une entrée dans la carrière pleine d'illusions succède une vision dominée par les désillusions.

Conclusion

Ainsi, de fortes différences semblent apparaître entre les deux phases. Cela dit, un texte plus long aurait sans doute mieux permis de dévoiler précisément les mécanismes sous-jacents à l'inversion de la dynamique initiale (Marcel, 2020). Les politiques de professionnalisation, à l'œuvre au niveau supranational depuis une trentaine d'années, se sont sans doute renforcées en France ces dernières années (avec le Ministère Blanquer) dans l'optique néolibérale qui les sous-tend. Pourtant, nous situerions volontiers la source principale de la crise de l'école primaire publique en France (qu'illustre indirectement cet article) au niveau de sa mise en œuvre et du fonctionnement administratif qui n'a jamais été en mesure d'articuler de manière rationnelle le modèle du *New Public Management* (instrument privilégié des politiques de professionnalisation) avec l'histoire et la tradition très centralisatrice (certains diraient jacobine) du système éducatif français. Cette tension (et c'est un euphémisme) entre des orientations politiques et leur mise en œuvre administrative se traduit par une avalanche de prescriptions, une bureaucratisation inflationniste, une rigidification de la ligne hiérarchique, une confiscation de l'autonomie des établissements et des enseignants, des évaluations en cascade, une culpabilisation (voire une stigmatisation) permanente du niveau local et une dissolution complète du sens du métier. Les enseignants qui, nous l'avons vu, entraient avec enthousiasme dans leur carrière se retrouvent aujourd'hui en souffrance importante (les démissions augmentent, des suicides sont même survenus). Voyons *au minimum*, dans les désillusions dont rend compte la seconde étape, un symptôme de mauvaise santé au travail des enseignants du primaire, un symptôme à ne surtout pas négliger : l'écart est trop spectaculaire pour ne pas être alarmant.



¹ L'utilisation du masculin pour désigner les deux genres a comme seul but d'alléger le texte.

² Dans les écoles rurales, en raison des effectifs, les différents niveaux sont regroupés dans la même classe.

³ Qui est même devenu un hashtag #PasDeVague

⁴ RASED : Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficultés

⁵ Voir à ce propos le courrier adressé à sa hiérarchie par une directrice d'école avant de mettre fin à ses jours (<https://drive.google.com/file/d/1FAkwb5gwrsGVhOcgci92NPFuU7T54yvA/view>)

Références

- MARCEL, J-F (2020) Le processus de déprofessionnalisation des enseignants des écoles primaires françaises in MARCEL, J-F, TARDIF, M. et PIOT, T. (Dir.). *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*, Toulouse : PUM (à paraître)
- ROBERT, A-D. et CARRAUD, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXI^{ème} siècle. Portraits socioprofessionnels*. Paris : PUF.

Devenir enseignant en Suisse

Un tableau plutôt réjouissant



DANIÈLE PÉRISSET, Ph.D.

Danièle Périsset est professeure à la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS). Ses travaux portent sur l'histoire sociopolitique des formations à l'enseignement (institutions et dispositifs) du 19^e siècle à nos jours, sur la mise en place, la réalisation et l'évaluation des dispositifs de formation pour les enseignants en formation à l'enseignement ainsi que sur le processus de professionnalisation dans le cadre des nouvelles politiques éducatives.



ISABEL VOIROL-RUBIDO, Ph.D.

Isabel Voirol-Rubido détient un doctorat en sciences de l'éducation, un master en sciences de l'éducation-formation des adultes ainsi qu'un master en sciences économiques-gestion d'entreprise, tous trois obtenus à l'Université de Genève. Elle est actuellement chargée d'enseignement et chercheure à la faculté de psychologie et sciences de l'éducation à l'Université de Genève ainsi que professeure à la HEP-VS. Ses recherches et ses enseignements portent sur l'analyse économique des systèmes éducatifs, les politiques éducatives ainsi que sur la formation continue.

par **Danièle Périsset**
et **Isabel Voirol-Rubido**

Devenir enseignant en Suisse : le parcours de formation

C'est au tournant du 21^e siècle qu'est décrétée, en Suisse, l'obligation pour tous les candidats à l'enseignement à l'école primaire d'avoir achevé leur formation générale au niveau secondaire post-obligatoire et d'avoir ainsi acquis un titre (maturité, à peu près équivalent au collégial québécois) leur permettant d'accéder aux Hautes écoles (Universitaires, Spécialisées – métiers techniques, éducatifs ou de la santé – ou Pédagogiques). La formation à l'enseignement pour le primaire dure trois ans à plein temps en Haute école pédagogique (HEP) avec, au programme, des contenus proposant des savoirs *pour* enseigner, les savoirs à enseigner étant considérés comme acquis en formation générale.

Pour les enseignant.e.s du secondaire, la formation pédagogique, complémentaire aux titres académiques, est alors aussi confiée aux HEP. Les candidat.e.s doivent être titulaires d'un baccalauréat disciplinaire universitaire s'ils veulent se former à l'enseignement aux degrés du secondaire I (scolarité obligatoire) et d'un master disciplinaire pour l'enseignement aux degrés du secondaire II (post-obligatoire). 110 crédits européens (ECTS) couronnent la formation à l'enseignement aux degrés secondaires I et II et 60 crédits ECTS la formation à l'enseignement au seul degré secondaire II.

Les données objectives relatives aux étudiant.e.s de la HEP-VS : contextes sociaux et familiaux

Une étude de l'Office fédéral de la statistique (OFS) en Suisse (Fischer, Boughaba et Gerhard Ortega, 2017) établit qu'en 2017, 52 % des étudiant.e.s de l'université sont issus de familles dans lesquelles au moins l'un des parents est titulaire d'un diplôme d'une Haute école (Université, HES), contre 26 % dans les HEP. La part des étudiant.e.s dont les parents ont une formation d'employés qualifiés s'élève à 36 % dans les HEP et à 22 % dans les universités. Dans l'ensemble, l'origine sociale des étudiant.e.s est plus hétérogène dans les HEP que dans les universités.

Les données que nous avons recueillies en 2017 à la HEP-VS par rapport à la profession des parents le confirment (Périsset et Ruppen, 2018) : les parents des étudiant.e.s en formation pour le secondaire ont majoritairement un diplôme d'études supérieures contrairement à ceux des étudiant.e.s pour l'enseignement aux degrés primaires. Ceux-ci sont par ailleurs 62,6 % à devoir travailler régulièrement en

dehors de leurs études à plein temps, signe de moins d'aisance financière familiale. Nous avons aussi constaté que les étudiant.e.s en formation à l'enseignement au degré primaire, ne sont pas fils ou filles d'enseignant.e.s : il n'y a pas d'effet de généalogie enseignante telle qu'évoquée parfois dans la littérature. Par contre, les descendants de familles immigrées (jusqu'à trois générations) sont surreprésentés à la HEP-VS.

Ces éléments (forte présence des familles de classes moyennes et surreprésentation de l'immigration) induisent l'hypothèse que devenir enseignant.e.s à l'école primaire pourrait être le gage d'une intégration sociale réussie pour les familles migrantes, mais aussi la poursuite d'un processus d'élévation sociale pour les familles des classes plus modestes, comme l'était jadis le fait de « faire » l'École normale.

Une autre enquête effectuée en 2016 par l'OFS (Kuhn et Koller, 2018) conforte notre hypothèse : une année après l'obtention du diplôme, le taux de chômage au sens du bureau international du travail (BIT) des diplômés s'élève à 4,8 % parmi les titulaires d'un master universitaire et est particulièrement faible (0,6 %) parmi les diplômés d'une HEP. Étudier dans une HEP semble être une garantie d'insertion professionnelle rapide, correctement rémunérée puisque « reporté sur un emploi à plein temps, le revenu professionnel des titulaires d'un master Universitaire et d'un bachelor Haute école spécialisée (HES) est du même ordre une année après la fin des études, alors que celui des diplômés d'une HEP est de 10000 francs [suisses] plus élevé ». En outre, toujours selon cette étude de l'OFS, en 2017, cinq ans après avoir obtenu leur diplôme, près de 89 % des diplômés ont trouvé un poste stable.



Les idéaux éducatifs

En accord avec ce qui est relevé ailleurs (notamment au Québec ou en France), « Travailler avec des êtres humains » a les faveurs des futurs enseignant.e.s valaisans au degré primaire (Périsset et Ruppen, 2018). Viennent ensuite (dans l'ordre de préférence) : *Exercer un travail varié*, *Transmettre des savoirs*, *Aider les enfants à devenir membres de la société*, *Transmettre ses valeurs* et *Exercer un travail autonome*. « Transmettre des savoirs » est la motivation favorite des futurs enseignant.e.s aux degrés secondaires (qui ont achevé un parcours universitaire disciplinaire). La différence entre ce premier choix des étudiant.e.s en formation pour le secondaire et celui des étudiant.e.s qui se destinent à l'école primaire est statistiquement significative.

La question de l'efficacité externe de la formation et de l'équité d'accomplissement professionnel des femmes en particulier

Une enquête menée en 2018 (Voirol-Rubido, Jacquemet et Périsset, 2020) auprès des diplômés HEP-VS aux degrés primaires a montré que la majorité des répondant.e.s ayant trouvé un emploi est satisfaite de son insertion professionnelle, de sa situation, de l'adéquation entre diplôme et degré d'enseignement, du taux d'activité, du statut ainsi que du lieu d'insertion professionnelle. Il ressort de cette enquête que dans l'ensemble, l'efficacité externe de la formation à l'enseignement de la HEP-VS mesurée par l'insertion professionnelle de ses diplômés est élevée.

Cependant, les motifs d'insatisfaction évoqués concernent principalement un taux d'activité jugé insuffisant en particulier pour les femmes, un statut plus fréquent de remplaçante et des postes segmentés dans plusieurs endroits différents avec une multiplicité des degrés d'enseignement couverts, ce qui demande davantage de temps et d'organisation. Ces constats révèlent une *iniquité d'accomplissement professionnel*, l'insertion professionnelle des hommes s'avérant bien meilleure que celle des femmes.

Pour les enseignant.e.s aux degrés secondaires, la situation est quelque peu différente puisqu'ils sont déjà en emploi, donc déjà insérés professionnellement, au début des études à la HEP.

Formation et insertion professionnelle : données subjectives

Selon l'enquête INSERCH (2017), à la question « considérez-vous votre insertion professionnelle comme réussie ? », 77 % des jeunes enseignant.e.s dans les degrés primaires (interrogé.e.s en Suisse romande en 2017, soit une année après l'obtention de leur diplôme) la trouvent « réussie » ou « très réussie ». Ils donnent comme éléments positifs favorisant l'insertion professionnelle (dans l'ordre) : les stages (largement plébiscités), la structure et l'organisation générales de la formation y compris les apports théoriques, les relations avec les collègues et celles avec les praticiens formateurs. Voici quelques exemples de remarques individuelles : « - Les cours théoriques, mais surtout ceux en lien avec l'analyse de situations. - Les travaux de groupe et le cours de communication ; le tout de la formation HEP qui est quand même bien ficelée (bien qu'il y ait toujours des améliorations possibles). - Le feed-back des stages. - Les stages et le travail sur la collaboration dans des cours, la pratique réflexive. - Les connaissances humaines (professeurs HEP et collègues de la volée) que l'on peut toujours contacter pour s'entraider lors de situations problématiques en emploi. [...] »

Parmi les éléments négatifs, il convient de citer : le manque de renseignements pratiques par rapport au travail concret à réaliser au quotidien pendant les études, certains éléments trop théoriques ou dont la pertinence n'est pas perçue, la gestion des parents et des classes ou des élèves, catégories de réponses illustrées ainsi : « *Trop de choses à gérer, une formation qui ne tient pas compte de la réalité de la vie (charges familiales, exigences élevées, stages nombreux, etc.) et les exigences liées à mon travail même : gestion d'une classe, rapports à rédiger, colloques, rencontres des parents, des professionnels, etc.* - *Apports pratiques sur la rentrée : comment la préparer ?* - *Parfois, il est difficile de mettre en pratique certains aspects vus en cours. La relation avec les parents et le travail bureaucratique demandé.* [...] »

Pour les jeunes enseignant.e.s aux degrés secondaires, les éléments positifs favorisant l'insertion professionnelle sont (dans l'ordre) : la formation (notamment les aspects didactiques, avec des spécialistes des disciplines scolaires à enseigner), les stages (chez des spécialistes des disciplines), le titre obtenu, les relations avec les collègues, les relations avec les praticiens formateurs. Propos illustratifs : « - *Essentiellement les stages (contact avec des enseignants possédant de l'expérience) et le matériel rassemblé dans le cadre*

des didactiques. - Certaines notions apprises en gestion de classe et en stratégie d'apprentissage. - La didactique m'a permis de réfléchir sur ma pratique ainsi que le contact avec certains enseignants HEP. - En me posant des questions et en éveillant ma curiosité, je me suis intéressé au travail de mes collègues et j'ai toujours accepté leurs conseils ; cela a aidé à mon insertion. - Les cours de didactique... sinon c'est par la pratique et l'expérience que s'acquiert cette insertion dans la profession. - Capacité à trouver les mots, reconnaissance de l'expertise qui permet d'être créatif et assuré dans la manière de présenter les choses de manière nouvelle aux élèves, accepter d'être toujours en cheminement, savoir que l'on fait ni juste ni faux, mais qu'à un moment on est trop là alors on régule la fois d'après dans l'autre côté (ex. : dynamique de classe/apprentissage, ou élément/complexe...). - Le fait d'avoir son titre donne davantage confiance en soi et pousse à se faire respecter. - Les analyses des matières enseignées et la mise en place des évaluations. - Conscience des enjeux sociologiques et psychologiques. [...] »

Les éléments négatifs répertoriés relèvent de la gestion des classes et des élèves, de l'organisation de la formation, du trop de théorie ou de théories peu pertinentes par rapport à ce que les nouveaux diplômés vivent sur le terrain, de l'absence d'un approfondissement des connaissances du milieu professionnel et d'outils de travail.

À noter que les éléments positifs sont bien plus souvent évoqués que les éléments négatifs (98 pour la formation au primaire ; 45 au secondaire).

Relevons par ailleurs qu'un lien existe entre la satisfaction dans les relations professionnelles et le sentiment de réussite professionnelle (INSERCH, 2019). Ainsi, plus la satisfaction des nouveaux enseignants est grande par rapport aux relations avec les collègues, la hiérarchie et les personnes-ressources, plus l'insertion professionnelle est perçue comme une réussite par eux. Ce constat relativise quelque peu le poids alloué à la formation dans la qualité de l'insertion professionnelle en mettant en évidence le fait que cette dernière dépend d'un faisceau de conditions à remplir par les différents partenaires.

Devenir enseignant en Suisse...

En résumé, au-delà des idéaux éducatifs évoqués plus haut, devenir enseignant au primaire en Suisse, c'est l'occasion pour des jeunes issus des classes modestes et moyennes, souvent issus de l'immigration, de marquer une insertion sociale réussie. Pour tous (enseignants au primaire et au secondaire), c'est la quasi-garantie d'un emploi stable, correctement rémunéré, dès la fin des études. Si, individuellement (données subjectives), les anciens étudiants se plaignent parfois avec virulence de leurs conditions de formation, les données collectives récoltées (données objectives) montrent une certaine satisfaction et une bonne efficacité des dispositifs de formation à l'enseignement, dans une continuité historique certaine qui ne renie rien, mais n'oublie pas d'évoluer, à pas mesuré comme cela se fait dans ce petit pays fédéraliste et consensualiste qu'est la Suisse.

Références

- Fischer, Ph., Boughaba, Y. et Gerhard Ortega, S. (2017). *Conditions d'études et de vie dans les hautes écoles suisses. Rapport principal de l'enquête 2016 sur la situation sociale et économique des étudiant-es*. Neuchâtel : Office fédéral des statistiques
- INSERCH (Ed.). (2017). *Enquête longitudinale auprès des diplômé.e.s des institutions de formation à l'enseignement de Suisse romande et du Tessin. Les dimensions qualitatives de la formation et de l'insertion des diplômé.e.s. Résultats de l'enquête réalisée en 2017 auprès des diplômé.e.s 2016 des degrés préscolaires, primaires, secondaires I et II des HEP de Suisse romande et du Tessin*. 28 pages. Note non publiée.
- INSERCH (Ed.). (2019). *Obtention de l'emploi, adéquation emploi-formation et facteurs favorisant l'insertion subjective des diplômé.e.s en enseignement. Résultats de l'enquête réalisée en 2019 auprès des diplômé.e.s 2018 et 2016 des instituts de formation des enseignant.e.s romand.e.s et tessinois.e.s*. 26 pages. Note non publiée.
- Kuhn, E. et Koller, P. (2018). *De la haute école à la vie active. Résultats des enquêtes auprès des personnes diplômées des hautes écoles suisses en 2012 et en 2016*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Périsset, D. et Ruppen, P. (2018). *Enquête 2017 auprès des étudiantes et étudiants de la HEP-VS. Comparaison entre toutes les filières. Formations à l'enseignement au degré primaire (FI), aux degrés secondaires (FP), à l'enseignement spécialisé (MAES-MA SHP)*. St-Maurice : Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS). Rapport non publié.
- Voirol-Rubido, I., Jacquemet, N., et Périsset, D. (2020). L'insertion professionnelle des diplômé.e.s de l'enseignement comme indicateur de l'efficacité externe de la formation et de l'équité d'accomplissement professionnel. Une réflexion économique et sociologique sur l'insertion des diplômé.e.s de la Haute école pédagogique du Valais. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 42 (1).

MERCI!

d'être là au quotidien pour nous et nos familles

Myriam Légaré
Enseignante

AVANTAGES PENSÉS POUR VOUS

Rabais exclusif

sur chaque assurance auto, habitation ou véhicule de loisirs parce que vous êtes membre du CPIQ

450 \$ d'économie moyenne¹ pour nos clients des services publics qui regroupent leurs assurances

Programme de fidélité MERCI: dès que vous devenez client, profitez de privilèges qui s'accumulent au fil des années!

Demandez une soumission maintenant!

lacapitale.com/cpiq 1 855 441-6016



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

La Capitale 
Assurance et services financiers



PROCHAIN NUMÉRO : **Automne 2020**

THÈME : **L'Éducation en temps de pandémie : solutions, constats et réflexions**

Envoi des textes à : louise.trudel@conseil-cpiq.qc.ca

Date de tombée : **15 aout 2020**

Devenez membre du *CPIQ* !

Le CPIQ, une valeur ajoutée à votre engagement professionnel

- ✓ Un regroupement de professionnels en éducation
- ✓ Un réseau de compétences professionnelles diversifiées qui ajoute à l'offre de services en milieu de travail
- ✓ Un éventail de mesures de soutien et d'activités en pédagogie, en didactique et en outils numériques
- ✓ L'accès aux résultats des recherches les plus récentes sur l'enseignement, l'apprentissage et la profession

Devenez membre : individu 30\$/an • groupe 100\$/an

Visitez notre site internet pour des informations supplémentaires

La revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* est une publication semestrielle du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. N'hésitez pas à nous contacter pour vous abonner en écrivant à l'adresse suivante : louise.trudel@conseil-cpiq.qc.ca.

Les éditions numériques de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* sont disponibles en version imprimée pour achat en ligne sur le site du CPIQ au www.conseil-cpiq.qc.ca

La plus récente publication de la revue est disponible gratuitement en ligne jusqu'à la publication du numéro suivant.



**Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec**

www.conseil-cpiq.qc.ca



Nos auteurs

Andrew Adams

Anne -Sophie Aubin

Cecilia Borges

Ginette Casavant

Branka Cattonar

Delphine Gagnon-Tremblay

Benjamin Kutsyuruba

Jean-François Marcel

Adriana Morales-Perlaza

Joséphine Mukamurera

Javier Nunez- Moscoso

Marie-Andrée Pelletier

Danièle Périsset

Arianne Robichaud

Maurice Tardif

Isabel Voirol