

# Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

## Aider les enseignants débutants à gérer la classe

France DUFOR  
Professeure  
UQAM



### Introduction

Le fait que l'aspect disciplinaire constitue un défi de taille, voire un motif d'abandon de la profession est bien documenté (Martineau et Vallerand, 2007; Chouinard, 2006). Comme le prévoit le continuum de la formation à l'enseignement, des mécanismes de développement professionnel devraient faire le pont entre la formation initiale et la formation continue, c'est-à-dire pendant l'insertion professionnelle. L'accompagnement est nécessaire pendant cette période très délicate et déterminante pour la suite de la carrière, d'autant que l'entrée dans la profession comporte son lot d'embûches liées aux conditions de travail. Même si, au cours des dernières années, on observe une progression de la mise en œuvre de projets pour accueillir et soutenir les nouveaux enseignants, les mesures d'insertion restent insuffisantes ou elles prennent diverses formes plus ou moins structurées, et les retombées réelles sont peu évaluées (Martineau et Vallerand, 2007; Lamontagne, 2006). Ce contexte a inspiré cette recherche doctorale qui consistait à élaborer et à mettre à l'essai une mesure de soutien auprès d'enseignants débutants, mesure appelée *Dispositif de soutien en gestion de classe*, ainsi qu'à évaluer l'efficacité de celle-ci.

### Dispositif de soutien

L'élaboration du dispositif s'appuyait sur le modèle théorique d'Archambault et Chouinard (2003) et comportait sept rencontres réparties sur huit mois (tableau 1). La formation, l'accompagnement, l'engagement des participants et la composante réflexive ont servi de toile

de fond. Le contenu s'articulait autour de trois cycles de formation en respect des trois phases du modèle, soit l'établissement du fonctionnement de la classe, le maintien de celui-ci et le soutien à la motivation scolaire, ainsi que l'intervention pour résoudre des problèmes de comportement. Chaque cycle de formation commençait par une « journée de formation et d'appropriation » (JFA) durant laquelle le contenu théorique était exposé, puis il y avait des ateliers d'appropriation. Pour terminer le cycle, un autre type de rencontre, la « rencontre de suivi » (RS), servait entre autres à objectiver la pratique, car, entre chaque rencontre, les enseignants effectuaient des mises à l'essai dans leur classe. Un aspect original du dispositif était de tenir, une semaine avant le début de l'année scolaire, la première rencontre portant sur la préparation de la rentrée scolaire et l'installation du fonctionnement de la classe dont l'élément central était l'établissement des règles et des procédures.

## Enseignants participants

Une trentaine d'enseignants débutants du primaire en milieu défavorisé de Montréal ont pris part à l'application du dispositif. Certaines activités se déroulaient avec l'ensemble des participants, comme la présentation du contenu théorique, et d'autres, en trois sous-groupes de base, soit une dizaine d'enseignants accompagnés par un conseiller pédagogique. La stabilité des sous-groupes de base favorisait les échanges et la création d'un climat de confiance.

**Tableau 1.** Les cycles de formation du *Dispositif de soutien en gestion de classe*

Contenu thématique selon les phases du modèle en gestion de classe (Archambault et Chouinard, 2003)		Journées de formation et d'appropriation (JFA) →	Mises à l'essai en classe →	Rencontres de suivi (16 h à 18 h) (RS) →	Mises à l'essai en classe →
Cycle 1	Installer le fonctionnement de la classe	<b>JFA 1</b> août (avant la rentrée)	septembre	<b>RS 1</b> septembre	octobre
Cycle 2	Maintenir le fonctionnement et soutenir la motivation	<b>JFA 2</b> octobre	octobre-novembre	<b>RS 2</b> novembre	novembre-décembre-janvier
Cycle 3	Intervenir pour résoudre des problèmes de comportement	<b>JFA 3</b> janvier	janvier-février	<b>RS 3</b> février	février-mars-avril
<b>Rencontre finale : le bilan</b>		avril			

L'efficacité du dispositif a été évaluée à partir des perceptions des enseignants sur la base de trois dimensions : l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la motivation professionnelle. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire « autorapporté » rempli en deux temps, soit au deuxième et au huitième mois de l'année scolaire. Les perceptions du groupe d'enseignants débutants ayant pris part aux activités du dispositif ( $n = 27$ ) ont été comparées à celles d'un groupe témoin ( $n = 44$ ). Dans 92 % des cas, les enseignants étaient titulaires d'une classe, majoritairement au 2<sup>e</sup> cycle. Les participants avaient, en moyenne 29 ans et 2,9 années d'expérience en enseignement.

## Résultats

Les résultats montrent trois changements positifs dans la perception des enseignants débutants engagés dans la démarche de soutien. Ainsi, ils ont perçu une augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage, de leur capacité à implanter les règles de classe et de leur motivation professionnelle. Alors qu'au début de l'étude ils rapportaient des scores significativement inférieurs à ceux du groupe témoin, à la fin, les scores étaient équivalents. Ils ont augmenté dans le temps pour l'ensemble des variables à l'étude chez le groupe expérimental. On note une baisse de la moyenne de la motivation des enseignants n'ayant pas participé à l'application du dispositif. Les résultats ont aussi montré que les enseignants du groupe expérimental se distinguaient en affichant un meilleur sentiment d'efficacité à faire apprendre leurs élèves. Plus à l'aise avec le contenu, ils devaient être plus centrés sur la matière que sur la gestion de classe. L'étude nous apprend également que le sentiment d'efficacité personnelle à faire face aux problèmes de comportement et la capacité à gérer les comportements se sont renforcés de façon significative dans le temps chez l'ensemble des enseignants débutants. Finalement, aucun changement significatif n'a été détecté pour deux des huit variables à l'étude : le sentiment d'efficacité personnelle à avoir un effet sur le comportement des élèves et l'application des règles de classe.

Nous croyons qu'il faudrait davantage de temps et de soutien continu allant au-delà d'une seule année sco-

laire. Selon une recherche qualitative réalisée auprès d'une quinzaine de jeunes enseignants, on apprend que, après trois ans d'expérience, leur sentiment d'efficacité personnelle relatif à la gestion de classe demeure relativement faible (Mukamutara, Mukamurera, Hensler et Desbiens, 2009). Dans une autre étude québécoise, effectuée auprès d'enseignants du primaire dont 88 % avaient plus de cinq ans d'expérience (Tessier, 1996), les situations relatives à la discipline et aux interactions avec les élèves pendant le « contrôle durant l'action » selon le modèle de Nault (1994), figuraient parmi les principales difficultés. Nous pensons que le facteur temps, à lui seul, ne peut garantir l'acquisition de la compétence à gérer une classe. La formation peut faciliter cet apprentissage, comme le témoigne une participante à l'application du dispositif : « Plusieurs de mes élèves avaient de gros problèmes de comportement l'année dernière. Cette année, j'ai réussi vraiment à les aider, et ce, parce que je savais davantage où je m'en allais au niveau de ma gestion de classe ». La formation fondée sur un cadre théorique a enrichi le bagage de connaissances procédurales en gestion de classe.

Par ailleurs, les rencontres échelonnées sur plusieurs mois ont certes contribué à briser l'isolement et soutenu la motivation professionnelle. Les échanges entre pairs accompagnés d'un conseiller pédagogique étaient des occasions de s'appropriier le contenu et d'objectiver la pratique. Cela porte à croire que l'acquisition de la compétence à gérer la classe serait facilitée par la consolidation du « moi professionnel » à partir de savoirs formels, dans un aller-retour action et réflexion (Nault et Fijalkow, 1999).

## Conclusion

Ces résultats sont encourageants. Ils montrent l'enrichissement professionnel que les enseignants débutants peuvent retirer lorsqu'ils s'engagent dans une démarche de développement professionnel et qu'ils sont soutenus adéquatement. Nous croyons que la journée de formation portant sur l'installation du fonctionnement de la classe, avant la rentrée scolaire, a joué un rôle central. Comme le soulignait une participante, ils avaient une « bonne longueur d'avance » sur leurs collègues toujours en vacances. Nous sommes d'avis que, lorsque les enseignants commencent l'année du bon pied dans

leur gestion de classe, ils ont une meilleure chance de la terminer motivés.

Nous recommandons la mise en œuvre de mesures qui agissent sur le sentiment d'efficacité personnelle puisque celui-ci favorise les changements, l'adoption de nouvelles pratiques et la persévérance malgré les difficultés (Bandura, 1977). Des commentaires écrits par les participants formulant des retombées du dispositif vont dans ce sens : « le goût d'expérimenter, de faire des essais en classe »; « de l'assurance face à moi, à mes capacités, face aux situations problèmes, de la confiance, des confirmations » ou encore : « Je me sens plus sûre de moi lors de mes interventions »; « le dispositif m'a permis d'intervenir plus efficacement auprès de certains élèves », « davantage confiance en moi pour gérer mon groupe en début d'année ».

En se sentant plus efficaces et plus motivés, les enseignants seront certainement moins portés à abandonner la profession. Plus important encore, aider la relève à se sentir plus efficace, c'est également concourir à l'apprentissage des élèves.

## Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2<sup>e</sup> éd.). Boucherville, Canada : Gaétan Morin Éditeur.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Chouinard, R. (2006). D'une carrière à l'enseignement à une autre : points de vue sur la gestion de classe. Entrevue réalisée par Jean-François Desbiens. *Formation et profession*, 13(1), 9-12.
- Lamontagne, M. (2006). *Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes*. Communication présentée dans le cadre du 74<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS. Montréal, Canada : Association francophone pour le savoir.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Trois-Rivières, Canada : UQTR, LADIPE. Accessible en ligne : [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/spip.php?article134](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article134)
- Mukamutara, I., Mukamurera, J., Hensler, H. et Desbiens, J.-F. (2009). *Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et enseignants débutants du Québec : situation et principales sources*. Atelier présenté lors du colloque du CNIPE « À la lumière de nos actions, donnons un nouvel élan à la profession! », Laval, Canada.
- Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de classe : comment se donner la liberté d'enseigner* (1<sup>re</sup> éd.). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction à la gestion de classe : d'hier à demain. La gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Tessier, I. (1996). *Perceptions des difficultés des enseignants du primaire en gestion de classe* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal (UQAM), Canada.