

Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants?

Stéphane MARTINEAU
Anne-Marie VALLERAND

CRIFPE-LADIPE



Introduction

Plusieurs auteurs mettent en évidence le rôle crucial de la direction d'une école dans l'insertion et la rétention des enseignants débutants. Par ailleurs, un sondage effectué auprès de 359 enseignants ayant quitté la profession révèle que le principal facteur d'abandon de l'enseignement est le manque de soutien aux enseignants débutants de la part des administrateurs (Eggen, 2002). Même constat dans la recherche de Johnson et Birkeland (2003) où les enseignants débutants interrogés citent leur insatisfaction quant au soutien administratif plus souvent qu'aucun autre facteur contribuant au changement d'école. La question du rôle des directions dans le soutien à l'insertion professionnelle apparaît donc importante et c'est pourquoi ce texte présente une brève synthèse des écrits sur le sujet.

Le recrutement

Un des premiers rôles de la direction auprès des novices est le recrutement. En effet, dans plusieurs écoles, c'est à la direction qu'il incombe de recruter les nouveaux enseignants. Comme le souligne Brossard (1999b), la sélection du personnel est très importante si la direction veut s'assurer que le climat de l'école est favorable. Pour ceux qui seront

sélectionnés, la direction représentera souvent le premier contact humain dans l'école (Brock et Grady, 1997). Il est donc crucial que cette rencontre se passe bien afin que par la suite, le débutant se sente à l'aise de demander du soutien à la direction, le moment venu.

Selon une étude de Wood (2005) portant sur le rôle de la direction dans un programme d'insertion, la fonction de recruteur est particulièrement importante. En effet, le fait d'être employé directement par la direction peut avoir une influence sur la rétention des novices et sur leur façon de faire face aux problèmes : « *When faced with challenging classroom dilemmas, these novice teachers often persevered longer in solving their problems than those who had not experienced this direct recruitment by a site administrator.* » (Wood, 2005, p. 53).

L'accueil

Selon Vogel (2004), une fois les novices recrutés, la première tâche de soutien qui incombe à la direction consiste à fournir aux nouveaux enseignants certaines informations sur le fonctionnement et l'organisation de l'école. Le ministère de l'Éducation du Québec (1996)¹ renchérit en soulignant que la direction doit entre autres informer le novice sur le projet éducatif et les règles de vie et de conduite de l'école, les services disponibles et l'organisation physique de l'école. La direction peut également informer le novice sur les ressources qui sont à sa disposition et les mesures de soutien disponibles. Par exemple, si un programme d'insertion est offert dans la commission scolaire ou l'école, la direction doit veiller à en aviser le novice.

En plus de son rôle d'information, la direction a un important rôle d'accueil lors de la rentrée scolaire. Baillauquès et Breuse (1993) présentent ce rôle en ces termes : « Mettre le nouveau venu à l'aise, lui faciliter le travail, lui apporter l'aide ou le conseil qu'il sollicite, lui faire sentir qu'il n'est pas un intrus mais un collègue à part entière avec lequel il va faire bon travailler, doit être l'objectif premier de l'accueil. » (p. 157).

1 Aujourd'hui devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Lors d'une table ronde sur l'insertion professionnelle, réalisée avec dix gestionnaires québécois (Céré, 2003), les participants ont souligné la nécessité pour les directions d'établissements scolaires d'offrir un accueil personnalisé aux nouveaux enseignants en début d'année et même d'organiser une réunion collective avec tous les enseignants débutants. Une autre mesure d'accueil visant à bien informer les nouveaux enseignants en début d'année consiste à leur offrir un dossier d'information contenant divers documents tels que la convention collective, le projet éducatif, le code de vie de l'école, etc.

Enfin, la direction doit informer le débutant de son horaire, lui faire visiter l'école et le présenter aux autres enseignants ainsi qu'aux autres membres du personnel (MEQ, 1996). Les personnes ressources avec lesquelles l'enseignant pourrait devoir interagir en cours d'année lui seront alors présentées.

Les attentes

Il est particulièrement important que la direction fasse connaître dès le départ ses attentes envers le débutant. Cela permettra d'établir une communication authentique entre la direction et le novice. De plus, selon Brock et Grady (1997), qui ont mené une étude sur le rôle de la direction dans l'insertion des enseignants débutants, les nouveaux enseignants souhaitent répondre aux attentes de la direction et s'ils sentent qu'ils ne sont pas en mesure de le faire, ils peuvent se sentir frustrés, anxieux ou abandonnés, ce qui nuira à leur bonne insertion professionnelle.

En plus d'être formulées clairement, les attentes de la direction envers les novices doivent donc être réalistes afin que ces derniers puissent y répondre convenablement. Malheureusement, selon une étude menée par Martineau (Martineau et Presseau, 2003), il semblerait que ce ne soit pas toujours le cas et que les attentes de la direction envers les débutants soient souvent particulièrement élevées. En effet, cette étude révèle que la direction attend notamment des novices qu'ils soient capables de bien gérer la classe, qu'ils participent activement à la vie de l'école, qu'ils aient une bonne confiance en eux, qu'ils agissent à titre de modèles pour les élèves, qu'ils maîtrisent différentes méthodes pédagogiques et qu'ils soient capables de

travailler en équipe avec leurs collègues. Ces nombreuses attentes peuvent être source de stress chez le novice, qui ne possède pas nécessairement toutes ces compétences et connaissances dès l'entrée dans la profession et qui doit donc apprendre à les développer progressivement afin de répondre aux exigences de la direction.

Une relation positive

De manière plus générale, plusieurs recherches soulignent que l'insertion professionnelle des débutants est facilitée s'ils peuvent entretenir une relation positive avec la direction de l'école. Pour les administrateurs scolaires, l'établissement d'une telle relation avec les enseignants novices implique notamment une attitude d'ouverture, de respect, de disponibilité et d'écoute. La direction doit démontrer qu'elle comprend que les enseignants novices n'ont pas beaucoup d'expérience et qu'ils peuvent parfois faire des erreurs. Ainsi, les enseignants débutants pourront se sentir à l'aise d'aller consulter la direction ou de lui faire part de problèmes.

En outre, le débutant doit être reconnu comme membre à part entière de l'équipe-école, c'est-à-dire qu'il doit être considéré comme égal aux autres enseignants et qu'il doit pouvoir bénéficier des mêmes privilèges (Jobin, 2003). Ainsi, qu'il soit permanent ou non, enseignant suppléant ou régulier, l'enseignant débutant mérite la même considération de la part de la direction qu'un enseignant d'expérience.

Afin de favoriser la communication, il faut également que la direction indique clairement aux débutants qu'elle est disponible pour eux et qu'elle a du temps à leur consacrer. Une direction trop occupée, une porte de bureau trop souvent fermée ou une attitude irrespectueuse ou dictatoriale envers les débutants peuvent décourager ces derniers de faire appel à la direction en cas de besoin.

Le renforcement positif est également important pour favoriser une relation positive entre la direction et les enseignants débutants et ainsi faciliter l'insertion professionnelle. En effet, les commentaires positifs provenant de la direction peuvent grandement contribuer à augmenter l'estime de soi et le sentiment

de compétence du novice. Il s'avère donc important que la direction souligne aux débutants qu'elle est satisfaite de leur travail et qu'elle les apprécie. Toutefois, il est aussi nécessaire que la direction offre, en plus des commentaires positifs, une critique constructive visant à l'amélioration de la pratique pédagogique du novice.

Enfin, la direction doit maintenir une communication régulière avec les débutants en les informant de la tenue des réunions, des dates limites (par exemple pour la remise des bulletins) et des événements à venir (colloques, activités spéciales dans l'école, ateliers de formation, etc.).

Le mentorat

Certains auteurs indiquent que la direction peut aider les débutants en favorisant l'instauration d'un système de mentorat (Angelle, 2002; Nault, 2003; Vogel, 2004; Wood, 2005). Lorsque cela est possible, la direction assignera au débutant un mentor enseignant la même discipline ou le même niveau. En outre, il peut être très intéressant, à la fois pour le novice et pour le mentor, d'avoir du temps de libération d'enseignement ou d'autres tâches pour se rencontrer afin de discuter et de planifier ensemble. La direction doit donc veiller à leur allouer suffisamment de temps libre. Enfin, elle doit avoir des contacts réguliers avec les mentors et les novices pour s'assurer que le mentorat est efficace.

La direction peut également agir elle-même à titre de mentor en observant les enseignants débutants et en leur offrant rétroaction et conseils (Angelle, 2002; Eggen, 2002). Selon une étude qualitative sur la socialisation des enseignants débutants, la qualité du monitorat² offert par l'administration est très variable (Angelle, 2002). Ainsi, dans certaines écoles, la direction offre un monitorat de qualité en effectuant des visites régulières en classe et en offrant une rétroaction immédiate aux enseignants. Cette rétroac-

2 Dans les écrits, on parle de mentorat dans le cas de l'accompagnement d'un novice par un enseignant chevronné tandis que le terme monitorat (ou *monitoring*) est utilisé pour désigner l'accompagnement réalisé par la direction elle-même auprès de l'enseignant débutant.

tion doit porter à la fois sur les points positifs et sur les faiblesses du novice et elle peut s'effectuer soit par écrit ou oralement. En outre, l'observation en classe par la direction peut parfois être annoncée à l'avance au novice, et parfois non. Dans d'autres écoles où le monitorat offert est moins efficace, les observations en classe et la rétroaction sont absentes ou ne sont pas assez fréquentes pour assurer un véritable suivi du novice et lui permettre de progresser.

Enfin, pour que l'observation en classe soit bénéfique, il est impératif que les novices ressentent que la direction les observe afin de leur permettre de s'améliorer et non dans le but unique de les critiquer. Les débutants doivent donc être informés à l'avance des objectifs de l'observation que sont le soutien, l'amélioration des performances du novice et l'évaluation formative. Selon Wood (2005), la rétroaction offerte par la direction à la suite de l'observation est particulièrement importante : « *As instructional leaders, principals need to give regular, systematic feedback to novice teachers on their pedagogical approaches, content knowledge, and classroom management strategies.* » (p. 48). Wood ajoute également que cette rétroaction permet au novice de mieux cerner les attentes de la direction.

Dans les commissions scolaires où une évaluation formelle de l'enseignant par la direction est prévue, l'observation est encore plus essentielle. En effet, comme l'indique le COFPE (2002), l'évaluation de l'enseignant débutant doit être précédée d'une évaluation formative basée sur l'observation et suivie d'une rétroaction par la direction, ainsi que de mesures de soutien et d'activités de formation pour combler les lacunes ou les difficultés observées.

Une autre mesure moins fréquemment rencontrée dans la littérature, mais qui pourrait s'avérer tout aussi intéressante, est la modélisation de leçons par la direction (Wood, 2005). La direction vient alors dans la classe du débutant et prend en charge le groupe pendant que le novice observe les stratégies pédagogiques utilisées.

Les conditions de travail

Les administrateurs scolaires doivent assurer les conditions de travail les plus adéquates possible, et ce, autant pour les enseignants d'expérience que pour les novices (Vogel, 2004). En effet, la direction influence directement plusieurs des conditions de travail rencontrées par les enseignants à l'école : disponibilité des ressources, climat de travail, accès à la formation continue, composition des horaires, etc.

Selon Colley (2002), la direction a un rôle à jouer dans la construction d'une culture scolaire favorable à l'insertion des débutants. En effet, la direction doit faire en sorte que l'insertion professionnelle soit considérée comme une responsabilité collective, partagée par tous les membres du personnel de l'école. En outre, si un programme d'insertion est en place dans l'école ou dans la commission scolaire, la direction doit le considérer comme étant utile et s'assurer d'en faire la promotion à l'école et d'en superviser le bon fonctionnement (MEQ, 1996; Wood, 2005).

La direction doit également encourager le travail en collégialité de même que l'esprit de collaboration et d'entraide parmi le personnel enseignant (Baillauquès et Breuse, 1993; Feiman-Nemser, 2003; Lamarre, 2004), ce qui permettra aux débutants de s'intégrer plus rapidement et plus facilement dans l'équipe-école. Également, une école qui bénéficie d'une culture axée sur la résolution de problèmes et sur le principe de communauté d'apprentissage est particulièrement « aidante » pour les débutants, puisqu'elle leur permet d'envisager des solutions aux difficultés rencontrées (COFPE, 2002; Feiman-Nemser, 2003). Bref, par sa grande influence sur les valeurs et la philosophie de l'école, la direction a le loisir d'instaurer un climat et une culture scolaires qui soutiennent l'insertion des novices.

Afin de favoriser la rétention des débutants, la direction devrait également s'assurer que les novices n'ont pas une tâche de départ trop lourde (Baillauquès et Breuse, 1993; Eggen, 2002; Lamarre, 2004). Ainsi, dans la mesure du possible, le novice ne devrait pas être assigné aux classes les plus difficiles, c'est-à-dire à celles comprenant un grand nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux (troubles d'apprentissage, troubles

de comportement, etc.). Pour faciliter la tâche des débutants, il faudrait également limiter – mais pas nécessairement éliminer – les tâches supplémentaires : formulaires à remplir, activités parascolaires, participation aux comités, etc. Malheureusement, c'est plutôt le contraire qui se produit actuellement et, comme le soulignent plusieurs auteurs, les novices, puisqu'ils choisissent en dernier leur affectation, sont trop souvent ceux qui héritent des tâches les plus difficiles et des horaires les moins intéressants (Martineau, Presseau et Portelance, 2005).

En outre, plusieurs débutants se voient affectés à une tâche qui ne correspond pas à leur formation initiale et doivent alors enseigner à un niveau ou dans une discipline pour lesquels ils n'ont pas été formés. Cette situation rend leur insertion plus difficile et c'est pourquoi la direction devrait éviter de donner une tâche d'enseignement en dehors de la certification du débutant. De même, comme le suggère Angelle (2002), la direction peut aménager un horaire facilitant pour les débutants, notamment en réduisant le nombre de périodes d'enseignement consécutives sans pause et en limitant le nombre de planifications de leçons.

La direction peut également prendre une autre mesure pour faciliter les premières années d'enseignement, celle d'offrir aux débutants une tâche réduite et de leur allouer du temps de libération (Nault, 2003; Vogel, 2004). Ce temps pourrait être utilisé pour la planification, pour les rencontres avec un mentor, pour effectuer de l'observation dans la classe d'enseignants expérimentés ou encore tout simplement pour discuter du vécu professionnel entre novices. L'observation d'enseignants vétérans s'avère particulièrement utile pour les novices, car elle leur permet de voir comment ces enseignants font face aux divers défis et problèmes rencontrés au quotidien et ainsi de s'approprier de nouvelles stratégies pédagogiques (Angelle, 2002).

En outre, la direction doit s'assurer que les enseignants débutants ont toutes les ressources nécessaires pour enseigner. Il faut donc veiller à ce que le matériel soit en bon état et en quantité suffisante, et à ce que le novice connaisse le fonctionnement des divers appareils pouvant l'aider dans son travail (photocopieuse, rétroprojecteur, ressources informatiques, etc.).

Le développement professionnel

La direction a également un rôle important dans le développement professionnel et la formation continue des novices (COFPE, 2002; Darling-Hammond, 1999). Elle doit s'assurer d'instaurer une culture de formation continue à l'école et elle doit demander à la commission scolaire de mettre en place des mesures de soutien pour les nouveaux enseignants (Brossard, 1999a). De plus, en informant les débutants sur les formations continues offertes et en les encourageant à participer à de telles activités, elle favorise leur plein épanouissement professionnel, tout en leur permettant d'acquérir de nouveaux outils pour exercer leur métier efficacement.

Enfin, la direction devrait offrir un soutien aux débutants quant à la gestion de classe : formations, groupes d'entraide, soutien individuel, etc. (Céré, 2003). De même, il serait important que la direction joue un rôle de leader pédagogique en engageant les nouveaux enseignants dans des discussions sur la pratique enseignante et sur la pédagogie (Angelle, 2002).

Conclusion

Les directions d'établissement ont un rôle crucial à jouer dans le processus d'insertion professionnelle des débutants en enseignement. Elles sont en mesure, dans bien des cas, de faire pencher la balance du côté de la réussite de ce processus. Il semble donc primordial que les directions d'école soient conscientes du rôle capital qu'elles jouent afin de mettre en place les mesures nécessaires d'accueil, de soutien et d'encadrement des nouveaux enseignants dans nos écoles. Évidemment, il s'agit là d'un autre défi qui s'ajoute à une tâche déjà particulièrement lourde pour celui ou celle qui assume la direction d'un établissement scolaire.

Références

- Angelle, P. S. (2002, février). *T.O.S.S. it to the New Teacher: The Principal's Role in the Induction Process*. Communication présentée au congrès annuel du Southwest Educational Research Association, Austin, Texas.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Brock, B. L. et Grady, M. L. (1997). *From first year to first-rate: Principals guiding beginning teachers*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Brossard, L. (1999a). L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer. *Vie pédagogique*, 111, 18-23.
- Brossard, L. (1999b). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : une insertion qui respecte le passé et assure l'avenir. *Vie pédagogique*, 111, 37-38.
- Céré, R., (2003) L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue...des gestionnaires, *Vie pédagogique*, 128, 26-30.
- Colley, A. (2002). What can principals do about new teacher attrition? *Principal Magazine*, 81(4), 22-24.
- COFPE (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant) (2002). *Offrir la profession en héritage, Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Darling-Hammond, L. (1999). Teacher recruitment, selection, and induction: Policy influences on the supply and quality of teachers. Dans L. Darling-Hammond et G. Sykes (dir.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Eggen, B. L. (2002, février). *Administrative accountability and the novice teacher*. Communication présentée au 54^e congrès annuel de l'American Association of Colleges for Teacher Education, New York.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Jobin, M. (2003). Vers la construction et le partage d'un « savoir d'expérience ». *Vie pédagogique* 128, 31-36.
- Johnson, S. M. et Birkeland, S. E. (2003). The schools that teachers choose. *Educational Leadership*, 60(8), 20-24.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005, février). Problématique de l'insertion professionnelle des enseignants : revue et analyse de la littérature. *Actes du 5^e colloque international Recherche(s) et formation, Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*. IUFM des Pays de la Loire, Nantes, CD-ROM.
- MEQ (1996). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : un cadre de référence*. Document préparé par les membres du comité de travail sur l'insertion professionnelle de la Table régionale MEQ-Université-Milieu scolaire, Région de la Mauricie-Bois-Francs.
- Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, 128, 23-25.
- Vogel, T. L. (2004). *An analysis of working conditions experimented by beginning teachers in an urban school district*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Memphis, Memphis.
- Wood, A. L. (2005). The importance of principals: Site administrator's roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39-62.