

TRACER DES REPÈRES POUR LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS



ODETTE LUSSIER
Conseillère pédagogique
Cégep Marie-Victorin

« [...] the transition and adaptation that novice teachers need to make in their new schools has much in common with that of immigrants in a new country. »

Naam Sabar

Lors de mes débuts en tant qu'enseignante au collégial, j'ai vécu une période assez difficile, n'ayant à l'époque reçu aucune formation en pédagogie ni effectué de stage dans une classe. Heureusement, il s'est toujours trouvé sur mon chemin quelques personnes qui ont bien voulu m'aider. Je les considère aujourd'hui comme des mentors et leur en suis très reconnaissante.

Cette difficulté d'être un nouvel enseignant, même lorsqu'on a reçu une formation adéquate, ne semble pas s'être aplanie, si j'en crois les nouveaux enseignants que je rencontre. Pourtant, depuis quelques années, la plupart des collèges se sont dotés de politiques d'insertion des nouveaux enseignants qui ont pour but de favoriser leur entrée en fonction et leur insertion professionnelle. Dans plusieurs collèges, les responsabilités en cette matière sont réparties entre le Service des ressources humaines, la Direction des études et les départements. C'est toutefois auprès de leurs collègues du département que la plupart des enseignants débutants trouvent réponses à leurs questions.

Si certains enseignants sont très satisfaits de l'accompagnement reçu, d'autres ont l'impression d'être sans soutien, alors que quelques-uns, au contraire, ont l'impression d'être épiés, contrôlés et privés de leur autonomie professionnelle par leurs pairs. Afin de comprendre les difficultés vécues par plusieurs enseignants novices, j'ai effectué une recherche documentaire sur la question de l'insertion professionnelle des enseignants et sur les modèles d'accompagnement adéquats¹. Cette recherche m'a permis de mesurer l'ampleur du problème vécu par les nouveaux enseignants de tous les horizons et de constater que quelques solutions avaient été mises en place, avec des résultats variables. Le texte qui suit a pour objectifs de tenter de rappeler le problème d'insertion des nouveaux enseignants et de faire état, brièvement, des principales recherches qui s'y sont intéressées ainsi que des pistes d'action qui ont été explorées.

LES PROBLÈMES D'INSERTION PROFESSIONNELLE DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

Comme dans tous les autres milieux, les nouveaux arrivés dans les cégeps ont à comprendre la culture de leur groupe de travail et à s'approprier les politiques de l'institution; ils doivent s'acclimater aux lieux, se créer un réseau d'entraide et vivent parfois des sentiments d'incompétence, voire de désillusion face à la réalité (Perrenoud, 1996; Raymond, 2005). Pourquoi alors l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants est-elle plus complexe que celle reliée à d'autres professions?

¹ Cette recherche a été effectuée dans le cadre du cours PERFORMA MTD-802: *La recherche au collégial, ses enjeux et ses pratiques*.

Les recherches font état de trois caractéristiques qui rendent le passage vers l'enseignement difficile à traverser. Tout d'abord, il faut admettre que, quel que soit le cours à offrir, l'enseignant est généralement seul dans sa classe et il doit assumer les mêmes responsabilités face à ses étudiants que tous ses collègues plus expérimentés (Saint-Louis, 1994; Caron, 2004). Il est même fréquent que les conditions d'enseignement des nouveaux soient parmi les plus difficiles: cours attribués à la dernière minute ou en cours de session, horaires peu attrayants, élèves en difficulté, etc. (Krakow, 2005). Cette situation ne pourrait se retrouver dans d'autres domaines, tels que l'administration ou le droit, par exemple. On voit mal un cabinet d'avocat exiger d'un jeune diplômé qu'il mène à bien un dossier complexe. Tout au plus lui permettra-t-on de participer à la recherche d'information...

[...] il faut admettre que, quel que soit le cours à offrir, l'enseignant est généralement seul dans sa classe et il doit assumer les mêmes responsabilités face à ses étudiants que tous ses collègues plus expérimentés.

Une autre difficulté particulière d'insertion professionnelle des enseignants est le fait que plusieurs d'entre eux s'identifient davantage à la spécialité dans laquelle ils ont étudié ou dans laquelle ils ont travaillé pendant parfois plusieurs années (Perrenoud, 1996; Raymond, 2005).

Ainsi, doivent-ils modifier leur identité professionnelle afin de se voir eux-mêmes comme des enseignants, sans toutefois



perdre totalement leur sentiment d'appartenance à la spécialité à laquelle ils puisent pour former leurs étudiants.

[...] un moment sensible où semble se jouer non seulement le bien-être du sujet à travers la construction d'une identité professionnelle positive mais aussi la qualité de sa pratique pédagogique future.

La troisième difficulté vient du fait que la plupart des enseignants qui débutent dans la profession doivent acquérir, en plus du vocabulaire institutionnel, le vocabulaire spécialisé de la pédagogie (Caron, 2004). Lorsque l'on baigne depuis longtemps dans un milieu, on ne se rend plus compte de la complexité de toutes les expressions particulières qui appartiennent en propre à l'institution ou au réseau. Comment un nouvel arrivé peut-il comprendre la phrase suivante: «Je vais au CAP mercredi pour préparer la CE sur la nouvelle PIEA»? Et que penser de cette autre phrase: «Nous devons modifier l'évaluation de l'ESP en fonction du nouveau paradigme de l'apprentissage et pour tenir compte du produit et du processus»? Voilà pourquoi Sabar (2003), dans le cadre de sa recherche sur les difficultés des nouveaux enseignants, a été tenté de comparer la situation du nouvel enseignant à celle de l'immigrant qui arrive dans son nouveau pays!

La définition de l'insertion professionnelle proposée par Martineau (2005), rend bien compte de cette phase importante de la vie professionnelle des enseignants: «[...] un moment sensible où semble se jouer non seulement le bien-être du sujet à travers la construction d'une identité professionnelle positive mais aussi la qualité de sa pratique pédagogique future». Voilà pourquoi les collègues doivent soutenir les enseignants à cette étape de leur vie professionnelle.

LES SOLUTIONS RETENUES PAR LES CHERCHEURS

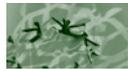
La plupart des recherches consultées proposent un accompagnement des nouveaux enseignants. Cet accompagnement, le plus souvent associé au mentorat, doit avoir un caractère de soutien plus qu'un caractère évaluatif et il doit être assumé par les pairs (CSE, 1997; L'Hostie *et al.*, 2003; Caron, 2004; Krakow, 2005). Cantin et Lauzon (2002) dissocient le mentorat traditionnel (compagnonnage) du mentorat organisationnel, plus proche de la supervision, et elles considèrent qu'il est le plus efficace. Elles définissent le mentorat comme étant

[...] une relation temporaire de soutien à l'apprentissage du métier d'enseignant qui s'établit entre deux personnes ayant une certaine différence d'expérience dans l'enseignement. Basée sur la confiance mutuelle, elle vise à favoriser le transfert d'expertise entre le professeur plus expérimenté et le débutant. (Cantin et Lauzon, 2002, p. 30-35)

Certaines conditions sont suggérées par les chercheurs pour que l'accompagnement soit efficace. Le mentor et l'enseignant débutant doivent pouvoir se choisir; le mentor doit posséder une vaste expérience d'enseignement et avoir préférablement une formation en pédagogie; le choix des objets de travail doit être fait par les deux parties (Saint-Louis, 1994; Cantin et Lauzon, 2002; Biron, 2003; Sauvé, 2003). Saint-Louis (1994) ajoute que le mentor doit posséder des aptitudes à la communication, être en mesure de créer un climat de confiance et avoir une bonne écoute. Les méthodes d'accompagnement que doit privilégier le mentor sont la résolution de problèmes et le soutien émotif. En effet, le débutant apprendra davantage si le transfert de compétences se fait à partir des problèmes qu'il a lui-même vécus. Cependant, comme ceux-ci peuvent avoir un impact sur son estime de soi et sur sa motivation à persévérer dans la profession, il est important de le soutenir également à cet égard (Saint-Louis, 1994). Caron (2004) propose de favoriser la transparence des pratiques: le nouvel enseignant devrait pouvoir assister à un cours donné par le mentor, avoir accès à sa documentation, pouvoir discuter avec lui de ses méthodes, etc.

Il est suggéré que les rencontres aient lieu deux fois par semaine, qu'elles soient d'une durée d'au moins une heure et que le mentorat s'étale sur deux ans (Saint-Louis, 1994; Cantin et Lauzon, 2002; Biron, 2003). Afin que le mentorat s'exerce de façon efficace, il importe qu'il soit appuyé concrètement par la direction, notamment par la création d'horaires qui facilitent les rencontres et les échanges et par une offre de formation et d'encadrement aux mentors (Cantin et Lauzon, 2002). De plus, dans le but de favoriser la cohésion des mesures d'insertion professionnelle, la concertation entre les différents groupes concernés est jugée nécessaire. Ainsi, les instances syndicales doivent avoir été consultées (Biron, 2003; Sauvé, 2005).

Si les auteurs s'entendent sur une certaine forme d'accompagnement associée au mentorat, ils présentent également certains écueils possibles. Les conflits de personnalité semblent constituer le problème le plus fréquemment éprouvé dans les expériences de mentorat (Saint-Louis, 1994). Les nouveaux enseignants sont souvent appelés à travailler dans plusieurs institutions au début de leur carrière, interrompant ainsi une relation d'accompagnement. Il faut également considérer le problème du manque de temps des enseignants novices qui doivent préparer de nouveaux cours, tout en réalisant l'apprentissage de l'enseignement (L'Hostie, *et al.*, 2004; Raymond, 2005).



D'autres obstacles peuvent survenir lors de la mise en place d'un programme institutionnel de mentorat. Saint-Louis (1994) présente les suivants: une diffusion inadéquate de l'information sur le programme, le manque d'intérêt de certains enseignants débutants, l'inaccessibilité des mentors et, dans un autre registre, les attentes évaluatives de la part de la direction. En effet, comment un enseignant débutant pourrait-il confier ses difficultés, voire ses échecs, à un mentor qui aurait pour mission d'évaluer ses performances dans un contexte de probation ?

[...] comment un enseignant débutant pourrait-il confier ses difficultés, voire ses échecs, à un mentor qui aurait pour mission d'évaluer ses performances dans un contexte de probation ?

LA POSSIBILITÉ DE CHOISIR UNE FORMATION CRÉDITÉE

Si les différentes universités québécoises ont depuis peu mis sur pied des formations de deuxième cycle pour les nouveaux enseignants du collégial, notamment la maîtrise en éducation de l'UQAM et le microprogramme de l'Université de Montréal qui inclut un stage d'enseignement au collégial, l'une d'entre elles a expérimenté dans les années 2000 un programme d'insertion des nouveaux enseignants associant les professeurs-étudiants à des mentors choisis dans leur collège. En effet, le MIPEC (Module d'insertion professionnelle des enseignants au collégial) est offert dans certains des collèges affiliés à PERFORMA. Le rapport final sur cette expérimentation, réalisé en juin 2005 par Danielle Raymond, professeure à l'Université de Sherbrooke, démontre que le programme a atteint ses buts. Cependant, pour qu'un tel programme soit implanté dans un collège, il faut que suffisamment d'enseignants débutants soient prêts à s'y inscrire, une situation qui ne se retrouve pas dans tous les cas.

Ce rappel des difficultés vécues par les nouveaux enseignants et des solutions proposées par les chercheurs n'a d'autre fonction que d'amorcer ou de relancer la réflexion des collègues sur cette question et de favoriser la création de repères pour les nombreux nouveaux enseignants qui entreront dans la profession prochainement, et ce, afin d'offrir aux étudiants une formation de qualité, ce qui – comment pourrait-on l'oublier? – est l'essentiel de la mission des cégep. ●

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BIRON, J.-L., «Offrir la profession en héritage: avis du comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) sur l'insertion dans l'enseignement», *Vie pédagogique*, n° 128, 2003, p. 56.
- CANTIN, A. et M. LAUZON, «Expériences de mentorat au collégial», *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 3, 2002, p. 30-35.
- CARON, S., «L'entrée dans le métier: stratégies d'insertion informelles d'enseignantes débutantes», *Cahiers du Cirade*, n° 3, 2004, p. 99-110.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Enseigner au collégial: une pratique professionnelle en renouvellement*, Avis à la ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, CSE, 1997.
- KRAKOW, E., «Soutenir les nouveaux enseignants et enseignantes», *Virage*, vol. 7, n°3, 2005, p. 14-17.
- L'HOSTIE, M. et al., *Guide pour l'accompagnement de la relève enseignante au collégial. Accompagner et apprendre à accompagner*, Jonquière, Cégep de Jonquière, 2003.

L'HOSTIE, M. et al., «L'accompagnement d'enseignantes novices en enseignement au collégial», dans *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 127-151.

MARTINEAU, S. et al., *L'insertion professionnelle en contexte de réforme: naviguer à vue pour se bricoler une carrière*, Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement, Trois-Rivières, UQTR, avril 2005. En ligne [http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=28], (Site consulté le 5 février 2006).

PERRENOUD, P., «Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs», *Forum-Pédagogies*, Bruxelles, 1996, p. 10-12. En ligne [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_03.html], (Site consulté en février 2006).

RAYMOND, D. (Collectif), *Soutien aux grandes innovations pédagogiques. Rapport final. L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au collégial*. Élaboration, expérimentation et validation d'outils de formation, Sherbrooke, PERFORMA, Université de Sherbrooke, 2005.

SABAR, N., «From Heaven to Reality through Crisis: Novice Teachers as Migrants», *Abstract, Teaching and Teacher Education*, vol. 20, n° 2, 2004, p. 145-161. En ligne [http://www.sciencedirect.com/science?_=ArticleURL&B6VD8-4BWCOS-1&?_], (Site consulté en février 2006).

SAINT-LOUIS, M., «Accompagner les enseignants débutants: l'expérience américaine», *Vie pédagogique*, n° 88, 1994, p. 43-45.

SAUVÉ, P., «Un projet de mentorat», *Virage*, vol. 7, n° 3, 2005, p. 16.

Odette LUSSIER est conseillère pédagogique au Cégep Marie-Victorin. Enseignante pendant plus de 20 ans en littérature et dans d'autres disciplines, elle a aussi assumé la responsabilité de coordonnatrice du programme Arts et Lettres au Collège de Bois-de-Boulogne. Sa fonction actuelle l'amène à s'engager activement auprès du personnel enseignant et à prendre les devants dans de nombreux dossiers pédagogiques. Madame Lussier participe aux travaux du Comité de rédaction de la revue *Pédagogie collégiale* depuis quatre ans. Cette activité lui permet d'être au cœur des développements pédagogiques du réseau collégial et contribue à nourrir son intérêt pour le domaine des lettres et des communications.

odette.lussier@collegemv.qc.ca