

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

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

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
comme exigence partielle
du programme de maîtrise en éducation

PAR

MONIQUE LAMONTAGNE

Mai 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Je dédie ce mémoire aux enseignants
débutants avec l'espoir qu'il facilitera leur
entrée dans la profession.

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à témoigner ma profonde gratitude à ma directrice de recherche, Madame Cathy Arsenault et à mon codirecteur de recherche Monsieur Abdellah Marzouk d'avoir accepté de diriger cette recherche. Comme des mentors, ils ont cru en moi et ils ont su me guider dans la réalisation de ce projet de recherche. Je les remercie de leur disponibilité, de leurs précieux conseils ainsi que de l'encouragement témoigné tout au long de cet ouvrage.

Je ne peux passer sous silence la collaboration des membres du comité d'évaluation de ce mémoire, à savoir Madame Anne Marie Lamarre, professeure à l'Université du Québec à Rimouski, ainsi qu'à Madame Chantale Beaucher, professeure à l'Université de Sherbrooke. Leurs judicieuses suggestions m'ont permis d'améliorer la version finale de ce mémoire.

Des remerciements sont aussi adressés aux responsables des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du Québec qui ont généreusement pris de leur temps pour remplir le questionnaire de recherche. Leurs réponses et leurs commentaires ont été grandement appréciés. Sans eux, cette étude n'aurait pu être réalisée.

Enfin, je voudrais souligner ma reconnaissance aux membres de ma famille pour leur soutien indéfectible tout au long de la réalisation de ce mémoire. Merci à mon mari, Claude pour sa patience, son soutien et ses judicieux conseils. Je remercie également mes fils, Stéphane, Carl et Steve, pour leurs encouragements.

Finalement, que toutes celles et tous ceux qui m'ont encouragée et soutenue dans ma recherche trouvent ici l'expression de ma reconnaissance.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER	
PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	4
1.1 Le contexte initial.....	4
1.1.1 Les changements dans le monde de l'éducation.....	4
1.1.2 Les difficultés rencontrées par les enseignants débutants.....	5
1.1.3 La rétention des enseignants débutants.....	7
1.2 L'insertion professionnelle.....	8
1.3 Le développement professionnel des enseignants débutants.....	10
1.4 Le problème de recherche.....	13
1.5 La question de recherche et l'objectif de recherche.....	16
CHAPITRE DEUXIÈME	
CADRE CONCEPTUEL.....	18
2.1 Le développement professionnel de l'enseignant.....	18
2.1.1 Les stades de développement de la carrière de l'enseignant.....	22

2.1.2	Les étapes de la première année d'enseignement.....	27
2.2	L'insertion professionnelle en enseignement.....	30
2.2.1	Les besoins de l'enseignant débutant.....	33
2.2.2	Les mesures d'accompagnement en insertion professionnelle.....	36
2.2.2.1	L'accompagnement mentorat.....	36
2.2.2.2	Les rencontres de groupe.....	39
2.2.2.3	Le forum électronique de discussion.....	42
2.3	Les programmes d'insertion professionnelle (IP) en enseignement.....	44
2.3.1	Les buts des programmes IP.....	44
2.3.2	Les composantes des programmes IP.....	46
CHAPITRE TROISIÈME CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....		52
3.1	Le type de recherche.....	52
3.2	L'instrument de mesure.....	54
3.2.1	L'élaboration et validation du questionnaire de recherche.....	55
3.2.2	La présentation du questionnaire.....	60
3.3	Le déroulement de la recherche.....	61
3.3.1	La constitution de l'échantillon de participants.....	61
3.3.2	Les étapes de réalisation.....	62
3.4	La codification et le traitement des données.....	63
3.5	La transférabilité des résultats.....	64
3.6	Les limites et la portée de la recherche.....	65
CHAPITRE QUATRIÈME ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES		66
4.1	Le profil des répondants.....	67

4.2 Les programmes IP.....	68
4.2.1 La gestion des programmes IP.....	68
4.2.2 Le contenu des programmes IP.....	85
4.2.2.1 Les formules pédagogiques utilisées en insertion professionnelle.....	85
4.2.2.2 Le mentorat (ou l'accompagnement).....	87
4.3 La perception des répondants au regard des programmes IP.....	103
4.3.1 La satisfaction des programmes IP.....	103
4.3.2 Les difficultés rencontrées.....	110
4.3.3 L'impact des programmes IP.....	112
4.3.4 L'amélioration des programmes IP.....	114
CONCLUSION	118
BIBLIOGRAPHIE.....	125
APPENDICE A Lettre de directives aux responsables des programmes IP...	135
APPENDICE B Questionnaire aux responsables des programmes IP.....	138
APPENDICE C Lettre de rappel.....	150

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Le schéma synthèse de la problématique.....	16
2.1 Le développement professionnel de l'enseignant.....	21
2.2 Les phases de la première année de l'enseignant débutant (Moir, 1999).	29
2.3 Les besoins identifiés (Gold, 1992).....	33
2.4 Les types de soutien dont les enseignants débutants ont besoin au cours de leur première année de carrière (Veenman, 1984).....	34
2.5 L'accompagnement mentorale : le modèle canadien (Cuerrier, 2003).....	38
2.6 Les composantes du modèle d'accompagnement (L'Hostie, Robertson, et Sauvageau, 2004).....	42
2.7 Les composantes communes aux programmes IP efficaces.....	48
4.1 Les années d'existence des programmes IP.....	69
4.2 Les buts des programmes IP.....	71
4.3 Les budgets spéciaux alloués aux programmes IP.....	73
4.4 Le nombre de participants aux programmes IP.....	76
4.5 Les conditions d'admissibilité des enseignants débutants aux programmes IP.....	78
4.6 La durée de l'accompagnement destiné aux enseignants débutants.....	79
4.7 Les types de programmes IP.....	81
4.8 Le contenu de l'évaluation des programmes IP.....	83

4.9	Les formules pédagogiques utilisées.....	86
4.10	La perception du mentorat (ou de l'accompagnement) au regard des programmes IP.....	88
4.11	Les types d'accompagnement.....	89
4.12	Les critères de sélection des mentors (ou des accompagnateurs).....	91
4.13	Le jumelage des dyades mentoriales (ou d'accompagnement).....	95
4.14	La formation reçue par les mentorés et les mentors (ou les accompagnateurs).....	97
4.15	Les difficultés rencontrées.....	111
4.16	L'impact des programmes IP.....	113

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Les modèles de stades de développement de carrière de l'enseignant des années 1990-2000.....	26
4.1 Les catégories d'emploi des responsables des programmes IP.....	67
4.2 Les rôles assurés par les mentors (ou les accompagnateurs).....	93
4.3 L'encadrement et le suivi des dyades mentoriales (ou d'accompagnement).....	100
4.4 La reconnaissance du travail de mentor (ou de l'accompagnateur).....	101
4.5 La satisfaction en lien avec l'organisation scolaire et les directions d'école selon les répondants.....	105
4.6 La satisfaction des enseignants débutants et des mentors (ou des accompagnateurs) selon les répondants.....	107
4.7 La satisfaction au regard de la coordination et de l'éthique reliées aux programmes IP selon les répondants.....	108

RÉSUMÉ

Des changements sont survenus dans le monde de l'éducation au Québec. Le grand nombre de départs des « baby-boomers », bien qu'ayant ouvert de nombreux postes pour les enseignants débutants¹, a cependant rendu difficile le transfert des savoir-faire² reliés à l'expérience des seniors. Pendant leur insertion professionnelle, ils vivent de nombreuses difficultés. Cette situation problématique a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs qui se sont penchés sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants (COFPE, 2002; Gervais, 1999a, 1999b; Héту et Lavoie, 1999; Lamarre, 2003; Martineau, Portelance, Presseau, 2005; Mukamurera, 1998, 2004; Nault, 1993; Roy, 2002). Afin de soutenir leurs enseignants débutants, certaines organisations scolaires ont mis en place des programmes d'insertion professionnelle (IP). Au Québec, peu d'études se sont intéressées à ces programmes. Ce bref constat justifie notre intérêt pour ceux-ci. L'objectif qui guide le processus de cette recherche est de connaître les perceptions des responsables des programmes IP du primaire et du secondaire au Québec afin de dégager les composantes de ces programmes.

Cette recherche de type exploratoire fait appel à une approche quantitative. L'analyse des données utilise une méthode descriptive qui présente les composantes des programmes IP. L'enquête par questionnaire menée auprès de douze responsables de programmes met en lumière des résultats concernant la gestion et le contenu de ces programmes. D'entrée de jeu, l'analyse des données révèle que ces programmes sont relativement récents au Québec. Il en ressort que le mentorat et les groupes de discussion constituent les types d'accompagnement les plus utilisés. Le développement du potentiel des enseignants débutants et le transfert des savoirs constituent des impacts de ces programmes. L'étude relève certaines difficultés liées à l'élaboration et à l'animation des programmes, à savoir les contraintes budgétaires, la promotion du programme, le jumelage et le suivi des dyades mentoriales (ou d'accompagnement) ainsi que le peu d'importance accordée au programme par certains membres de l'organisation. Par ailleurs, certaines améliorations des programmes IP sont souhaitables en ce qui concerne les

¹ Pour ne pas alourdir le texte, le terme masculin est utilisé pour désigner les personnes sans discrimination au sexe. Ils désignent à la fois la valeur masculine et féminine.

² Dans le terme générique *savoir-faire*, nous entendons tout d'abord l'ensemble des connaissances, expériences et méthodes pratiques acquises pour un individu ou un groupe d'individus. Nous entendons également l'habileté à utiliser celles-ci de façon adéquate.

ressources financières, les règles d'éthique associées au programme, la reconnaissance du travail du mentor (ou de l'accompagnateur) et la disponibilité du temps accordé aux responsables des programmes pour assurer une coordination efficace de celui-ci.

Nous anticipons que la contribution de ce mémoire au domaine de l'éducation permettra de préciser les connaissances scientifiques concernant les composantes des programmes IP en enseignement au Québec. Les pistes relevées présentent un intérêt pour les organisations scolaires désireuses d'implanter un programme et pour les chercheurs s'intéressant aux programmes IP.

INTRODUCTION

Ayant œuvré dans le domaine de l'éducation à titre d'enseignante pendant 35 ans, j'ai accompagné et guidé des dizaines de stagiaires qui faisaient leurs premières armes en enseignement. Je suis d'abord et avant tout une éducatrice dans tous les sens du mot. Cette fonction m'a permis de passer *d'enseignante-entraîneuse* auprès de mes élèves du primaire à *enseignante-passeuse* dans le contexte de personne qui aide au passage des savoirs et des pratiques auprès des stagiaires en enseignement. Mon action visait la transmission des savoirs d'expérience.

Au cours de cette période, j'ai constaté que beaucoup de stagiaires devenus enseignants débutants éprouvaient de multiples difficultés à leur entrée dans la profession. Certains étaient laissés à eux-mêmes et vivaient la solitude des débuts en enseignement. D'autres, faute de soutien et d'accompagnement, étaient désemparés et avaient le goût d'abandonner la carrière.

Ces considérations m'ont amenée à m'intéresser à ce qui se faisait en insertion professionnelle en enseignement. Les organisations scolaires ont-elles mis en place des programmes destinés à soutenir les débutants et à faciliter leur insertion professionnelle? Que savons-nous de ces programmes, de leur gestion et de leur contenu? Quelles sont les composantes des programmes destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec? Quel est l'impact de ces programmes sur le développement professionnel des novices? Y aurait-il des améliorations à leur apporter? Quelles difficultés les responsables ont-ils rencontrées lors de l'élaboration ou de l'animation du programme de leur organisation? Est-ce que les organisations scolaires font un bilan annuel de leur programme? Ce sont les questionnements qui ont suscité l'intérêt pour ce projet de recherche visant à faire progresser les connaissances entourant les programmes au Québec.

Bien qu'ayant enseigné en milieu scolaire de nombreuses années, nous ne croyons pas que cette posture puisse influencer notre rôle de chercheure. Cependant, par mesure de prudence et afin d'éviter tout biais à cet égard, nous comptons adopter une attitude de distanciation et de neutralité au regard du problème de recherche. Cette mise à distance des préconceptions de la chercheure lui permettra de rendre plus transparente sa situation d'interprète des données de la recherche.

Nous pensons également que, grâce à la démarche qui consiste à connaître les composantes de ces programmes IP du primaire et du secondaire au Québec, nous arriverons à préciser les connaissances scientifiques dans ce domaine au Québec. Nous anticipons que les perceptions exprimées par les responsables des programmes IP viendront enrichir les connaissances du point de vue de l'organisation scolaire.

Dans le premier chapitre, nous situerons la problématique de recherche en soulevant les changements survenus dans le monde de l'éducation au cours des dernières années ainsi que les difficultés rencontrées par les enseignants débutants en début de carrière. La question de recherche et les objectifs de la recherche seront présentés.

Dans le deuxième chapitre, les concepts de développement professionnel de l'enseignant et de l'insertion professionnelle seront définis. Puis, une revue des écrits portant sur les programmes IP en enseignement sera présentée.

Dans le troisième chapitre, nous exposerons la méthodologie permettant de répondre à notre question de recherche. L'outil de cueillette de données, c'est-à-dire le questionnaire, sera présenté. Puis le processus méthodologique y sera explicité.

Dans le quatrième chapitre, nous présenterons et discuterons les résultats entourant les composantes des programmes IP en nous attardant à la gestion et au

contenu des programmes. Nous parlerons également de la satisfaction qu'entretiennent les responsables au regard de leur programme.

La dernière partie présentera les conclusions de l'étude. Nous y retrouverons les éléments-clés qui se dégagent de l'étude. Quelques pistes de recherche y seront présentées.

CHAPITRE PREMIER

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Avec l'avènement de la réforme, plusieurs changements sont survenus dans le monde de l'éducation au Québec. Le grand nombre de départs des « baby-boomers », bien qu'ayant ouvert de nombreux postes pour les enseignants débutants, a cependant rendu difficile le transfert des savoir-faire reliés à l'expérience des seniors. Ces circonstances nous amènent à réfléchir sur l'insertion professionnelle que vivent les débutants en enseignement. Un regard sur les programmes IP s'avère nécessaire. C'est dans ce cadre que se situent nos interrogations. Ce chapitre se terminera par l'exposé de la question et l'objectif de la présente étude.

1.1 Le contexte initial

1.1.1 Les changements dans le monde de l'éducation

Au cours de la dernière décennie, le monde de l'éducation a été marqué par le départ massif des « baby-boomers », phénomène qui a engendré le départ de l'expertise *de terrain* accumulée au cours des trente dernières années. Selon certaines données du Secrétariat du Conseil du Trésor du Québec (2001), le retrait massif des baby-boomers provoquera une diminution du quart de l'effectif de la fonction publique d'ici 2010. Philippe Dupuis, directeur du Centre de recherche en administration des organismes d'éducation (CRAOE), nous confirme que d'ici trois ans, environ 40 % des 70 000 enseignants des écoles primaires et secondaires auront pris leur retraite, emportant avec eux un riche bagage de connaissances et de savoirs reliés à l'expérience (Dupuis, 2003).

Dans la foulée de la réforme de la formation initiale des enseignants de 1992, le Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) prolonge la formation universitaire de 3 ans à 4 ans et la formation pratique de 200 heures à 700 heures. La période probatoire de deux années, en début de carrière, est abolie. Le Ministère a des attentes de plus en plus grandes envers l'enseignant débutant en matière de compétences. En plus d'être le guide qui accompagne l'élève dans la construction des savoirs, l'enseignant devient le collaborateur des divers intervenants multidisciplinaires et sociaux qui s'incorporent au milieu scolaire québécois (MÉQ, 2001).

Le Ministère remet aux commissions scolaires la responsabilité de développer des mesures appropriées pour accueillir et soutenir les enseignants dans leurs premières années d'exercice (COFPE³, 2002), mais sans pour autant mettre en place des programmes IP structurés au sein du système scolaire québécois. Cette situation n'avantage pas les enseignants débutants qui peuvent rencontrer de nombreuses difficultés dans l'accomplissement de leur tâche quotidienne.

1.1.2 Les difficultés rencontrées par les enseignants débutants

Lorsqu'il arrive en milieu de travail, l'enseignant débutant est confronté à de nombreuses difficultés (COFPE, 2002; Lamarre, 2003; Marzouk, 2006; Nault, 2003; Stansbury et Zimmerman, 2000; Veenman, 1984).

En effectuant une importante recherche regroupant 83 études, Veenman (1984) a identifié des sources communes de problèmes pour les enseignants débutants en ce qui concerne la discipline, la motivation des étudiants, la préparation des cours, la localisation du matériel pédagogique, le système scolaire ainsi que la réponse aux divers besoins des étudiants. Il s'est attardé tout particulièrement aux difficultés liées à la tâche : l'utilisation de méthodes pédagogiques efficaces, le temps insuffisant de

³ Le COFPE est le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.

préparation de classe en raison de la lourdeur de la tâche, les relations avec les collègues et les parents d'élèves. Ainsi, les jeunes recrues, faute d'une insertion professionnelle graduelle, sont souvent confrontées à l'apprentissage par « essayer-erreur » (Lortie, 1975).

L'entrée en carrière des enseignants débutants est également caractérisée par la précarité, l'insécurité et une culture dominante favorisant l'ancienneté (Marzouk, 2006; MÉQ, 2003a). En effet, le recrutement des enseignants passe par le sentier sinueux et parsemé d'embûches de la suppléance : 1^o accès à la liste de suppléance, 2^o suppléance occasionnelle, 3^o contrat à temps partiel, 4^o accès à la liste de priorité, 5^o contrat à temps plein, 6^o permanence (MÉQ, 2003a). Les jeunes recrues récoltent des bouts de tâche et des groupes difficiles, arrivent souvent une fois l'année scolaire avancée, et se promènent entre plusieurs écoles, sans port d'attache. Ces jeunes enseignants ont les mêmes responsabilités que des vétérans de 20 ans d'expérience (Stansbury et Zimmerman, 2000) et, dans certains cas, on leur confie les tâches les plus difficiles (Nault, 2003).

Dans ce contexte de travail, le débutant est amené à se questionner sur ses compétences disciplinaires, ses rêves, ses attentes, ses valeurs et celles du milieu (COFPE, 2002). Son choix de carrière correspond-il à la conception qu'il s'était forgée de la profession? Comment peut-il s'intégrer sur le plan institutionnel, se familiariser avec la culture implicite du milieu scolaire, ses traditions et ses pratiques et en saisir les non-dits? Il doit s'adapter et développer rapidement plusieurs savoirs et compétences pour affronter les multiples difficultés d'un travail quotidien en continu changement et qui demande des compétences relevant de la maturité et de l'expérience : une pensée organisée, une solide culture et une distanciation critique.

De telles attentes peuvent ainsi générer chez les novices sans soutien, de l'isolement, de la peur liée au jugement de leurs pairs, de l'anxiété, de la frustration, du découragement et même du désespoir (Pines, Aronson et Kafry, 1982). Certains

chercheurs vont même jusqu'à considérer les novices comme la portion d'enseignants la plus touchée par le stress et l'épuisement professionnel (Houle et Tissot, 1989).

Nous croyons qu'une suite de difficultés non résolues n'est pas sans affecter le rendement et la satisfaction au travail de l'enseignant débutant. Sans aide et sans soutien moral au quotidien, l'apprentissage ardu des rouages de la profession peut devenir un incitatif à l'abandon de la carrière.

1.1.3 La rétention des enseignants débutants

Plus les novices rencontrent des difficultés, plus ils quittent facilement la profession (Veenman, 1984). Parfois, après quelques années de pratique, caractérisées par de continuel changements d'assignation de tâche et de milieux scolaires, le débutant a épuisé toutes ses ressources d'énergie pour s'adapter aux divers milieux scolaires et aux multiples situations nouvelles qui sont le lot du début de carrière en enseignement.

Plusieurs recherches, à l'échelle internationale, font état de l'importance du problème de rétention des enseignants débutants dans la profession (COFPE, 2002; Feiman-Nemser, 2003; Feiman-Nemser, Schwille, Carver et Yusko, 1999; Gervais, 1999b; Huling-Austin, Odell, Ishler, Richard et Edelfelt, 1989; Ingersoll et Kralik, 2004 ; Ingersoll et Smith, 2004; Odell et Ferraro, 1992; Veenman, 1984; Weva, 1997). En Angleterre, le niveau d'attrition des enseignants débutants, au cours des cinq premières années, est considéré comme très élevé et peut même atteindre de 40 % à 50 % (Ingersoll et Kralik, 2004). Alors qu'aux États-Unis, plus du tiers des enseignants débutants quittent la profession au cours de leurs cinq premières années, un taux encore plus lourd affecte les écoles en milieu urbain (Feiman-Nemser, et coll., 1999). On associe le décrochage des jeunes recrues au manque de soutien et d'assistance en début de carrière (Huling-Austin et coll., 1989).

Au Canada, le haut taux de démissions volontaires du personnel enseignant, les nombreux cas de surmenage professionnel et d'absences ainsi que les périodes d'inefficacité de la première année d'enseignement peuvent être attribuables à une intégration professionnelle inefficace (Weva, 1997). Plus près de nous, au Québec, le COFPE (2002), dans son rapport « Offrir la profession en héritage », déclare que 20 % des enseignants à leur première année ou à leur deuxième année d'expérience envisageaient de quitter la profession à court terme même si la formation reçue à l'université était jugée satisfaisante. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation du Québec, 231 enseignants en début de carrière et ayant obtenu la permanence ont démissionné en 2000-2001; 193 enseignants ont fait de même en 1999-2000 et 201 enseignants en 1998-1999. Par ailleurs, 26 enseignants à leur deuxième année à temps plein et en voie d'obtenir la permanence ont démissionné en 2000-2001; 35 l'ont fait en 1999-2000 et 44 enseignants, en 1998-1999 (MÉQ, 2002). Ces données ne tiennent nullement compte de la période d'entrée en carrière menant à une deuxième année à temps plein, période pouvant s'échelonner sur de nombreuses années. Si nous tenons compte de la déperdition générale, il en coûterait plus cher de former des enseignants que des médecins (Gervais, 1999b).

Un tel constat nous questionne et nous amène à penser que des mesures d'insertion professionnelle appropriées aux enseignants débutants pourraient sûrement favoriser leur rétention dans la profession tout en facilitant une meilleure socialisation en début de carrière.

1.2 L'insertion professionnelle

Dans la littérature nous retrouvons plusieurs approches en matière d'insertion professionnelle. Certains chercheurs la considèrent comme une transition (Feiman-Nemser, 2001; Moskowitz et Stephens, 1997; Mukamurera, 2004; Nault, 1993; Weva, 1994, 1997, 1999; Wong, 2001). D'autres, la voient comme un passage qu'effectue l'étudiant en éducation afin de devenir un enseignant débutant outillé (COFPE, 2002;

Gervais, 1999b; Nault, 1993). D'autres se sont intéressés aux trajectoires d'emploi des débutants (Mukamurera, 1998) ou au sens donné à l'expérience vécue au cours de la première année en enseignement (Lamarre, 2003). Le novice passe de la formation initiale universitaire à son émancipation comme enseignant débutant. Enfin, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'insertion professionnelle sous l'angle de la socialisation des enseignants débutants (COFPE, 2002; Feiman-Nemser, Schwille, Carver et Yusko, 1999; Gervais, 1999b; Houle et Tissot, 1989; Nault, 1993; Stansbury et Zimmerman, 2000; Zeichner et Gore, 1989).

Feiman-Nemser et coll. (1999) décrivent l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant comme un procédé de socialisation de l'enseignant dans son nouveau rôle. Zeichner et Gore (1989) vont plus loin en considérant la socialisation dans le contexte d'un champ d'apprentissage où l'individu devient un membre participant de la communauté qu'est le corps enseignant. Ceux-ci dépeignent la socialisation comme un procédé contradictoire et dialectique, à la fois collectif et individuel, étant positionné dans le large contexte des institutions, de la société, de la culture et de l'histoire. La socialisation est également décrite comme une période d'*adaptation* de début de carrière qui permet aux enseignants débutants d'acquérir un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel (Gervais, 1999a). Ainsi, les premières années vécues en enseignement sont stressantes pour le novice et deviennent un véritable défi d'adaptation au milieu de travail. Dans son quotidien le novice se sent seul avec ses problèmes et il se retire dans son coin (Baillauquès, 1999). Stansbury et Zimmerman (2000) précisent à ce sujet que l'isolement dans la salle de classe peut représenter le principal facteur risquant de compromettre la socialisation de l'enseignant débutant.

Odell et Ferraro (1992) soulignent que l'importance accordée au processus de socialisation d'un jeune enseignant par certains chercheurs justifie la nécessité d'instaurer des mesures de soutien puisque le soutien émotionnel reçu par les

débutants au cours des premières années s'est avéré un indicateur de persévérance dans la profession. Cependant, une enquête menée par l'Université du Québec (2002) auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire (BÉPEP)⁴ nous apprend que 27 % des débutants de l'enseignement primaire ne bénéficient d'aucune mesure de soutien ni même d'activité d'accueil et seulement 20 % ont une personne ressource identifiée, 12 % ont du parrainage ou mentorat et seulement 6,5 % ont un groupe de soutien.

Ces données présentent une image terne, mais réelle de ce qu'est l'insertion professionnelle des enseignants débutants au Québec. Tout nous porte à croire que, dans certaines organisations scolaires, elle peut être laissée au bon vouloir des écoles qui, malheureusement, sont dépourvues de structures ou de ressources à cet effet. Dans ce contexte, on peut penser qu'une telle insertion professionnelle, effectuée plus souvent sous le signe de l'improvisation que de la planification, peut représenter un facteur de risque pour le développement professionnel des novices en enseignement.

1.3 Le développement professionnel des enseignants débutants

Plusieurs recherches à travers le monde se sont intéressées au développement professionnel des enseignants débutants (Boutin, 1999; COFPE, 2002; CSÉ, 2004; Dreyfus, 2004; Feiman-Nemser, 2001; Gusky et Huberman, 1995; Heath-Camp, 1992; Huberman, 1995; Lamarre, 2003; Vonk, 1989).

Feiman-Nemser (2001) nous présente le développement professionnel sous une approche tricéphale. D'un côté, cette vision réfère aux opportunités éventuelles d'apprentissage auxquelles les enseignants participent selon leur goût, le contenu et la pédagogie. D'un autre côté, cette vision considère l'apprentissage qui naît de ces activités. Enfin, sa vision du développement professionnel est également

⁴ Il s'agit de la cohorte 1995-1999.

constructiviste, car celui-ci est stimulé par l'esprit du renouveau en éducation et il fait appel à de nouvelles formes d'accompagnement axées sur les communautés de pratiques, les communautés d'apprentissage et les particularités de l'enseignement. Une attention spéciale est apportée aux conditions dans lesquelles s'effectuent les premières années d'enseignement, car elles ont une influence cruciale sur le niveau d'efficacité que peut atteindre un enseignant et, ainsi, le soutenir dans sa décision de persévérer ou non dans la profession.

Cependant, la progression du développement professionnel au cours de l'insertion professionnelle peut paraître assez paradoxale lorsque l'on considère la tâche (Feiman-Nemser, 2001). En effet, les enseignants débutants doivent, dès le départ, démontrer des compétences et des capacités qu'ils n'ont pas encore acquises et qu'ils ne peuvent développer que dans l'exécution de leur travail de tous les jours. Ceci les place dans une position vulnérable. « De plus, le travail d'enseignement, lui-même complexe, incertain et plein de dilemmes, aiguise le paradoxe en rappelant aux enseignants débutants à chaque virage ce qu'ils ne peuvent pas encore faire. »⁵ (Feiman-Nemser, 2001, p. 1027-1028). Ce dilemme encourage ainsi les novices à essayer n'importe quelle pratique de type « nage ou coule »⁶ afin de survivre si celle-ci représente une « meilleure » pratique dans la situation qui se présente. « Les occasions professionnelles de développement sont habituellement sporadiques et débranchées, rarement liées à la classe des enseignants et manquent de suivi. » (Feiman-Nemser, 2001, p. 1014).⁷

Un tel contexte nous amène à penser que l'enseignant débutant a besoin d'accompagnement de ses pairs pour développer ses habiletés et son identité

⁵ Traduction libre de l'auteur

⁶ Traduction opérationnelle de l'expression anglaise «sink or swim».

⁷ Traduction libre de l'auteur

professionnelle. En tant que novice, il est tout à fait approprié et légitime qu'il échange sur ses pratiques avec d'autres enseignants plus expérimentés et qui peuvent être une référence pour lui. Guerdan (2003) nous dit à ce sujet : « L'accès au savoir naît, par ailleurs, de la confrontation aux pratiques d'autres acteurs, considérés comme des personnes ressources » (p. 350). Cette chercheuse nous dit que ce mouvement de formation mutuelle se dessine depuis une quinzaine d'années. Cependant, le transfert des savoirs sous forme d'échanges sur les pratiques exige temps, disponibilité et générosité de la part des personnes du milieu qui acceptent de partager leur savoir-faire. Dans le milieu scolaire, il semble que l'enseignant débutant ait de la difficulté à échanger avec les autres enseignants sur ses pratiques. En effet, l'étude de Lamarre (2003) relève le manque de coopération entre les enseignants en général. Ce point est à la fois marquant et décevant pour le débutant surtout dans les moments difficiles vécus en début de carrière. Ces moments pourraient prendre un caractère des plus formateurs si celui-ci « pouvait être épaulé dans son cheminement et avoir la chance de discuter de sa pratique lors de ces périodes plus critiques. » (p. 213).

Dans cette perspective le développement professionnel de l'enseignant débutant, peut devenir assez chaotique s'il est soumis à l'imprévu et aux bonnes grâces des personnes en place et s'il n'est pas soutenu par une structure organisationnelle qui est à l'écoute des besoins des nouvelles recrues. De là l'importance pour les organisations scolaires de se doter de programmes IP visant la mise en place de mesures de soutien à l'intention de tous les enseignants débutants et favorisant du même coup le développement de leurs compétences professionnelles. C'est également l'idée qui semble se dégager de plusieurs études : « Il n'est donc pas étonnant que la plupart des études concernant l'insertion professionnelle insistent sur la nécessité de mettre en place des programmes visant à faciliter le passage de statut d'étudiant à celui d'enseignant. » (Boutin, 1999, p. 44).

1.4 Le problème de recherche

Les programmes IP

L'apparition de programmes formels d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants dans leur première année de carrière est un phénomène relativement récent au Québec. Cependant, il convient de préciser que ce phénomène n'est pas unique au Québec. Aux États-Unis, c'est à compter de l'année 1971 que la littérature à cet effet a pris son essor lorsque l'Université du Wisconsin implanta divers programmes IP au primaire, au secondaire et en éducation spécialisée pour développer de manière efficace un excellent personnel et retenir les nouveaux membres de la profession (Varah, Theune et Parker, 1986).

Au cours des années 1980 et 1990, un nombre croissant de programmes IP ont fait leur apparition dans le but de faciliter la transition d'enseignant novice au statut d'enseignant expert en classe (Stansbury et Zimmerman 2000). À titre d'exemple, plusieurs études soulignent la présence de programmes IP destinés aux enseignants débutants dans différents pays. Nous en présentons quelques-unes. Totterdell, Bubb et Hanrahan (2004) font état de la présence de programmes en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Angleterre, aux États-Unis et au Canada. Arends et Rigazio-DiGilio (2000) ont répertorié de nombreux programmes dans les onze pays membres de l'Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC), c'est-à-dire en Australie, au Brunei Darussalam, au Canada, en Indonésie, au Japon, en Corée, en Nouvelle-Zélande, au Papua Nouvelle-Guinée, à Singapour, à Chinese Taipei et aux États-Unis. Ces deux dernières études mentionnent que les impacts de ces programmes se situent au niveau du développement professionnel des débutants, de leur satisfaction au travail et de leur rétention dans la profession. Sommes toutes, voilà ce qui explique l'intérêt d'un grand nombre d'organisations scolaires à travers le monde pour un programme IP destiné aux débutants en enseignement.

Aux États-Unis, les recherches effectuées sont nombreuses. Depuis plus de 15 ans, on reconnaît l'insertion professionnelle comme une période critique du développement professionnel. C'est au cours de cette décennie que les programmes IP sont devenus plus courants. En 2002, l'adoption du « No Child left Behind Act » (Bush et The White House, 2002) a donné un appui supplémentaire à l'implantation croissante de ces programmes en enseignement dans divers États américains. De 7 États qui comptaient un programme en 1996-1997, ils sont passés à 33 États en 2002 (Darling-Hammond, 2003). C'est ainsi qu'au cours des dernières années, les milieux scolaires américains ont connu un intérêt accru en ce qui a trait au soutien, à l'accompagnement et aux programmes IP destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire afin de contrer le haut taux d'attrition de ces enseignants en début de carrière.

Au Canada, selon la Constitution fédérale, l'éducation est de la responsabilité de chacune des provinces. C'est pourquoi chacune des provinces possède ses particularités en ce qui concerne l'insertion professionnelle des enseignants débutants de son territoire ou de sa province. Des programmes ont été répertoriés au Yukon, en Colombie-Britannique, en Alberta, en Ontario, au Nouveau-Brunswick et au Québec.

Au Québec, sous l'égide d'un projet pilote initié par le MÉQ en 1993 et en collaboration avec le milieu universitaire plusieurs commissions scolaires ont élaboré et implanté des programmes IP destinés aux enseignants débutants. Quelques commissions scolaires ont enrichi leur programme en faisant l'ajout de mesures de soutien complémentaires. Depuis, d'autres commissions scolaires et établissements d'enseignement public ou privé ont mis en place un programme ou tentent de le faire.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'insertion professionnelle. Parmi ceux-ci, mentionnons Boutin (1999), Gervais (1999a, 1999b), Héту et Lavoie (1999), Mukamurera (1998, 2004), Nault (1993), Roy (2002), Lamarre (2003), Martineau, Portelance, Presseau (2005), et plusieurs autres. Cependant, peu ont exploré les

composantes des programmes IP destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire, d'où notre intérêt pour le sujet.

Bien que quelques-uns de ces programmes aient été présentés, très brièvement, lors du Colloque sur l'insertion professionnelle *Passons à l'action!* organisé par le MÉQ, le COFPE et le CRIFPE⁸ en mai 2004, à Laval, nous ne connaissons que très peu de choses sur ces programmes et plusieurs questions sont pour nous sans réponse. Les programmes IP en enseignement : qu'en est-il exactement au Québec? Quelles en sont les composantes? Quel est l'impact de ces programmes sur le développement professionnel des enseignants débutants? Y aurait-il des améliorations à apporter? Quelles difficultés les responsables ont-ils rencontrées lors de l'élaboration ou de la gestion du programme de leur organisation? Est-ce que les organisations scolaires font un bilan annuel de leur programme? Ces programmes peuvent-ils s'imposer dans le futur? Il nous semble impératif et pertinent de trouver des réponses à ces questions afin d'avoir un regard juste sur les programmes IP du primaire et du secondaire au Québec.

Avant de présenter la question et l'objectif de recherche, nous présentons à la figure 1.1 une synthèse de la problématique sous forme de schéma.

⁸ Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

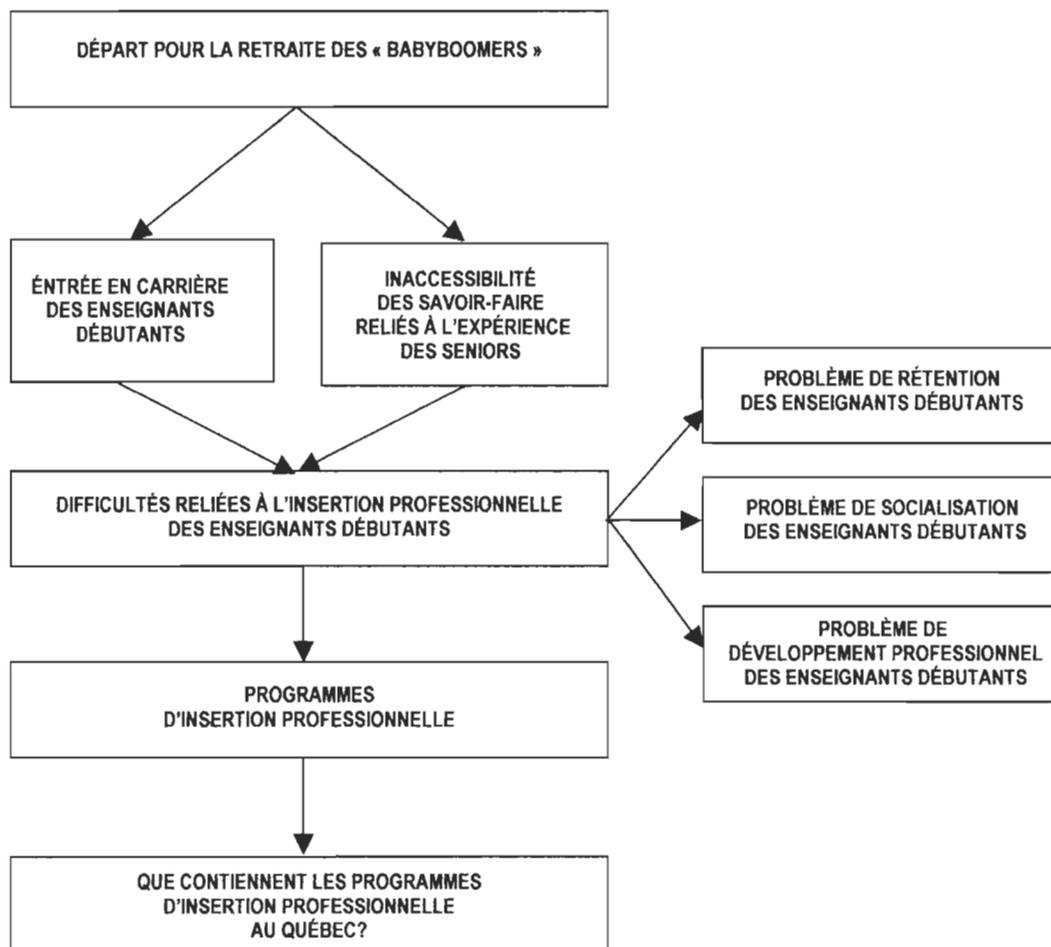


Figure 1.1. Le schéma synthèse de la problématique

1.5 La question de recherche et l'objectif de recherche

La question de recherche

Cette recherche vise à faire la lumière sur les programmes IP au Québec et à en dégager les différentes composantes. Et, c'est en passant par la lunette des responsables de ces programmes que la chercheuse a choisi le faire. C'est pourquoi nous n'avons pas opté pour une analyse documentaire, mais plutôt pour une recherche

exploratoire descriptive pour recueillir les perceptions de ces personnes. Par conséquent, cette étude tentera de répondre à la question de recherche suivante :

Quelles sont 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?

L'objectif de recherche

L'objectif qui guide le processus de cette recherche s'énonce comme suit :

- Connaître les perceptions des responsables des programmes d'insertion professionnelle du primaire et du secondaire au Québec afin de dégager les diverses composantes de leurs programmes.

Dans le chapitre 2 nous établirons le cadre conceptuel qui sert d'assise à cette étude ainsi que la recension des écrits en relation avec celui-ci.

CHAPITRE DEUXIÈME

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre a pour but de situer le problème de recherche, les composantes des programmes IP parmi les recherches antérieures traitant des sujets qui s'y rattachent. Ainsi, le lecteur prendra connaissance des concepts-clés autour desquels s'articulera la recherche. Ces concepts sont le développement professionnel de l'enseignant et l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant. Puis nous procéderons à la revue des écrits portant sur les programmes IP destinés aux enseignants débutants.

Dans un premier temps, nous définirons le concept de développement professionnel en enseignement, en présentant des études portant sur l'évolution de la profession enseignante au cours de la période où le nouvel enseignant passe de novice à expert au regard de son cheminement de carrière dans la profession. Ensuite, après avoir bien situé l'enseignant débutant et l'enseignant expérimenté dans leur développement professionnel, nous aborderons l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant, élément important de notre problématique de recherche. Enfin, comme le programme IP représente pour nous le meilleur moyen pour soutenir cette insertion professionnelle, nous poursuivrons en présentant les travaux sur les programmes IP et leurs composantes. Plusieurs types d'accompagnement seront brièvement abordés. Nous présenterons en premier lieu le développement professionnel.

2.1 Le développement professionnel de l'enseignant

Le mouvement de mondialisation, amorcé au cours des dernières décennies, a vu naître diverses réformes de l'éducation tant aux États-Unis qu'au Canada. Au Québec, la réforme de l'éducation, initiée par le MEQ dans les années 90 a donné lieu

à un mouvement de professionnalisation de l'enseignement (CSÉ, 2004) visant la mise en place d'un continuum dans le développement professionnel des enseignants (Lessard et Lévesque, 1998).

Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2004) dans un document intitulé « *Un nouveau souffle pour la profession enseignante* », la professionnalisation constitue « un courant de fond en éducation » qui accompagne de nombreuses réformes en éducation depuis plus de 40 ans. Le Conseil considère :

« [...] que le mouvement de professionnalisation de l'enseignement constitue un processus par lequel une profession se transforme et progresse vers un certain idéal professionnel. Cependant, cet idéal professionnel se définit et évolue dans un contexte social et il s'incarne dans des structures et des mesures propres à la profession enseignante. » (CSÉ, 2004, p.15).

Plus particulièrement, la professionnalisation s'intéresse à la spécificité de la profession enseignante à laquelle une formation initiale peut préparer, mais qu'une formation continue peut développer (Altet, 2002). Elle considère l'entrée en carrière du débutant, moment de son insertion professionnelle, ainsi que tout le parcours de sa profession (Tardif, Lessard, Gauthier, 1998). Dans ce contexte, une transformation substantielle des programmes, des contenus, mais également des fondements mêmes de la formation à l'enseignement s'impose. C'est ainsi que dans ce mouvement de renouveau, inspiré des théories de Schön (1983), le ministère de l'Éducation du Québec prend le virage du succès en formation des maîtres en introduisant un guide des compétences professionnelles attendues des enseignants débutants : *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences* (MÉQ, 2001). Ce guide suggère la mise en place de nouveaux dispositifs de développement professionnel axés sur l'entraînement à la pratique réflexive et l'acquisition de savoirs et de compétences différenciées pour les enseignants québécois. Ces dispositifs amènent la création de pratiques et d'outils nouveaux. À titre d'exemple, mentionnons les stages de longue durée, le portfolio professionnel, l'analyse réflexive et le mentorat. Ainsi, on peut

penser que les stages longs sont à considérer dans le développement professionnel des débutants et par ricochet dans le processus de professionnalisation. À cet égard, nous croyons, à l'instar de Mukamurera (2004) que la professionnalisation doit avoir un ancrage dans le milieu pratique en fournissant des mesures d'insertion appropriées et des projets de formation continue destinés à « soutenir la transition et le développement professionnel des débutants » (p. 4).

Cependant, nous nous devons d'être réalistes en considérant que le développement professionnel des enseignants peut représenter l'apprentissage de toute une vie. Cette période de développement permet à l'enseignant de se perfectionner, de réfléchir sur ses pratiques et de se positionner par rapport à celles-ci (Altet, 1998). Pour tenter de définir le concept de développement professionnel, reprenons les propos de Guskey et Huberman (1995) qui le décrivent comme un processus permettant aux enseignants de se développer et d'avancer dans la profession enseignante tout au long de leur carrière. En effet, l'enseignant doit voir personnellement à développer ses compétences, à maintenir à jour ses connaissances, à demeurer à l'affût des études, à s'ajuster et à s'adapter aux réformes, et ce, tout au long de son parcours professionnel, de son entrée en carrière jusqu'à sa retraite

Pour le COFPE (2002), le développement professionnel de l'enseignant est constitué de trois volets qui commencent lors de la formation universitaire et qui s'échelonnent sur toute la carrière. La figure 2.1 constitue une interprétation de cette vision du développement professionnel.

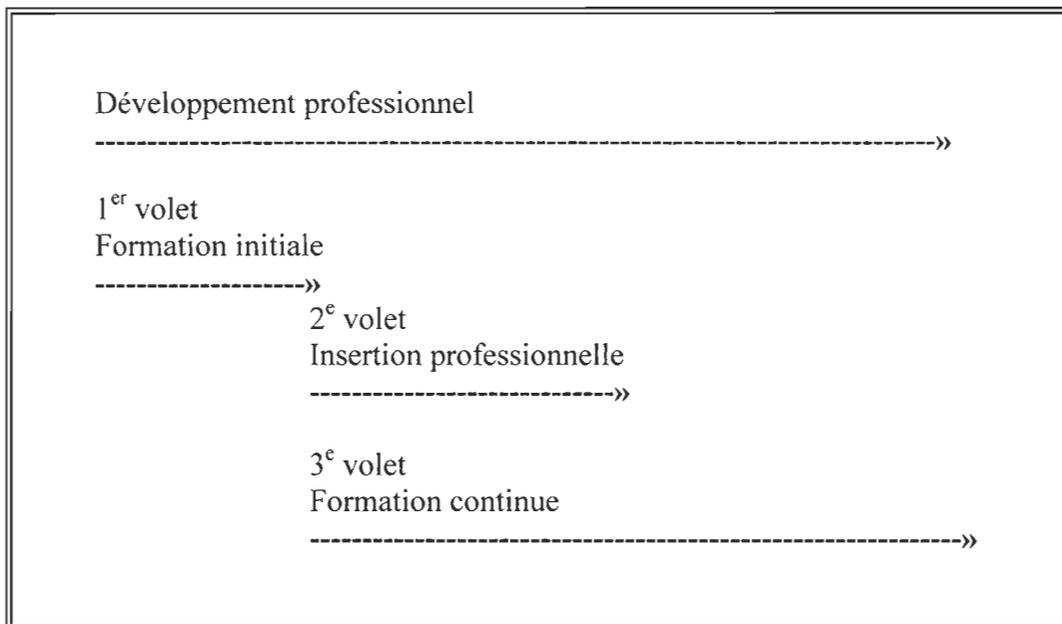


Figure 2.1 Le développement professionnel de l'enseignant⁹

La formation initiale du futur enseignant constitue le premier volet de formation universitaire préparatoire pouvant mener à l'obtention d'un diplôme en enseignement. Cette période est dédiée au développement de compétences pédagogiques et didactiques ainsi qu'à la maîtrise pratique, toutes trois nécessaires à la professionnalisation.

L'insertion professionnelle constitue un processus qui commence avec l'entrée dans la profession enseignante, et ce, peu importe le type de contrat ou de tâche qui accompagne cette entrée. L'insertion professionnelle exige des efforts

⁹ Cette figure intègre la vision du développement professionnel du COFPE (2002). Elle prend en considération le fait qu'au Québec, les stages d'enseignement pratique comptabilisent dorénavant 700 heures, soit plus d'une demi-année en milieu scolaire. De ce fait, nous croyons que les finissants du baccalauréat en enseignement sont placés en situation d'insertion professionnelle avant d'avoir complètement terminé leur formation initiale. Cette figure est également inspirée du Continuum du développement professionnel de Heath-Camp (1992).

constants de la part des débutants pour s'intégrer à l'équipe-école. Elle constitue le 2^e volet de la formation à l'enseignement issue de la réforme de 1992. C'est ainsi que l'insertion professionnelle peut être considérée comme un prolongement logique de la formation initiale, une pièce d'entrée à un plus large programme de développement professionnel de carrière pour les enseignants.

Le 3^e volet, la formation continue, constitue le cheminement que doit parcourir tout enseignant désireux de se maintenir à jour dans un monde en continuel changement. L'enseignant est invité à participer et à faire des choix sur des formations alternatives ou complémentaires à celles qu'il a déjà suivies. C'est ainsi que la formation continue s'inscrit dans le parcours professionnel de l'enseignant qui a à traverser diverses phases d'expérience, et ce, de son entrée en carrière jusqu'à sa retraite.

Nous allons essayer maintenant de préciser davantage nos connaissances des stades de développement de la carrière de l'enseignant.

2.1.1 Les stades de développement de la carrière de l'enseignant

Le développement professionnel a été présenté de différentes façons par les chercheurs au cours des dernières décennies. Dans la littérature scientifique, les modèles de Vonk (1989), de Huberman (1995) et de Dreyfus (2004) sont souvent utilisés comme point d'ancrage théorique des stades de développement professionnel des enseignants. C'est ce qui justifie la présentation de ces modèles qui, considérés dans un tableau comparatif (tableau 2.1, p. 26), présentent en un seul coup d'œil le contexte général du développement professionnel de l'enseignant. De plus, ces modèles juxtaposés permettent de mieux comprendre les principaux événements qui marquent les premières années en enseignement et, par le fait même, l'insertion professionnelle. C'est pourquoi notre intérêt s'est porté sur ces modèles. Dans un premier temps, nous ferons un survol des modèles de Vonk

(1989) et de Huberman (1995) afin de mieux comprendre le contexte dans lequel se situe la période touchée par la recherche. Puis, nous élaborerons de manière plus spécifique sur le modèle de Dreyfus (2004) puisque celui-ci rejoint davantage une vision étroitement liée avec notre recherche, car comme nous l'avons souligné dans la problématique, les programmes IP facilitent le passage de novice à enseignant expérimenté. Par la suite, nous ferons valoir les ressemblances et les différences de ces différents modèles.

Selon Vonk (1989), le développement professionnel est caractérisé par des phases de croissance allant de préprofessionnelle à professionnelle que l'enseignant traverse au cours de sa carrière en posant un regard particulier sur ses compétences professionnelles. Pour Huberman (1995), le développement professionnel de l'enseignant est constitué d'étapes subdivisées selon le nombre d'années d'expérience. Celles-ci sont définies par des comportements professionnels particuliers allant du tâtonnement jusqu'au désengagement dans la profession. Ce qui est assez particulier dans ce modèle, c'est qu'il nous apprend que, selon la trajectoire empruntée par l'enseignant, celui-ci finira sa carrière serein ou amer. Certains enseignants peuvent faire le choix de se ressourcer, de s'engager, d'être à l'affût des nouvelles théories pédagogiques et de vivre harmonieusement une période d'expérimentation, de diversification et de sérénité. D'autres peuvent préférer se terrer dans le conservatisme et le désengagement qui feront de lui un enseignant amer.

Le modèle de Dreyfus (2004) tient compte des niveaux de compétences que peuvent atteindre les enseignants. Ces divers paliers ne sont pas basés sur les années d'enseignement, mais sur les étapes de passage de novice à expert. C'est pourquoi nous considérons davantage ce modèle qui nous permet de mieux comprendre les différentes étapes qu'emprunte le novice lors de son insertion professionnelle. Cet éclairage supplémentaire servira à faire le lien avec les visées

des programmes IP en enseignement. Ainsi, Dreyfus (2004) décrit le passage graduel d'enseignant novice à enseignant expert selon cinq paliers. L'enseignant débutant, « fraîchement sorti de l'université », se situe au niveau de novice. Au cours de cette période, il fait l'expérience de la réalité du monde scolaire. Il apprend le fonctionnement réel de la classe, tente de s'adapter au milieu scolaire ainsi que de se conformer aux règles et aux procédures à respecter. Par la suite, il passe au niveau de novice avancé. À ce palier, le débutant intervient avec une meilleure compréhension de la gestion de classe. Il assume une responsabilité de la classe qui est davantage axée sur l'intervention choisie en fonction de la formation reçue. Puis, c'est le 3^e niveau, le niveau compétent. Au cours de ce palier de croissance, le débutant fait des choix conscients et déterminés sur les actions à accomplir en fonction des objectifs qu'il s'est fixés. C'est le degré de performance atteint qui déterminera sa compétence. Le palier suivant est celui où l'enseignant développe et acquiert un sens plus intuitif des situations qui se présentent. Il analyse, réfléchit et fait un retour sur ses expériences passées avant de décider quoi faire et comment le faire. Il est, à ce moment, au niveau très compétent. Au dernier palier, celui d'expert, l'enseignant vise davantage la performance et la qualité en éducation. Il est alors qualifié d'enseignant expérimenté.

Les étapes du passage de novice à expert font comprendre que le développement des compétences d'expert en enseignement est un processus complexe mettant en jeu plusieurs dimensions autres que l'expérience uniquement. Mentionnons entre autres que le novice doit faire divers apprentissages des rouages de l'enseignement. Il doit également développer des habiletés réflexives.

Le tableau 2.1 (p. 26) présente les principales caractéristiques de ces trois modèles. Ceux-ci sont qualifiés d'évolutifs, car ils placent l'enseignant au centre de son développement professionnel. Les trois modèles présentent des échelons à gravir que ce soit au niveau de ses compétences, de sa croissance professionnelle ou

de son comportement professionnel lié à l'accumulation de ses années d'expérience. Ces trois auteurs exposent leur modèle de développement de carrière en faisant référence à des variables telles que la compétence, l'analyse, la réflexion, le regard de l'enseignant sur son vécu professionnel et la remise en question.

Tableau 2-1

Les modèles de stades de développement de carrière de l'enseignant des années 1990-2000.

Modèle de Dreyfus (2004)	Modèle de Vonk (1989)	Modèle de Huberman (1995)
<p>1. <u>Niveau novice</u> Le débutant fait l'expérience du vrai monde de l'enseignement.</p>	<p>1. <u>Phase préprofessionnelle</u> L'enseignant se prépare à son rôle d'enseignant en explorant les diverses facettes de ce rôle.</p>	<p>1. <u>1 à 3 années d'enseignement</u> Entrée en carrière. Période de survie, de découvertes et de tâtonnements dans l'exercice de ses fonctions.</p>
<p>2. <u>Niveau novice avancé</u> Le novice intervient dans sa classe en lien avec la formation théorique reçue en choisissant volontairement quoi faire.</p>	<p>2. <u>Phase du début (1^{re} année)</u> L'enseignant se centre sur la tâche à accomplir et tente de se faire accepter dans le milieu.</p>	<p>2. <u>4 à 6 années d'enseignement</u> Période de stabilisation.</p>
<p>3. <u>Niveau compétent</u> L'enseignant fait des choix conscients sur ce qu'il dit faire.</p>	<p>3. <u>Phase de croissance (2-7 ans)</u> L'enseignant vise l'amélioration de ses compétences.</p>	<p>3. <u>7 à 18 années d'enseignement</u> Période d'expérimentation, de diversification et de remise en question.</p>
<p>4. <u>Niveau très compétent</u> L'enseignant développe un sens plus intuitif des situations qui se présentent, il analyse et il réfléchit mûrement avant de décider quoi faire.</p>	<p>4. <u>Première phase professionnelle</u> L'enseignant démontre qu'il a la maîtrise et la compétence.</p>	<p>4. <u>19 à 30 années d'enseignement</u> Période de sérénité qui se caractérise par le conservatisme.</p>
<p>5. <u>Niveau expert</u> L'enseignant vise la performance et la qualité en enseignement.</p>	<p>5. <u>Phase de réorientation par rapport à soi et à la profession</u> L'enseignant se questionne sur son engagement dans la profession.</p>	<p>5. <u>31 à 40 années d'enseignement</u> Période de désengagement (serein ou amer).</p>
	<p>6. <u>Deuxième phase professionnelle</u> L'enseignant se réénergise lui-même et pousse plus loin son accomplissement professionnel.</p>	
	<p>7. <u>Phase de bilan de carrière</u> L'enseignant dans la période précédant la retraite fait le bilan de son accomplissement professionnel.</p>	

Les informations contenues dans ce tableau proviennent des documents suivants : Dreyfus (2004) p. 177-181; Huberman (1995) p. 176; Vonk (1989) cité par Fessler (1995) p. 204. Ces informations sont traduites et disposées sous forme de tableau par l'auteure de ce mémoire.

Ces trois modèles présentent également des particularités. Dreyfus (2004) considère surtout la performance comme une variable importante dans le développement professionnel de l'enseignant. Alors que le modèle de Huberman (1995) nous permet de découvrir des informations plus précises sur les étapes de vie des enseignants expérimentés comme la période de remise en question, de sérénité ou de conservatisme. Vonk (1989) présente, dans son modèle, une combinaison de ces deux variables. Les modèles de Huberman (1995) et de Vonk (1989) sont structurés selon une chronologie correspondant aux années d'expérience et marquant le développement d'une carrière. Il est à remarquer que Vonk (1989) amorce sa phase 1 par la période préparatoire à l'enseignement, période qui n'est pas incluse dans les deux autres modèles présentés.

Les étapes de la carrière de l'enseignant étant mieux cernées ainsi que les notions de novice et d'expert, il semble maintenant important d'aborder de façon plus spécifique les étapes que vit l'enseignant débutant au cours de la première année d'enseignement. C'est pourquoi nous observerons un modèle pertinent à la compréhension de cette période et au contexte de l'étude en cours, le modèle de Moir.

2.1.2 Les étapes de la première année d'enseignement

Moir (1999), directrice du New Teacher Center de l'Université de Californie, explique, qu'au cours de sa première année d'enseignement l'enseignant débutant traverse plusieurs phases d'expérience. Moir a identifié cinq phases d'expérience que vivent les novices au cours de cette période.

La phase d'anticipation est la période d'idéalisation des premières semaines où le débutant est excité et anxieux d'exercer ses nouvelles fonctions d'enseignant. Parfois, il se fait une idée romantique du rôle de l'enseignant. Il démontre un

engagement étonnant pour atteindre les buts qu'il s'est fixés. Cependant, il a une vue un peu idéaliste sur la façon de s'y prendre.

La phase de survie se situe au cours du premier mois, au moment où l'enseignant est centré sur la préparation de la classe, la matière à enseigner et les diverses tâches à accomplir dans le cadre de ses fonctions. Au quotidien, il rencontre des difficultés qu'il n'avait pas anticipées, des tâches d'organisation comme établir les routines et les modes de fonctionnement de la classe. Il doit continuellement s'adapter aux situations nouvelles qui se présentent.

Après 6 à 8 semaines, les difficultés rencontrées ont mis à l'épreuve la motivation et l'enthousiasme du débutant qui commence à questionner son engagement¹⁰, sa compétence et son choix de carrière. Cette période de désillusion se caractérise par la détresse et constitue une période cruciale pour les enseignants débutants. Au cours de celle-ci, l'enseignant peut être porté à s'isoler. Il hésite à demander de l'aide par crainte d'être jugé ou considéré incompetent.

En janvier, après une courte période de repos (congé de Noël), l'enseignant renoue avec l'espoir. Une meilleure compréhension de sa tâche et de son rôle lui permet d'atteindre une phase de regain de vie. Au cours de cette période, il reprend confiance en ses capacités et il développe de nouvelles stratégies pédagogiques.

La phase de réflexion commence au cours des six dernières semaines de l'année scolaire. C'est à ce moment que le débutant révise son curriculum, sa gestion de classe et ses stratégies d'enseignement afin d'observer ce qui a bien fonctionné et ce qui peut être amélioré. C'est par le retour sur ses pratiques de l'année en cours qu'il pense à son réinvestissement professionnel pour la prochaine année scolaire. De cette préoccupation naîtra une nouvelle phase qui est une phase

¹⁰ Le mot engagement est considéré ici dans le sens d'implication positive au travail.

d'anticipation de l'année scolaire à venir. Dans la figure 2.2, Moir (1999) nous présente une anticipation inférieure en fin d'année à ce qu'elle était en début d'année. Ceci nous laisse croire qu'elle pourrait être décroissante d'année en année, au fur et à mesure que l'enseignant développe ses compétences et son expertise en enseignement.

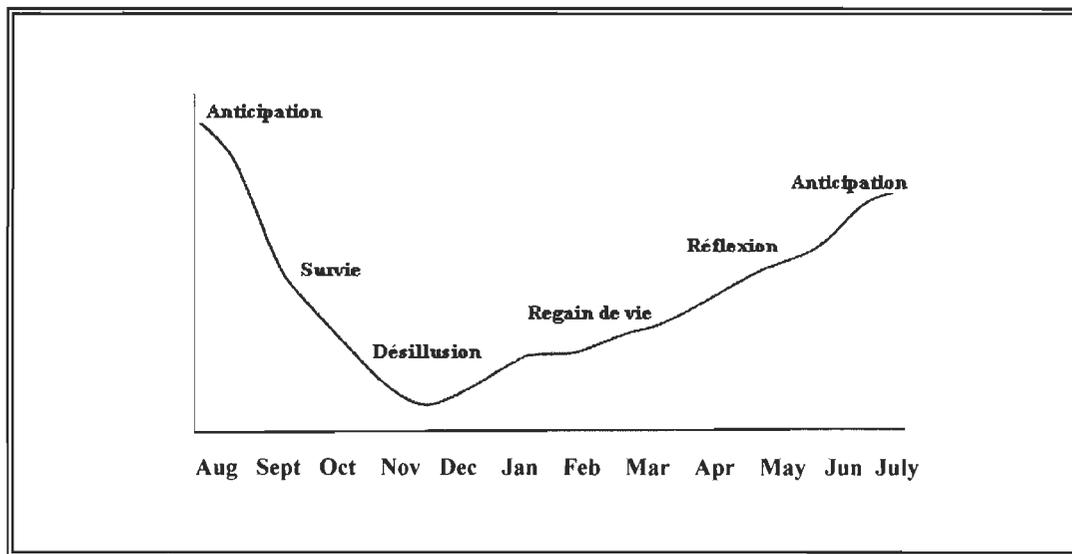


Figure 2.2 Les phases de la première année de l'enseignant débutant¹¹

C'est ainsi que, dans le parcours de la première année en enseignement, l'enseignant commence son insertion dans la profession. Voilà de quoi nous éclairer sur ce que vit le débutant au cours de sa première année en enseignement. Mais tentons tout de même de voir d'un peu plus près ce concept-clé de cette étude. Qu'est-ce que l'insertion professionnelle exactement? Y a-t-il une approche de l'insertion professionnelle qui conviendrait mieux qu'une autre au contexte de cette recherche? À quels besoins de l'enseignant débutant l'insertion professionnelle répond-elle? Quelles mesures le milieu met-il en place pour faciliter l'entrée des

¹¹ Source : Moir, E. (1999), p. 21. Traduction libre de l'auteur.

novices dans la profession? Voilà les questions auxquelles nous tenterons de répondre.

2.2 L'insertion professionnelle en enseignement

Le concept d'insertion professionnelle en enseignement a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs (Feiman-Nemser et coll., 1999; Gervais, 1999a, b; Héту et Lavoie, 1999; Lamarre, 2003; Martineau, Portelance, Presseau, 2005; Mukamurera, 2004; Moir, 1999; Nault, 1993; Wong, 2001; Wonacott, 2002). Cette période d'entrée dans la profession, de développement des compétences et d'adaptation à la culture du milieu est vue sous diverses approches selon la position adoptée par les chercheurs. Cependant, dans le cadre de cette recherche nous considérons ces définitions en complémentarité et non comme une confusion dans les angles d'approches, car nous ne voulons pas restreindre notre champ de vision de l'insertion professionnelle. Ainsi, nous adopterons une approche globale de l'insertion professionnelle qui nous permettra de mieux aborder, par la suite, les programmes IP.

L'insertion professionnelle est décrite par Feiman-Nemser et coll. (1999) comme un concept complexe, une phase d'apprentissage à l'enseignement, un procédé d'enculturation ou un programme formel de soutien, de développement professionnel et d'évaluation de l'enseignant débutant. Ce procédé de socialisation converge sur le cadre du métier d'enseignant, sur la communauté professionnelle où le nouvel enseignant entre, sur les messages qu'il reçoit de ce qui signifie être un enseignant et comment ces messages influencent son identité professionnelle et sa pratique.

Gervais (1999b) nous présente l'insertion professionnelle comme un processus dynamique qui permet au débutant de traverser trois frontières : la frontière fonctionnelle qui vise l'efficacité dans le travail, la frontière inclusive qui

vise l'acquisition de la culture professionnelle et l'appartenance au groupe ainsi que la frontière hiérarchique qui vise une reconnaissance sociale. Cette définition met l'accent sur la nécessité du débutant à s'impliquer dans ce processus.

Weva (1999) considère l'insertion professionnelle comme un « processus formel et planifié » qui permet à l'enseignant débutant d'entrer dans son milieu de travail, de faciliter son orientation et de l'initier à sa nouvelle profession afin de maximiser le plus rapidement possible, sa satisfaction personnelle, sa motivation au travail ainsi que son rendement au travail. Ainsi, on peut penser qu'un enseignant qui est bien familiarisé avec son milieu de travail sera plus heureux, plus motivé et plus efficace dans l'accomplissement de son travail quotidien.

De son côté, Wong (2001) présente l'insertion professionnelle comme une période d'entraînement systématique et de support pour les nouveaux enseignants. Cette période commence lors des journées pédagogiques qui précèdent le premier jour d'école et peut s'étaler sur les deux ou trois premières années d'enseignement. Les buts qu'il attribue à cette période d'entraînement systématique et de soutien sont de faciliter la transition du débutant dans le monde de l'enseignement, d'améliorer son efficacité par l'entraînement à des techniques d'enseignement efficaces, de promouvoir la culture du milieu, sa philosophie, sa mission, ses politiques, ses procédures et enfin, d'augmenter le taux de rétention des enseignants qualifiés.

Pour Wonacott (2002), l'insertion professionnelle est le total de toutes les expériences d'enseignement à compter de la signature du premier contrat jusqu'à ce que l'enseignant soit véritablement reconnu comme un professionnel compétent et efficace. Cette période peut s'échelonner de 5 à 6 années. Cette vision de l'insertion professionnelle met en lumière la nécessité d'aider l'enseignant novice à devenir un enseignant expert ou, du moins, compétent, et ce, le plus rapidement possible. Tout comme pour Weva (1999) et Wong (2001), la notion d'efficacité de l'enseignant

débutant présenté par Wonacott (2002) prend beaucoup de place dans sa conception d'insertion professionnelle. Tous les trois laissent à penser que le milieu scolaire devrait favoriser, pour le novice, l'acquisition du savoir-faire des aînés, plus expérimentés qu'eux.

Wong (2001), Feiman-Nemser et coll. (1999) ainsi que Gervais (1999b) soulignent la dimension d'adaptation à la culture du milieu comme partie intégrante de leur conception de l'insertion professionnelle. Cette importance accordée à l'adaptation demande au débutant de s'impliquer activement, lors de son insertion professionnelle, pour franchir le passage culturel qui lui donnera la dimension réelle du monde du travail dans lequel il évolue.

Cependant, dans le cadre de cette recherche nous considérons les définitions de ces chercheurs dans un sens de complémentarité dans les angles d'approches, car nous ne voulons pas restreindre le champ de vision de cette étude. Ainsi, nous adopterons une approche globale de l'insertion professionnelle qui nous permettra de mieux cerner les programmes IP par la suite. C'est pourquoi nous considérons l'insertion professionnelle comme un procédé de socialisation et d'apprentissage des enseignants débutants qui favorise leur rétention dans la profession. Nous adhérons également à l'idée que cette période d'apprentissage du savoir-faire et des savoirs culturels du milieu et de la profession puisse faciliter le passage de l'enseignant débutant, de son statut d'enseignant novice à celui d'enseignant expert. Dans cette conception, l'insertion professionnelle devient un processus d'adaptation à la culture du milieu et de développement professionnel qui suscite autant une démarche de la part du débutant que de l'organisation scolaire. Un tel contexte met en évidence toute l'importance du soutien à apporter au débutant afin de favoriser une insertion professionnelle formatrice qui répond à ses besoins.

2.2.1 Les besoins de l'enseignant débutant

Bien que l'enseignant débutant ait participé à des stages de formation pratique, il est habituellement confronté à ses propres ressources pour survivre à sa première année d'enseignement. Chaque jour d'enseignement lui apporte divers problèmes professionnels. C'est à ce moment qu'il prend conscience qu'il a des lacunes dans sa formation et des besoins à combler.

Gold (1992) identifie plusieurs besoins liés à l'entrée dans la carrière de l'enseignant débutant. Elle les regroupe dans trois grands champs : les besoins associés au développement physique et émotionnel, les besoins associés au développement psychosocial et enfin les besoins associés au développement personnel et intellectuel. La figure 2.3 présente ces besoins.

Physique et émotionnel	Psychosocial	Personnel et intellectuel
Estime de soi	Amitiés	Stimulation intellectuelle
Sécurité	Relations	Nouvelles idées
Acceptation	Collégialité	Nouveaux savoirs
Résistance aux maladies	Interactions avec les autres	Nouveaux défis à relever
		Techniques innovatrices

Figure 2.3 Les besoins identifiés¹²

Selon elle, c'est en apprenant à reconnaître et à tenir compte de ses besoins émotionnels que le débutant contribue à augmenter sa confiance en lui, gage de santé physique et émotionnelle. Ainsi, il développe son habileté à gérer les situations

¹² Source: Gold, Y. (1992). p.28. Traduction libre de l'auteur.

problématiques pouvant se présenter dans son parcours professionnel. Cependant, sans le développement des compétences personnelles et psychologiques, il a peu de chances de succès.

Veenman (1984), dans sa revue de littérature regroupant 83 recherches couvrant la période de 1960 à 1984, a identifié 24 difficultés communes aux enseignants débutants telles que nous l'avons souligné dans la problématique. Ces difficultés rencontrées en début de carrière correspondent à des besoins à combler dans le cadre de leurs fonctions. Les débutants sont à ce moment, dans un stade de survie, période où ils ont davantage besoin d'accompagnement dans l'exécution de leurs différentes tâches au quotidien. La figure 2.4 nous montre que l'accompagnement répond à un important besoin d'adaptation chez l'enseignant débutant, tout particulièrement, au début et à la fin de l'année scolaire.

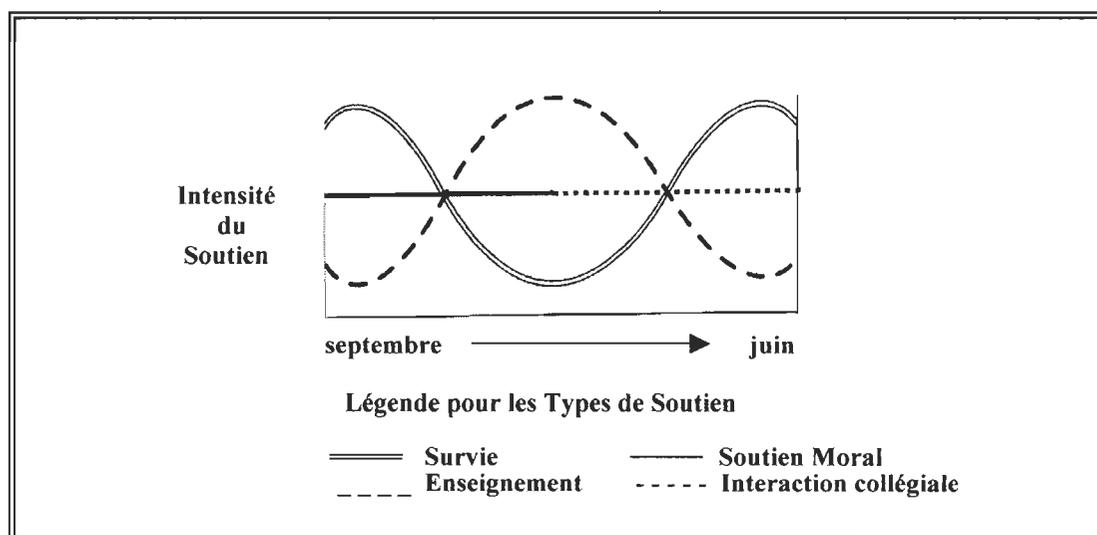


Figure 2.4 Les types de soutien dont les enseignants débutants ont besoin au cours de leur première année de carrière.¹³

¹³ Source : *Concord Public Schools Mentor Handbook*, copyright 1984, basé sur Veenman (1984). Tiré de Villani (2002). p.5. Traduction libre de l'auteur.

En effet, le soutien moral s'avère surtout nécessaire dans la première partie de l'année et peut être déterminant pour maintenir la confiance en soi et l'estime de soi de l'enseignant. Au milieu de l'année, leurs besoins concernant le curriculum et l'enseignement sont à leurs plus hauts. C'est au cours de cette période que le novice constate le long parcours qu'il lui reste à traverser pour terminer l'année, favorisant de ce fait, l'insécurité, l'anxiété et le questionnement au regard de l'ampleur de la tâche à accomplir. Selon Veenman (1984), à ce moment, il est fort possible que le novice remette en question son parcours professionnel.

Les études de Feiman-Nemser (2001) ont également permis d'identifier les nombreux besoins de l'enseignant débutant. Parmi ceux-ci, elle en dégage sept particulièrement préoccupants ou importants :

- s'approprier des connaissances concernant le curriculum et le contexte scolaire;
- s'adapter aux particularités des élèves, de l'enseignement et du curriculum afin d'enseigner en tenant compte des besoins spécifiques des élèves;
- développer la flexibilité d'adaptation et d'utilisation de pédagogies diversifiées;
- créer et maintenir une classe sécuritaire, respectueuse et productive;
- développer et consolider son identité professionnelle;
- développer sa pratique professionnelle;
- s'améliorer comme professeur.

Les besoins énoncés par Feiman-Nemser nous conscientisent sur l'importance de mettre en place des mesures d'insertion professionnelle pour accompagner l'enseignant débutant lors de son entrée dans la profession. Ces besoins ainsi que la nécessité d'assurer une continuité dans son développement professionnel nous amènent à penser qu'un partenariat université et milieu scolaire pourrait faciliter la consolidation de ses compétences ainsi que la progression de son développement professionnel au cours de son insertion professionnelle. Pour réaliser cet objectif, des mesures de soutien à l'insertion professionnelle doivent être mises en place dès

l'entrée dans la carrière des novices. Il convient d'aller voir ici ce que la littérature dit sur les mesures d'accompagnement en insertion professionnelle destinées aux enseignants débutants.

2.2.2 Les mesures d'accompagnement en insertion professionnelle

Pour répondre aux besoins professionnels des enseignants débutants, certains auteurs nous présentent des mesures d'accompagnement à long terme qui vont bien au-delà de la simple visite d'orientation dans le milieu de travail en début d'année ou de l'accueil au premier jour de travail. Dans une étude menée par le COFPE (2002), les directions d'école disent qu'il faut favoriser certaines mesures d'accompagnement en insertion professionnelle telles que les activités de parrainage, de mentorat ou de tutorat.

Dans le contexte de notre recherche, nous nous attarderons premièrement à l'accompagnement mentorat puisque les recherches démontrent que c'est la mesure d'accompagnement en insertion professionnelle la plus populaire et la plus efficace (Feiman-Nemser et coll., 1999). Par la suite, les rencontres de groupe ou en sous-groupe nous amèneront à parler de communauté de pratiques entre pairs, de communauté réflexive ou de groupe de discussion. Enfin, l'avancée de la technologie permet, de nos jours, de développer un accompagnement et de fournir de la formation assistée aux novices. C'est pourquoi nous élaborerons sur l'accompagnement via Internet en présentant le forum électronique de discussion. Maintenant, voyons de plus près ce que peuvent représenter quelques-unes des pratiques mentionnées plus haut ainsi que les ressources qu'elles impliquent.

2.2.2.1 L'accompagnement mentorat

Les recherches (Feiman-Nemser et coll., 1999) mentionnent que l'accompagnement mentorat est la composante la plus puissante des programmes IP, car il permet d'apporter un soutien immédiat au novice. Ainsi, la plupart des

programmes IP ont une composante mentorale. Ce dispositif est le plus répandu en territoire nord-américain, mais aussi le plus efficace. Pour leur part, Marshak et Klotz (2002) décrivent le mentorat comme étant l'activité planifiée et structurée qui est la mieux adaptée et la mieux pratiquée par l'enseignant qualifié et expérimenté afin d'aider l'enseignant débutant à l'égal. C'est pourquoi, stimulée par les propos de tous ces chercheurs, nous exposons maintenant le modèle d'accompagnement mentorale canadien tel que présenté par Cuerrier (2003) dans sa synthèse pancanadienne sur le mentorat. La figure 2.5 présente ce modèle en quatre étapes clairement établies. Elles concernent le contexte de départ, le fonctionnement, la formation et enfin, l'évaluation.

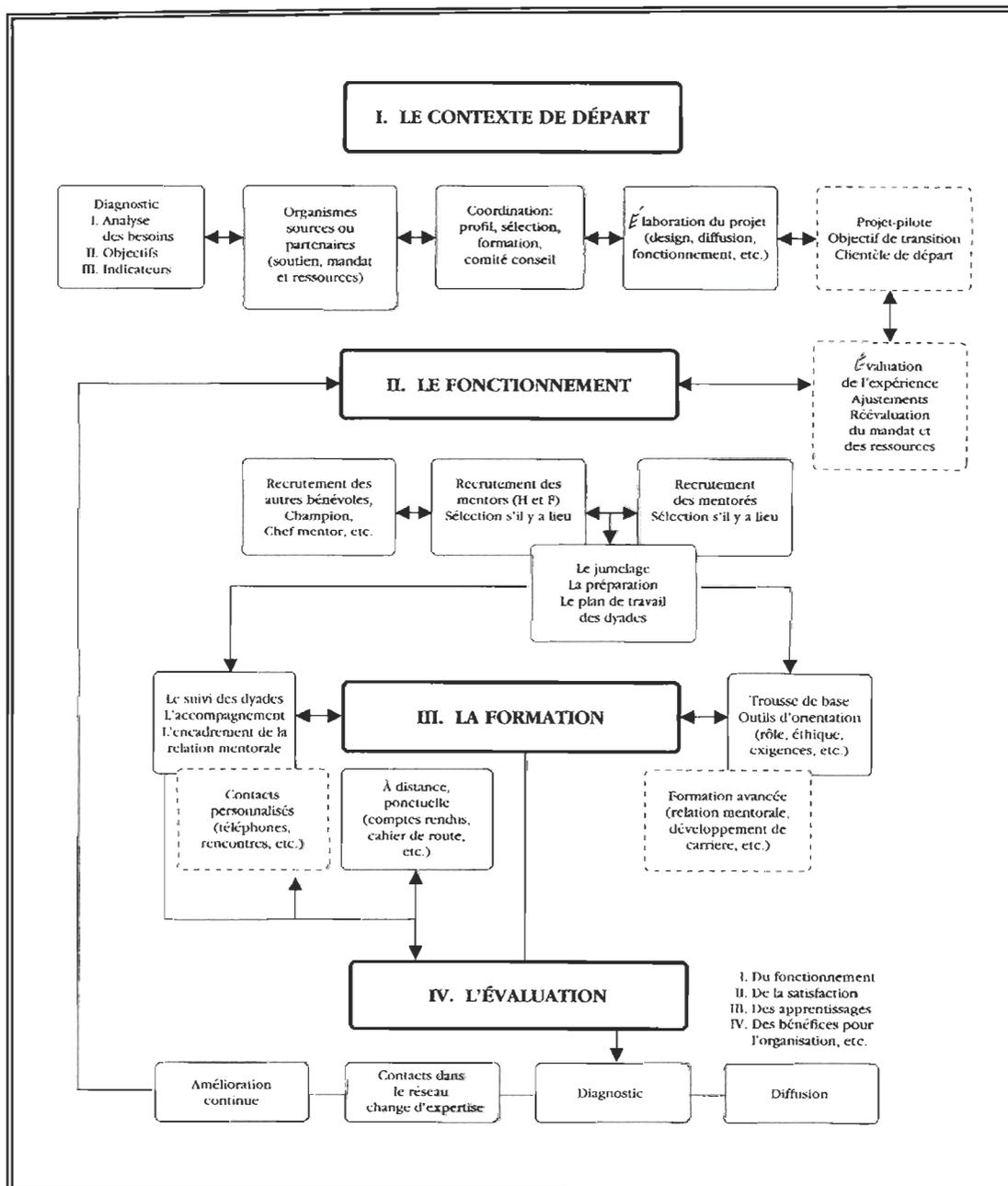


Figure 2.5 L'accompagnement mentorale : le modèle canadien.¹⁶

¹⁴ Source : Cuerrier, C. (2003). p.34.

Le contexte de départ de ce modèle tient compte des besoins de l'organisation à l'intérieur de laquelle il se situe. Ainsi, l'organisation définit clairement les buts visés, clarifie la possibilité de collaboration avec les divers partenaires impliqués dans ce projet, identifie les ressources humaines, matérielles et financières adéquates à la réalisation du projet, puis détermine l'échéancier et le fonctionnement du projet pilote. Le coordonnateur joue un rôle très important dans toutes les étapes du projet. Dans un deuxième temps, le fonctionnement décrit les préoccupations opérationnelles de l'accompagnement mentorale. Ces préoccupations rejoignent entre autres, le recrutement de bénévoles, de mentors et de mentorés, leur jumelage, ainsi que le suivi des dyades. Par la suite, nous retrouvons la formation nécessaire en accompagnement mentorale. Celle-ci rejoint plusieurs dimensions telles que l'accompagnement et l'encadrement des dyades ainsi que l'accompagnement et l'encadrement du mentor et du mentoré. Une trousse d'outils est également offerte au mentor et au mentoré. Un suivi personnalisé et des comptes-rendus permettent d'assurer l'accompagnement et l'encadrement adéquats. Une formation avancée est dispensée pour favoriser la relation mentorale et le développement de carrière.

Finalement, l'évaluation du programme permet d'avoir une vision juste du fonctionnement, de la satisfaction des participants, des apprentissages réalisés et des bénéfices pour l'organisation. C'est ainsi que cette étape permet d'évaluer et d'améliorer le système d'accompagnement mentorale pour répondre aux besoins du milieu.

2.2.2.2 Les rencontres de groupe

La littérature nous apprend qu'en matière de rencontres de groupe, plusieurs expressions sont couramment utilisées par les chercheurs. Qu'il soit question de communauté de pratiques, de communauté réflexive ou de groupe de discussion, ce sont en fait des rencontres interactives en groupe, en dyade ou en sous-groupe où les

débutants se rencontrent dans le but d'échanger sur leurs pratiques professionnelles. Ces rencontres de groupe ont une visée réflexive.

La communauté de pratiques

Certains chercheurs (Gervais, 2005; Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998) se sont intéressés à la communauté de pratiques comme faisant partie des moyens prometteurs en accompagnement des enseignants débutants. Dans leur vision de la communauté de pratiques, Lave et Wenger (1991) soutiennent que l'apprentissage des savoirs abstraits ne peut s'effectuer que lorsqu'ils sont placés en contexte. La communauté de pratiques, un micromonde social, représente un impact positif sur le développement professionnel de l'enseignant débutant, car elle lui permet un apprentissage réflexif des actions qu'il pose dans le contexte réel de l'enseignement. Ce partage d'actions est une source de savoir pour eux. À cet égard, nous partageons la pensée de Gervais (2005) lorsqu'elle soutient qu'une « grande partie du savoir des professionnels est tacite, construit dans l'action en contexte et partageable entre membres d'une communauté » (p.45). C'est ainsi que l'enseignant débutant peut s'engager dans un processus réel de novice à expert en se questionnant et se positionnant sur le contenu et l'apprentissage. Tous les participants partagent et s'expriment sur un même ensemble de valeurs et de croyances concernant des questions importantes comme, par exemple, les finalités de l'éducation.

La communauté réflexive

La participation active à une communauté réflexive (Erickson, Darling, Clarke et Mitchell, 2004) représente également un atout d'apprentissage pour le débutant. Dans ce type de communauté, les membres participent à un questionnement continu, à une réflexion critique et à des échanges constructifs et respectueux des autres. « Les valeurs épistémologiques et morales développées et exprimées au sein d'une telle communauté incluent l'ouverture d'esprit, la persévérance, la tolérance, l'intégrité et

le sens de la justice. » (p. 99). C'est une avenue des plus prometteuses en insertion professionnelle, car elle permet aux novices de s'interroger, d'échanger et de partager les savoirs entre eux. Ces chercheurs la considèrent dans une vision socioculturelle de l'apprentissage. Ses fondements s'appuient sur certains principes associés au questionnement et sur une conception élargie de l'enseignement et de l'éducation. Ils soutiennent qu'apprendre à enseigner concerne autant le développement d'attitudes que le développement de connaissances.

Le groupe de discussion

L'Hostie, Robertson et Sauvageau (2004) nous présentent le groupe de discussion sous le modèle de groupe d'analyse collective des pratiques. Dans ce groupe, l'enseignant débutant est invité à devenir un praticien réflexif par l'analyse des interactions et des expériences concrètes vécues sur le terrain dans une approche réflexive de la pratique professionnelle. La figure 2.6 présente le modèle d'accompagnement qu'ils proposent.

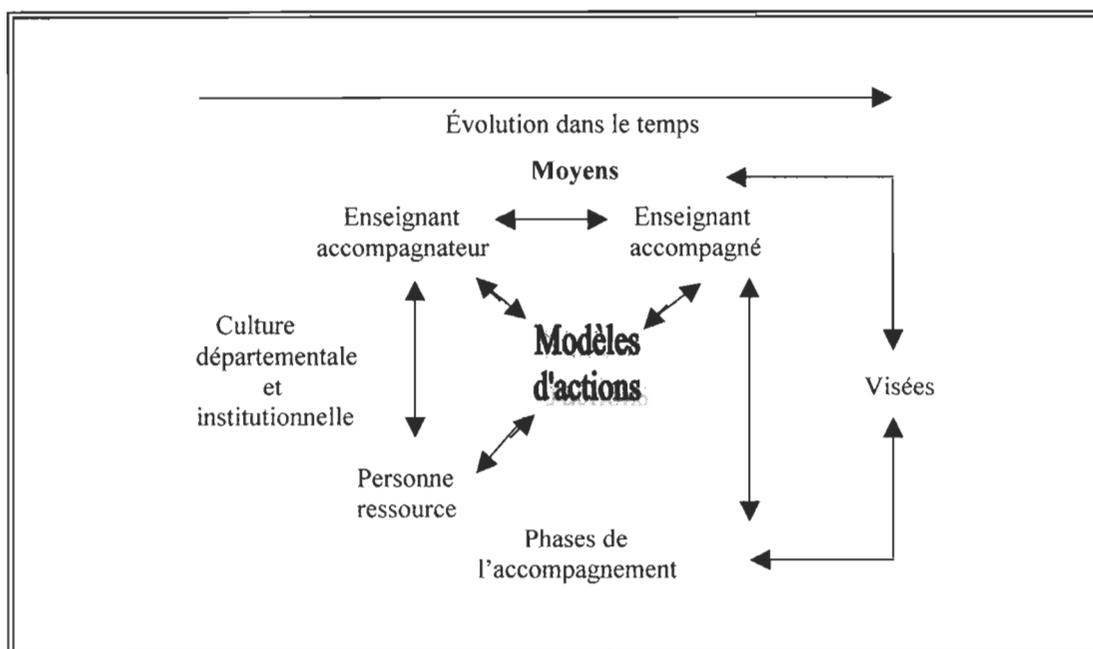


Figure 2.6 Les composantes du modèle d'accompagnement¹⁵

Cette pratique de construction des savoirs peut également être introduite à l'aide des nouvelles technologies de l'information (Internet, multimédias, courrier électronique, cd-Rom, etc.) qui permettent d'avoir accès à de nouveaux modèles d'accompagnement ainsi qu'à diverses formes de communication entre les novices et les experts.

2.2.2.3 Le forum électronique de discussion

Les nouvelles technologies permettent l'accès à de la formation et à de la documentation en ligne sur une grande étendue de sujets utiles aux enseignants. Citons, à titre d'exemple, la création d'un centre virtuel de formation professionnelle des enseignants via Internet. Cette banque de données informatisées pourrait contenir des simulations de leçons, des résolutions de problèmes et des présentations de

¹⁵ Source: L'Hostie, Robertson et Sauvageau (2004). p.133.

stratégies d'enseignement préparées par des enseignants experts. À tout ceci, il faut ajouter la dimension communication accessible entre pairs et experts au sein de forums de discussion et de réflexion. Ceux-ci sont rendus disponibles par l'intermédiaire de sites virtuels ainsi que par le courrier électronique.

Parmi ceux-ci, nous avons choisi de nous attarder au forum électronique de discussion (Lavoie, Laferrière et Fortier, 2004). Cet accompagnement en insertion professionnelle est novateur. Ce forum a un aspect réflexif et une dimension émancipatrice qui permettent à ses participants de partager leurs idées et de discuter d'enjeux éducatifs avec leurs pairs de manière informelle. L'accompagnement est effectué par des personnes ressources de l'organisation scolaire et peut également être utilisé par les novices entre eux. En plus de lui accorder une grande flexibilité, le forum permet aux novices de mieux structurer leur pensée, de connaître la pensée des autres, de se familiariser avec un nouveau mode de partage d'expériences et de soutien professionnel, puis de pousser plus loin leur réflexion pour apporter des éléments de réponse à leurs besoins. Cependant, dans son étude sur la supervision des stagiaires via Internet, Nault (2000) constate que des conditions sont préalables à ce type d'accompagnement. En effet, les participants doivent « avoir accès à un équipement de base accessible, fiable et comprenant un accès à Internet, un navigateur et un traitement de texte. » (p. 106). Ils doivent également avoir des connaissances de base en informatique.

Les diverses formes d'accompagnement que nous venons de présenter suscitent de la part des novices des interactions réflexives et un partage de leur vécu professionnel, favorisant tout à la fois leur développement professionnel et leur insertion professionnelle.

Comme nous l'avons présenté précédemment, il existe différentes formes d'aide destinées aux enseignants débutants. Dans le cadre de cette recherche, nous avons porté notre choix sur les programmes IP, car nous croyons que plusieurs

mesures de soutien pourraient être coordonnées à l'intérieur d'un même programme IP. Quand nous considérons un programme IP bien structuré, nous croyons qu'il pourrait servir à amoindrir l'écart existant entre les savoirs de l'expert et ceux du novice. La troisième partie de ce chapitre tentera de montrer comment certains auteurs définissent les programmes IP. Nous présenterons leurs buts et leurs composantes.

2.3 Les programmes IP en enseignement

En premier lieu, il est judicieux de mentionner que lorsque nous parlons de programmes IP, nous introduisons l'idée de programme. Nadeau (1988) précise à ce sujet qu'un *programme* est un « ensemble organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenu organisé de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs » (p. 421). Si nous nous plaçons dans un contexte d'insertion professionnelle en enseignement, nous pouvons penser qu'un programme IP pourrait sous-entendre un accent plus important en ce qui a trait à la formation et à l'accompagnement.

2.3.1 Les buts des programmes IP

Certains chercheurs se sont intéressés aux buts poursuivis par les programmes IP destinés aux enseignants débutants. À ce chapitre, Horn, Sterling et Subhan (2002) ont répertorié certains buts communs à ces programmes comme le succès et l'efficacité de l'enseignant, le soutien et la satisfaction de l'enseignant ainsi que la transmission de connaissances entourant les politiques et les procédures de l'organisation scolaire.

Weva (1999) a également fait l'analyse de programmes IP tant aux États-Unis qu'au Canada. Il a constaté que ces programmes se sont donné des buts pour répondre à certains besoins. Ils permettent la mobilisation du comportement, des

énergies, des attitudes et des perceptions des nouveaux enseignants conformément à la culture organisationnelle de l'école. Ils facilitent la transition de l'enseignant novice à celui d'enseignant compétent. De plus, ils représentent une continuité entre le stage long effectué au cours de la dernière année de la formation initiale à l'université et la première année d'enseignement. Ils favorisent l'adaptation des débutants et la diminution des pressions liées au manque d'expérience. Ainsi, ils permettent le développement des habiletés, des connaissances, des attitudes et des valeurs nécessaires à l'accomplissement d'un enseignement de qualité. C'est un moyen efficace pour augmenter le rendement et la satisfaction au travail des nouveaux enseignants. Ils préparent les débutants au choc de la réalité et allègent l'isolement, l'anxiété, le stress et le manque de confiance en soi vécus généralement par les enseignants débutants.

Pour Feiman-Nemser et coll. (1999), un programme IP représente une stratégie qui a pour but de développer et de maintenir un personnel de qualité parmi les enseignants débutants. La préoccupation principale de ces programmes se concentre sur l'instruction, la profession et les besoins personnels du débutant, et ce, dès leur entrée dans la carrière.

Pour sa part, Wong (2001) souligne qu'un programme IP de qualité doit être planifié sur plusieurs années s'il veut atteindre le double but de rétention des enseignants débutants et d'apprentissage de la profession. Certains programmes IP mettent l'accent sur l'amélioration des pratiques alors que d'autres ont davantage une mission d'évaluation en mettant l'emphase sur les compétences nécessaires au débutant pour être reconnu compétent et ainsi être maintenu en poste.

Nous constatons que les buts répertoriés par ces chercheurs sont très diversifiés. Ici, une mise en garde s'impose : un programme qui veut habiller toutes les situations ne peut être efficace (Huling-Austin, 1986, 1990; Moskowitz et Stephens, 1995), car en principe, le programme IP de chaque organisation scolaire

visé des buts précis qui lui demandent d'adapter son contenu à des besoins précis en ciblant des services appropriés.

2.3.2 Les composantes des programmes IP

Deux revues de littérature ont permis un vaste regard sur les programmes IP. Il s'agit d'Arends et Rigazio-DiGillio (2000) et de Sterling, Horn et Wong (2001). Arends et Rigazio-DiGillio (2000) ont effectué une vaste étude synthèse qui traite des programmes IP de onze pays membres de l'Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC) ainsi que de trois autres pays qui ont des programmes IP en enseignement bien implantés : l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Japon.

À la figure 2.7 (p. 48), nous remarquons que Sterling et coll. (2001) ont répertorié neuf composantes communes aux programmes IP efficaces. L'orientation (intégration au milieu) est une composante importante des programmes efficaces. Elle permet l'intégration des enseignants débutants et la transmission d'informations concernant l'école et le milieu scolaire.

Dans les programmes étudiés, ces auteurs ont aussi constaté que les conditions de travail des débutants sont modifiées. Des tâches allégées leur sont proposées afin de faciliter leurs apprentissages et leur formation en début de carrière. Le mentorat s'avère également une composante essentielle au soutien et à l'encadrement des débutants. Une grande place est également accordée à la collaboration et à l'interaction entre les enseignants d'expérience et les débutants. Arends et Rigazio-DiGillio (2000) y ajoutent même la notion de responsabilités partagées par tout le personnel de l'école.

Cependant, dans la recherche de Sterling et coll. (2001) nous notons la présence de plusieurs aspects qui sont différents de l'étude d'Arends et Rigazio-DiGillio (2000). Entre autres, l'évaluation formative de l'enseignant constitue un moyen de promouvoir son développement professionnel; le suivi lors de la seconde

année d'enseignement tient compte des besoins spécifiques de cette période, besoins qui peuvent différer de ceux de la première année de carrière. L'évaluation du programme IP assure l'amélioration, l'adaptation et l'efficacité du programme IP. C'est ainsi que le programme pourra mieux répondre aux besoins et aux buts pour lesquels il a été élaboré et mis en place.

Arends et Rigazio-DiGillio (2000)	Sterling, Horn et Wong (2001)
1. L'assignation des enseignants débutants : tâche allégée pour les débutants.	1. L'orientation (intégration au milieu) à la communauté, au district, au curriculum et à l'école afin de réduire les problèmes d'adaptation.
2. Le mentorat : les programmes sont bien définis et les mentors voient leur rôle comme un rôle professionnel.	2. Le mentorat : la collaboration entre un enseignant d'expérience et un enseignant débutant est essentielle.
3. Le modelage du bon enseignement : on accorde du temps aux nouveaux enseignants pour observer les enseignants d'expérience.	3. L'ajustement des conditions de travail : réduction du nombre d'étudiants, leur assigner des élèves plus faciles, minimiser l'assignation à des comités, avoir des classes bien équipées de matériel d'appoint.
4. L'orientation : période d'une semaine à un mois destinée à la transmission d'informations incluant des contacts professionnels entre les enseignants et les consultants.	4. Le temps de libération pour analyser le travail des étudiants et pour observer des enseignants d'expérience.
5. L'assistance et l'évaluation : ils ne tiennent pas compte de l'évaluation et mettent l'emphase sur le soutien.	5. Leur offrir des opportunités de développement professionnel.
6. Les responsabilités sont partagées pour l'insertion des enseignants et, dans certaines écoles, tous les enseignants la partagent et ne comptent pas le temps passé pour soutenir les nouveaux enseignants.	6. L'opportunité de collaboration collégiale avec les autres professionnels.
7. L'interaction : ils encouragent l'interaction entre les nouveaux et les enseignants d'expérience.	7. L'évaluation formative des forces et des faiblesses de l'enseignant.
8. L'engagement politique et financier pour soutenir les activités d'insertion.	8. L'évaluation du programme d'insertion professionnelle afin d'en assurer l'efficacité et l'amélioration par la recherche continue.
9. Les buts sont clairement articulés et communiqués aux nouveaux et aux anciens.	9. Le suivi dans la seconde année d'enseignement.

Figure 2.7 Les composantes communes aux programmes IP efficaces.¹⁶

¹⁶ Les informations contenues dans cette figure proviennent des documents suivants : Arends et Rigazio-DiGillio (2000). p. 3- 4 ; Sterling, Horn et Wong (2001) est cité dans Horn, Sterling et Subhan. (2002). p. 6-12. Ces informations sont traduites et disposées sous forme de figure par l'auteure de ce mémoire.

L'étude synthèse d'Arends et Rigazio-DiGillio (2000) présente également plusieurs particularités. Nous remarquons qu'ils accordent une grande importance aux buts des programmes. Ceux-ci sont clairement expliqués afin de les faire connaître à tout le personnel scolaire. De plus, ces chercheurs apportent plusieurs précisions concernant le mentorat. Ils précisent que le mentor efficace doit posséder certaines qualités comme l'habileté à dispenser un soutien émotionnel, à instruire en ce qui a trait au curriculum et aux connaissances et à donner des informations en ce qui concerne le milieu de travail et les procédures. Dans le cadre d'un programme IP, un soin minutieux doit être accordé à la sélection, à la préparation, à la formation et au soutien offert aux mentors dans leur accompagnement auprès des novices. Toutefois, une mise en garde s'impose. Plusieurs chercheurs qui ont étudié l'insertion professionnelle (Feiman-Nemser, 1996; Feiman-Nemser, Parker et Zeichner, 1992; Huling-Austin, 1990) ont fait l'observation que nous devons être très prudents quant à l'utilisation de mentors dans les programmes IP parce que la plupart des mentors transportent et font la promotion de normes traditionnelles et de manières de faire les choses pouvant aller à l'encontre de la réforme scolaire. D'où l'importance d'offrir une formation adéquate aux mentors ainsi que des rencontres régulières planifiées pour les mentors et les novices.

Arends et Rigazio-DiGillio (2000) remarquent également que les programmes IP efficaces prévoient un système de compensation de temps et de réduction de tâche pour les mentors et les enseignants débutants. Par ailleurs, ces chercheurs observent dans leur étude des programmes IP une tendance de la part des organisations scolaires à augmenter la durée de l'accompagnement des novices au-delà de la première année, celui-ci pouvant se prolonger sur deux ou trois ans. Néanmoins, ils soutiennent que la tâche d'enseignement des débutants devrait être plus facile que celle des vétérans. Les novices devraient bénéficier de discussions de groupe avec des pairs, des collègues et des professeurs universitaires en formation des maîtres. L'engagement actif et le soutien du directeur d'école sont

également des éléments considérés dans leur étude. Sur ce point, Hope (1999), soutient que l'action d'un directeur d'école auprès du nouvel enseignant est importante, car elle se traduit par une assistance systématique dans un contexte de développement professionnel. Bien entendu, plusieurs chercheurs (Feiman-Nemser, 2001; Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999; Héту et Lavoie, 1999) mettent en évidence un besoin de partenariat entre les écoles et les universités dans une action commune visant l'insertion professionnelle. De plus, Feiman-Nemser (2001) soutient qu'un programme IP doit considérer le continuum du développement professionnel de ses débutants et que celui-ci dépend de l'établissement d'un partenariat non seulement entre les écoles et les universités, mais également en collaboration avec les syndicats.

Enfin, Arends et Rigazio-DiGillio (2000) soulignent la présence de l'engagement politique et financier des organisations scolaires dans les programmes qu'ils ont étudiés. Les ressources financières allouées au programme sont utilisées pour soutenir les activités IP, diminuer la tâche des mentors dans leur classe régulière, fournir aux enseignants débutants du temps pour participer aux activités d'insertion professionnelle et donner du temps pour quiconque administre et coordonne le programme, développe du matériel de formation, développe des protocoles et des procédés d'évaluation. Selon Horn et coll., (2002), ces ressources représentent un dixième du coût réel pour le recrutement et la formation d'un nouvel enseignant. Cependant, ce coût peut être relativisé. En effet, un enseignant mieux formé a plus de chance d'offrir un enseignement de meilleure qualité à chacun des enfants de la classe. N'est-ce pas le but que nous poursuivons tous dans le monde de l'éducation?

Les deux concepts majeurs de notre recherche sont maintenant circonscrits, à savoir le développement professionnel et l'insertion professionnelle des enseignants

débutants. La présentation de travaux portant sur les programmes IP étant faite, il convient d'aborder la méthodologie de la recherche.

CHAPITRE TROISIÈME

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée lors de la réalisation de cette recherche. Nous y retrouvons d'abord le type de recherche. Puis, nous exposerons l'instrument de mesure qui servira d'outil de prélèvement des données. Par la suite, nous expliquerons la méthode retenue pour constituer l'échantillon de participants. Viendra ensuite l'explication du déroulement de la recherche qui sera suivie des stratégies retenues pour la codification et le traitement des données. Finalement, notre attention se portera sur les limites et la portée de la recherche.

3.1 Le type de recherche

Au Québec, à notre connaissance, aucune recherche n'a encore permis de connaître le point de vue des responsables de programmes IP destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire en ce qui a trait aux différents aspects concernant la problématique exposée dans cette recherche. Aux fins de cette étude, nous avons opté pour une recherche empirique dans le but de faire avancer les connaissances entourant les programmes IP. Ainsi, c'est par une recherche de type exploratoire que nous comptons cerner ce domaine peu connu pour en avoir une compréhension préliminaire et en faire la description (Fortin, Taggart, Kérouac et Normand, 1988; Gohier, 2004; Tremblay, 1968). De plus, notre étude utilise une approche à prédominance quantitative, mais qui accueille certaines données à teneur qualitative. Boudreault (2004) souligne que lorsqu'il est question d'une approche quantitative « les nouvelles connaissances s'expliquent par des données présentes principalement sous forme de nombre; l'analyse de ces données contribue à fournir de nouvelles informations et permet, soit de décrire, soit d'expliquer ou de prédire une situation ou un phénomène. » (p. 154).

Comme le but de notre étude n'est pas de faire l'évaluation des programmes IP mais bien de connaître les perceptions des responsables des programmes, nous n'utiliserons pas d'analyse documentaire, mais plutôt une analyse descriptive simple. Selon Deslauriers et Kérisit (1997), une analyse descriptive permet d'ajouter de la précision dans la présentation de détails tout en fournissant des informations contextuelles pouvant servir de base à des recherches explicatives plus poussées. Par ailleurs, selon Savoie-Zajc et Karsenti (2004), l'étude descriptive peut décrire un phénomène en utilisant diverses méthodes telles que l'enquête, l'étude développementale, l'observation directe des comportements à étudier ainsi que l'étude corrélationnelle. Dans notre étude, l'analyse descriptive utilisera des fréquences et des pourcentages qui permettront d'examiner les informations transmises par les responsables des programmes. Cette analyse permettra de les ordonner et de les présenter sous forme de tableaux et de figures synthèses.

Nadeau (1988) ainsi que Philogène et Moscivici (2003) considèrent l'enquête dans un sens général comme la méthode de collecte de l'information ou d'opinions auprès d'un échantillon particulier d'individus. Nous croyons que le sens donné par ces chercheurs à la technique d'enquête correspond bien au sens de notre étude qui vise à recueillir l'opinion et les perceptions des responsables des programmes IP du primaire et du secondaire au Québec. Voilà pourquoi, nous avons opté pour une enquête afin de dresser un inventaire de leurs perceptions.

Maintenant, nous devons nous positionner sur le choix de l'instrument de mesure. La littérature nous indique que certains avantages sont reliés à l'utilisation du questionnaire. En effet, Lorenzi-Cioldi (2003) soutient que les démarches d'enquête sont fondées notamment sur le questionnaire et l'entretien. Il nous apprend que certains questionnaires sont conçus pour dresser un inventaire de l'opinion des sujets. Ces questionnaires « consistent dans des catalogues de questions d'opinions, d'attitudes et de prise de position à l'égard de différents thèmes » (p.199). De plus, le

questionnaire d'enquête permet d'obtenir de l'information factuelle sur les individus, les événements ou les situations connus des individus ou encore sur les attitudes, croyances et intentions des participants (Fortin et coll., 1988). En dernier lieu, ces chercheurs soulignent que, dans un questionnaire, les répondants peuvent se sentir plus en sécurité d'exprimer des critiques ou des opinions qu'ils considèrent personnelles. C'est pourquoi l'instrument de mesure qui nous a semblé le plus approprié pour effectuer la cueillette des données est le questionnaire. À notre avis, celui-ci permet au répondant, en plus de donner son opinion, d'adopter une attitude et de prendre position en ayant un temps préalable à la réponse suffisant pour cumuler les données ou les informations nécessaires à celle-ci ou pour réfléchir. Ce laps de temps est utile pour répondre avec plus d'exactitude à certaines questions spécifiques, tout spécialement celles qui demandent une réponse numérique. De ce fait, le questionnaire fournit un échéancier plus long au répondant, ce qui n'est pas le cas pour d'autres techniques d'enquête comme l'entrevue ou le focus group qui ne nous permettait pas autant d'exactitude dans la cueillette de certaines données. Voilà ce qui justifie le choix de cet instrument.

3.2 L'instrument de mesure

Nous nous attarderons maintenant à l'instrument de mesure utilisé dans le cadre de cette enquête. Ainsi, nous exposerons les informations relatives à l'élaboration et à la validation de l'instrument de recherche, soit le questionnaire. Par la suite, nous poursuivrons avec sa description détaillée.

Plusieurs chercheurs font état de l'importance que représentent les facteurs de validité d'une recherche scientifique. Ils soulignent que la capacité de tirer des conclusions valides, à partir d'une expérience, est tributaire de la validité interne, de la validité externe et de la validité de construit de la recherche. C'est pourquoi les conditions requises à la validité d'une recherche doivent être prises en compte. Selon Mercier et Gagnon (1998), une excellente validité interne produit des résultats fiables

de la recherche. Pour sa part, Bélanger (1988) nous apprend que la valeur d'une recherche dépend nécessairement de l'instrument de mesure utilisé. Nadeau (1988) apporte certaines nuances en ce qui concerne la validité d'un questionnaire en exprimant que cet instrument n'est jamais complètement valide ou invalide. Il nous dit qu'un certain degré de validité peut lui être également accordé en fonction des conditions d'administration du questionnaire. Pour toutes ces raisons, regardons de plus près comment se sont effectuées l'élaboration et la validation du questionnaire de recherche.

3.2.1 L'élaboration et la validation du questionnaire de recherche.

Les objectifs de l'enquête

Le questionnaire de recherche constitué pour cette étude vise à recueillir le témoignage des répondants, c'est-à-dire les responsables des programmes IP, concernant le programme de leur organisation. Fortin et coll. (1988) mentionnent que lorsqu'il n'existe pas d'instruments de mesure qui conviennent aux objectifs de la recherche, le chercheur doit les concevoir. C'est dans cette perspective que le questionnaire « Les programmes d'insertion professionnelle en enseignement : qu'en est-il exactement au Québec? » a été élaboré pour obtenir des informations qui répondent à l'objectif de la recherche :

- Connaître les perceptions des responsables des programmes IP du primaire et du secondaire au Québec afin de dégager les diverses composantes de leurs programmes.

Les étapes de la préparation du questionnaire

Délimitation du thème de l'enquête

L'élaboration du questionnaire utilisé dans la présente recherche s'est

échelonnée sur plusieurs semaines au cours du printemps 2004. Dans la phase préalable à la conception du questionnaire, nous avons tenté d'établir de façon précise l'importance relative aux différents aspects à prendre en compte à l'égard du thème, soit les composantes des programmes IP destinés aux enseignants débutants. Pour ce faire, les bases théoriques consultées pour établir le questionnaire proviennent de la littérature de recherche préalablement présentée dans le cadre conceptuel.

La construction du questionnaire

Repérage de la prégnance du thème de l'enquête dans la population visée, la langue qu'elle utilise pour l'exprimer, ses différentes facettes et leur importance.

Nous avons tenté de cibler, au regard de la littérature scientifique disponible, les divers aspects des programmes en tenant compte de la pertinence des questions à retenir. Boudreault (2004) déclare qu'un questionnaire doit « utiliser un langage compréhensible par tout répondant potentiel » et que nous devons faire attention « au jargon spécialisé qui pourrait décourager les non-initiés » (p.177). C'est pourquoi nous avons inventorié divers aspects et termes présents dans la littérature qui provenait d'un milieu semblable à celui des participants à notre enquête. C'est de cette façon que nous nous sommes assurées que les participants comprendraient bien le vocabulaire utilisé pour les divers thèmes du questionnaire. De plus, la chercheuse a vérifié que l'instrument mesure bien ce qu'il était censé mesurer, c'est-à-dire la présence des principales composantes des programmes IP s'assurant, par le fait même, du meilleur coefficient de validité interne possible pour le questionnaire.

Les thèmes généraux

Dans ce questionnaire qui vise à recueillir les opinions et les perceptions des responsables des programmes IP de leur organisation scolaire, les thèmes généraux retenus sont les suivants :

- La gestion du programme IP, c'est-à-dire la coordination du programme, les collaborateurs au programme, la publicité faite au programme, le type de programme, l'évaluation qui est faite des programmes, les conditions d'admissibilité au programme, l'adhésion des participants ainsi que les ressources financières allouées au programme.
- Les buts visés par le programme IP de l'organisation scolaire.
- Le contenu du programme IP, c'est-à-dire la trousse d'accueil, l'accompagnement (les types et la durée), les formules pédagogiques utilisées ainsi que diverses composantes qui ont trait au mentorat (ou à l'accompagnement) telles que la sélection et les rôles des mentors (ou des accompagnateurs), les dyades mentoriales (ou d'accompagnement), les trousse d'accompagnement, le trimentorat et la formation.
- Les règles d'éthique associées au programme IP.
- La satisfaction de l'organisation et des diverses personnes engagées dans le programme IP.

La formulation des questions et l'élaboration du prétest

Lors de la construction du questionnaire, nous avons procédé à la sélection du format de questions afin qu'il soit adapté au thème abordé et qu'il permette une rédaction adéquate à l'énoncé des questions tout en tenant compte de l'objectif de la recherche. De plus, pour assurer la clarté des questions, nous avons sélectionné des énoncés ayant une formulation simple, concrète, spécifique au milieu scolaire et au thème abordé afin de transmettre une signification unique. Un niveau de langage familier a été retenu pour en faciliter la compréhension par les responsables des programmes.

Dans un premier temps, un questionnaire initial a été établi par la chercheuse. Par la suite, le questionnaire a été soumis à une observation minutieuse grâce à la collaboration de deux enseignants associés et d'un professeur d'université. Une

lecture critique, en regard de la clarté et de la pertinence de chacun des énoncés, a été faite et a amené certaines modifications au questionnaire. Ce regard critique a permis au questionnaire, en phase préliminaire d'évoluer afin qu'il soit le plus près possible des réalités de la recherche. Par la suite, le questionnaire, dans sa version modifiée, a été présenté en prétest afin d'en valider la formulation. Celui-ci a été mené auprès de deux responsables de programme IP qui en ont fait l'expérimentation. Quelques précisions mineures ont été apportées, permettant d'en arriver à la version finale du questionnaire de recherche utilisé dans le cadre de cette enquête. Celui-ci est présenté à l'appendice B (p. 137).

Les modifications apportées sont :

- Dans les questions fermées, nous avons ajouté l'énoncé « Autres (précisez S.V.P.) » pour permettre aux répondants une ouverture sur des éléments différents des réponses préétablies.
- Dans les questions fermées, nous avons ajouté l'énoncé « Commentaires » afin de permettre aux répondants un complément de réponse ou pour ajouter des précisions à une réponse déjà présentée.
- Les questions fermées qui utilisaient l'échelle de Likert à 7 niveaux sont ramenées à 4 niveaux afin de permettre aux participants de mieux se positionner dans leur choix de réponses, évitant ainsi toute ambiguïté.
- Dans certaines questions, le mot « accompagnateur » est ajouté en plus du mot « mentor » puisque certains enseignants débutants peuvent être accompagnés d'une personne autre qu'un mentor. De plus, certaines organisations scolaires peuvent ne pas avoir de mentorat destiné aux enseignants débutants.
- Une définition du mot trimentorat est ajoutée pour donner plus de clarté à la question 26.
- Une question qui traite des formules pédagogiques utilisées en insertion professionnelle est ajoutée.

- Une question qui traite de l'amélioration des programmes est ajoutée pour donner l'occasion aux responsables d'élaborer sur le développement futur du programme IP de leur organisation scolaire.

L'agencement des questions dans le questionnaire définitif

L'ordre des questions a été établi de la manière suivante. De façon générale, les différentes questions traitant d'un même thème se succèdent de manière logique afin de soutenir la pensée des répondants sur ce thème. Cependant, dans le but de diminuer les réticences des participants à donner leur opinion sur certaines questions qui peuvent leur paraître plus délicates (impliquantes), nous avons intégré des questions se rapportant à ces sujets avec celles d'autres thèmes (Lorenzi-Cioldi, 2003).

Les types de questions

Dans ce questionnaire, la complémentarité des approches quantitatives et qualitatives a été utilisée. Le questionnaire se compose, principalement, de questions fermées accompagnées de quelques questions ouvertes. Les questions fermées du questionnaire regroupant 34 items sur 37 constituent une source de données importantes touchant les divers aspects des thèmes retenus. Dans ces questions, le répondant effectue son choix parmi des réponses préétablies. Cependant, étant donné la richesse des données qui peuvent être recueillies lors de questions ouvertes, nous avons également opté pour l'ajout de « Autres (précisez S.V.P.) » ou de « Commentaires » à la fin de plusieurs questions fermées. Cette façon de faire permet au répondant d'approfondir ou de nuancer les réponses recensées au moyen de questions fermées. De plus, elle permet des réponses diversifiées qui n'ont pas d'équivalence parmi les réponses offertes dans la question fermée.

Les questions ouvertes (3 sur 37) à teneur qualitative sont également utilisées. Elles permettent aux répondants d'émettre librement leur opinion et leurs perceptions

sur les programmes IP. Elles ont l'avantage de permettre l'émergence d'opinions nouvelles. De plus, elles donnent toute la latitude au participant de nuancer ses propos.

Dans la partie quantitative du questionnaire, nous retrouvons, principalement, des questions à choix multiples (23) qui présentent une liste de possibilités regroupant différents aspects du thème. De plus, des questions fermées (11) se retrouvent uniquement sous forme de « oui ou de non ». Elles permettent une liste de vérification et elles s'accrochent bien avec une observation dichotomique. D'autres questions (6) utilisent l'échelle de Likert. La littérature nous apprend que l'échelle de Likert est fréquemment utilisée dans les questionnaires de recherche (Béland, 1992), car elle permet d'adopter une méthode simple qui favorise la formulation de postulats plausibles au contexte de la recherche. De plus, cette échelle propose « des batteries d'énoncés que les sujets doivent évaluer » en fonction de l'évaluation qui est faite du thème (Laurens et Moscovici, 2003, p.332). Dans le cadre de cette recherche, les questions utilisant cette échelle proposent des alternatives à 4 niveaux en relation avec la question. Cette façon de faire présente aux participants un nombre pair d'alternatives pour les inciter à prendre position sur le thème proposé. À titre d'exemple, à la question « Comment qualifieriez-vous votre programme? » les réponses suggérées s'étalent de très structuré à peu structuré.

3.2.2 La présentation du questionnaire

Le questionnaire destiné aux responsables comprenait d'abord, une lettre de directives qui renseignait les participants sur les objectifs visés par l'étude, sur le contexte de la réalisation de l'enquête et sur les coordonnées permettant de rejoindre la responsable de la recherche. Dans cette lettre, on retrouvait également une mention qui assurait les responsables du respect de la confidentialité (voir appendice A, p. 134). Cette lettre était accompagnée du questionnaire « Les programmes d'insertion

professionnelle en enseignement : qu'en est-il exactement au Québec? » (voir appendice B, p. 137).

3.3 Le déroulement de l'enquête

Cette partie de la recherche présente les informations entourant le déroulement de l'enquête. Ainsi, nous décrivons la méthode retenue pour constituer l'échantillon de participants. Par la suite, nous présentons les étapes de réalisation de l'enquête.

3.3.1 La constitution de l'échantillon

Trois principales sources ont permis d'établir la banque de noms qui a été utilisée pour la constitution de l'échantillon. En premier lieu, notre participation au colloque tenu les 20 et 21 mai 2004 à Laval (MÉQ, CRIFPE, COFPE) *Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action!* ainsi que les actes de ce colloque nous ont permis d'identifier plusieurs commissions scolaires et établissements d'enseignement privé et public ayant un programme IP¹⁷. Dans un deuxième temps, la revue *Vie Pédagogique* de septembre-octobre 2003 (MÉQ, 2003b) qui avait pour thème *L'entrée dans la profession : un moment névralgique dans la carrière* nous a fait connaître plusieurs responsables de programmes IP dans leur établissement ou commission scolaire au Québec. Dans un troisième temps, nous avons retrouvé sur le site de la commission scolaire de Laval plusieurs vidéoconférences produites lors de la rencontre provinciale du 12 mai 2003 portant sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants ainsi qu'à l'occasion du colloque 2004¹⁸. Ces prestations nous ont fait connaître d'autres organismes scolaires

¹⁷ Les actes du colloque 2004 sont accessibles sur le site du Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE)
[En ligne] : http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=29

¹⁸ Ces vidéoconférences sont accessibles : [En ligne] : <http://www.cslaval.qc.ca>

qui offrent des programmes IP en enseignement au Québec. Il nous apparaît nécessaire de préciser ici que le premier critère pour l'établissement de l'échantillon était le volontariat des répondants et non des critères de qualité ou d'exemplarité du programme des organisations représentées.

À partir de ces sources, 19 commissions scolaires ou établissements d'enseignement privé et public au primaire et au secondaire ont été répertoriés au Québec. Ainsi, 19 responsables de programmes ont reçu le questionnaire. De ce nombre, nous avons reçu 13 questionnaires. Cela représente un taux de participation de 68 %.

Pour maximiser la qualité des données de cette étude, nous avons pris soin de sélectionner, parmi les organismes scolaires, ceux qui avaient un répondant titulaire du poste de responsable du programme IP, depuis plus d'un an. De plus, nous avons établi des critères de sélection des programmes afin de cibler ceux qui sont pertinents pour notre recherche tels que les programmes ayant plus de deux ans d'existence et qui ne sont pas des expériences pilotes. Ainsi, 12 commissions scolaires et établissements d'enseignement privé ou public sont retenus pour cette étude.

3.3.2 Les étapes de réalisation

En juin 2004, nous avons contacté les responsables des programmes IP par téléphone pour leur présenter notre projet de recherche et son objectif. C'est sur une base volontaire qu'ils ont été invités à y participer. Par souci d'uniformité et d'objectivité, nous avons procédé à l'envoi des questionnaires, par la poste, aux responsables des programmes IP intéressés au projet de recherche. Chaque enveloppe était adressée au nom de la personne titulaire du poste de responsable de l'insertion professionnelle au sein de son organisme scolaire. Chaque enveloppe contenait une lettre présentant les renseignements généraux sur l'étude (app. A), un questionnaire (app. B), de même qu'une enveloppe de retour préalablement affranchie et adressée à

l'équipe de recherche. Cette lettre informait le participant du contexte de réalisation de l'étude. Étant donné que nous étions en fin d'année scolaire, nous n'avons pas donné la date officielle de retour pour les questionnaires, car nous étions consciente que le personnel des établissements scolaires est occupé en fin d'année scolaire et qu'il y a absence de service pendant plus ou moins quatre semaines pour les vacances d'été. C'est donc par une lettre de rappel que nous désirions fixer l'échéancier de cette enquête. Cette nouvelle lettre a été postée le 15 septembre 2004 à l'ensemble des participants sélectionnés et indiquait comme échéancier le 10 octobre 2004. Cette lettre visait, d'une part, à remercier ceux et celles qui avaient répondu au questionnaire et, d'autre part, elle servait de rappel aux autres participants désireux de collaborer à l'enquête. Nous retrouvons cette lettre à l'appendice C (p. 149). L'étape suivante abordera la façon dont les données ont été codées et traitées.

3.4 La codification et le traitement des données

Aux fins de cette recherche, les répondants sont codés en tenant compte de la priorité de réception des questionnaires. Les codes R1 à R13 sont ainsi utilisés. En ce qui concerne les données empiriques, elles sont principalement considérées de façon quantitative. Ce sont les données qui émanent des questions à choix multiples, des questions de la liste de vérification ainsi que des questions utilisant l'échelle de Likert. Les autres données provenant de questions ouvertes sont utilisées de manière qualitative en servant d'enrichissement aux données quantitatives. Ainsi, les énoncés qualitatifs exprimés par les participants, de même que certains commentaires recueillis seront utilisés pour compléter ou enrichir la présentation des résultats issus des données quantitatives. Ce traitement permettra une plus grande flexibilité à cette analyse descriptive. Les données qualitatives qui émanent des questions 11, 23.2, 35 et 37 seront traitées de manière qualitative.

Les données recueillies à l'aide du questionnaire sont d'abord saisies et codées dans des documents « WORD » et sauvegardées en format texte seulement.

Concernant les énoncés des réponses à choix multiples ainsi que ceux qui émanent de réponses utilisant l'échelle de Likert, les résultats obtenus sont présentés sous forme de figures et de tableaux. Des pourcentages, des fréquences et des moyennes sont utilisés, selon le cas.

3.5 La transférabilité des résultats

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la transférabilité des résultats tient au fait que ceux-ci peuvent être adaptés selon les contextes. Ces chercheurs soutiennent que la transférabilité :

« [...] constitue un critère partagé entre la chercheuse et le lecteur de la recherche dans la mesure où ce dernier, qui est un utilisateur potentiel des résultats de la recherche, s'interroge sur la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu de vie. » (p. 143)

Nous ne prétendons pas que les résultats puissent atteindre entièrement cet objectif et qu'ils puissent être généralisables puisque nous devons prendre en considération le fait que les programmes IP sont récents au Québec et que l'échantillon de cette étude rejoint peu de répondants. C'est pourquoi nous doutons que les résultats obtenus dans ces conditions permettent d'établir une relation exacte entre les données et la réalité, car nous sommes consciente que pour avoir une vision globale des composantes des programmes IP, il nous aurait fallu questionner les directeurs d'école, les personnes ressources, les mentors (ou accompagnateurs) et les enseignants débutants qui participent aux programmes IP. Toutefois, pour maximiser le plus possible la qualité des données de cette étude, nous avons pris soin de faire une certaine sélection des répondants et des programmes en fonction de certains critères tels qu'expliqués précédemment. Néanmoins, nous considérons que les diverses organisations scolaires représentées dans cette recherche peuvent constituer des milieux relativement similaires aux autres organisations scolaires québécoises, ce qui peut donner à cette étude une certaine crédibilité en matière de contenu du thème

à l'étude, les programmes d'insertion professionnelle.

3.6 Les limites et la portée de la recherche

Cette recherche n'a pas pour but d'élaborer un programme type d'insertion professionnelle destiné aux enseignants débutants. Cette étude donne la parole aux responsables des programmes afin de recueillir leur opinion et leurs perceptions sur différents aspects liés à cette problématique. À cet égard, l'étude présente des limites en ce qui concerne la désirabilité sociale inhérente aux répondants. Ceux-ci ne sont pas à l'abri de la tentation de répondre en tenant compte de ce qui est souhaité par leur organisation scolaire et non en fonction de ce qui est vécu.

Nous pensons que, grâce à la démarche qui consiste à connaître les composantes de ces programmes IP du primaire et du secondaire au Québec, nous arriverons à préciser les connaissances scientifiques dans ce domaine. Nous anticipons que cette étude viendra enrichir les connaissances du point de vue de l'organisation scolaire. De plus, les résultats pourront servir de repères aux organisations désireuses de se munir d'un programme IP ou d'améliorer le leur. Ainsi, ces organismes pourront mieux cibler les services d'accompagnement à offrir à leurs enseignants débutants. Nous présumons également que les enseignants débutants profiteront, par ricochet, de cette étude par l'amélioration de leurs conditions d'entrée dans la profession et de leur développement professionnel. Ultimement, ce projet pourra contribuer, à sa façon, à la poursuite d'une réflexion nécessaire concernant les possibilités qu'offrent les programmes IP destinés aux enseignants débutants. Elle permettra aussi de poser quelques jalons pour des recherches futures.

Dans le prochain chapitre, nous présentons l'analyse et l'interprétation des données de recherche permettant de mieux connaître les composantes des programmes IP au regard des perceptions des responsables de ces programmes. Nous y retrouvons une intégration de la discussion des résultats de la recherche.

CHAPITRE QUATRIÈME

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats et nous en ferons la discussion. Celui-ci se divise en trois parties. La première traite du profil des répondants. Dans la deuxième partie, nous dégagons les composantes entourant la gestion et le contenu des programmes IP. En troisième partie, nous présentons les perceptions des répondants en ce qui a trait à la satisfaction de l'organisation et des diverses personnes impliquées dans le programme IP. Nous abordons les difficultés qu'ils ont rencontrées lors de l'élaboration ou de l'animation de leur programme. Puis, nous porterons une attention particulière à l'impact des programmes IP sur le développement professionnel des débutants. Finalement, nous parlerons de l'amélioration des programmes IP.

Puisque les figures et les tableaux présentés dans ce chapitre permettent d'identifier d'un simple coup d'œil l'ensemble des résultats obtenus, ils n'ont été que brièvement expliqués et seulement les faits saillants ont été ressortis. De plus, comme les points traités dans ce chapitre sont nombreux, la chercheuse a trouvé plus pertinent d'intégrer dans chacune de ces parties la discussion des résultats en référant à la littérature scientifique en lien avec le sujet. Ainsi, le profil de présentation des résultats ne respecte pas toujours le même ordre (présentation des résultats, figure et discussion) puisque l'argumentation est intégrée au moment opportun au sujet s'y rattachant. Ce fonctionnement assure une plus grande flexibilité dans la présentation des résultats en permettant la discussion immédiate sur le sujet, évitant de ce fait les redondances dans l'entrée des points déjà présentés. Nous croyons que ce procédé facilitera l'appropriation globale de chacun des points de ce chapitre. Il est à noter que

tous les points n'ont pas été discutés puisque certains ont une teneur informative et non discursive.

4.1 Le profil des répondants

Plusieurs organisations scolaires du Québec au primaire et au secondaire ont mis en place des programmes IP destinés aux enseignants débutants. Les résultats de notre enquête révèlent que, dans 50 % des organisations scolaires interrogées, un comité-conseil composé de quelques personnes assure le fonctionnement du programme en tout ou en partie. De plus, toutes ces organisations scolaires ont nommé un responsable pour assurer la coordination du programme IP.

L'étude nous apprend que les responsables des programmes IP sont majoritairement rattachés aux services éducatifs dans une proportion de 62 %. Seulement 25 % de ceux-ci relèvent des ressources humaines.

Tableau 4.1
Les catégories d'emploi des responsables des programmes IP.

Catégories	Nombre de personnes	%
Directeur de service	3	25 %
Conseiller pédagogique	3	25 %
Coordonnateur	3	25 %
Responsable des stages et de l'insertion professionnelle	2	17 %
Conseiller en gestion de personnel	1	8 %
Total	12	100 %

Au sein de ces deux services, la fonction de responsable du programme est remplie par 3 directeurs de service (25 %), 3 conseillers pédagogiques (25 %), 3

coordonnateurs (25 %), 2 responsables des stages et de l'insertion professionnelle (17 %) et par un conseiller en gestion de personnel (8 %). Il convient toutefois de souligner que ces personnes sont en poste en moyenne depuis 3,42 ans c'est-à-dire que 33 % le sont depuis 2 ans, 25 % depuis 3 ans, 9 % depuis 4 ans et 33 % depuis 5 ans.

Le profil des répondants à notre enquête étant dressé, nous examinerons les programmes IP. Il convient de rappeler que notre thème de recherche s'intéresse tout particulièrement aux composantes des programmes IP.

4.2 Les programmes IP

Dans cette partie, nous présenterons principalement des informations concernant les programmes IP. En premier lieu, nous aborderons la gestion des programmes. Puis nous parlerons du contenu des programmes.

4.2.1 La gestion des programmes IP

La gestion des programmes IP englobe plusieurs aspects. Tout d'abord, il sera question des années d'existence des programmes ainsi que du partenariat sur lequel peuvent compter les organisations scolaires. Par la suite, nous préciserons les buts des programmes et les ressources financières allouées aux programmes. Puis, nous parlerons de la clientèle visée par ces programmes ainsi que des conditions d'admissibilité. Suivront les types de programmes et la publicité qu'on leur accorde dans le milieu scolaire. Nous terminerons en nous attardant à l'évaluation et aux règles d'éthique associées aux programmes.

Les années d'existence des programmes IP

Selon les données recueillies lors de cette enquête, l'existence moyenne des programmes IP se situe à 3,62 ans.

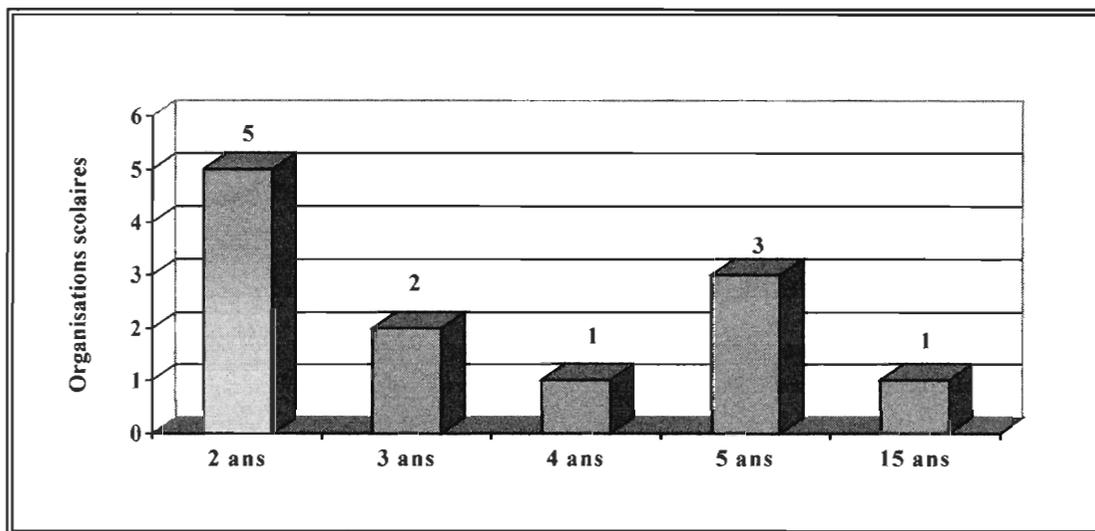


Figure 4.1 Les années d'existence des programmes IP

La figure 4.1, nous apprend que les programmes IP constituent une préoccupation assez récente pour les organisations scolaires au Québec. En effet, 5 organisations scolaires sur 12 ont implanté leur programme depuis 2 ans. Les autres programmes le sont respectivement depuis 3 ans (2), depuis 4 ans (1), depuis 5 ans (3) et depuis 15 ans (1).

Le partenariat

Les résultats obtenus dans cette enquête nous apprennent que seulement 25 % des organisations scolaires peuvent compter sur la collaboration d'une université pour l'élaboration, l'animation ou l'évaluation de leur programme IP.

Pour ce qui est du partenariat avec les instances syndicales, 50 % des organisations interrogées disent avoir la collaboration des instances syndicales pour l'élaboration ou l'implantation du programme IP. Cependant, nous constatons qu'une seule commission scolaire a réellement signé une lettre d'entente avec le syndicat concernant l'implantation du programme. Plusieurs chercheurs (Feiman-Nemser,

2001; Garant et coll., 1999; Héту et Lavoie, 1999;) mettent en évidence le besoin de partenariat entre les écoles et les universités dans une action commune visant l'insertion professionnelle des débutants. Feiman-Nemser (2001) va plus loin et soutient qu'un partenariat formé des milieux universitaire, scolaire et syndical représente un atout qui assure une continuité dans le développement professionnel des enseignants débutants pendant leur insertion professionnelle. On ne saurait discuter davantage de l'importance de viser dans le même sens en éducation, il en va de même en insertion professionnelle des débutants. Cela relève du gros bon sens, une action concertée pour atteindre des buts précis. À l'instar de Feiman-Nemser (2001), nous pensons que « Chacun a un rôle crucial à jouer et nul ne peut faire le travail seul. » (p. 1050).

Les buts auxquels répondent les programmes IP

Les données recueillies dans le cadre de cette étude révèlent que l'organisation scolaire a des buts qui misent surtout sur le développement professionnel de ses enseignants débutants. Que ce soit le développement des compétences, du potentiel des enseignants débutants, de la culture organisationnelle ou du sentiment d'appartenance, tous ces éléments ont une vocation de développement professionnel des enseignants débutants. C'est ce que nous indiquent 75,4 % des répondants. Il en va de même pour le transfert du savoir-faire par les enseignants d'expérience. Ce transfert représente pour les répondants un atout pour former des enseignants compétents et diminuer l'écart qui existe entre l'expert et le novice.

La figure 4.2 nous offre une vue d'ensemble de l'analyse des réponses obtenues à ce chapitre. Ainsi, nous observons que les buts auxquels répondent les programmes IP se regroupent principalement autour des thèmes suivants, c'est-à-dire former une relève compétente, transmettre les savoirs d'expérience, adapter les novices à la culture organisationnelle, développer un sentiment d'appartenance au milieu et gérer la relève.

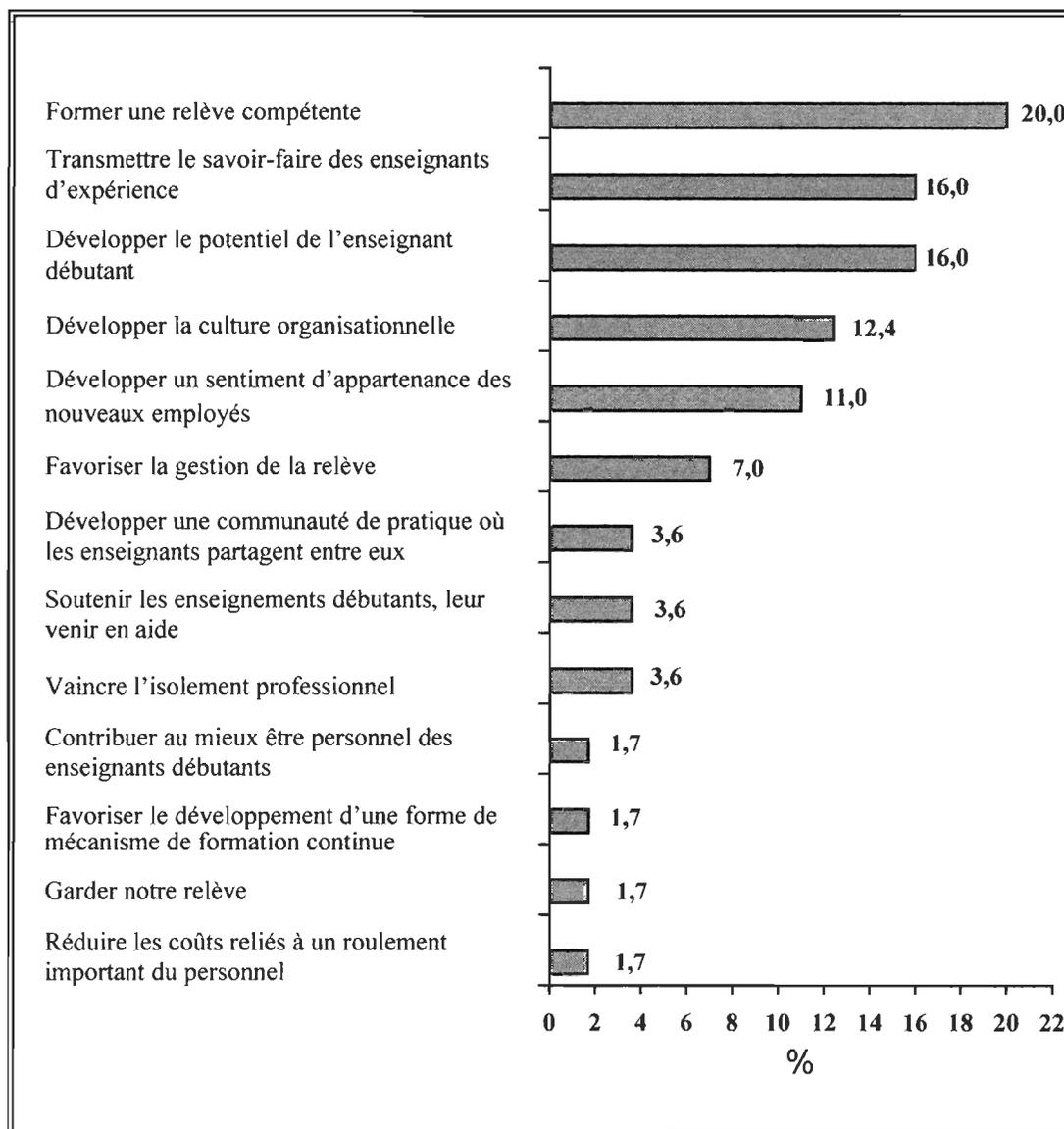


Figure 4.2 Les buts des programmes IP

Ces buts sont diversifiés et présentent des similitudes avec ceux qui ont été relevés par Feiman-Nemser et coll. (1999), Horn et coll. (2002), Weva (1999) et Wong (2001). Rappelons, comme il est cité précédemment dans cette étude, qu'il est

important que les buts soient clairement expliqués afin de les faire connaître à tout le personnel scolaire (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000).

Dans la foulée, les répondants ont été appelés à se prononcer sur le fait que l'évaluation des débutants puisse être un but du programme IP. La question s'énonce comme suit : « Est-ce qu'un des buts du programme d'insertion professionnelle est d'évaluer les compétences des enseignants débutants avant de leur permettre d'accéder à la liste de priorité d'emploi et d'être admissibles à un contrat à temps partiel ou à temps plein? » À cette question, 7 responsables sur 12 répondent par la négative et 3 sur 12 par l'affirmative. Ces derniers nous disent que l'évaluation des enseignants débutants peut se faire à l'intérieur d'une composante du programme ou bien qu'elle peut constituer une composante de celui-ci. Le répondant R7 justifie ce fait en précisant que les valeurs éducatives du nouvel enseignant doivent correspondre à celles de l'institution. Sur ce point, Stansbury et Zimmerman (2000) nous disent que, dans le programme IP, l'aspect *formation* doit être gardé entièrement séparé de l'aspect *évaluation*. Ils mentionnent que les programmes IP mettent l'accent sur l'amélioration des pratiques de l'enseignement tandis que l'évaluation vise la comparaison des pratiques du débutant à un standard établi. À notre avis, un programme IP ne devrait pas servir de facteur de discrimination à l'embauche. Un programme IP devrait être davantage axé sur la formation professionnelle des novices et non sur l'évaluation de ceux-ci puisqu'il vise à développer le personnel enseignant et ainsi, à le retenir dans la profession. De ce fait, le programme IP ne devrait pas viser prioritairement l'évaluation du personnel débutant. Cependant, l'organisation peut effectuer l'évaluation des compétences professionnelles de ses débutants par l'intermédiaire d'un autre service comme celui des ressources humaines.

Les ressources financières allouées aux programmes IP

Plusieurs commissions scolaires et établissements d'enseignement privé et public ont mis à la disposition de leur organisation un budget permettant l'implantation, le maintien et le développement de leur programme IP destiné à leurs enseignants débutants. Les coûts annuels associés à la gestion de leur programme proviennent de diverses sources de financement. Dans 1 cas (8 %), les coûts sont défrayés en parts égales par le service de l'enseignement de la commission scolaire et l'école d'assignation des enseignants débutants. Pour 3 autres organisations (25 %), c'est le budget interne de chaque école qui est mis à contribution. Alors que dans 8 autres (67 %), les programmes bénéficient d'un budget précis octroyé par la commission scolaire ou l'organisation scolaire. Ce budget est réparti de la façon suivante (voir figure 4.3).

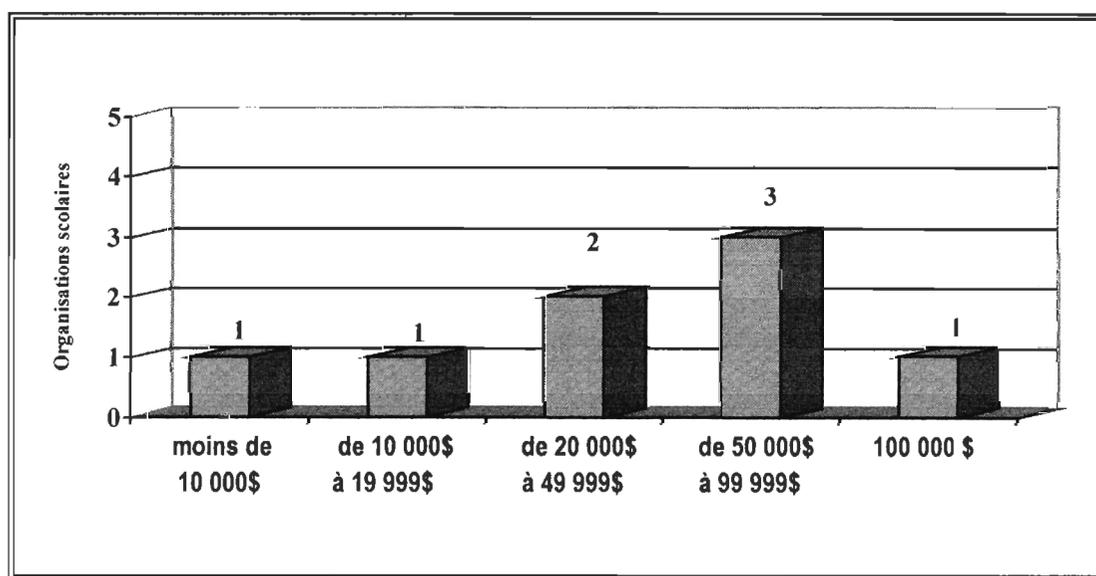


Figure 4.3 Les budgets spéciaux alloués aux programmes IP.

Cette figure met en évidence l'envergure de l'enveloppe budgétaire des organisations scolaires représentées. Celle-ci représente un montant s'étalant de

moins de 10 000 \$ à 100 000 \$. Nous pouvons observer qu'une seule organisation alloue des ressources financières de l'ordre de 100 000 \$ pour son programme IP. Dans 3 organisations (37,5 %), ces ressources varient de 50 000 \$ à 99 999 \$. Alors que 2 autres organisations (25 %) se situent dans l'enveloppe de 20 000 \$ à 49 999 \$. De plus, nous pouvons établir que le budget moyen attribué aux programmes IP s'établit à plus ou moins de 38 000 \$.

Dans leurs commentaires, des répondants font valoir que l'aspect financier est toujours un problème lorsque vient le temps d'organiser des ateliers de formation. Totterdell et coll. (2004) mentionnent à ce sujet qu'un soutien politique et financier est indispensable à tous les niveaux. Ceux-ci soutiennent que, concrètement, les intentions des décideurs doivent se traduire par l'octroi de ressources réalistes pour le programme IP. Pour leur part, Horn et coll. (2002) évaluent que les ressources financières engagées par l'organisation scolaire afin de soutenir les activités IP représentent un dixième du coût réel pour le recrutement et la formation du nouvel enseignant. Dans son Livre blanc, l'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario (2004) soutient que le processus de recrutement et d'embauche d'un enseignant coûte en moyenne 4 400 \$ au système éducatif. D'un même trait, il ajoute qu'un programme IP de deux ans, coûterait 4 000 \$ par nouvel enseignant, soit 2 000 \$ par année.

On peut se questionner à ce sujet. Est-ce bien là le coût réel d'un programme d'accompagnement des débutants ou ne pourrait-on pas considérer ces coûts comme un investissement en formation? Ces coûts ne pourraient-ils pas être considérés comme un investissement dans le développement des compétences des débutants et un outil de prévention du décrochage des enseignants débutants? Pour notre part, nous croyons que les ressources allouées au programme IP ont une mission de formation des débutants. Avoir des ressources pour l'accompagnement des débutants peut faire toute la différence pour les guider en début de parcours et les retenir dans

la profession. Pour ceux-ci, il peut être déterminant d'être accompagnés dans leur période de survie de début d'année. Chaque organisation scolaire doit se donner les moyens de développer les compétences professionnelles de son personnel.

Tout comme Arends et DiGillio (2000), nous sommes conscients que le succès d'un programme IP nécessite l'appui politique et les ressources financières pour son implantation afin de :

- permettre aux mentors (ou aux accompagnateurs) une diminution de tâche dans leur classe régulière;
- fournir aux enseignants débutants du temps pour participer aux activités d'insertion professionnelle;
- fournir du temps pour celui qui administre et coordonne le programme;
- développer du matériel de formation;
- développer des protocoles et des procédés d'évaluation.

Néanmoins, nous nous questionnons sur le partage des coûts reliés aux programmes IP. Comment expliquer que certaines organisations demandent à leurs écoles d'absorber une partie des coûts en lien avec les programmes IP? Est-il réaliste de penser que les budgets internes des écoles puissent absorber cette dépense après les multiples compressions budgétaires qu'elles ont subies au cours des années antérieures?

Le nombre de participants

Nous avons demandé aux répondants quel était le nombre d'enseignants débutants, avec contrat à temps plein ou à temps partiel, entrés en fonction depuis deux ans. Nous les avons également interrogés sur le nombre d'enseignants débutants qu'ils prévoient accueillir d'ici cinq ans. La figure 4.4 présente la synthèse de leurs réponses.

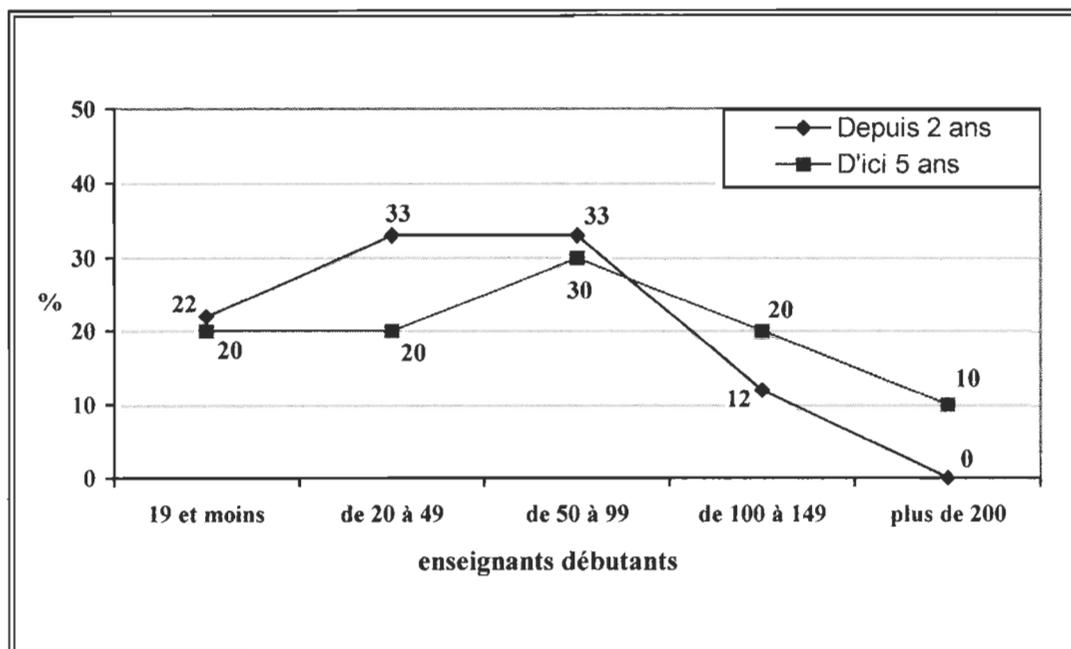


Figure 4.4 Le nombre de participants aux programmes IP.

Dans cette compilation des résultats, nous remarquons que la clientèle passée et future se classe principalement dans le groupe de 50 à 99 enseignants débutants. C'est dans ce groupe médian que se situe le tiers (4) des organisations scolaires représentées par cette recherche. Nous observons également qu'un grand nombre de débutants feront leur entrée au cours des cinq prochaines années. Une entrée aussi importante d'enseignants débutants dans le milieu scolaire québécois fait comprendre à quel point il est important de favoriser le développement professionnel de cette relève. C'est l'occasion d'établir une structure favorisant le transfert des savoir-faire des enseignants expérimentés à leurs collègues novices. Cette entrée massive justifie la mise en place de mesures d'accompagnement en insertion professionnelle destinées au développement des compétences professionnelles des novices et à leur rétention dans la profession, car nous tenons à le rappeler, 27 % des débutants de l'enseignement primaire ne bénéficient d'aucune mesure de soutien ni même d'activité d'accueil et seulement 20 % ont une personne ressource identifiée.

Ces données ne justifient-elles pas la nécessité de mesures d'accompagnement pour les débutants?

Les conditions d'admissibilité des enseignants débutants aux programmes IP

Les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privé et public au Québec se sont dotés de règles permettant de cibler la clientèle éligible à leur programme IP. Dans une question ouverte, nous leur avons demandé quelles étaient les conditions d'admissibilité au programme.

Les résultats indiquent que plusieurs facteurs sont considérés par les organisations scolaires comme conditions d'admissibilité au programme IP pour les novices. Le facteur le plus déterminant est de détenir un contrat (ou cumul de petites tâches). En effet, 5 répondants (30 %) considèrent ce critère de sélection. Dans 6 autres cas (39 %), c'est le facteur « années d'expérience » qui domine. Selon les répondants, ce nombre d'années varie d'une à deux années (13 %, soit 2 répondants), trois années (13 %, soit 2 répondants) et moins de cinq ans (13 %, soit 2 répondants). Ces facteurs sont adoptés dans les deux tiers des organisations scolaires. Dans 2 organisations scolaires (13 %), le volontariat est également un critère de sélection. Il est à noter que seulement une organisation scolaire étend l'accès au programme à tout nouvel enseignant. Ces données apparaissent à la figure 4.5.

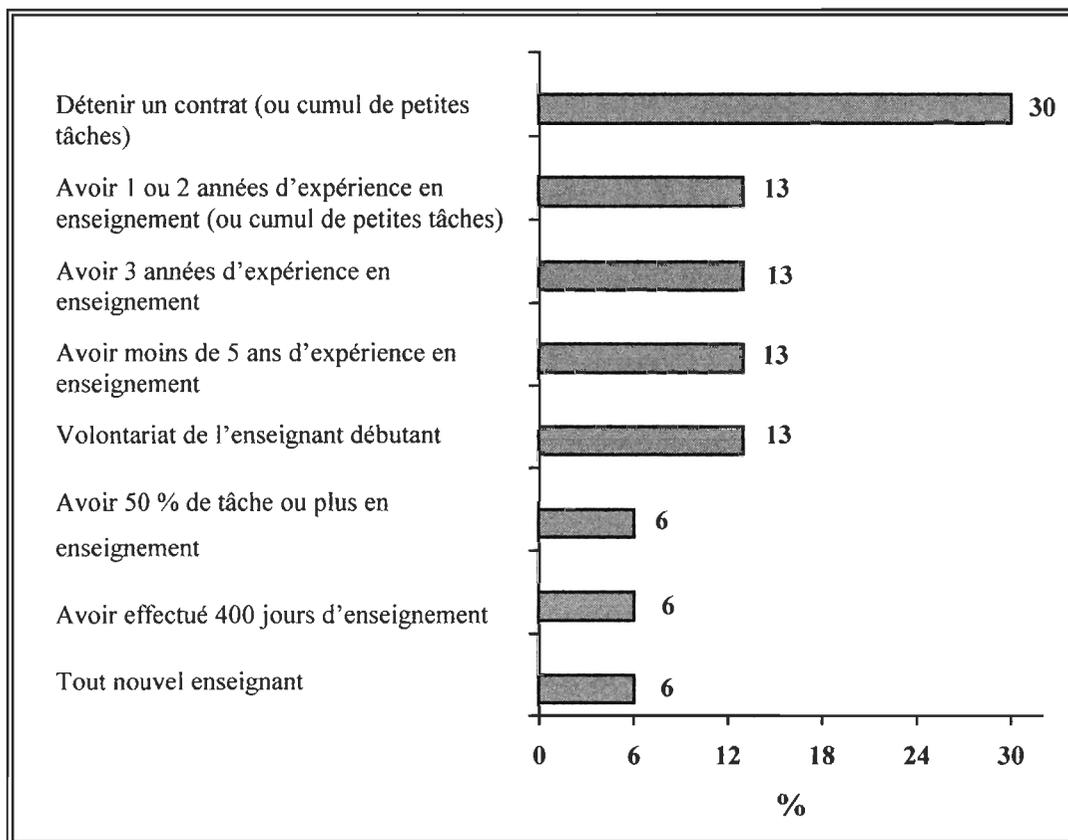


Figure 4.5 Les conditions d'admissibilité des enseignants débutants aux programmes IP.

Nous remarquons qu'une organisation permet l'accès à son programme après 400 jours d'enseignement. Dans le cas d'enseignants en début de carrière, cela peut représenter 3 ou 4 années de suppléance, et ce, sans accompagnement. Ce constat est fort troublant! Le débutant sans accompagnement, a ainsi le temps de prendre certaines façons de faire plus expéditives et pas toujours en conformité avec la réforme scolaire. Rappelons-nous les propos de Feiman-Nemser (2001) qui soulignait la situation des enseignants débutants essayant n'importe quelle pratique improvisée de type « nage ou coule » afin de survivre si celle-ci représente une bouée de sauvetage au quotidien. Nous soutenons qu'un bon accompagnement est préférable à l'improvisation « essai-erreur ». C'est pourquoi nous préconisons que

le programme soit accessible pour tout nouvel enseignant dans l'organisation peu importe son statut ou ses conditions d'emploi.

La durée de l'accompagnement destiné aux enseignants débutants

Pour ce qui est de la durée de l'accompagnement destiné aux enseignants débutants en début de carrière, elle varie, chez les répondants, de quatre mois à trois ans. La majorité se situant d'un an à deux ans. La moitié des organisations scolaires (6, soit 50 %) propose à ses débutants un accompagnement d'un an à deux ans. Pour 4 autres (34 %), l'accompagnement s'effectue de six mois à un an. De plus, un répondant précise que les enseignants débutants peuvent volontairement se réinscrire. Un autre mentionne que l'accompagnement qui s'étale d'un an à deux ans dans son organisation concerne les milieux défavorisés. La figure 4.6 présente ces résultats.

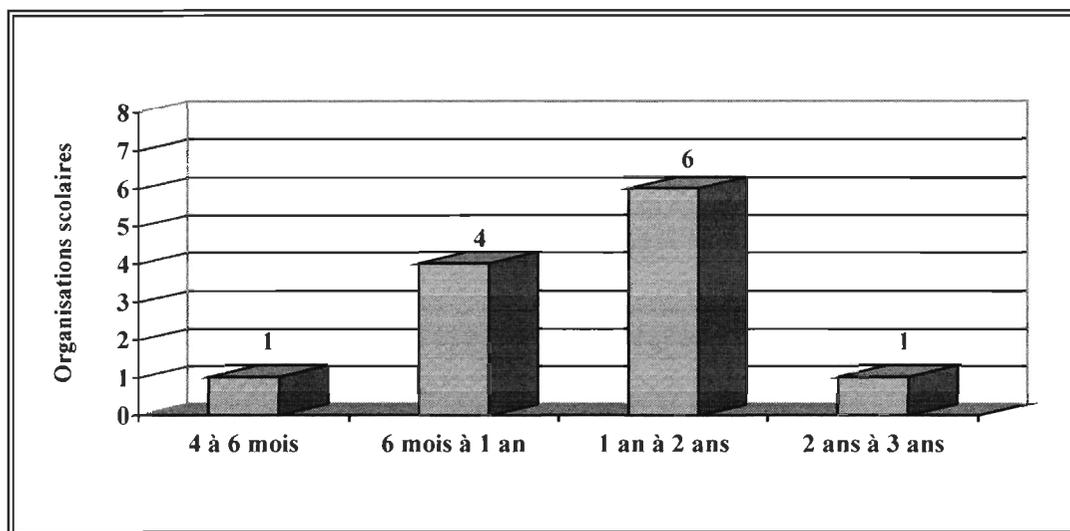


Figure 4.6 La durée de l'accompagnement destiné aux enseignants débutants

Dans leur revue de littérature, Arends et Rigazio-DiGillio (2000) relèvent la tendance de la part des organisations scolaires d'augmenter la durée de

l'accompagnement au-delà de la première année, celui-ci pouvant même se prolonger sur deux ou trois ans. De plus, comme nous l'avons observé précédemment dans cette étude, les modèles de Dreyfus (2004), Vonk (1989) et Huberman (1995) nous font comprendre qu'il faut de nombreuses années au novice pour acquérir les compétences professionnelles de l'expert. De leur côté, Feiman-Nemser (2001) et de Wong (2001) considèrent qu'un programme IP efficace ayant une vision développementale de son personnel débutant doit fournir un accompagnement s'étalant sur plusieurs années. Feiman-Nemser (2001) suggère que l'accompagnement normal soit de deux ans, mais elle soutient que trois années pourraient être préférables pour donner le temps aux débutants de développer leur identité professionnelle et consolider leur pratique professionnelle. De notre côté, avec l'expérience que nous apportent nos nombreuses années en enseignement, nous croyons que l'organisation scolaire a tout à gagner à développer un personnel compétent en lui offrant un accompagnement personnalisé sur plusieurs années. Celui-ci favorisera, chez les débutants, le développement de compétences qui ne sont pas entièrement acquises en lui donnant un temps d'accompagnement suffisant pour le faire. Il est difficile de concevoir qu'un débutant puisse passer d'enseignant novice à enseignant compétent en un an ou deux et encore moins en quelques mois.

Les types de programmes IP

Nous avons questionné les répondants sur le type de programme utilisé par leur organisation. Par exemple, nous leur avons demandé si leur programme était structuré, c'est-à-dire constitué de composantes clairement définies ou si celui-ci était plus ou moins défini, c'est-à-dire plus ou moins structuré.

Parmi ces programmes, nous constatons que la majorité c'est-à-dire huit sur douze est très structurée ou plutôt structurée. Cependant, il est inquiétant de constater que quatre programmes sur douze présentent une structure plus ou moins définie, ou non fixée (voir figure 4.7).

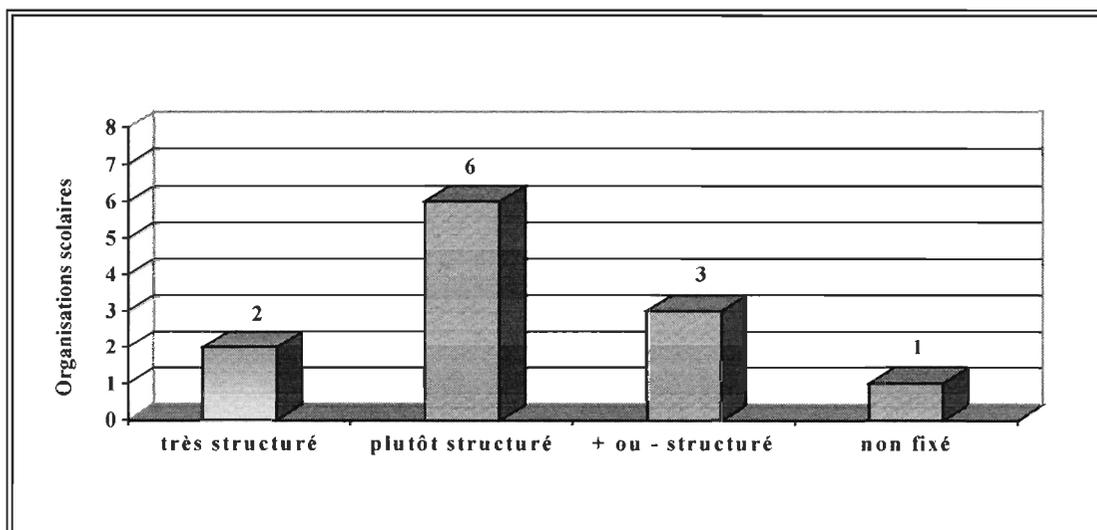


Figure 4.7 Les types de programmes IP

Une mise en garde s'impose ici, il ne faudrait pas que cet état de fait laisse place à l'improvisation et au laxisme dans la gestion du programme, l'accompagnement et la formation des enseignants débutants. Si tel était le cas, ce fonctionnement pourrait représenter un facteur de risque pour le développement professionnel des novices en enseignement. L'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario (2004) estime qu'il est temps d'établir la structure formelle d'un programme IP obligatoire au niveau provincial. Wong (2004) est également de cet avis puisqu'il considère qu'un programme IP efficace doit être structuré et planifié à long terme. Ce chercheur soutient que ce programme doit avoir le caractère d'un programme intensif de développement professionnel des enseignants débutants. Nous sommes également de cet avis. C'est pourquoi nous considérons qu'il serait judicieux, pour l'organisation scolaire, de se doter d'un programme structuré et étroitement lié aux réalités de la formation professionnelle des nouveaux enseignants. De plus, il serait adéquat de faire le suivi des actions posées en ce sens et de se réajuster lors du bilan annuel du programme. Sur ce point, un répondant indique que leur programme s'ajuste continuellement aux besoins et à la réalité de leur milieu (R9).

De plus, les répondants à l'étude nous apprennent que sept organisations scolaires sur douze ont des projets spéciaux en insertion professionnelle. Ces projets spéciaux concernent principalement la formation de groupes de travail ou de groupes de discussion (57 %) et d'un forum électronique de discussion (29 %).

La publicité des programmes IP

Maintenant, voyons de plus près ce qu'il en est de la publicité destinée à faire la promotion du programme IP à travers toute l'organisation scolaire. Rappelons que cette publicité est appelée à le faire connaître, à faciliter l'adhésion des participants et à sensibiliser les collaborateurs au programme IP. Est-ce qu'une annonce de ce programme est faite dans les écoles de la commission scolaire ou dans les établissements scolaires? L'enquête dévoile que ce moyen est utilisé par 11 organisations scolaires (92 %) pour faire connaître le contenu du programme et pour le recrutement d'enseignants débutants. Dans 8 cas (67 %), la publicité est également un moyen pour recruter des mentors (ou des accompagnateurs).

L'analyse des données nous apprend également que 8 organisations scolaires (67 %) tiennent des rencontres d'information à l'intention des directeurs d'école concernant les avantages et les exigences du programme. Ce qui est très peu à notre avis compte tenu du fait que les directeurs d'école sont en première ligne pour faciliter l'insertion des débutants dans leur milieu scolaire. Arends et Rigazio-DiGillio (2000) affirment que l'engagement actif et le soutien du directeur d'école sont indispensables à l'efficacité d'un programme IP.

L'évaluation des programmes IP

En ce qui a trait à l'évaluation des programmes IP, 8 répondants sur 11 (67 %) disent que leur programme a été remis en question et évalué depuis sa mise en place. Dans tous les cas, l'évaluation la plus récente a eu lieu au cours des deux dernières

années. De plus, ces répondants confirment qu'une évaluation est prévue au cours de l'année suivante.

Selon les informations recueillies (voir figure 4.8), nous observons que l'évaluation des programmes traite principalement de trois points importants : la satisfaction des participants (17 %), les perspectives d'amélioration du programme (17 %) ainsi que le contenu du programme (17 %).

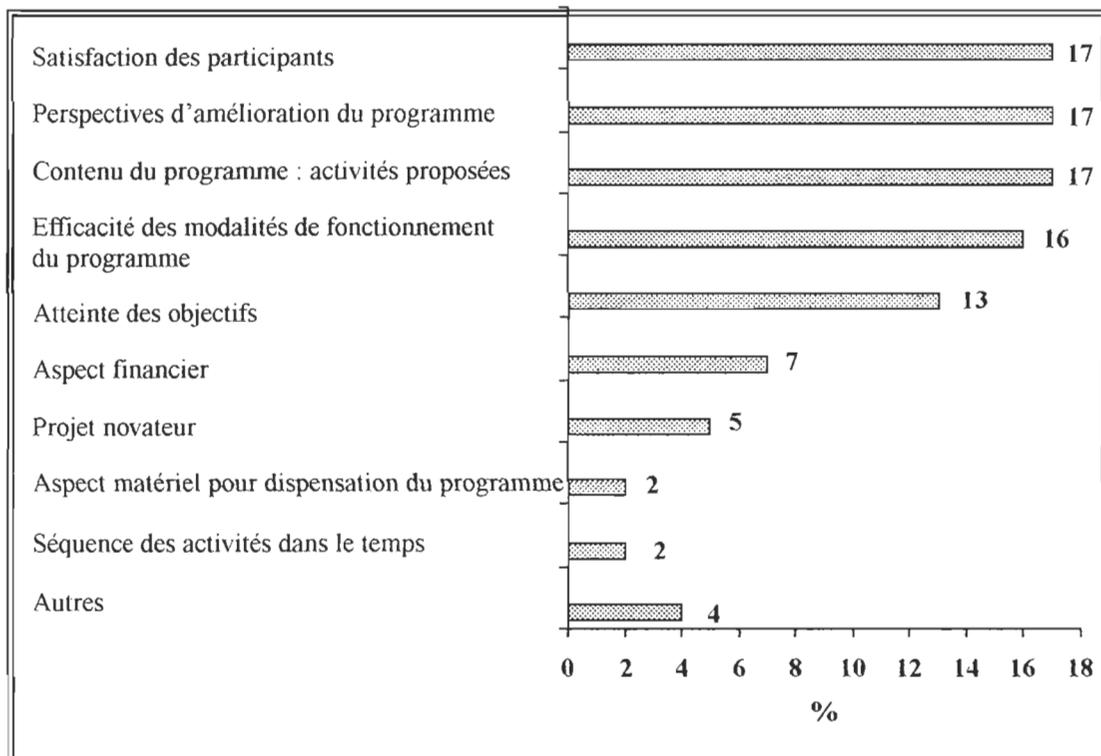


Figure 4.8 Le contenu de l'évaluation des programmes IP

Parmi les commentaires, un répondant souligne que leur programme est évalué de façon formelle à chaque fin d'année et réajusté pour répondre davantage aux besoins des nouveaux enseignants (R4). Dans d'autres cas, l'évaluation est informelle et peut, par exemple, s'effectuer de façon orale lors d'une rencontre. Dans un cas en

particulier, on souligne que ce sont les ateliers qui ont été évalués et non le programme IP. Selon Sterling et coll., (2001), l'évaluation du programme IP assure l'amélioration, l'adaptation et l'efficacité du programme IP. Nous adoptons également cette position ainsi que celle de Cuerrier (2003) qui soutient que l'évaluation du programme permet d'avoir une vision juste du fonctionnement, de la satisfaction des participants, des apprentissages et des avantages pour l'organisation. Car c'est en tenant compte des recommandations faisant suite à l'évaluation que le programme pourra évoluer et ainsi répondre aux besoins du milieu.

Les règles d'éthique associées aux programmes IP

À la question : « Est-ce que votre programme utilise des règles d'éthique ou un code de conduite qui encadre les comportements des participants? », 8 répondants sur 12 (67 %) ont répondu par la négative et 4 sur 12 (33 %) par l'affirmative. Parmi ceux-ci, seulement trois participants nous disent que ces règles sont indiquées dans leur programme IP, ce qui représente le quart des répondants. Le répondant R12 mentionne qu'elles sont indiquées dans tous les établissements scolaires. Un autre répondant (R4) souligne que les règles d'éthique sont rappelées verbalement à l'occasion de l'arrivée des nouveaux enseignants dans leur milieu scolaire.

Pour Cuerrier (2003), l'éthique constitue une condition minimale de fonctionnement pour assurer une gestion de la qualité du programme. Nous partageons ce point de vue, car nous croyons que la gestion d'un programme IP comporte des interactions humaines qui doivent rejoindre les valeurs, la mission et les buts du programme et de l'organisation scolaire. C'est pourquoi nous préconisons que les administrateurs des programmes IP établissent des règles d'éthique permettant aux divers partenaires du programme de remplir adéquatement leur rôle dans le respect de chacune des parties. Ainsi, les valeurs éthiques pourront soutenir une application harmonieuse du programme IP.

La gestion des programmes IP étant maintenant circonscrite, cette étude se penchera sur le contenu des programmes. Nous aborderons donc ici les aspects permettant de cibler les composantes de ces programmes.

4.2.2 Le contenu des programmes IP

Cette section présente principalement des données quantitatives tirées des questions fermées du questionnaire. Elle nous permettra de discuter du contenu des programmes IP en précisant en premier lieu les formules pédagogiques utilisées dans ceux-ci. Nous parlerons ensuite du mentorat (ou de l'accompagnement) en exposant ses composantes.

4.2.2.1 Les formules pédagogiques utilisées en insertion professionnelle

De façon générale, les organisations scolaires présentent dans leur programme IP plusieurs formules pédagogiques. Nous regarderons quelles formules sont les plus utilisées en insertion professionnelle.

Les données confirment que la formule pédagogique la plus utilisée est la rencontre de groupe (91 %). Il convient de mentionner que les rencontres en sous-groupe ou en dyade sont également choisies, mais dans des proportions respectivement moindres de 58 % et 55 %. Quant aux formules les moins utilisées, on retrouve le courriel ou la formule via Internet dans un ordre de 73 % et le téléphone avec 60 %. La figure 4.9 nous présente l'ensemble des résultats de cette rubrique.

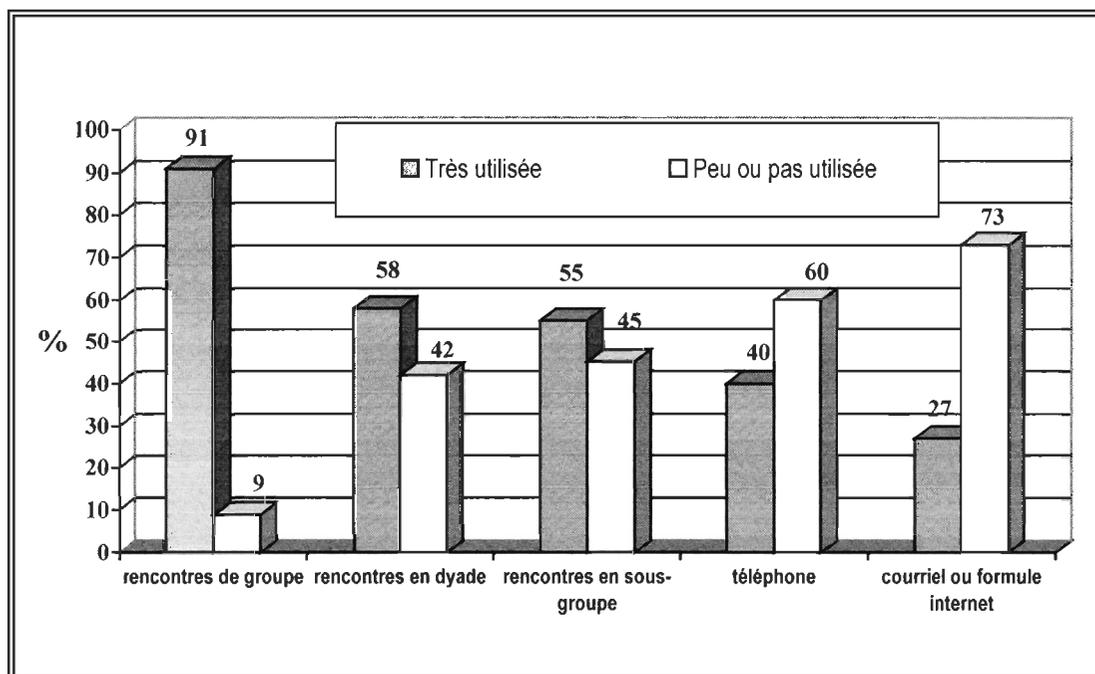


Figure 4.9 Les formules pédagogiques utilisées

Nous pouvons facilement concevoir que les rencontres de groupe ont un impact positif sur le développement professionnel de l'enseignant débutant, car elles favorisent l'analyse réflexive des actions posées par les débutants dans le contexte réel de l'enseignement au quotidien. De plus, ils devraient avoir la possibilité de participer à des discussions de groupe non seulement avec des pairs, mais également avec des collègues et des professeurs universitaires en formation des maîtres (Arends et DiGillio (2001).

Les données de la présente recherche révèlent un fait surprenant. Seulement 27 % des répondants nous indiquent que les débutants utilisent le courriel ou la formule via Internet pour communiquer entre eux. On peut se questionner à ce sujet sur les motifs de cette sous-utilisation malgré le fait que nous soyons à l'ère de l'électronique et que les jeunes enseignants sont de la génération qui a vu évoluer cette technologie. Peut-on penser que le réseau de soutien des débutants par voie

électronique est en développement ou sous-développé au sein de certaines organisations scolaires? Rappelons comme il a été mentionné précédemment dans cette étude que des conditions sont préalables à ce type de communication via Internet (Nault, 2000). En effet, l'accès à un équipement de base accessible, fiable et comprenant un accès à Internet, un navigateur et un traitement de texte ainsi que des connaissances de base en informatique sont nécessaires à cette fin.

4.2.2.2 Le mentorat (ou l'accompagnement)

Perception du mentorat (ou de l'accompagnement)

Du point de vue organisationnel et dans le cadre de l'insertion professionnelle des enseignants débutants, le mentorat (ou l'accompagnement) est considéré sous divers aspects par les répondants au questionnaire. Il convient de souligner que l'analyse des données démontre que le mentorat (ou l'accompagnement) est davantage considéré comme un moyen pour briser l'isolement en début de carrière dans une proportion de 24 %. Il est également un moyen efficace pour diminuer le stress des débutants (19 %). De plus, 15 % des répondants définissent le mentorat (ou l'accompagnement) comme étant indispensable pour favoriser l'insertion professionnelle.

En 2003-2004, 75 % des programmes IP des organisations consultées contenaient une composante mentorale (ou de l'accompagnement) auprès des novices. Dans chacune de celles-ci, de deux à trente-trois enseignants débutants peuvent bénéficier de ce soutien. La moyenne annuelle étant de dix-huit enseignants débutants pour ce service. L'adhésion des enseignants débutants pour un tel accompagnement est volontaire dans 91 % des cas. Dans certains milieux, les novices peuvent volontairement se réinscrire. Quant aux mentors (ou aux accompagnateurs), leur nombre varie d'un à vingt-cinq dans les organisations scolaires représentées par l'étude. La moyenne de chaque organisation étant de treize mentors (ou

accompagnateurs) annuellement. La Figure 4.10 nous dresse le portrait des diverses perceptions du mentorat (ou de l'accompagnement) au regard des programmes IP.

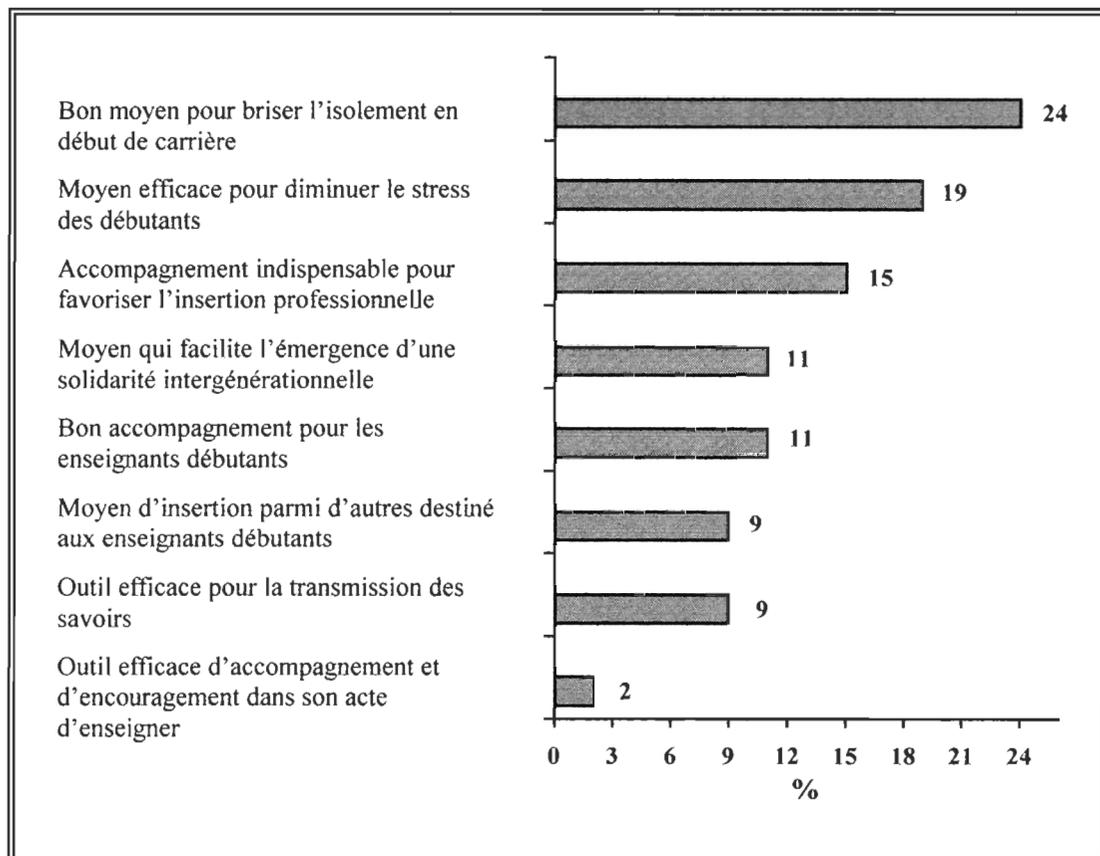


Figure 4.10 La perception du mentorat (ou de l'accompagnement) au regard des programmes IP

Ces données abondent dans le même sens que Feiman-Nemser et coll. (1999) qui considèrent l'accompagnement mentorat comme étant la plus puissante composante des programmes IP, car il permet d'apporter un soutien immédiat aux novices dans leur étape de survie en début de carrière.

Les types d'accompagnement

Notre enquête nous révèle que certains types d'accompagnement utilisés en insertion professionnelle sont considérés par les responsables des programmes comme étant à la fois plus développés, plus efficaces et plus prometteurs. Une synthèse des résultats est présentée à la figure 4.11.

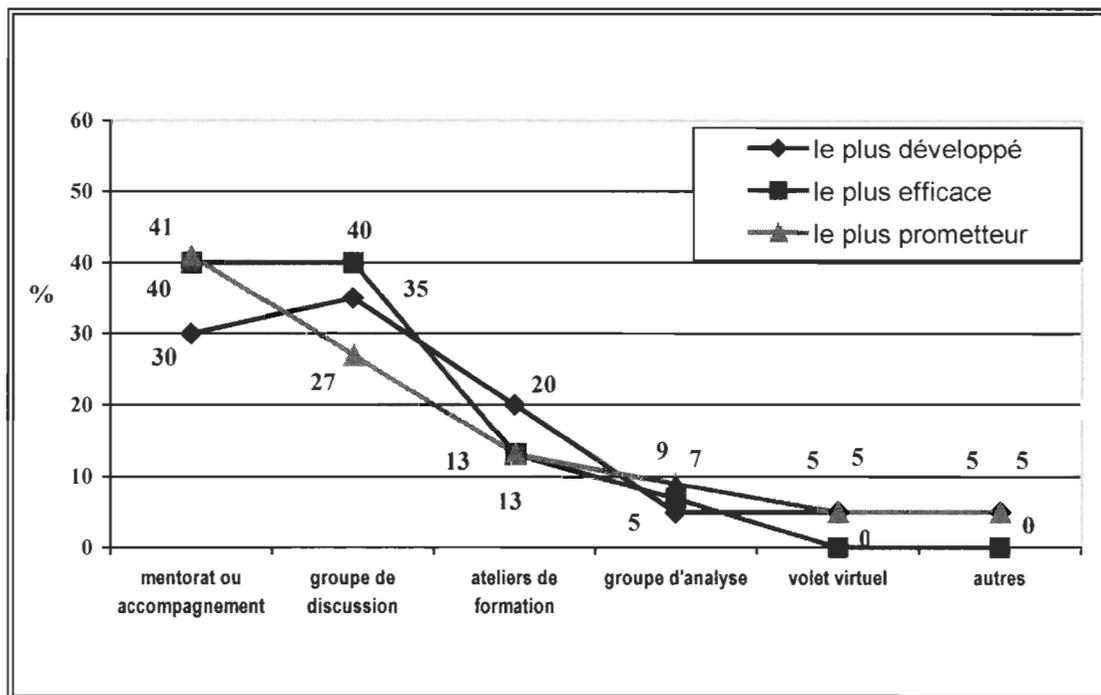


Figure 4.11 Les types d'accompagnement

Dans cette figure, nous observons que les volets qui obtiennent la faveur des participants sont le mentorat (ou accompagnement) et les groupes de discussion. Pour ce qui est du volet virtuel (via Internet, courriel, etc.), seulement 5 % des répondants nous disent qu'il est prometteur et bien développé. Il faut comprendre qu'il peut être difficile de se positionner sur quelque chose qui n'est peut-être pas encore mis en place ou qui est en voie de développement dans les organisations scolaires

représentées par l'étude. Pourtant, selon l'avis de certains chercheurs (Lavoie et coll., 2004) le forum électronique de discussion possède un aspect réflexif et une dimension émancipatrice qui est à considérer. Il permet à ses participants de partager leurs idées et de discuter d'enjeux éducatifs. Ce qui représente un aspect très formateur dans le cadre du développement professionnel des débutants.

Parmi les commentaires recueillis, le répondant R4 affirme qu'il faut mettre en réseau les jeunes enseignants, car ils s'apportent beaucoup mutuellement. Un autre répondant (R5) souligne que : « Les ateliers ou cliniques sont enrichissants, cependant l'aspect financier est toujours un problème. Pas de reconnaissance sur le temps de classe ou autre. ». Ce répondant précise que le mentorat (ou l'accompagnement) de groupe et les groupes de discussion sont stimulés par le leadership de la direction d'école.

Les critères de sélection des mentors (ou des accompagnateurs)

En ce qui regarde la sélection des mentors (ou des accompagnateurs), 78 % des organisations disent s'être dotées de critères de sélection. Selon celle-ci, les responsables des programmes déterminent comme premier critère de sélection le fait d'avoir un intérêt pour le développement de la relève (20 %). Deux autres critères s'ajoutent, soit celui de l'expertise en enseignement (14 %) et celui de l'aptitude à l'écoute active (14 %). Ce sont des atouts importants pour un mentor (ou un accompagnateur) qui désire bien remplir son rôle. Nous en retrouvons la compilation des données à la figure 4.12.

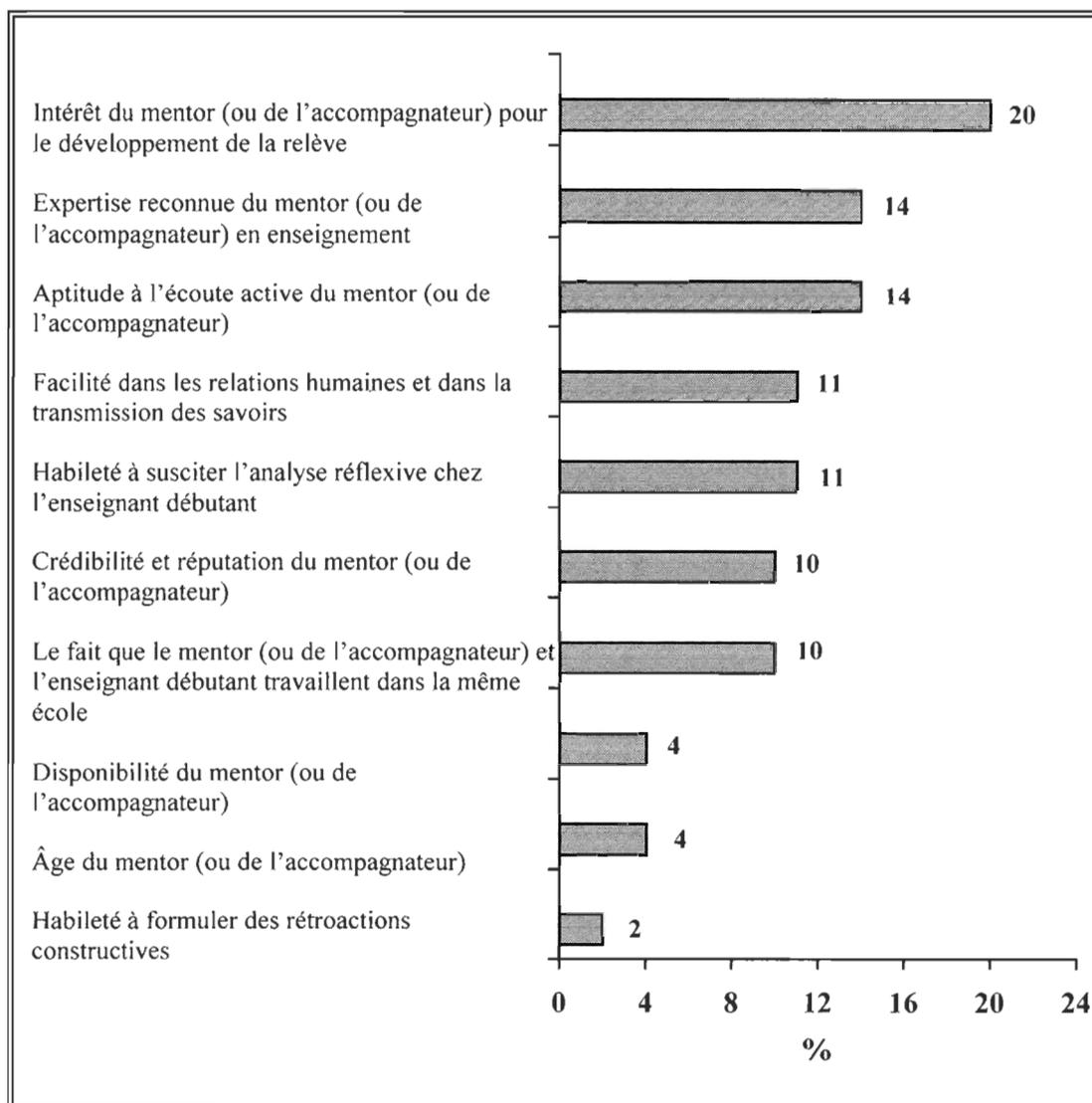


Figure 4.12 Les critères de sélection des mentors (ou des accompagnateurs)

Ces critères sont d'ailleurs relevés par Arends et Rigazio-DiGillio (2000) qui précisent qu'un mentor efficace (ou un accompagnateur) doit posséder certaines qualités comme l'habileté à dispenser un soutien émotionnel, à instruire en ce qui a trait au curriculum et à donner des informations en ce qui concerne le milieu de travail et les procédures. C'est pourquoi il serait important pour chaque organisation

scolaire qui offre du mentorat (ou de l'accompagnement) de se doter de critères de sélection des mentors (ou des accompagnateurs). Feiman-Nemser (2001) considère qu'un programme de mentorat sérieux doit prendre un soin minutieux à la sélection, à la préparation et au soutien des mentors (ou des accompagnateurs) dans leur accompagnement aux novices. En effet, toutes les personnes n'ont pas nécessairement les mêmes aptitudes à transmettre leur savoir ainsi que la même facilité dans les relations humaines. Elles n'ont pas la même expertise en enseignement. Ces points méritent de la considération de la part des gestionnaires des programmes.

Mentionnons que 80 % des répondants à notre enquête confirment les avancées de la littérature indiquant qu'un mentor (ou un accompagnateur) ne peut pas avoir un lien d'autorité avec l'enseignant débutant.

Les rôles assurés par les mentors (ou les accompagnateurs)

Nous avons demandé aux responsables de déterminer, par ordre d'importance, les rôles assurés par les mentors (ou les accompagnateurs). Ces rôles sont représentés sous forme de fréquences et de pourcentages.

Le tableau 4.2 nous présente un contenu fort partagé quant aux rôles assurés par les mentors (ou les accompagnateurs). Les rôles les plus importants sont d'établir un climat de confiance (64 %), de favoriser le développement de la pratique réflexive (55 %) et de faciliter le développement du potentiel de l'enseignant débutant (55 %). Le rôle identifié comme le moins important étant d'assurer un rôle de conseiller (40 %).

Ces rôles vont dans le même sens que ceux répertoriés par Cuerrier (2003) dans son étude sur le mentorat au Québec. Les deux premiers rôles relevés par cette étude étant d'établir un climat de confiance et d'assurer un rôle de conseiller. Cette chercheuse souligne l'importance du rôle du mentor (ou de l'accompagnateur) pour écouter, soutenir, questionner, informer et guider le débutant. Dans cette étude, il est

mentionné que les préoccupations du mentor (ou de l'accompagnateur) sont de faire réfléchir, de fournir un métaregard chez le débutant et ainsi de stimuler son analyse réflexive.

Tableau 4.2
Les rôles assurés par les mentors (ou les accompagnateurs)

	Priorité 1	Priorité 2	Priorité 3	Priorité 4	1+2	3+4
Établir un climat de confiance	6 (55%)	1 (9%)	2 (18%)	2 (18%)	7 (64%)	4 (36%)
Favoriser le développement de la pratique réflexive	1 (9%)	5 (46%)	4 (36%)	1 (9%)	6 (55%)	5 (45%)
Faciliter le développement du potentiel de l'enseignant débutant	2 (18%)	4 (37%)	3 (27%)	2 (18%)	6 (55%)	5 (45%)
Assurer un rôle de conseiller	2 (20%)	2 (20%)	2 (20%)	4 (40%)	4 (40%)	6 (60%)

Nous croyons également que ces rôles assurés par les mentors (ou les accompagnateurs) ont un caractère de soutien à apporter au mentoré. Comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, les qualités d'un mentor (ou d'un accompagnateur) efficace sont l'habileté à donner un soutien émotionnel, à instruire au sujet du curriculum et à donner des informations sur le milieu scolaire et ses procédures (Arends et DiGillio, 2000). On peut souligner ici que le soutien apporté par le mentor (ou l'accompagnateur) répond aux divers besoins du débutant : physiques, émotionnels, psychosociaux, personnels et intellectuels des enseignants

débutants en début de carrière (Gold, 1992; Veenman, 1984) et plus particulièrement au cours des phases de la première année en enseignement (Moir, 1999).

Le jumelage des mentorés et des mentors (ou des accompagnateurs)

Les données révèlent que les différentes organisations scolaires prennent en compte plusieurs facteurs pour le jumelage des dyades mentales (ou d'accompagnement). Parmi ceux-ci, elles placent en priorité des facteurs à caractère fonctionnel pour faciliter une communication harmonieuse entre les personnes et simplifier la possibilité de se rencontrer. Ainsi, nous constatons que ce sont l'affinité entre les personnes (20 %), le fait d'être dans le même champ disciplinaire ou sectoriel (20 %), la même école ou à proximité géographique (16 %) qui constituent les critères de base servant au jumelage des mentors (ou des accompagnateurs) et des mentorés. Nous en retrouvons la compilation à la figure 4.13.

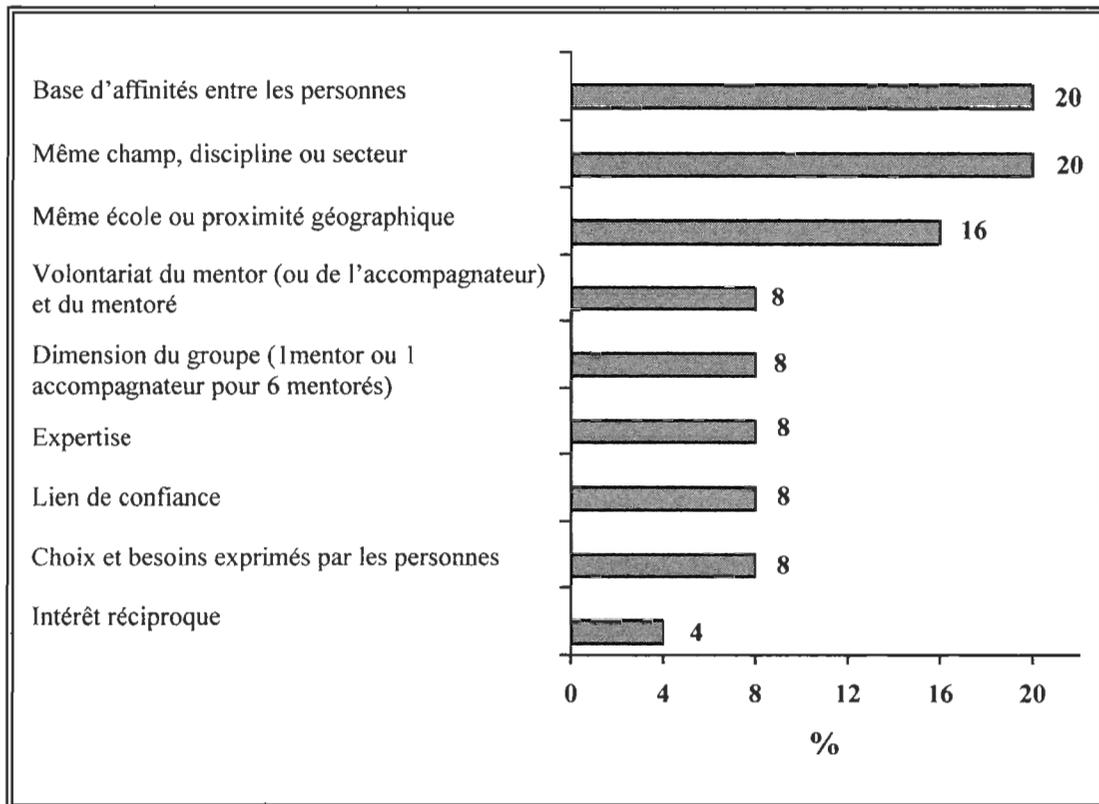


Figure 4.13 Le jumelage des dyades mentales (ou d'accompagnement)

Il est logique de penser que la base d'affinités entre le mentor (ou l'accompagnateur) et le mentoré puisse être le premier facteur sélectionné pour le jumelage des dyades mentales (ou d'accompagnement). Le contraire serait surprenant. Il en va de même pour le fait d'être dans le même champ de compétence. Qui de mieux qu'un professeur d'éducation physique pour comprendre et soutenir un débutant dans la même discipline? C'est également ce que soutiennent Ingersoll et Smith (2004) en insistant sur l'importance de jumeler le novice avec un mentor (ou un accompagnateur) faisant partie d'un même champ de compétence que l'enseignant débutant. Ce faisant, le mentor (ou l'accompagnateur) et le mentoré peuvent mieux se comprendre puisqu'ils peuvent vivre des situations similaires dans leurs pratiques.

Formation destinée aux mentors (ou aux accompagnateurs) et aux novices

Pour ce qui est de la formation destinée aux mentors (ou aux accompagnateurs), les données de l'enquête révèlent que seulement 45 % d'entre eux ont une formation structurée. Lorsqu'on regarde du côté de la formation destinée aux enseignants débutants, nous observons que seulement 70 % reçoivent une formation structurée. Ce qui est très peu étant donné que ce sont des apprentis, des novices dans la profession. Il faut garder en mémoire que ces débutants doivent franchir l'espace professionnel qui les amènera à devenir des enseignants expérimentés. C'est dans cet esprit que le MÉQ (2002) a demandé aux organisations scolaires de se doter de moyens pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants débutants.

Pour offrir de la formation à ses novices et à ses mentors (ou à ses accompagnateurs), l'organisation scolaire peut demander la collaboration de diverses personnes et de divers organismes. La figure 4.14 présente les personnes qui assurent cette formation. Nous constatons que la formation des mentors(ou des accompagnateurs) et des novices est principalement offerte par les conseillers pédagogiques dans une proportion de 37 %. Parfois, l'organisation a recours à de l'aide extérieure en sollicitant des professeurs d'université (13 %) ou des consultants/formateurs (13 %).

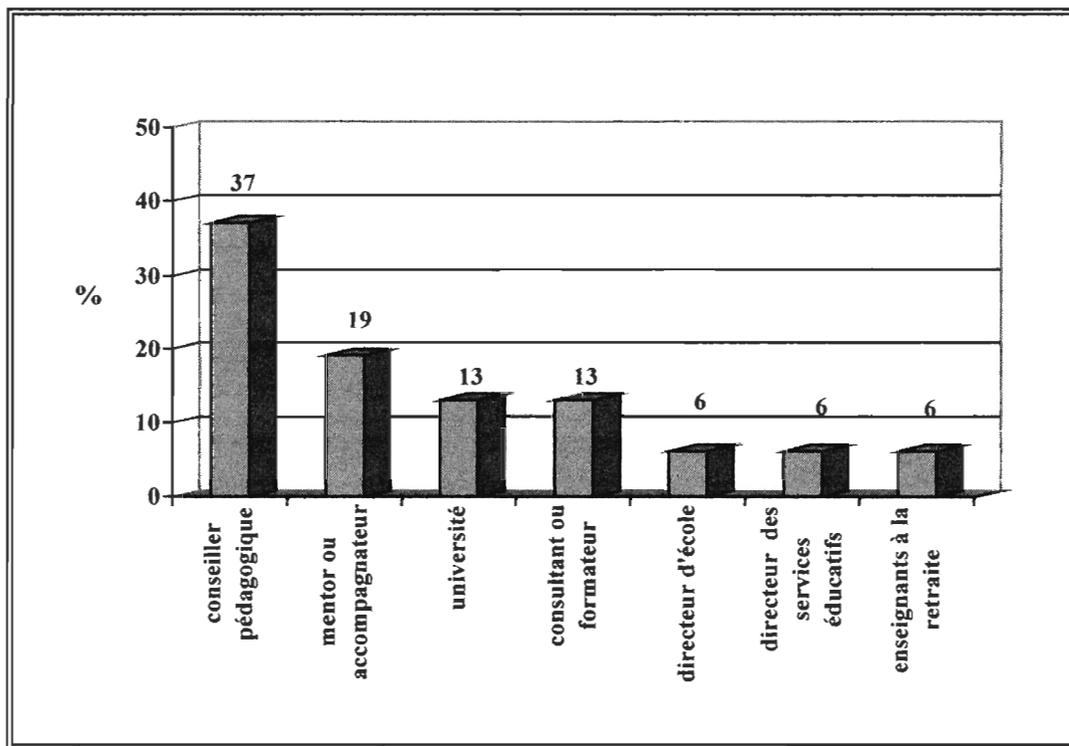


Figure 4.14 La formation reçue par les mentors (ou les accompagnateurs) et les novices

Ici, nous tenons à réitérer l'importance accordée par certains chercheurs (Feiman-Nemser, 1996; Feiman-Nemser et coll., 1992; Huling-Austin, 1990) en ce qui concerne la formation des mentors (ou des accompagnateurs) afin d'éviter qu'ils transportent et fassent la promotion de normes traditionnelles et de manières de faire les choses pouvant aller à l'encontre de la réforme scolaire. Voilà pourquoi il est important d'offrir une formation adéquate aux mentors (ou aux accompagnateurs) ainsi que des rencontres régulières planifiées pour les mentors (ou les accompagnateurs) et les novices.

Le point négatif qui ressort de cette figure, c'est la sous-utilisation des enseignants à la retraite. Le personnel retraité et préretraité représente une richesse

incalculable de savoirs d'expérience à tous les niveaux. Ces savoirs d'expérience pourraient faire la différence dans l'insertion professionnelle des débutants. Que l'on parle de directeurs de service, de directeurs d'école, de coordonnateurs, de conseillers pédagogiques ou d'enseignants, beaucoup parmi ceux-ci visent la performance et la qualité en éducation. Ils ont développé une expertise qui peut être transmise aux enseignants débutants. Les retraités et les préretraités pourraient y trouver une activité gratifiante qui leur permettrait de pousser plus loin leurs réalisations professionnelles et personnelles. DePaul (2000) soutient que les enseignants débutants de demain peuvent s'inspirer de l'exemple des vétérans, car ceux-ci peuvent les guider, leur apporter des procédés de planification et des trucs du métier.

Les résultats de la recherche nous indiquent également que 82 % des enseignants débutants reçoivent, en début d'année, une *trousse d'accueil* ou des outils d'information en version papier ou en version virtuelle via Internet. Pour leur part, 55 % des mentors (ou des accompagnateurs) reçoivent une trousse d'accompagnement pour les assister dans leur rôle. Donc, 45 % des mentors (ou des accompagnateurs) n'en reçoivent pas. Dans certains cas, les mentors (ou les accompagnateurs) reçoivent des documents tout au long de leur accompagnement mentorale. Dans d'autres cas, c'est laissé à la discrétion des directions d'école.

Selon notre expérience en enseignement, nous croyons qu'une trousse composée de documents explicatifs serait non seulement utile, mais indispensable pour tous les mentors (ou les accompagnateurs). Cette trousse de référence pourrait contenir le manuel du mentor (ou de l'accompagnateur) ainsi que des documents d'information sur l'accompagnement, la supervision et l'analyse réflexive ainsi que le nom des personnes ressources pour l'assister adéquatement dans ses fonctions. Un mentor (ou un accompagnateur) bien outillé peut devenir un guide stimulant pour les novices qu'il supervise.

L'encadrement et le suivi des dyades mentales (ou d'accompagnement)

Pour ce qui est de l'encadrement et du suivi des dyades mentales (ou d'accompagnement), nous constatons qu'ils s'effectuent de diverses façons. Mais, fait à noter, toutes les dyades mentales (ou d'accompagnement) bénéficient d'un encadrement et d'un suivi. Elles peuvent toutes compter (100 %) sur une personne ressource. Ce rôle est principalement rempli par des conseillers pédagogiques ou des conseillers en développement des compétences (39 %), des directeurs des services (23 %), des coordonnateurs (15 %), des responsables du programme ou des responsables de stage (15 %) ainsi que par un enseignant ressource (8 %).

Les données présentées dans le tableau 4.3 montrent que 59 % de l'encadrement et du suivi des dyades mentales (ou d'accompagnement) se fait de façon informelle. Parmi les commentaires recueillis, un responsable nous dit que son organisation scolaire alloue six rencontres d'une demi-journée à cet effet (R3). Le répondant R5 nous dit que son organisation a privilégié le mentorat (ou l'accompagnement) de groupe formé de six mentorés (novices) pour un mentor (ou accompagnateur). Il nous déclare que ce procédé facilite la création d'un réseautage à travers tous les secteurs de la commission scolaire. Le répondant R6 précise que son organisation reconnaît le professionnalisme de ses mentors (ou de ses accompagnateurs) et de ses novices et qu'elle a donc choisi de laisser les dyades se donner leur propre perfectionnement!

Tableau 4.3**L'encadrement et le suivi des dyades mentoriales (ou d'accompagnement)**

Encadrement et suivi	Nombre de personnes	%
Informel	7	59 %
Formel et structuré	5	41 %
Total	12	100 %

À notre avis, l'encadrement et le suivi des dyades mentoriales (ou d'accompagnement) devraient inclure une supervision formelle et structurée, car ce procédé facilite une même formation pour les mentors (ou les accompagnateurs) qui, à leur tour, ont des chances de donner un enseignement similaire aux mentorés (novices). De plus, ce procédé permet de faire les ajustements susceptibles d'établir pour les mentors (ou les accompagnateurs) des fonctionnements comparables entre eux. Ces ajustements permettent également aux mentors (ou aux accompagnateurs) d'adopter des attitudes similaires avec les mentorés étant donné qu'ils auront eu une même formation.

La reconnaissance du travail de mentor (ou d'accompagnateur)

Lorsqu'on demande aux responsables s'il y a une reconnaissance du travail de mentor (ou d'accompagnateur) pour le rôle qu'il remplit ou pour assister à de la formation, la majorité nous répond par l'affirmative. Les résultats énoncés dans le tableau 4.4 permettent de constater que la moitié des organisations scolaires (50 %) reconnaît le travail du mentor (ou d'accompagnateur) en lui accordant une libération de temps. Parmi les autres réponses, 25 % des mentors (ou des accompagnateurs) reçoivent une compensation financière.

Tableau 4.4
La reconnaissance du travail de mentor (ou d'accompagnateur)

Reconnaissance	Nombre de personnes	%
Compensation en temps	6	50 %
Rétribution financière	3	25 %
Diminution de tâche	1	8,3 %
Entente avec la direction	1	8,3 %
Aucune compensation ou avantage	1	8,4 %
Total	12	100 %

Certains commentaires des répondants apportent des précisions à ce sujet. Un responsable nous dit que ce n'est pas une véritable compensation de temps pour le travail accompli puisque la libération est destinée à de la formation pour le mentor (ou l'accompagnateur). Dans ce cas, l'organisation scolaire reconnaît une heure pour cinq jours de tâche au primaire et deux heures pour neuf jours de tâche au secondaire. Parfois, le mentor (ou l'accompagnateur) doit prendre une entente avec la direction d'école à ce sujet. Dans un autre cas, le mentor (ou l'accompagnateur) n'a aucune compensation ou avantage.

À l'instar de plusieurs chercheurs qui ont étudié l'insertion professionnelle, Arends et Rigazio-DiGillio (2000) ainsi que Sterling et coll., (2001) soulignent que la tâche d'enseignement des débutants devrait être allégée. Dans leurs revues de littérature, ils remarquent que les programmes IP efficaces ont établi un dispositif de compensation de temps ou de réduction de tâche pour les mentors (ou les accompagnateurs) et les enseignants débutants afin de faciliter les échanges entre eux.

Certes, ce point mérite qu'on s'y intéresse afin de pouvoir y apporter les correctifs nécessaires. En tenant compte de l'importance de l'insertion professionnelle

pour les débutants, nous croyons que la reconnaissance du travail des mentors (ou des accompagnateurs) devrait avoir une véritable existence. Dans cette perspective, elle devrait s'inscrire dans une réelle démarche de continuité dans le développement des compétences des enseignants débutants. C'est pourquoi nous croyons que les mesures de reconnaissance des mentors (ou des accompagnateurs) devraient être mieux définies dans les programmes IP et équitables au regard de la tâche accomplie. Cette reconnaissance se doit d'être structurée et non laissée à l'improvisation, faute de modalités de fonctionnement. Ce qui pourrait être néfaste pour le développement professionnel de la relève.

Le trimentorat

Nous parlerons maintenant du trimentorat qui consiste à former le débutant pour qu'il puisse devenir mentor (ou accompagnateur) à son tour au cours des années suivantes. Seulement 3 responsables sur 10 (30 %) nous répondent qu'ils utilisent cette façon de faire pour développer la relève. D'autres nous informent que c'est très récent ou que c'est en projet pour les années à venir. Un responsable nous dit avoir perçu une dimension de trimentorat dans le forum de discussion de la communauté virtuelle de son organisation scolaire.

À notre avis, le trimentorat représente un bel exemple d'agents multiplicateurs en milieu scolaire. Ce procédé de fonctionnement devrait être considéré comme un outil incontournable de développement professionnel et instauré systématiquement dans les organisations scolaires. Il convient également d'insister sur le fait que le trimentorat permet la transmission des savoirs d'expérience non seulement aux novices, mais également aux enseignants expérimentés en leur permettant de développer des habiletés de mentors (ou d'accompagnateurs) à leur tour, puis de formateurs de mentors (ou d'accompagnateurs). De surcroît, reprenons les propos de Cuerrier (2003), qui dit au sujet du trimentorat : « Ainsi, la culture mentorale se

répand d'elle-même et l'apprentissage du rôle du mentor (ou de l'accompagnateur) se perpétue d'une « génération » à l'autre! » (p. 30).

Bien que nous ayons fait dans cette étude le tour des composantes des programmes IP, il y a lieu de porter une attention aux autres perceptions des responsables des programmes. Ce qu'ils ont à nous dire peut mettre en perspective les données recueillies entourant les composantes des programmes.

4.3 Les perceptions des répondants au regard des programmes IP

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la perception des participants quant à la satisfaction du programme IP. Ensuite, nous présenterons les difficultés qu'ils ont rencontrées lors de l'élaboration ou de l'animation de leur programme. Puis nous examinerons l'impact des programmes sur la relève en enseignement. En dernier lieu, notre regard se posera sur les perspectives d'amélioration des programmes IP.

4.3.1 La satisfaction des programmes IP

Tout d'abord, nous observerons la satisfaction des répondants en lien avec l'organisation scolaire et les directions d'école. Dans un deuxième temps, nous parlerons de la satisfaction des enseignants débutants et des mentors (ou des accompagnateurs). Puis nous terminerons par la satisfaction des responsables au regard de la coordination et de l'éthique reliées aux programmes. Les données que nous présentons dans cette partie se retrouvent sous forme de fréquences et de pourcentages.

La satisfaction en lien avec l'organisation scolaire et les directions d'école.

Nous avons demandé aux responsables des programmes de nous parler de leur perception de la satisfaction en lien avec l'organisation scolaire et les directions d'école. Pour chacun des aspects, les répondants devaient pointer leur degré de

satisfaction sur une échelle de Likert à quatre niveaux s'étalant de très satisfaisant à insatisfaisant.

À la lecture du tableau 4.5, nous pouvons constater que les responsables des programmes considèrent que leur organisation scolaire est unanimement satisfaite du programme de mentorat (ou d'accompagnement) (100 %). Ils apprécient, dans une forte proportion de 92 %, le soutien et la participation de leur organisation scolaire. À ce sujet, certains répondants signalent que le programme IP est soutenu par la direction générale de leur organisation scolaire. Parmi les commentaires recueillis, un répondant (R11) déclare : « C'est l'équipe de direction qui est initiatrice de ce projet. » et il ajoute qu'il est très profitable d'avoir des enseignants heureux. Un deuxième (R1) nous dit que c'est un objet de fierté de leur commission scolaire. Enfin, un dernier répondant (R5) affirme que : « Le programme est soutenu par la Direction Générale, maintenant il doit graduellement s'implanter dans les milieux. Nous avons du travail à faire. ».

Tableau 4.5
La satisfaction en lien avec l'organisation scolaire
et les directions d'école selon les répondants.

	Très Satisfaisant 1	Satisfaisant 2	Peu Satisfaisant 3	Insatisfaisant 4	1+2	3+4
La satisfaction globale de l'organisation scolaire quant au programme de mentorat (ou d'accompagnement).	7 (70%)	3 (30%)	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	0 (0%)
Le soutien et la participation de l'organisation scolaire.	2 (17%)	9 (75%)	1 (8%)	0 (0%)	11 (92%)	1 (8%)
Appréciation de la collaboration des directions d'école à l'implantation du programme IP.	2 (18%)	7 (64%)	1 (9%)	1 (9%)	9 (82%)	2 (18%)

Dans ce tableau, nous pouvons également observer que 82 % de tous les répondants apprécient la collaboration des directions d'école à l'implantation du programme alors que 18 % d'entre eux déplorent la non-collaboration de celles-ci. Nous pouvons sans doute nous questionner sur les raisons qui justifient leur désengagement envers l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Ont-ils été sensibilisés aux buts du programme? Sinon il serait important de le faire pour s'assurer de leur engagement actif et de leur soutien (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000). De plus, Scott (2001) recommande que les responsables du programme assurent un suivi auprès des directeurs d'école pour leur donner une mise à jour concernant le programme IP, pour leur fournir le document contenant celui-ci et pour les familiariser avec son contenu.

La satisfaction des enseignants débutants et des mentors (ou des accompagnateurs).

Nous avons demandé aux responsables des programmes de nous parler de leur perception de la satisfaction des enseignants débutants et des mentors (ou des accompagnateurs). Comme nous pouvons le constater en examinant les données du tableau 4.6, les participants à l'enquête considèrent comme unanimement satisfaits (100 %) tous les enseignants débutants quant au programme de mentorat (ou d'accompagnement). Leur engagement (implication) dans le programme IP est considéré comme satisfaisant par 83 % des répondants. Le répondant R11 nous dit que le programme est indispensable pour les enseignants débutants. Un autre (R7) souligne que : « Ce programme fait l'envie des enseignants seniors qui auraient aimé bénéficier d'un tel accompagnement. »

Pour ce qui est de l'engagement (implication) des mentors (ou des accompagnateurs) dans le programme IP, 90 % des responsables des programmes le considèrent comme très satisfaisant. Quant à la disponibilité de temps des mentors (ou des accompagnateurs) pour remplir adéquatement leur fonction d'accompagnement, les répondants la trouvent satisfaisante dans une mesure de 80 %. Par contre, 20 % sont peu satisfaits du temps mis à leur disposition pour remplir adéquatement leur fonction d'accompagnement au quotidien.

Tableau 4.6

La satisfaction des enseignants débutants et des mentors (ou des accompagnateurs) selon les répondants.

	Très Satisfaisant 1	Satisfaisant 2	Peu Satisfaisant 3	Insatisfaisant 4	1+2	3+4
La satisfaction globale des enseignants débutants quant au programme de mentorat (ou d'accompagnement).	8 (80%)	2 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	0 (0%)
L'engagement (implication) des enseignants débutants dans le programme IP.	4 (33%)	6 (50%)	2 (17%)	0 (0%)	10 (83%)	2 (17%)
L'engagement (implication) des mentors (ou des accompagnateurs) dans le programme IP.	4 (40%)	5 (50%)	1 (10%)	0 (0%)	9 (90%)	1 (10%)
La disponibilité de temps des mentors (ou des accompagnateurs) pour remplir adéquatement leur fonction d'accompagnement.	4 (40%)	4 (40%)	2 (20%)	0 (0%)	8 (80%)	2 (20%)

En ce qui concerne la disponibilité de temps des mentors (ou des accompagnateurs) pour remplir adéquatement leur fonction d'accompagnement, il importe de souligner que l'accompagnement de tous les débutants n'est pas nécessairement uniforme en temps. Certains peuvent avoir besoin davantage de soutien ou de rencontres de discussion pour répondre à leurs besoins alors que pour d'autres l'accompagnement peut être plus court en matière de temps. Il ne faudrait pas standardisé le temps alloué, car les besoins des débutants peuvent être différents.

La satisfaction au regard de la coordination et de l'éthique reliées aux programmes IP.

Nous avons demandé aux responsables des programmes de nous parler de leur satisfaction au regard de la coordination du programme et de leur perception de l'éthique reliée au programme. Au regard de la disponibilité de temps pour la coordination efficace du programme, les responsables des programmes IP sont satisfaits à 67 %. Ainsi, 33 % des répondants démontrent peu de satisfaction de celle-ci.

Tableau 4.7

La satisfaction au regard de la coordination et de l'éthique reliées aux programmes IP selon les répondants.

	Très Satisfaisant 1	Satisfaisant 2	Peu Satisfaisant 3	Insatisfaisant 4	1+2	3+4
La disponibilité de temps pour coordonner de façon efficace le programme IP.	1 (8%)	7 (59%)	4 (33%)	0 (0%)	8 (67%)	4 (33%)
L'éthique du programme IP.	2 (17%)	9 (75%)	1 (8%)	0 (0%)	11 (92%)	1 (8%)

Leurs responsabilités sont-elles trop grandes au regard des disponibilités du temps qu'ils ont? Les tâches associées au bon fonctionnement de leur programme sont-elles trop nombreuses? Selon Scott (2001), dans plusieurs organisations scolaires, la charge de travail du responsable a augmenté à ce point que celui-ci ne peut pas donner suffisamment de temps pour remplir adéquatement les tâches reliées à la coordination du programme. Pour nous, il est raisonnable de penser que leur insatisfaction puisse être attribuable au manque de temps pour accomplir

adéquatement les tâches reliées à la coordination du programme. On note que certains programmes comprennent des composantes d'envergure tout spécialement dans les organisations qui ont développé une expertise en formation de ses débutants via Internet. Assurément, plus de mesures d'accompagnement et de formation demandent temps et énergie de la part des responsables. Nous croyons que l'organisation a tout à gagner à mettre à la disposition des responsables les ressources humaines et techniques leur permettant d'accomplir avec satisfaction leur fonction de responsables de programme.

En ce qui concerne l'éthique, ce point semble être d'une grande satisfaction de la part de 11 répondants sur 12 (92 %). Notons cependant, qu'au préalable dans cette enquête, seulement 4 répondants (33 %) ont déclaré qu'ils utilisaient des règles d'éthique ou un code de conduite pour encadrer les comportements des participants. Nous tenons à rappeler ici que l'éthique constitue une condition minimale de fonctionnement pour assurer une gestion de la qualité du programme (Cuerrier, 2003) et soutenir une application harmonieuse de celui-ci. C'est dans un fonctionnement éthique que l'organisation pourra rejoindre les valeurs, la mission et les buts du programme.

Les autres considérations

En plus des indicateurs mentionnés ci-dessus, le participant R4 a souligné qu'il avait de la difficulté à rejoindre tous les enseignants débutants pour leur faire connaître le programme IP. Ce même répondant nous dit également qu'il est difficile de mesurer la satisfaction des projets spéciaux en insertion professionnelle, car ils se réalisent dans les écoles. Pour un autre (R7), le programme IP représente un moyen de rétention : « Nous nous assurons ainsi de la fidélisation de nos enseignants. »

En résumé, l'étude démontre la grande satisfaction des responsables sur tous les points présentés précédemment sauf en ce qui concerne la disponibilité de temps pour coordonner adéquatement le programme.

4.3.2 Les difficultés rencontrées

La recherche met en lumière les difficultés que les responsables ont rencontrées lors de l'élaboration ou de l'animation du programme de leur organisation. Dans leurs réponses, les responsables des programmes ont sélectionné des items très diversifiés.

Les deux principales difficultés rencontrées par les responsables des programmes se retrouvent au niveau de la promotion du programme (18 %) et au niveau du jumelage et du suivi des dyades mentoriales (ou d'accompagnement) (18 %). Sur ce dernier point, l'organisation scolaire aurait tout intérêt à se doter d'une démarche efficace dès le début de l'année pour établir dans un court laps de temps le jumelage des novices et des mentors (ou des accompagnateurs). De là, l'importance de s'assurer de la collaboration des directeurs d'école. Ils sont les chaînons qui relient les enseignants débutants à l'organisation scolaire et à ses services.

Parmi les autres difficultés, nous retrouvons les contraintes budgétaires (14 %) et le peu d'importance accordée au programme par certains membres de l'organisation (14 %). L'aspect financier et ses conséquences sur le nombre d'activités de formation offertes aux novices ont été soulignés à plusieurs reprises dans les divers commentaires apportés tout au long du questionnaire. C'est une préoccupation majeure des responsables dans la gestion du programme. Ce point a déjà été traité dans cette étude dans la section qui présente les ressources financières allouées au programme (p. 72-74).

Nous retrouvons la compilation des données de cette rubrique à la figure 4.15.

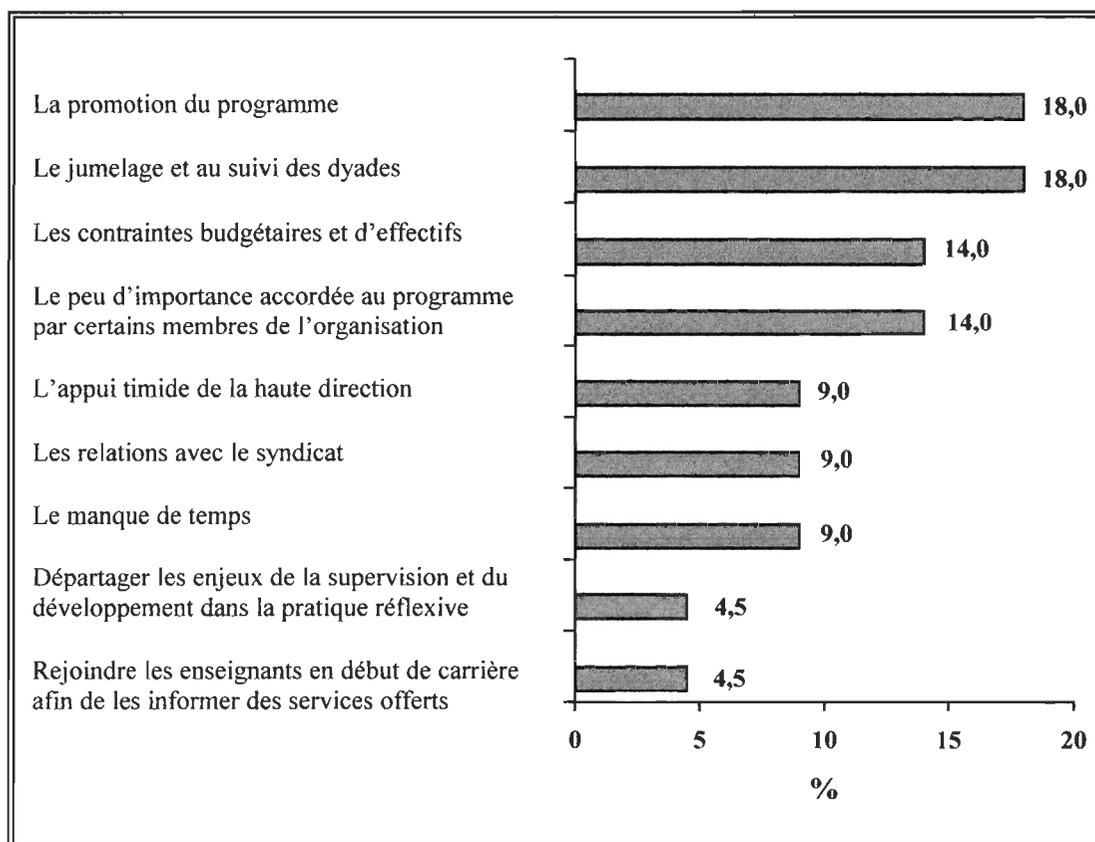


Figure 4.15 Les difficultés rencontrées

Quant aux autres obstacles rencontrés, nous retrouvons l'appui timide de la haute direction (9 %), ainsi que le manque de temps pour remplir les tâches de gestion du programme. Ce point a également déjà été traité précédemment dans cette étude (p. 105-106). Les relations avec le syndicat (9 %) représentent également un point irritant pour les responsables des programmes. Le participant R1 déplore la tiédeur inexplicable du syndicat quant à l'aide à donner aux enseignants débutants. Sur ce point, nous croyons que l'organisation scolaire aurait tout intérêt à impliquer les instances syndicales en place dans toutes les étapes du programme IP que ce soit pour l'élaboration, l'implantation, la mise en place ou l'évaluation annuelle du programme IP. Pour que le programme soit efficace, toutes les parties participantes ont intérêt à se parler. Celles-ci doivent être invitées à s'impliquer et à convenir des actions à

poser pour répondre aux buts qu'elles se seront fixés en insertion professionnelle. Nous rappelons en partie ce point déjà traité préalablement (p. 69) en soulignant qu'un partenariat formé des milieux universitaire, scolaire et syndical est nécessaire pour assurer la continuité dans la formation des enseignants débutants (Feiman-Nemser, 2001). Il est à noter qu'un participant déclare ne pas avoir rencontré de difficultés (R7).

4.3.3 L'impact des programmes IP

L'analyse des données nous en apprend davantage sur l'impact des programmes IP sur la relève. Les résultats indiquent que les programmes IP touchent principalement le développement et le bien-être des enseignants débutants. Les diverses réponses exprimées par les répondants ont été présentées sous forme de pourcentage. Nous en retrouvons les détails dans la figure 4.16. Cette figure nous apprend que le développement du potentiel des enseignants débutants (23 %) et la transmission des savoirs (20 %) sont considérés comme étant deux impacts majeurs des programmes IP. Le répondant R8 déclare qu'il est nécessaire d'aider les nouveaux enseignants dans les domaines où ils éprouvent des difficultés, c'est-à-dire la gestion de classe, les élèves ayant des besoins spéciaux, les problèmes de comportements, etc. Les répondants nous disent également que le programme IP favorise un sentiment de confiance dans les échanges entre novices et experts (16 %). De plus, le programme facilite et accélère l'intégration des enseignants débutants (13 %). Selon le répondant R4 : « Le partage fait en sorte de développer chez les enseignants (es) des compétences de travail d'équipe. » Pour plusieurs répondants, le programme IP sert aussi à vaincre l'isolement professionnel des novices (13 %). À ce sujet, le répondant R2 précise en ces mots : « Les jeunes disent que ce qui les reconforte le plus, c'est de ne pas se sentir seuls avec leurs difficultés, de pouvoir les partager en toute confiance sans être évalués. ». Enfin, le répondant R9 nous dit que

le programme IP crée un sentiment de confiance chez les débutants et qu'il permet de vaincre l'isolement et d'échanger en confiance.

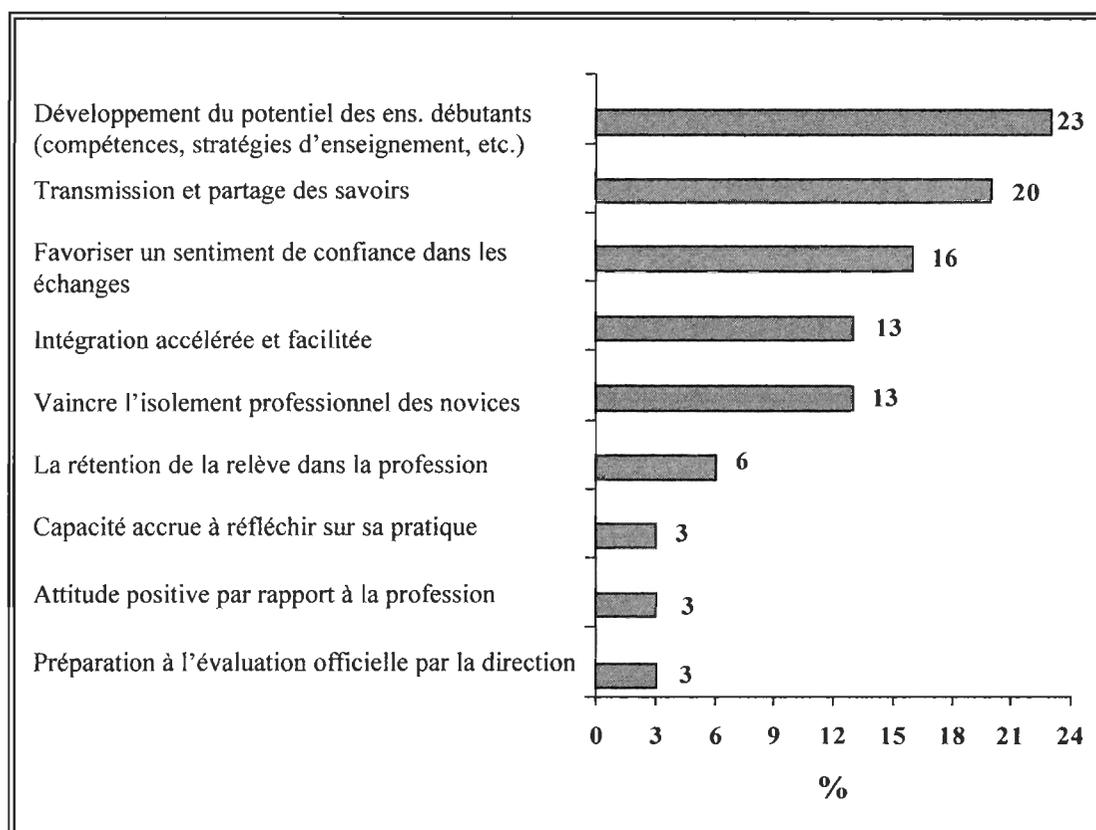


Figure 4.16 L'impact des programmes IP

Ces résultats vont dans le même sens que les buts révélés par Weva (1999) tel que nous l'avons évoqué dans le cadre conceptuel de cette étude. De plus, ces éléments de réponses recourent un type de soutien présenté par Veenman (1984). En effet, parmi les types de soutien nécessaires aux débutants en début de parcours nous pouvons distinguer le soutien moral (sentiment de confiance), le soutien concernant l'enseignement et le curriculum (développement du potentiel des enseignants débutants et transmission des savoirs) ainsi que l'interaction collégiale (vaincre

l'isolement professionnel des novices, facilite et accélère l'intégration des enseignants débutants et les échanges entre novices et experts).

Bien entendu, la prise en considération des impacts positifs de ces programmes ne soutient pas pour autant qu'il n'y ait pas certains ajustements à faire à ceux-ci au fil des ans. C'est pourquoi on ne saurait parler d'un programme qui évolue sans faire une place aux possibles améliorations de celui-ci.

4.3.4 L'amélioration des programmes IP

Nous avons demandé aux responsables des programmes d'indiquer des suggestions concernant l'amélioration de leur programme IP. Compte tenu de la diversité des réponses, nous avons opté pour l'énumération des suggestions présentées sans pour autant leur donner de priorité. Les préoccupations que les responsables ont exprimées rejoignent cinq thèmes : le développement du programme, la sensibilisation des directions d'école, le partenariat, les fonds budgétaires, les mentors (ou les accompagnateurs) et les novices.

L'analyse des données démontre que les répondants ont le désir de développer davantage leur programme afin de donner plus d'ateliers de formation. Le répondant R2 souligne que, dans le cadre des programmes IP, le volet groupe d'analyse réflexive occupe une place tout aussi importante que le volet mentorat (ou accompagnement). En effet, ce point est de grande valeur à long terme, car les « groupes d'analyse réflexive » sont un excellent moyen pour le débutant de développer une analyse réflexive sur ses approches pédagogiques ainsi que son développement professionnel. Un répondant (R1) souligne qu'il faut tenir en compte l'esprit de l'avis du COFPE (2004) sur « l'éthique dans la profession enseignante ». À notre avis, ce point est essentiel. Le professionnalisme en enseignement se traduit par le respect de toutes les personnes impliquées de près ou de loin au milieu scolaire. Ce point a été traité précédemment dans cette étude (p. 83 et 106).

De plus, un travail de sensibilisation à l'égard de l'insertion professionnelle des débutants semble nécessaire auprès des directions d'école. Le répondant R5 souligne :

« Nous avons un travail à faire avec les directions d'école pour que l'insertion professionnelle devienne une priorité à travers les décisions au quotidien. Les enseignants novices devraient pouvoir recevoir de la formation pendant leur temps de classe. Outiller les directions d'école à faire une supervision pédagogique adéquate et aidante pour les enseignants novices. »

Assurément, ces derniers propos suggèrent qu'une direction ayant une meilleure connaissance de ce que vivent les enseignants débutants et étant mieux outillée, pourrait faire la différence pour le débutant en début de parcours. Comme le soutient Hope (1999), l'action d'un directeur d'école auprès du nouvel enseignant se traduit par une assistance systématique dans un contexte de développement professionnel. Nous sommes en accord avec ce point de vue, car les directions d'école sont en première ligne pour intervenir efficacement afin de diminuer l'isolement du débutant, faciliter le mentorat (ou l'accompagnement) dans son école, voir les lacunes à combler en formation, offrir des opportunités de développement professionnel et maximiser le potentiel des débutants dans l'assignation des tâches.

Par ailleurs, un répondant (R9) souligne l'importance du partenariat pour le bon fonctionnement d'un programme IP. Il mentionne que la collaboration des ressources humaines, du syndicat, de l'université, du MEQ, des directions d'école, etc., est nécessaire pour une plus grande cohérence du programme. Ce point a été largement discuté dans cette étude.

En ce qui concerne les ressources financières nécessaires aux divers volets du programme IP, un répondant (R11) aimerait que leur commission scolaire débloque des fonds spéciaux à chaque école pour le mentorat. Sur ce point, Johnson (1993) mentionne que l'Alberta, de même que le reste du Canada, a connu l'expérience de

contraintes économiques sévères et qu'ils peuvent difficilement permettre des innovations coûteuses en insertion professionnelle. Ce sur quoi nous sommes en parfait désaccord puisque la déperdition des enseignants débutants est beaucoup plus coûteuse que le recrutement et la formation d'un nouvel enseignant. D'après une étude effectuée au Texas (Horn et coll., 2002), lorsqu'un enseignant débutant quitte la profession, il en coûte 50 000 \$ US aux payeurs de taxe. Ce constat va dans le même sens que Gervais (1999b) qui souligne que l'abandon de la profession des enseignants débutants coûte très cher à la société, plus cher que de former des médecins. Sur le même sujet du financement du programme, le répondant R8 nous dit : « Nous aimerions en venir à une entente officielle avec le syndicat concernant le programme et partager le financement (Syndicat/commission scolaire/comité de perfectionnement); développer le programme afin de donner plus d'ateliers. ».

Finalement, certaines observations des répondants touchent les mentors (ou les accompagnateurs) et les novices. Un répondant souhaite une vraie reconnaissance du rôle des mentors (ou des accompagnateurs) (R4). Un autre répondant suggère qu'on introduise, dans le contenu du programme, la dimension de mentor (ou d'accompagnateur) junior (R1). Cette suggestion nous amène à penser que l'étape de mentor (ou d'accompagnateur) junior pourrait être une étape préalable à celle de mentor (ou d'accompagnateur). Ainsi, l'étape de mentor junior se rapprocherait de l'esprit du trimentorat que nous avons expliqué précédemment dans cette étude. Pour ce qui est des enseignants novices, on nous dit qu'ils devraient pouvoir recevoir de la formation pendant leur temps de classe (R5). Il est également souligné qu'on devrait fournir aux novices plus d'occasions de se rencontrer entre eux (R6). Sur ce point, la littérature (Erickson et coll., 2004; Gervais, 2005; Lave et Wenger, 1991; L'Hostie et coll., 2004; Wenger, 1998) nous dit que les échanges entre pairs (rencontres de groupe, communauté de pratique, réflexive et autres) sont très enrichissants pour le développement professionnel des enseignants débutants. Nous en avons parlé précédemment dans cette étude.

En terminant, nous désirons souligner qu'une seule commission scolaire nous dit s'être démarquée par son programme IP. C'est la Commission scolaire de Laval qui a reçu en 2002 un prix d'excellence pour l'Innovation Pédagogique de son programme IP destiné aux enseignants débutants décerné par la Fédération des Commissions scolaires du Québec.

En somme, ce chapitre a permis de présenter les résultats de cette étude portant sur les programmes IP destinés aux enseignants débutants au primaire et au secondaire du Québec. Les résultats relevés dans ce chapitre permettent de dégager quelques pistes de recherche et d'action. Celles-ci seront présentées dans le chapitre suivant.

CONCLUSION

La problématique de cette recherche a permis de mettre en évidence que l'on sait peu de choses à propos des programmes d'insertion professionnelle (IP) destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec. Afin de mieux comprendre le contexte de l'étude portant sur les programmes IP, nous avons établi un cadre conceptuel permettant de cerner la période de l'insertion professionnelle du débutant ainsi que le processus de son développement professionnel au regard des écrits portant sur le sujet. Puis, nous avons procédé à la revue des écrits portant sur les programmes IP destinés aux enseignants débutants. Notre intention de chercheuse consistait à connaître les diverses composantes des programmes IP à partir du point de vue des responsables de ces programmes. Dans ce but, une recherche de type exploratoire a été entreprise. Une enquête par questionnaire a permis d'interroger les responsables des programmes IP de douze organisations scolaires au Québec. Les données recueillies ont été analysées en suivant une méthode descriptive. Celle-ci a permis de présenter les composantes des programmes IP de douze organisations scolaires au Québec.

La question qui a guidé le processus de la recherche s'énonçait de la façon suivante : Quelles sont 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?

La compilation et l'analyse des données émanant des responsables des programmes IP ont permis d'établir les perceptions des responsables concernant les composantes des programmes IP et de faire le lien avec la littérature existante sur le sujet. Ces composantes se regroupent autour des thèmes suivants : la gestion et le contenu des programmes IP, la satisfaction de l'organisation et des diverses

personnes engagées dans le programme, les difficultés rencontrées lors de l'élaboration ou de l'animation du programme, l'impact de ces programmes, puis l'amélioration de ceux-ci.

C'est ainsi que nous avons réalisé les étapes de la recherche, atteignant de ce fait l'objectif fixé au départ, c'est-à-dire :

- Connaître les perceptions des responsables des programmes d'insertion professionnelle du primaire et du secondaire au Québec afin de dégager les diverses composantes de leurs programmes.

De façon générale, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche convergent dans la direction retenue par plusieurs auteurs qui ont été présentés dans la recension des écrits de la présente étude. Ces résultats s'avèrent positifs et indiquent une grande satisfaction des responsables des programmes. Les données recueillies nous apprennent que les responsables sont très satisfaits du soutien et de la participation de l'organisation scolaire concernant leur programme IP. Ils apprécient la collaboration des directions d'école à l'implantation du programme. L'implication des novices dans le programme est majoritairement considérée comme satisfaisante. Les responsables considèrent comme très satisfaisante l'implication des mentors (ou des accompagnateurs) dans le programme. Ils considèrent que l'organisation scolaire est totalement satisfaite de l'accompagnement mentorale (ou de l'accompagnement) et que les enseignants débutants sont également unanimement satisfaits de cet accompagnement. Quant à la disponibilité de temps des mentors (ou des accompagnateurs) pour remplir leur fonction d'accompagnement, les répondants la trouvent satisfaisante.

Cette étude relève également que le développement du potentiel des enseignants débutants et le transfert des savoirs sont considérés comme étant deux impacts majeurs des programmes IP. Dans le même registre, le programme IP sert à

vaincre l'isolement professionnel des novices, favorise un sentiment de confiance dans les échanges entre novices et experts et il facilite et accélère l'intégration des enseignants débutants.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées par les responsables des programmes, les résultats de l'enquête indiquent qu'elles se situent au niveau de la promotion du programme, du jumelage et du suivi des dyades mentoriales (ou d'accompagnement), des contraintes budgétaires ainsi que du peu d'importance accordée au programme par certains membres de l'organisation. L'aspect financier et ses conséquences sur les activités de formation offertes aux novices ont également été mentionnés à plusieurs reprises dans les divers commentaires apportés tout au long du questionnaire. Nous retrouvons également l'appui timide de la haute direction ainsi que le manque de temps accordé au responsable pour accomplir les tâches de gestion du programme.

Cependant, certains points méritent notre attention. Tout d'abord, une sensibilisation des divers partenaires aux programmes IP s'avère souhaitable afin de mieux faire connaître ce qu'est l'insertion professionnelle des enseignants débutants et l'impact des programmes IP sur la relève ainsi que les services d'accompagnement offerts aux débutants dans le cadre de ces programmes. De plus, l'analyse des données indique qu'il est nécessaire d'habiliter les directions d'école à faire une supervision pédagogique adéquate et aidante pour les enseignants débutants. Les répondants soulignent également qu'un partenariat entre toutes les parties impliquées au programme est souhaitable. Que ce soit avec le MEQ, les universités, les ressources humaines de l'organisation scolaire, les syndicats, les directions d'école, les enseignants, l'implication de tous est souhaitable pour maintenir la cohérence du programme. Nous croyons également que la collaboration de l'université à l'insertion professionnelle des débutants pourrait se traduire par la dispensation d'un cours

préparatoire à l'insertion professionnelle destiné aux étudiants inscrits au programme de baccalauréat en enseignement.

Pour ce qui est des ressources financières allouées au programme IP, nous concevons difficilement qu'après les multiples coupures budgétaires subies par les écoles au cours de la dernière décennie, on leur demande encore de faire des efforts supplémentaires pour absorber une partie des coûts en lien avec les programmes IP. Cette pratique nous semble peu réaliste dans les circonstances. Un tel fonctionnement peut engendrer un manque de constance dans l'accompagnement et la formation des novices, ces services étant tributaires des ressources financières dont l'école peut disposer.

Toutefois, quelques points négatifs ressortent de cette étude. Premièrement, les conditions d'admissibilité des enseignants débutants au programme IP laissent à penser que l'insertion professionnelle peut représenter une étape difficile pour les débutants qui passent par le sentier sinueux et parsemé d'embûches de la suppléance. Qu'ils soient suppléants à la leçon, à la journée, à petits contrats ou enseignant non permanent, il serait regrettable que, faute d'accompagnement, le débutant développe certaines pratiques improvisées et non conformes avec l'esprit de la réforme afin de survivre si celles-ci représentent une bouée de sauvetage dans leur travail au quotidien. C'est pourquoi nous croyons que toutes les organisations scolaires du Québec devraient considérer le développement professionnel de tout nouvel enseignant en lui offrant de l'accompagnement et de la formation dès son entrée dans la profession.

Deuxièmement, la sous-utilisation des enseignants retraités pour la formation des débutants génère une perte des savoirs d'expérience. En effet, le personnel retraité et préretraité représente une richesse incalculable de savoirs d'expérience à tous les niveaux. Plusieurs parmi ceux-ci visent la performance et la qualité en éducation. Ils ont développé une expertise qui peut être transmise aux enseignants

débutants. Ce transfert des savoir-faire pourrait faire la différence dans l'insertion professionnelle des débutants et dans leur intention de persévérer dans la profession.

Troisièmement, l'étude relève la sous-utilisation du trimentorat, ce qui peut freiner le développement des mentors (ou des accompagnateurs) associés à l'accompagnement des novices. Le trimentorat représente un bel exemple d'agents multiplicateurs en milieu scolaire et il devrait être considéré comme un outil incontournable de développement professionnel, car il permet la transmission des savoir-faire non seulement aux novices, mais également aux enseignants expérimentés en leur permettant de développer des habiletés de mentors (ou d'accompagnateurs) à leur tour, puis de formateurs de mentors (ou d'accompagnateurs). Ce fonctionnement devrait être instauré systématiquement dans les organisations scolaires.

Finalement, les règles d'éthique rattachées au programme représentent une lacune à combler. D'un côté, les répondants disent en être très satisfaits et de l'autre, nous constatons que seulement une minorité d'entre eux utilisent des règles d'éthique ou un code de conduite. C'est pourquoi, afin de rejoindre les valeurs, la mission et les buts du programme et de l'organisation scolaire, nous préconisons que les administrateurs des programmes IP établissent des règles d'éthique permettant aux divers partenaires du programme de remplir adéquatement leur rôle dans le respect de chacune des parties.

Quoi qu'il en soit, nous croyons que les programmes IP pourront gagner en popularité dans le futur puisque les recherches présentées dans cette étude soutiennent leur importance pour le développement professionnel des débutants et leur rétention dans la profession. Cependant, il ne faut pas croire que le programme IP représente la recette miracle de l'insertion professionnelle des débutants. Les conditions de travail s'avèrent également un facteur d'importance. En effet, si nous considérons les groupes d'élèves nombreux qui sont offerts aux débutants; si nous considérons les

classes difficiles offertes aux débutants; si nous considérons l'intégration, dans les classes régulières, d'un nombre croissant d'élèves présentant des problématiques particulières importantes telles que la trisomie, l'autisme et les troubles graves de comportement; si nous considérons également que le débutant doit composer avec les élèves qui ont un an, deux ans ou parfois même trois ans de retard dans telle ou telle matière; si nous considérons que toutes ces situations leur demandent une grande surcharge de travail pour s'ajuster aux particularités, au développement et aux apprentissages de chaque enfant et que de multiples réunions et rapports s'en suivent, alors nous croyons qu'une correction de ces points serait un préalable à tout programme IP quel qu'en soit le contenu ou l'ampleur du budget alloué. Ainsi, de meilleures conditions en début de carrière juxtaposées à un programme IP efficace pourront favoriser un début harmonieux des novices dans la profession. Ces mesures permettront aux enseignants débutants, souhaitons-le, de persévérer dans la profession en développant un riche bagage professionnel.

L'originalité et les perspectives de la recherche

L'originalité de cette recherche tient au regard posé sur un sujet relativement récent au Québec, les programmes IP destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire et d'en avoir dégagé les composantes. Cette étude donne la parole aux responsables des programmes afin de recueillir leur opinion et leurs perceptions sur différents aspects liés aux programmes IP du primaire et du secondaire au Québec.

Les recherches sur les programmes IP destinés aux enseignants débutants ne font que commencer au Québec. C'est pourquoi, dans un but de poursuivre la recherche, une étude similaire pourrait être introduite à un intervalle de cinq ans, afin de constater l'évolution des programmes IP dans la province. Nous pourrions également, dans une recherche future, questionner les enseignants débutants qui ont bénéficié de mesures d'aide dans le cadre d'un programme IP pour connaître l'impact

de celles-ci en ce qui concerne leur développement professionnel et leur rétention dans la profession. Cela permettrait d'ajouter un complément d'information concernant les programmes IP en se plaçant du point de vue de ceux qui vivent la réalité de l'insertion professionnelle, c'est-à-dire les enseignants débutants.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (2002). Entre réformes de l'école, rénovations des formations des enseignants et impact sur les pratiques enseignantes : décalages, passerelles et conditions. Dans M. Carbonneau et M. Tardif (Dir.), *Les Réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de l'enseignant-professionnel et une culture professionnelle d'acteur? Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (Dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales* (p. 71-86). Paris : Presses universitaires de France.
- Arends, R. I. et Rigazio-DiGillio, A. J. (2000). *Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practices*. Paper presented at the Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC). Japan, Tokyo.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* (p. 21-42). Belgique, Bruxelles : De Boeck et Larquier.
- Béland, F. (1992). La mesure des attitudes. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (p. 399-423). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bélangier, D. (1988). Mesure de phénomènes. Dans M. Robert (Dir.), *Fondements de la recherche scientifique en psychologie* (p. 213-227). St-Hyacinthe, Québec : Edisem.
- Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation* (p. 151-180). Québec Éditions du CRP.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* (p. 43-60). Belgique, Bruxelles : De Boeck et Larquier.

- Bush, G. W. et The White House. (2002). *No Child Left Behind Act: États-Unis*. Adopté le 8 janvier 2002. [En ligne]. Accès : <http://www.whitehouse.gov/news/reports/no-child-left-behind.pdf>.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. COFPE. (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. COFPE. (2002). *Offrir la profession en héritage*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. CSÉ. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec.
- Cuerrier, C. (2003). *Le mentorat et le monde du travail au Canada : recueil des meilleures pratiques*. Charlesbourg, QC : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers : Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60 (8), 6-13.
- DePaul, A. (2000). *Survival Guide for New Teachers: How New Teachers Can Work Effectively with Veteran Teachers, Parents, Principals, and Teacher Educators*. Washington, DC.: Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Deslauriers, J. P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupard, L. H. Groulx, R. Mayer et J. P. Deslauriers (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologique* (p. 85-111). Montréal : Gaëtan Morin.
- Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24 (3), 177-181
- Dupuis, P. *Du mentorat pour le personnel scolaire*. Université de Montréal : Forum Express,3 (1), 27 août 2003. [En ligne]. Accès : <http://www.iforum.umontreal.ca/forumexpress/archives/vol3no1fr/article12.html>
- Erickson, G., Darling, L. F., Clarke, A. et Mitchell, J. (2004). Création d'une communauté réflexive dans un programme de formation à l'enseignement. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (Dir.), *Constructivisme : choix contemporains* (p. 95-118). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60 (8), 25-29
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice : Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055
- Feiman-Nemser, S. (1996). "Teacher Mentoring: A Critical Review." *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, U.S., District of Columbia, 1-4.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M. B. et Zeichner, K. (1992). *Are Mentor Teachers Teacher Educators?* National Center for Research on Teacher Learning, MI. East Lansing, Michigan, 1-19.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. et Yusko, B. (1999). *A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction*. Washington, DC, USA : National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career stages. Dans T. R. Guskey et A. M. Huberman (Dir.), *Professional development in education : new paradigms and practices* (p. 171-192). New York : Teachers College Press.
- Fortin, F., Taggart, M.-É. et Kérouac, S. (1988). *Introduction à la recherche : auto-apprentissage assisté par ordinateur*. Montréal.
- Garant, C. Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement; invitation ou frein à l'émancipation professionnelle? Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* (p. 85-112). Belgique, Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Gervais, C. (2005). "Se former en formant les autres." *Vie Pédagogique*, 137, 45-48.
- Gervais, C. (1999a). Analyse du discours d'enseignants sur les pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* (p. 113-138). Belgique, Bruxelles : De Boeck et Larcier.

- Gervais, C. (1999b). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie Pédagogique*, 111, 12-17.
- Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation* (81-107). Sherbrooke. Québec Éditions du CRP.
- Gold, Y. (1992). Psychological Support for Mentors and Beginning teachers: A Critical Dimension. Dans T. M. Bey, et C. T. Holmes (Dir.), *Mentoring : Contemporary Principles and Issues* (p. 25-34.). U.S., Virginia.
- Guerdan, V. (2003). Résister à l'épuisement professionnel : penser et vivre autrement son métier. Dans R. Salbreux, H. Gascon, S. Ionescu, et P Gabbai (Dir.), *Déficiences intellectuelle et épuisement professionnel*. Actes du VIII^e Congrès de l'AIRHM. UNESCO à Paris, France.
- Guskey, T. R. et Huberman, A. M. (1995). *Professional development in education : new paradigms and practices*. New York : Teachers College Press.
- Heath-Camp, B. (1992). *On Becoming a Teacher: An Examination of the Induction of Beginning Vocational Teachers in American Public Schools*. Berkeley, California : National Center for Research in Vocational Education, University of California.
- Hétu, J.-C. et Lavoie M. (1999). Les débuts dans l'enseignement: les questions à aborder. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* (p. 7-17). Belgique, Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Hope, W. C. (1999). Principals' Orientation and Induction Activities as Factors in Teacher Retention. *Clearing House*, Heldref Publications, 73, 54-56.
- Horn, P. J., Sterling, H. A. et Subhan, S. (Dir). (2002). *Accountability through "Best Practice" Induction Models*. Paper presented at the Annual American Association of Colleges for Teacher Education. NY, New York City.
- Houle, É. et Tissot, F. (1989). *L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Huberman, A. M. (1995). Professional Careers and Professional Development. Dans T. R. Guskey et A. M. Huberman (Dir.), *Professional development in education : new paradigms and practices* (p. 183-224). New York, Teachers College Press.

- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. Dans W.R. Houston (Dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 535-548). New York, Macmillan.
- Huling-Austin, L., Odell, J. Ishler, P. K., Richard, S. et Edelfelt, R. A. (1989). *Assisting the beginning teacher*. Virginia: Association of Teacher Educators.
- Huling-Austin, L. (1986). What an and cannot reasonably be expected from teacher induction programs. *Journal of Teacher Education*, 37, 2-5.
- Ingersoll, R. et Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. CO : Denver, Education Commission of the states (ECS) from U.S. Department of Education's Fund for the Improvement of Education. Research Review Teaching Quality.
[En ligne]. Accès : [http : //www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm](http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm).
- Ingersoll, M.R. et Smith, T.M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter? Etats-Unis : *NASSP Bulletin*, 87(638), 28-40.
- Johnson, N. A. et coll. (1993). The Induction of Teachers: A Major Internship Program. *Journal of Teacher Education*, 44, 296-304.
- Lamarre, A. M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Laurens, S. et Moscovici, S. (2003). La construction des échelles. Dans S. Moscovici et F. Buschini (Dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 315-344). Paris : Presses universitaires de France.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge [U.K.] : Cambridge University Press.
- Lavoie, R., Laferrière, T. et Fortier, A. (2004). Le forum électronique de discussion: un nouvel outil d'accompagnement des enseignantes et des enseignants. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (Dir.), *L'Accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 153-177). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. et Lévesque, M. (1998). La réforme de la formation des maîtres au Québec: un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire. Dans M. Tardif, M. Lessard et C. Gauthier (Dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales* (p. 105-152). Paris : Presses universitaires de France.

- L'Hostie, M., Robertson, A. et Sauvageau, J. (2004). L'accompagnement d'enseignants novices en enseignement au collégial. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (Dir.), *L'Accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 127-151). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2003). Le questionnaire. Dans S. Moscovici et F. Buschini (Dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 187-220). Paris : Presses universitaires de France.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher : a sociological study*. Chicago : University of Chicago Press.
- Marshak, J. et Klotz, J. (2002). *To Mentor or to Induct : That Is the Question*. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, TN : Chattanooga.
- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme: naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE), [En ligne]. Accès : http://www.insertion.qc.ca/article.php?id_article=28.
- Marzouk, A. (2006). *Analyse du vécu professionnel des enseignants dans la tâche de suppléant*. Document inédit. Lévis: Université du Québec à Rimouski.
- Mercier, P. et Gagnon, M. (1998). Les protocoles de recherche pré, quasi et expérimentaux. Dans S. Bouchard et C. Cyr (Dir.), *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique* (p. 77-135). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2003a). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2003b). *Vie Pédagogique*. 128. [En ligne]. Accès : <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2002, 15 février) Direction générale des relations de travail. La banque d'exploitation Percos 2000-2001. Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: Les orientations, Les compétences professionnelles*. Québec.

- Moir, E. (1999). The Stages of a Teacher's First Year. Dans M. Scherer (Dir.), *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers* (p. 19-23). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Moskowitz, J. et Stephens, M. (1997). *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction around the Pacific Rim*. Singapore: Asia Pacific Economic Cooperation Secretariat.
- Mukamurera, J. (2004, avril). Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue: un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement. Communication présentée à la 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation. France, Lyon.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme : Théorie et Pratique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Nault, T. (2003, 12 octobre). Citée dans M.-A. Chouinard, *Le décrochage des profs*. Journal Le Devoir. B6. Montréal.
- Nault, G. (2000). *Exploration d'un dispositif de supervision des stagiaires via Internet*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Odell, S. J. et Ferraro, D. (1992). *Teacher mentoring and teacher retention*. Journal of Teachers Education, 43 (3), 200-204.
- Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario. (2004). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Grandir dans la profession*. [En ligne]. Accès : http://www.oct.ca/publications/pdf/induction_white_paper_f.pdf.
- Philogène, G. et Moscovici, S. (2003). Enquêtes et sondages. Dans S. Moscovici et F. Buschini (Dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 39-58). Paris : Presses universitaires de France.
- Pines, A., Aronson, E. et Kafry, D. (1982). *Burnout : Se vider dans la vie et au travail*. Montréal : Le Jour.

- Roy, O. (2002). *Le mentorat comme soutien à de nouveaux enseignants au secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Hull.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation* (p. 109-121). Québec Éditions du CRP.
- Schön, D.(1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Brooks.
- Scott, N. H. (2001). *Mentoring New Teachers: A Report on the 2001 Beginning Teacher Induction Program in New Brunswick*. Saint John, Canada : New Brunswick University.
- Secrétariat du Conseil du Trésor, Gouvernement du Québec. (2001). *D'ici 10 ans, 21000 nouveaux visages! Rapport du Comité de travail sur l'intégration des jeunes à la fonction publique québécoise*. Québec.
- Stansbury, K. et Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the classroom: Designing support for beginning teachers*. San Francisco, CA : WestEd.
- Sterling, H. A., Horn, P. J. et Wong, P. A. (2001). *Effective induction practices for beginning teachers: A literature review*. Unpublished manuscript sponsored by the Arizona Teacher Excellence Coalition (AzTEC).
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Totterdell, M., Bubb, S. et Hanrahan, K (2004). *The impact of newly qualified teacher (NQT) induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates; a systematic review of research literature on induction*. *Research Evidence in Education Library*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Tremblay, M. A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Canada : McGraw-Hill Éditeurs.
- Université du Québec. (2002). *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP)*. Cohorte 1995 à 1999. Québec : Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle.

- Varah, L. J., Theune, W. S. et Parker, L. (1986). Beginning teachers : Sink or swim ? *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 30-34.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Villani, S. (2002). *Mentoring Programs for New Teachers: Models of induction and support*. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin Press.
- Vonk, J. H. C. (1989). Becoming a teacher, brace yourself. Unpublished paper. Vrije University, Amsterdam. Cité par Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career stages (p. 171-192). Dans Guskey, T. R. et A. M. Huberman (Dir.), *Professional development in education : new paradigms and practices*. New York : Teachers College Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New-york: Cambridge University Press.
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 187-204). Belgique : De Boeck Université.
- Weva, K. W. (1997). L'administration scolaire et l'intégration professionnelle de nouveaux enseignants. Dans J. Moisset, et J.-P. Brunet (Dir.), *Cultures et transformations des organisations en éducation* (p. 237-274). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Weva, K. W. (1994). L'administration scolaire et l'intégration professionnelle de nouveaux enseignants. Dans J. Moisset et J.-P. Brunet (Dir.), *Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation* (p. 235-272). Sainte-Foy, Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Laboratoire de recherche en administration et politiques scolaires.
- Wonacott, M. E. (2002). *Teacher Induction Programs for Beginning CTE Teachers*. In Brief : Fast Facts for Policy and Practice. Ohio, U.S.
- Wong, H. K. (2001). Mentoring Can't Do It All. *Education Week*, [En ligne]. Accès : [http : //www.edweek.org/ew/ew-aug/080801](http://www.edweek.org/ew/ew-aug/080801)
- Wong, H. K. (2004). Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. *NASSP Bulletin*, 88, 41-58.

Zeichner, K. et Gore, J. (1989). *Teacher Socialization*. Washington, DC.:National Centre for Research and Improvement (ED326486). 89-7.

APPENDICE A

LETTRE DE DIRECTIVES AUX RESPONSABLES DE PROGRAMMES D'INSERTION PROFESSIONNELLE



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Campus de Lévis

Lévis, le 10 juin, 2004

Madame,
Monsieur,

Je sais à quel point votre commission scolaire ou votre établissement d'enseignement privé ou public apprécie votre implication à l'avancement de l'insertion professionnelle. C'est dans cet esprit que je sollicite votre collaboration à la mise en commun d'informations concernant les divers programmes d'insertion professionnelle des commissions scolaires et des établissements d'enseignement privé ou public au Québec.

Je m'intéresse aux forces qu'on peut retrouver à l'intérieur des programmes existants et c'est par une recherche de maîtrise que je compte faire une synthèse des meilleures pratiques en insertion professionnelle au Québec.

Comme il y a peu d'établissements d'enseignement au Québec qui ont un programme d'insertion professionnelle, j'aimerais beaucoup compter sur votre appui et vos lumières afin de faire une analyse globale, la plus exacte possible, de ces programmes. Dans cette étude, je m'engage à ne citer le nom de votre commission scolaire ou établissement public ou privé que pour les retombées positives, prix d'excellence, mention ou éloges faits à l'égard de votre organisation. Je m'engage à ce que toutes ces données soient traitées de façon

très confidentielle et dans le respect qui s'impose à votre égard et à l'égard de votre organisation scolaire. Je compte sur votre appui pour mener à bien cette recherche.

Compte tenu de votre participation, il me fera plaisir de vous expédier, personnellement, le fruit de cette recherche, dès que j'aurai présenté mon mémoire à mes directeurs de maîtrise à l'UQAR, campus de Lévis.

Je vous remercie à l'avance de prendre le temps de répondre à ce questionnaire. N'hésitez pas à me contacter si vous désirez obtenir des informations complémentaires ou des précisions concernant certaines questions.

Veillez agréer l'expression de mes sentiments distingués.

Monique Lamontagne

adresse
téléphone
courriel

p.j. Questionnaire

APPENDICE B

**QUESTIONNAIRE AUX RESPONSABLES DE PROGRAMMES
D'INSERTION PROFESSIONNELLE**

QUESTIONNAIRE

« Les programmes d'insertion professionnelle en enseignement :
qu'en est-il exactement au Québec ? »

Recherche effectuée
par Monique Lamontagne, étudiante-chercheure
Université du Québec à Rimouski,
Campus de Lévis.

Afin d'alléger le texte, la forme masculine est employée dans tous les énoncés.

Chaque question s'adresse tant aux femmes qu'aux hommes.

© 2004 Tous droits de traduction et de reproduction réservés

RECHERCHE SUR LES PROGRAMMES
D'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT

1. *Est-ce que votre commission scolaire ou votre établissement d'enseignement privé ou public a un programme d'insertion professionnelle ou un programme se rattachant à l'insertion professionnelle du type Mentorat, Cadre de référence, Cercle de..., Projet particulier, Encadrement particulier ou autre?* oui non

1.1 *Comment se nomme ce programme?* _____

1.2 *Depuis combien d'années existe-t-il?* _____ ans

1.3 *Ce programme a-t-il été instauré pour répondre à des besoins ou buts particuliers?:*

oui non

Si oui, lesquels?

- favoriser la gestion de la relève
- transmettre le savoir-faire des enseignants d'expérience
- développer le potentiel de l'enseignant débutant
- développer un sentiment d'appartenance des nouveaux employés
- nécessité de réduire les coûts reliés à un roulement important du personnel
- former une relève compétente et ainsi favoriser la réussite éducative des élèves
- développement la culture organisationnelle
- autres (précisez S.V.P.) _____

2. *Est-ce que vous avez des projets spéciaux en insertion professionnelle?* oui non

Si oui, lesquels? _____

3. *Est-ce qu'une personne assure la coordination du programme d'insertion professionnelle?* oui non

3.1 *Cette personne est rattachée à quel service?*

- ressources humaines
- services éducatifs
- autres (précisez S.V.P.) _____

3.2 *Quelles sont les fonctions (titre) de cette personne?* _____

3.3 Cette personne s'occupe de l'insertion professionnelle depuis environ _____ ans.

4. Est-ce qu'un comité-conseil, composé de quelques personnes, assure le fonctionnement du programme en tout ou en partie? oui non

5. Est-ce qu'une université collabore avec vous à l'élaboration, l'animation ou l'évaluation du programme? oui non
Si oui laquelle? _____

6. Est-ce qu'un syndicat collabore avec vous à l'élaboration ou à l'implantation du programme? oui non

6.1 Est-ce qu'il y a eu entente signée avec le syndicat concernant l'implantation du programme? oui non

7. Le programme de votre commission scolaire ou de votre établissement a-t-il reçu un prix d'excellence, mention ou autre? oui non

Nom du prix : _____

Décerné par : _____

En quelle année?: _____

8. Combien d'enseignants débutants, avec contrat à temps plein ou à temps partiel, sont entrés en fonction depuis 2 ans?

moins de 20

entre 20 et 49

entre 50 et 99

entre 100 et 149

entre 150 et 199

plus de 200

autres (précisez S.V.P.) _____

9. Combien d'enseignants débutants, avec contrat à temps plein ou à temps partiel, prévoyez-vous accueillir d'ici 5 ans?

moins de 20

entre 100 et 149

entre 20 et 49

plus de 200

entre 50 et 99

entre 150 et 199

autres (précisez S.V.P.) _____

10. Est-ce qu'une publicité de votre programme d'insertion professionnelle est faite dans les écoles de votre commission scolaire ou dans votre établissement scolaire :

10.1 - pour faire connaître le contenu du programme oui non

10.2 - pour le recrutement de mentors ou d'enseignants accompagnateurs oui non

10.3 - pour le recrutement d'enseignants débutants oui non

11. Pour adhérer à votre programme, quelles sont les conditions d'admissibilité des enseignants débutants?

12. Comment qualifieriez-vous votre programme ?

très structuré

plutôt structuré

plus ou moins structuré

peu structuré

Commentaires : _____

13. Votre programme a-t-il été évalué depuis son instauration (bilan)? oui non

13.1 Si oui, en quelle année a eu lieu l'évaluation la plus récente? _____

13.2 De quoi traite l'évaluation du programme :

satisfaction des participants

aspect matériel pour dispensation du programme

atteinte des objectifs

contenu du programme: activités proposées

aspect financier

efficacité des modalités de fonctionnement du programme

projet novateur

perspective d'avenir et amélioration du programme

autres (précisez S.V.P.) _____

Commentaires : _____

13.3 Pourrais-je recevoir une copie du rapport d'évaluation s.v.p.? oui non

13.4 Si non, est-ce qu'une évaluation est prévue? oui non
 Si oui, quand est-elle prévue? _____

14. Dans votre programme d'insertion professionnelle, quel volet est le plus développé :

- mentorat ou accompagnement par des enseignants d'expérience
- ateliers de formation
- volet virtuel, ou internet
- groupe de discussion
- autres (précisez S.V.P.) _____

Commentaires : _____

14.1 Quel volet vous semble le plus efficace en insertion professionnelle des enseignants débutants :

- mentorat ou accompagnement par des enseignants d'expérience
- ateliers de formation
- volet virtuel, ou internet
- groupe de discussion
- autres (précisez S.V.P.) _____

Commentaires : _____

14.2 Quel volet vous semble le plus prometteur en insertion professionnelle des enseignants débutants :

- mentorat ou accompagnement par des enseignants d'expérience
- ateliers de formation
- volet virtuel, ou internet
- groupe de discussion
- autres (précisez S.V.P.) _____

Commentaires : _____

15. En 2003-2004, votre programme comprend-il du Mentorat ou de l'accompagnement auprès des enseignants débutants? oui non

15.1 Pour combien d'enseignants débutants ? _____

15.2 Pour combien de mentors ? _____

16. *Quelle est la durée de l'accompagnement destiné aux enseignants débutants?*
- 1 à 4 mois
 - 4 à 6 mois
 - 6 mois à 1 an
 - 1 an à _____ans (complétez S.V.P.)
17. *L'adhésion des enseignants débutants pour un tel accompagnement est :*
- volontaire
 - obligatoire
18. *Du point de vue organisationnel, comment qualifieriez-vous le mentorat ou l'accompagnement dans le cadre de l'insertion professionnelle des enseignants débutants?*
 Vous pouvez faire 4 choix :
- un accompagnement indispensable pour favoriser l'insertion professionnelle
 - un bon accompagnement pour les enseignants débutants
 - un moyen d'insertion parmi d'autres pour les enseignants débutants
 - un outil efficace pour la transmission des savoirs
 - un bon moyen pour briser l'isolement en début de carrière
 - un moyen qui facilite l'émergence d'une solidarité intergénérationnelle
 - un moyen efficace pour diminuer le stress des débutants
 - autres (précisez S.V.P.) _____
19. *Dispensez-vous une formation structurée aux mentors ou aux accompagnateurs ?*
- oui non
- 19.1 *Dispensez-vous une formation structurée aux enseignants débutants?* oui non
- 19.2 *Pour cette formation, à qui avez-vous recours :*
- au conseiller pédagogique
 - au mentor ou à l'accompagnateur
 - au directeur d'école
 - à une firme ou à des formateurs dont l'expertise est reconnue dans le domaine de l'accompagnement ou du mentorat
 - autres (précisez S.V.P.) _____
- 19.3 *Tenez-vous une rencontre d'information sur les avantages et les exigences du programme à l'intention des directions d'école?*
- oui non

20. Est-ce que les enseignants débutants reçoivent une trousse d'accueil ou outils d'information (version papier ou virtuelle) en début d'année?

oui non

20.1 Est-ce que les mentors ou les accompagnateurs reçoivent une trousse d'accompagnement spéciale pour les assister dans leur rôle de mentors ?

oui non

21. Est-ce que votre programme contient des critères pour sélectionner les mentors ou les accompagnateurs?

oui non

21.1 Est-ce qu'un mentor ou un accompagnateur peut avoir un lien d'autorité avec l'enseignant débutant?

oui non

21.2 Dans le cadre de votre programme, quels sont les critères que vous considérez comme les plus importants pour le choix des mentors ou des accompagnateurs?

Vous pouvez faire 5 choix.

- la disponibilité du mentor ou de l'accompagnateur
- l'intérêt du mentor pour le développement de la relève
- l'expertise reconnue du mentor en enseignement
- l'âge du mentor
- la crédibilité et la réputation du mentor
- l'aptitude à l'écoute active du mentor
- le fait que le mentor et l'enseignant débutant soient de la même école
- la facilité dans les relations humaines et dans la transmission des savoirs
- l'habileté à susciter l'analyse réflexive chez l'enseignant débutant
- autres (précisez S.V.P.) _____
- autres (précisez S.V.P.) _____

22. Est-ce qu'il y a une reconnaissance du travail de mentor ou d'accompagnateur pour remplir son rôle ou avoir de la formation :

- par une rétribution monétaire
- par une compensation en temps ou libération de temps
- par une diminution de tâche
- aucune compensation ou avantage
- autres (précisez S.V.P.) _____

23. *L'encadrement et le suivi des dyades mentales ou d'accompagnement s'effectuent de façon :*

- formelle et structurée
 informelle
 pas de suivi particulier
 autres (précisez S.V.P.) _____

23.1 *Les dyades mentales ou d'accompagnement peuvent-elles compter sur une personne ressource?* oui non

Si oui, quel est son titre ou sa fonction? _____

23.2 *De quelle façon se fait le jumelage des dyades? Sur quels facteurs vous basez-vous pour jumeler les deux personnes? Précisez SVP.*

24. *Rôles assurés par les mentors ou les accompagnateurs :*

S.V.P. inscrire par ordre d'importance 1^{er}, 2^e, 3^e, 4^e et 5^e

- 24.1 assurer un rôle de conseiller
 24.2 aider à la pratique réflexive, faciliter l'exploration des choix
 24.3 établir un climat de confiance
 24.4 faciliter le développement du potentiel de l'enseignant débutant
 24.5 autres (précisez S.V.P.) _____

Commentaires : _____

25. *Quelles formules pédagogiques sont utilisées en insertion professionnelle?*

- | | Très utilisé | Peu ou pas utilisé |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 25.1 rencontres de groupe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.2 rencontres en sous groupe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.3 rencontres en dyade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.4 courriel ou formule internet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.5 téléphone auprès d'un conseiller pédagogique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.6 autres (précisez S.V.P.) _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

26. *Est-ce que vous utilisez le trimentorat (le débutant, une fois formé, devient mentor ou accompagnateur à son tour, dans les années suivantes)?* oui non

Commentaires : _____

27. *Est-ce que votre programme utilise des règles d'éthique ou un code de conduite qui encadrent les comportements des participants?* oui non

27.1 Si oui, les règles d'éthique sont-elles indiquées dans le programme? oui non

27.2 Si non, où sont indiquées ces règles d'éthique? _____

28. *Selon vous, quelle est la satisfaction globale des enseignants débutants quant au programme de mentorat ou d'accompagnement?*

très satisfaits satisfaits peu satisfaits insatisfaits

Commentaires : _____

29. *Selon vous, quelle est la satisfaction globale de l'organisation scolaire quant au programme*

de mentorat ou d'accompagnement?

très satisfaite satisfaite peu satisfaite insatisfaite

Commentaires : _____

30. *Quelle est votre appréciation générale de votre programme d'insertion professionnelle en ce qui a trait à :*

S.V.P. inscrire : 1 = très satisfait 2 = satisfait 3 = peu satisfait 4= insatisfait

30.1 l'engagement (implication) des enseignants débutants dans le programme

30.2 l'engagement (implication) des mentors ou des accompagnateurs dans le programme

30.3 la disponibilité de temps des mentors ou des accompagnateurs pour remplir adéquatement leur fonction d'accompagnement

30.4 le soutien et la participation de l'organisation scolaire

30.5 la disponibilité de temps pour coordonner de façon efficace le programme

30.6 l'éthique du programme

30.7 autres (précisez S.V.P.) _____

Commentaires : _____

31. Est-ce qu'un des buts du programme d'insertion professionnelle est d'évaluer les compétences des enseignants débutants avant de leur permettre d'accéder à la liste de priorité d'emploi et d'être admissibles à un contrat à temps partiel ou à temps plein?

oui non

Si oui, (précisez S.V.P.) _____

32. Comment qualifieriez-vous la collaboration des directions d'école à l'implantation de votre programme?

très satisfaites satisfaites peu satisfaites insatisfaites

33. Selon vous, quelle est la satisfaction globale de l'organisation scolaire quant au programme de mentorat ou d'accompagnement?

très satisfaite satisfaite peu satisfaite insatisfaite

Commentaires : _____

34. Qui assure les coûts annuels du programme d'insertion professionnelle :

Ils sont pris à même le budget interne de chaque école

La commission scolaire a un budget spécial

plus de 10 000\$

plus de 20 000\$

plus de 50 000\$

plus de 100 000\$

autres (précisez S.V.P.) _____

35. D'après vous, quels sont les principaux impacts de votre programme sur la relève?

36. *Quelles sont les principales difficultés que vous avez rencontrées lors de l'élaboration ou de l'animation de votre programme?*

Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- l'appui timide de la haute direction
- le peu d'importance accordée au programme par certains membres de l'organisation
- les relations avec le syndicat
- les contraintes budgétaires et d'effectifs
- les difficultés liées au jumelage et au suivi des dyades
- la promotion du programme
- autres (précisez S.V.P.) _____

37. *Est-ce que vous avez des suggestions concernant l'amélioration de votre programme?*

APPENDICE C

LETTRE DE RAPPEL AUX RESPONSABLES DE PROGRAMMES D'INSERTION PROFESSIONNELLE



Université du Québec à Rimouski
Campus de Lévis

Lévis, le 15 septembre, 2004

Madame,
Monsieur,

Nous aimerions remercier tous ceux et celles qui ont déjà répondu au questionnaire « Les programmes d'insertion professionnelle en enseignement : qu'en est-il exactement au Québec? Votre collaboration est très appréciée.

Cependant, quelques questionnaires n'ont pas encore été retournés. Nous sommes conscients que votre tâche, en ce début d'année, est déjà surchargée, mais vos réponses à notre questionnaire nous sont nécessaires pour mener à bien cette recherche. Si vous pouviez prendre quelques minutes de votre temps pour répondre au questionnaire que nous vous avons fait parvenir afin de pouvoir en faire l'analyse des données.

Prière de nous le retourner au plus tard le 10 octobre 2004, car sans votre collaboration, nous ne pourrions pas réaliser les objectifs visés par cette recherche. Si, par inadvertance, vous avez égaré votre questionnaire, il me fera plaisir de vous en expédier un autre, sur demande.

Nous vous remercions à l'avance de votre participation et nous profitons de l'occasion pour vous souhaiter une bonne année scolaire 2004-2005.

Cordiales salutations,

Monique Lamontagne

adresse
téléphone
courriel