

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES CHEZ LES
ENSEIGNANTS DÉBUTANTS : CONTRIBUTION DES PROGRAMMES
D'ACCOMPAGNEMENT

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

comme exigence partielle

du programme de maîtrise en éducation

PAR

SOPHIE MORIN

Juillet. 2010

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.

REMERCIEMENTS

Pour débiter, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Madame Anne Marie Lamarre. Elle m'a guidée tout au long des cinq années ayant mené à la réalisation de ce mémoire. Je n'aurais pu souhaiter une meilleure personne pour m'accompagner dans ce processus. Elle a fait preuve d'une disponibilité et d'une générosité sans égal malgré ses nombreuses responsabilités. Sans elle, je ne sais pas si j'aurais trouvé la force nécessaire pour passer à travers les moments de découragement qui jalonnent le chemin de tout chercheur. Je ne pourrai la remercier suffisamment pour lui témoigner toute ma reconnaissance. Toutes les connaissances qu'elle m'a transmises, nos rencontres et nos discussions m'ont permis non seulement de mener à terme ce projet de recherche, mais aussi de développer des compétences que je n'aurais pu développer autrement et surtout, de mieux me connaître.

Je veux également remercier les trois enseignantes qui ont accepté de participer à ma recherche malgré leur emploi du temps chargé. Sans elles, cette étude n'aurait pu être menée à terme.

Des remerciements sont aussi adressés à Madame Micheline Richard pour la lecture et la révision de ce mémoire qu'elle a effectuées avec soin et rigueur.

Je remercie les membres du comité d'évaluation de ce mémoire, soit Madame Chantale Desrosiers, professeure à l'Université du Québec à Rimouski et Madame Johanne Cauvier, professeure à l'Université Sainte-Anne en Nouvelle-Écosse pour le temps investi dans l'évaluation et la concrétisation de cinq années de travail.

Enfin, je tiens à offrir toute ma reconnaissance à ma famille et à mes amis qui m'ont supportée tout au long de ce cheminement. Tout spécialement, je tiens à remercier mon conjoint, Martin, pour le temps consacré avec patience aux derniers ajustements de la présentation de ce mémoire, ainsi que pour son support indéfectible durant ces cinq années. De plus, je ne peux oublier de souligner le soutien moral inconditionnel que j'ai reçu de ma mère, Denise, depuis le début de cette aventure.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| REMERCIEMENTS | ii |
| TABLE DES MATIÈRES | iv |
| LISTE DES FIGURES | vii |
| RÉSUMÉ..... | viii |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE I..... | 5 |
| PROBLÉMATIQUE | 5 |
| 1.1 Caractéristiques de l’insertion professionnelle des nouveaux enseignants..... | 5 |
| 1.2 Difficultés rencontrées au cours des premières années d’exercice | 10 |
| 1.3 Accompagnement des nouveaux enseignants | 21 |
| 1.4 Impact des programmes d’accompagnement | 31 |
| 1.5 Statistiques sur le décrochage dans la profession enseignante..... | 34 |
| 1.6 Objet de recherche, question et objectif..... | 35 |
| CHAPITRE II..... | 40 |
| CADRE THÉORIQUE | 40 |
| 2.1 Programmes d’accompagnement des novices..... | 40 |
| 2.1.1 Objectifs des programmes d’accompagnement..... | 42 |
| 2.1.2 Personnes ciblées..... | 43 |
| 2.1.3 Durée du programme..... | 44 |
| 2.1.4 Mentorat | 44 |
| 2.1.5 Rencontres de groupe | 47 |
| 2.1.6 Formations..... | 48 |
| 2.1.7 Documents d’information | 49 |

| | |
|---|-----|
| 2.1.8 Particularités | 49 |
| 2.2. Orientations du programme de formation à l'enseignement | 50 |
| 2.3 Compétence professionnelle | 54 |
| 2.4 Référentiel des 12 compétences professionnelles | 55 |
| CHAPITRE III | 78 |
| MÉTHODOLOGIE | 78 |
| 3.1 Type de recherche | 78 |
| 3.2 Approche méthodologique | 80 |
| 3.3 Participantes et critères de sélection..... | 88 |
| 3.4 Outil et stratégie de cueillette des données | 90 |
| 3.5 Procédure d'analyse des données et validation | 92 |
| CHAPITRE IV | 97 |
| ANALYSE DES RÉSULTATS | 97 |
| 4.1 L'expérience de Claudie..... | 98 |
| 4.1.1 Description de l'expérience d'accompagnement | 98 |
| 4.1.2 Les obstacles rencontrés..... | 105 |
| 4.1.3 Les éléments favorables et non favorables au développement des compétences..... | 105 |
| 4.2 L'expérience de Sarah..... | 106 |
| 4.2.1 Description de l'expérience d'accompagnement | 106 |
| 4.2.2 Les obstacles rencontrés..... | 111 |
| 4.2.3 Les éléments favorables et non favorables au développement des compétences..... | 111 |
| 4.3 L'expérience de Josée | 112 |
| 4.3.1 Description de l'expérience d'accompagnement | 112 |
| 4.3.2 Les obstacles rencontrés..... | 119 |
| 4.3.3 Les éléments favorables et non favorables au développement des compétences..... | 120 |
| 4.4 Synthèse des expériences | 121 |
| 4.4.1 Description de l'expérience d'accompagnement | 122 |

| | |
|--|-----|
| 4.4.2 Les obstacles rencontrés | 130 |
| 4.4.3 Les éléments favorables et non favorables au développement des compétences..... | 130 |
| CHAPITRE V | 134 |
| DISCUSSION | 134 |
| 5.1 Les retombées favorables sur le développement des compétences professionnelles | 134 |
| 5.2 Les conditions qui favorisent le développement des compétences | 138 |
| 5.3 Les conditions qui nuisent au développement des compétences..... | 144 |
| CONCLUSION | 147 |
| BIBLIOGRAPHIE | 154 |
| APPENDICE A | 159 |
| CAHIER DE CONSIGNATION DU PARTICIPANT..... | 159 |
| APPENDICE B | 188 |
| DOCUMENT DE VALIDATION DU RÉCIT DE L'EXPÉRIENCE DU PARTICIPANT | 188 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | | Page |
|---------------|--|-------------|
| 2.1 | Les composantes communes aux programmes d'accompagnement | 42 |
| 2.2 | Les douze compétences professionnelles en enseignement | 57 |
| 3.1 | Processus de planification, de collecte et d'analyse des données | 87 |

RÉSUMÉ

Dans les dernières années, la situation particulière vécue par les enseignants¹ en début de carrière a attiré l'attention de plusieurs chercheurs et acteurs du monde de l'éducation. La période de l'insertion professionnelle est reconnue par ceux-ci comme étant particulièrement difficile. Afin de contrer les difficultés inhérentes aux débuts de carrière, plusieurs commissions scolaires ont mis sur pied des dispositifs d'accompagnement destinés aux enseignants débutants. Les résultats des études consultées nous portent à croire que les programmes d'insertion professionnelle ont des apports bénéfiques pour les nouveaux enseignants. Toutefois, au Québec notamment, peu de données sont disponibles concernant les répercussions qu'ont les programmes d'insertion professionnelle sur les nouveaux enseignants qui en bénéficient. Il nous paraît donc légitime de nous interroger sur la nature de l'impact qu'ont ces programmes sur l'intégration des novices et si ces dispositifs d'accompagnement réussissent à atteindre les objectifs visés. Particulièrement, la majorité des programmes disent soutenir le développement des compétences professionnelles que doit maîtriser un enseignant qu'il soit en début ou en fin de carrière. L'objectif qui sous-tend notre étude est de comprendre comment la participation à un programme d'insertion professionnelle contribue au développement des douze compétences professionnelles essentielles à l'enseignement chez des enseignants qui bénéficient de cet accompagnement.

Cette recherche de type exploratoire utilise une approche qualitative-interprétative. Trois études de cas nous permettent d'aller chercher directement sur le terrain, auprès d'enseignantes en début de carrière participant à un dispositif d'accompagnement, les données menant à l'atteinte de notre but. Trois débutantes en enseignement nous transmettent leur expérience à l'aide d'un cahier de consignation de type récit guidé. L'analyse des données révèle que les différentes composantes des programmes d'accompagnement contribuent au développement des compétences professionnelles. C'est l'assemblage des diverses composantes telles le mentorat, les rencontres de groupe, les formations et les documents d'information, ainsi que de certaines conditions gagnantes qui permettent d'y arriver. Les résultats font ressortir des éléments favorables au développement des compétences professionnelles et d'autres plutôt défavorables, ce qui nous conduit à formuler quelques recommandations au sujet des programmes d'insertion professionnelle. Il est, entre autres, important que les commissions scolaires évaluent leur dispositif d'accompagnement, que le mentorat soit plus structuré et encadré, que les

¹ À l'exception des passages où il est question des enseignantes qui ont participé à l'étude, les termes masculins sont utilisés pour désigner les personnes, et ce, dans le but de ne pas alourdir le texte. Ils désignent à la fois la valeur masculine et féminine.

formations soient davantage en lien avec les besoins exprimés par les débutants, qu'une trousse contenant des documents d'information leur soit remise, que le programme soit mieux diffusé auprès des personnes ciblées et qu'un soutien financier soit accordé aux équipes mentor-mentoré.

Les résultats de ce mémoire pourront certainement contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine de l'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière. Ils susciteront également l'intérêt des commissions scolaires qui veulent mettre en place un programme d'accompagnement efficace ou apporter des ajustements à leur dispositif existant.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, la profession enseignante fait face à un phénomène plutôt inquiétant. Plusieurs jeunes enseignants remettent en question leur choix de carrière et en arrivent même à quitter la profession au cours des premières années de travail (Mukamurera, 1998; COFPE², 2002; Martineau, Presseau et Portelance, 2005). En effet, des études récentes ont montré un taux important de décrochage chez les enseignants qui débutent dans la profession. Plusieurs chercheurs dénoncent les conditions difficiles dans lesquelles se déroule l'insertion dans le métier et considèrent qu'elles sont en grande partie responsables de cette désertion (Tardif et Lessard, 1999; COFPE, 2002; Mukamurera, 2005; Vallerand et Martineau, 2006). Malgré le fait que l'entrée dans la profession ne soit qu'une étape parmi d'autres dans la carrière de l'enseignant, elle constitue une période cruciale (Huberman, 1989; King et Peart, 1992; Mukamurera, 2005) qui influence grandement son déroulement et la qualité de l'expérience vécue (Blanchard-Laville, 2003). Baillauquès et Breuse (1993) insistent sur l'importance de cette étape dans le développement professionnel de l'enseignant. Huberman (1989) affirme que les deux ou trois premières années sont décisives quant à la possibilité de s'enfermer dans une routine, de décider de changer de carrière ou encore d'entrer dans une dynamique d'évolution professionnelle. Les débuts dans le métier, qu'ils aient été vécus positivement ou de manière plus difficile, jettent de toute évidence les bases de la dynamique motivationnelle

² Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.

qui habitera l'enseignant tout au long de sa carrière (Raymond, 2001). De plus, les motivations qui l'avaient amené à faire ce choix de carrière subiront de nombreux contrecoups et remaniements pendant les premières années d'exercice (Blanchard-Laville, 2003). Sans contredit, la qualité des conditions dans lesquelles l'enseignant débutant amorce sa carrière influence son choix d'abandonner ou de poursuivre dans l'enseignement (Martineau, 2006a). Ainsi, la phase d'insertion professionnelle, qu'elle soit ressentie de façon plus ou moins longue et vécue de façon plus ou moins positive, est définitivement déterminante quant à l'avenir professionnel des enseignants, notamment face à leur décision de rester ou de quitter, et mérite qu'on lui accorde l'importance que plusieurs réclament.

Afin de contrer le phénomène d'abandon de la profession au cours des premières années, des mesures ont été mises en place pour soutenir les novices. Les réels impacts de ces dispositifs sur les conditions difficiles d'entrée dans la profession, ainsi que sur le phénomène de désertion ont toutefois été très peu explorés. Ces constatations, plutôt préoccupantes, nous poussent à clarifier la situation vécue par les enseignants débutants et à explorer l'efficacité des solutions mises en place actuellement, soit les programmes d'accompagnement, pour remédier aux différentes problématiques auxquelles ils font face. Actuellement, les programmes d'accompagnement sont valorisés et sont souvent qualifiés comme une des solutions efficaces pour contrer les difficultés vécues par les nouveaux enseignants. Toutefois, à notre connaissance, il n'y a pas de chercheur qui a porté une attention particulière sur les retombées favorables ou défavorables que peuvent avoir ces

programmes sur le développement des compétences chez les novices. Notre étude vise à clarifier la contribution des programmes d'accompagnement dans le développement des compétences professionnelles des enseignants débutants, et ce, à partir des témoignages de certains d'entre eux.

J'ai moi-même fait face à différents défis lors de ma première année d'enseignement et j'ai cherché un soutien par le biais d'un programme d'accompagnement. Le sujet de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants me préoccupe particulièrement. Je suis très sensible aux diverses situations complexes vécues par les novices, notamment ce qu'exige la mobilisation de toutes les compétences propres au métier d'enseignant ainsi que leur développement. En posant un regard sur ma propre expérience d'insertion dans la profession et d'accompagnement dans le cadre d'un programme, plusieurs questions m'habitent et il m'importe d'y répondre par cette recherche.

Les résultats de cette étude permettront certainement d'enrichir les connaissances scientifiques relativement à l'insertion professionnelle des enseignants débutants et aux programmes d'accompagnement.

Le premier chapitre présente les cinq dimensions qui permettent de faire le point sur les conditions actuelles des novices. L'objet de la recherche, la question et l'objectif poursuivi sont aussi exposés.

Le deuxième chapitre pose les bases théoriques sur lesquelles s'appuie la recherche. Le contenu des programmes d'accompagnement est présenté, ainsi que les deux orientations du programme de formation à l'enseignement et une définition du concept de compétence professionnelle. Enfin, chacune des douze compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement sont expliquées.

Le troisième chapitre situe la méthodologie qui permet de répondre à la question de recherche. Les critères de sélection des participants, ainsi que l'outil et les stratégies ayant servi à recueillir les données sont présentés. La procédure d'analyse des données et les moyens utilisés afin d'assurer leur validation clôturent ce chapitre.

Le quatrième chapitre présente clairement l'analyse des données recueillies sur le terrain auprès des participants à la recherche.

Le cinquième chapitre dévoile les conclusions de l'étude sous la forme d'une discussion sur les résultats obtenus. Des recommandations concernant les programmes d'accompagnement terminent le chapitre.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre fait état de la situation des enseignants débutants. Il présente les cinq dimensions qui émergent de la recension des écrits sur le sujet et qui permettent de faire la lumière sur les conditions actuelles des novices. Il s'agit des caractéristiques de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, des difficultés rencontrées au cours des premières années d'exercice, de l'accompagnement offert aux nouveaux enseignants, de l'impact des programmes d'accompagnement et des statistiques sur le décrochage de la profession. Ensuite, l'objet de recherche, la question et l'objectif poursuivi pour réaliser l'étude sont présentés.

1.1 Caractéristiques de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants

La période d'insertion professionnelle est généralement associée aux trois à cinq premières années de pratique dans l'enseignement. Plusieurs s'entendent pour dire qu'elle se termine lorsque l'enseignant se sent davantage en possession de ses moyens et plus en confiance face à sa pratique (Huberman, 1989; King et Peart, 1992; Baillauquès et Breuse, 1993). La durée de cette période peut ainsi varier d'un individu à l'autre en fonction de ce qu'il a vécu et de ses caractéristiques personnelles (Lamarre, 2003).

De nombreux chercheurs ont traité ce sujet et ont tenté de le définir. Dans le collectif *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, on définit l'insertion professionnelle comme «une plaque charnière où sont fortement sollicités de nouveaux modes d'arrimage entre formation initiale et développement professionnel continu» (Héту et Lavoie, 1999, p. 8). Pour la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2003), l'insertion professionnelle se rapporte aux premiers processus d'intégration et de socialisation dans un emploi. Mukamurera (2005), quant à elle, présente l'insertion professionnelle sous trois aspects. Le premier est l'insertion dans l'emploi et le travail. Il concerne l'accès aux emplois, les conditions de travail et le parcours professionnel. Le deuxième est l'insertion dans l'institution. Cet aspect constitue l'intégration dans le milieu et la maîtrise de la culture organisationnelle explicite et implicite. Enfin, le troisième aspect est l'insertion dans le rôle occupationnel. Il se rapporte aux processus d'adaptation, de développement et d'approfondissement des compétences propres à la matière enseignée et aux groupes d'élèves. Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que l'insertion professionnelle en enseignement est un processus dynamique et non linéaire. Pendant cette période, le nouvel enseignant fait face à de nombreux ajustements quant à ses savoirs, ses compétences, ses valeurs, son identité professionnelle et sa motivation (Dubar, 1996; Louvet et Baillauquès, 1992; Mukamurera, 1998, 1999, 2005). Ces ajustements le placent devant un double défi, c'est-à-dire de se familiariser avec son milieu de travail et ses collègues, tout en continuant d'apprendre son métier (Ramé, 1999; Martineau, 2006a).

Actuellement, la trajectoire d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants suit rarement un parcours linéaire allant de l'obtention du diplôme à la prise d'un poste à temps complet (Louvet et Baillauquès, 1992; Mukamurera, 1998; Martineau, Presseau et Portelance, 2005). Mukamurera (1999) explique ce concept de la non-linéarité par le fait qu'il n'y a pas d'itinéraire typique suivi par les jeunes enseignants. En effet, les critères qui servent habituellement à baliser la période d'insertion professionnelle dans un emploi et à en déterminer le début et la fin s'appliquent difficilement aux trajectoires réelles de ceux qui débutent dans l'enseignement.

Mukamurera (1999) traduit cette particularité à travers cinq phénomènes, soit l'enchevêtrement, le changement, la discontinuité temporelle et situationnelle, l'allongement et la perte de sens du processus d'insertion puis la mouvance des limites initiales et finales des trajectoires. Le premier, *l'enchevêtrement*, se manifeste par une alternance et un mélange des situations de travail, de recherche d'emploi, de travail en dehors du domaine de spécialisation, de chômage, d'inactivité, de double emploi et de retour aux études. Ce phénomène peut s'illustrer de diverses façons. Par exemple, il n'est pas rare pour les enseignants qui amorcent leur carrière et qui n'obtiennent que des contrats de suppléance occasionnelle d'occuper un autre emploi en dehors de leur domaine pour subvenir à leurs besoins. De plus, certains décident de poursuivre leurs études étant donné qu'ils ne travaillent pas à temps plein.

Le deuxième phénomène, *le changement*, surtout fréquent dans les premières années de travail, se caractérise par des bouleversements dans les milieux et les conditions de travail. Les jeunes enseignants sont appelés à changer de classe, à subir des modifications dans leur tâche (augmentation ou diminution du temps de travail), à changer d'école ou de commission scolaire, à changer de discipline d'enseignement ainsi qu'à occuper des tâches morcelées dû au fait qu'on leur donne les tâches «restantes». Ainsi, il arrive souvent qu'une partie de la tâche des novices ou encore la totalité se situe en dehors de leur champ de compétence. De plus, leur tâche peut comprendre différentes disciplines d'enseignement et plusieurs cycles. Ce phénomène de changement s'explique par les pratiques d'affectation qui donnent la priorité et le choix aux enseignants permanents. Si l'on considère que le nouvel enseignant est souvent appelé à changer de milieu en cours d'année et d'une année à l'autre pour à chaque fois repartir à zéro, s'adapter à une nouvelle tâche et un nouvel environnement physique et humain, il n'est alors pas étonnant de constater que les novices trouvent leurs conditions de travail très lourdes.

Le troisième phénomène constitue *la discontinuité temporelle et situationnelle*. Cela se traduit par les délais d'attente entre la sortie des études et l'obtention d'un premier emploi, et surtout d'un premier contrat. Ce phénomène réfère également au temps d'attente qui sépare les contrats, aux périodes où le travail se résume à de la suppléance occasionnelle, aux phases d'inactivité, de recherche d'emploi, d'études, d'occupation d'emploi d'appoint, etc. Tout cela provoque inmanquablement une discontinuité pédagogique qui ralentit le processus d'apprentissage du métier et retarde l'étape

qu'Huberman (1989) désigne comme la phase de «consolidation». Cette phase de consolidation pédagogique est celle où l'enseignant en arrive à se sentir en confiance face à ses compétences.

Le quatrième phénomène consiste en *l'allongement et en la perte de sens du processus d'insertion*. En effet, l'insertion n'est alors plus une phase d'entrée dans le métier et devient une sorte d'état professionnel de durée plus ou moins indéterminée, souvent longue, comme dans le cas d'occupation de tâches à temps partiel pendant plusieurs années. Il peut prendre en effet entre 7 et 11 ans à un enseignant pour obtenir un emploi permanent (Mukamurera, 1998).

Enfin, le cinquième phénomène est *la mouvance des limites initiales et finales des trajectoires*. En fait, il n'y a pas de critères permettant de déterminer le moment du début de l'insertion et celui de la fin. Les critères traditionnels tels la sortie du système éducatif, la recherche d'un emploi, l'obtention d'un contrat à temps plein, la permanence, la correspondance formation-emploi sont difficilement applicables aux trajectoires réelles des nouveaux enseignants. Si l'on considère les critères classiques délimitant l'insertion, on peut dire que plusieurs jeunes enseignants ne se sont pas encore intégrés après plusieurs années dans le domaine et que certains ne le seront peut-être jamais.

Ces cinq phénomènes montrent les particularités de l'entrée dans le métier enseignant qui prévalent depuis les années 1980. Les enseignants d'aujourd'hui vivent l'effondrement

du modèle d'insertion qui débutait jadis avec la fin de la formation initiale et la recherche d'emploi. Cette dernière aboutissait rapidement à l'obtention d'un poste, puis se poursuivait par une période de probation et se terminait enfin par la permanence, et ce, au cours d'une période beaucoup plus raisonnable que ce que les novices vivent actuellement. En s'engageant dans la recherche d'un emploi, les nouveaux enseignants s'engagent également dans un processus dont les défis et les détours sont multiples.

1.2 Difficultés rencontrées au cours des premières années d'exercice

Les caractéristiques de l'insertion dans l'enseignement montrent sans l'ombre d'un doute qu'elles n'aident pas le novice à vivre une entrée harmonieuse dans la profession. La documentation scientifique nous informe d'ailleurs que l'entrée dans la profession est fréquemment qualifiée comme une étape difficile.

D'abord, l'accès à l'emploi dans l'enseignement est une entreprise plutôt complexe pour les débutants, d'autant plus que les politiques d'embauche varient d'une commission scolaire à l'autre. Une fois le «pied dans l'engrenage», le débutant doit également se familiariser aux diverses règles régissant le choix des contrats et des tâches, ce qui s'avère être tout aussi complexe. Selon la FSE, «arriver à se frayer un chemin dans les dédales des processus d'engagement et d'attribution des tâches est une entreprise d'envergure pour eux. Il faut connaître les règles du jeu» (2003, p. 10).

Selon plusieurs chercheurs, la prise de fonction est vécue massivement comme un moment pénible (Baillauquès et Breuse, 1993; FSE, 2003; Lamarre, 2003; Martineau, Presseau et Portelance, 2005; Mukamurera, 2005; Vallerand et Martineau, 2006). Le débutant se sent durement projeté dans un nouveau milieu où la qualité de l'accueil peut laisser à désirer (Louvet et Baillauquès, 1992; Mukamurera, 2005). Il se sent également peu préparé pour la tâche qu'on lui assigne et souvent, ce qu'il voit autour de lui correspond plus ou moins à ce qu'il a appris à l'université (Bullough, 1989; Bullough et Baughman, 1997; Featherstone, 1998)³. Les débutants ne se sentent souvent pas à la hauteur de la tâche. Ils peuvent également se sentir jugés par leurs collègues, la direction, les parents et même les élèves (Baillauquès et Breuse, 1993; Martineau, Presseau et Portelance, 2005). Malgré le fait que l'insertion professionnelle soit reconnue depuis plus d'une décennie comme une priorité sur laquelle nous devons nous pencher (ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ)⁴, 1992) nous parlons encore de la première année d'enseignement en terme de «survie» (Huberman, 1989; Boutin, 1999).

Certains éléments ont été définis comme faisant partie des causes principales du phénomène de désertion professionnelle en début de carrière chez les enseignants. Mukamurera présente à cet effet trois facteurs, soit la tâche trop lourde, les groupes difficiles et la précarité de l'emploi. Selon cette chercheuse, la détresse psychologique

³ Cité par Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005, 18 mai). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. [En ligne]. Accès : http://www.insertion.qc.ca/imprimersans.php3?id_article=28&nom_site=CNIFE&url_sit.

⁴ Depuis 2005, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS).

provoquée par ces éléments est plutôt inquiétante puisque 41% des enseignants ayant participé à une de ses études disent en avoir vécue, surtout dans les premières années (Presse canadienne, 2006). On remarque également l'étendue des responsabilités reliées à la tâche que doivent assumer les novices au même titre que leurs pairs expérimentés. Par exemple, la maîtrise du programme de formation de l'école québécoise, la planification de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages ainsi que la gestion des comportements et du mode de fonctionnement de la classe (Lamarre, 2003; Mukamurera, 2005). À ces responsabilités, d'autres éléments s'ajoutent et doivent être considérés. Nous n'avons qu'à penser à l'intégration des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap contribuant à alourdir la tâche de l'enseignant, et ce, qu'il soit débutant ou expérimenté, à la motivation des élèves, aux relations avec les parents, ainsi qu'au manque fréquent de matériel, de ressources et de temps. Une récente étude réalisée par des chercheurs de l'Université de Sherbrooke auprès de 642 enseignants révèle que ceux ayant fait leur entrée dans la profession depuis 2000 affirment, pour la plupart, qu'ils se sont sentis dépassés par la charge de travail en début de carrière. Nous devons reconnaître que la conjoncture actuelle n'aide pas la cause des novices. Les enseignants font face de nos jours à la déstructuration de la famille, à la pauvreté, à la violence et à une immigration croissante (Pagé, 2006). Tous ces facteurs sont lourds à porter pour des enseignants expérimentés, force est d'admettre que cela puisse représenter des situations encore plus pénibles pour de jeunes débutants.

Le sentiment d'incompétence pédagogique provoqué par l'ensemble de ces éléments, relevé par le COFPE (2002), se présente comme étant un facteur pouvant amener l'enseignant débutant à se poser des questions quant à son avenir professionnel. Plusieurs se sentent non seulement incompetents, mais vivent aussi un important manque d'assurance, des difficultés en ce qui a trait à l'intervention pédagogique, ainsi que des problèmes d'intégration institutionnelle (Baillauquès et Breuse, 1993; Mukamurera, 2005). Le nouvel enseignant est incertain face à ses compétences disciplinaires, d'autant plus qu'il peut lui arriver d'avoir à enseigner des matières pour lesquelles il n'a pas reçu de formation. Le nouvel enseignant est également incertain face à la culture du milieu et à l'accueil des élèves. De plus, il est encore souvent confus concernant ses valeurs, ses croyances, voire ses attentes par rapport à la profession. Les sentiments de vulnérabilité, de solitude, d'insécurité, d'angoisse ainsi que l'anxiété sont connus par plusieurs débutants (Louvet et Baillauquès, 1992; FSE, 2003). Certains se sentent tellement dépassés par la charge de travail qu'ils sont sujets à subir un épuisement professionnel pouvant solliciter des soins médicaux (Mukamurera, 2005). Le COFPE considère que les premières années dans la profession sont déterminantes pour la motivation des enseignants, l'engagement dans un processus de formation continue et surtout pour la persévérance dans le métier. Selon lui,

Ce manque d'aisance en ces domaines les rend vulnérables, handicape leur efficacité en classe et nuit à leur épanouissement professionnel ; parfois, il suscite une remise en question de leur engagement professionnel et, en l'absence d'un soutien adéquat, plusieurs songent à abandonner la profession (2002, p. 29).

Il a surtout été question jusqu'ici des difficultés liées à l'acte d'enseigner comme tel. Toutefois, la socialisation et l'intégration dans le milieu sont des aspects qui font également partie de l'insertion professionnelle. Au début de leur carrière, les enseignants sont surtout centrés sur leur enseignement et la gestion de la classe. Ces dimensions leur demandent tellement de temps et d'énergie, qu'il leur reste peu de place pour créer des liens avec les collègues. De plus, le souci de performance habite l'esprit de plusieurs. En effet, les novices sont sensibles au jugement que leurs collègues et leurs supérieurs portent sur eux. D'autant plus que durant les premières années, ils sont soumis à des évaluations de la part de la direction de l'école (King et Peart, 1992). Il leur importe donc de faire bonne impression afin de voir, par exemple, leur contrat se renouveler ou afin d'être inscrits sur la liste de priorité. La socialisation dans leur milieu de travail se trouve ainsi reléguée au deuxième plan. Le débutant peut aussi faire face à des difficultés d'ordre culturel, comme l'adaptation aux valeurs de l'établissement et au milieu socio-économique des élèves. Il peut aussi se retrouver dans des situations conflictuelles relativement à l'éthique professionnelle et voir sa vision de l'éducation et de l'enseignement remise en question. Des obstacles d'ordre relationnel sont aussi probables puisque l'enseignant travaille avec plusieurs êtres humains, soit les élèves, les collègues, les membres de la direction, les parents et les professionnels. Notons que le débutant est habituellement appelé à changer de milieu fréquemment, ce qui ajoute grandement à la problématique de la socialisation (FSE, 2003; Mukamurera, 2005).

Le fait que l'enseignement exige des novices d'assumer les mêmes responsabilités que leurs collègues expérimentés dès leur première année représente une autre des particularités du milieu qui augmente le niveau de difficulté lié au début de la carrière. (Huberman, 1989; King et Peart, 1992; Louvet et Baillauquès, 1992; Baillauquès et Breuse, 1993; Weva, 1999; Lamarre, 2003; Vallerand et Martineau, 2006). De plus, actuellement au Québec, les pratiques d'embauche, d'affectation et de répartition des tâches n'avantagent aucunement les débutants. À cet effet, Mukamurera (2005) recommande formellement une révision de ces pratiques. Dans certains pays, par exemple, les novices se voient attribuer des tâches où le temps d'enseignement est réduit pour laisser place à des périodes fréquentes de formation. Ce sont également les groupes considérés les moins problématiques qui leur sont assignés (Nault, 2003). Les novices qui amorcent leur carrière au Québec sont loin de connaître ces conditions puisque le système actuel favorise la règle de l'ancienneté.

Un autre défi important à relever pour les débutants est la précarité de l'emploi, qui a d'ailleurs été largement documentée (Baillauquès et Breuse, 1993; Mukamurera, 1998, 2005; Raymond, 2001). Selon Mukamurera (1998, 2005), on peut relier cette précarité à la caractéristique de non-linéarité de la trajectoire d'insertion des enseignants dont il a été question plus tôt. Cette particularité les oblige à s'adapter à une diversité de situations de travail. Une de ces situations de travail particulières est le fait qu'on attribue habituellement au personnel débutant des tâches davantage morcelées qui peuvent combiner plusieurs champs d'enseignement, plusieurs cycles et même différentes écoles. Afin d'obtenir un

portrait de la situation de l'emploi et de la tâche d'enseignement attribuée aux débutants, il convient d'examiner les résultats de deux enquêtes du Bureau de recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec. Elles ont été menées en 2000 et 2001⁵ auprès de la première cohorte de diplômés des nouveaux programmes de formation à l'enseignement de l'ensemble des universités du Québec après une année de pratique. La première enquête concerne les diplômés du baccalauréat en enseignement au secondaire. Pour ce qui est du statut d'emploi, au cours de la première année scolaire d'enseignement, 41,9% d'entre eux étaient à temps plein, 34,8% à temps partiel et 18,2% en suppléance occasionnelle. Pour ce qui est du nombre d'écoles visitées, 55,8% travaillaient dans une école, 20,0% dans deux écoles et 18,9% dans trois ou quatre écoles. En ce qui concerne les disciplines d'enseignement, 93,9% enseignaient dans leurs disciplines de formation, 57,4% enseignaient uniquement dans d'autres disciplines que la leur ou dans d'autres disciplines en plus de celle correspondant à leur formation. En ce qui a trait aux degrés d'enseignement, 17,2% enseignaient à un degré, 33,7% à deux degrés, 23,1% à trois degrés et 13,9% à cinq degrés et plus.

La deuxième enquête concerne les premières personnes diplômées du nouveau baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. On constate que la plus forte proportion de celles-ci se retrouve en suppléance occasionnelle, ce qui accentue le phénomène de précarité d'emploi. Concernant le statut d'emploi, 35,1% travaillaient à temps plein pendant leur première année d'enseignement, 36,5% étaient à temps partiel et

⁵ Cité par la Fédération des syndicats de l'enseignement. (2003). *L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants*. Québec (A0203-CFW-103).

24,3% en suppléance occasionnelle (6,1% de plus qu'au secondaire). Si on se réfère aux écoles visitées, 30,3% enseignaient dans une école, 17,3% dans deux écoles, autant enseignaient dans trois ou quatre écoles et 35,2% dans cinq écoles ou plus. Pour ce qui est des degrés d'enseignement, 22,5% s'adressaient à une classe, 14,1% à deux classes et 38,6% à sept classes.

Ce que l'on doit retenir de ces statistiques pour le secondaire et de façon encore plus marquée pour le primaire est que la majorité des débutants travaille à temps partiel, que plusieurs travaillent dans plus d'une école, enseignent plusieurs matières dont certaines pour lesquelles ils n'ont pas été formés et que la majorité enseigne à plus d'un degré. Avant 1980, c'était 74% des enseignants qui commençaient avec un contrat à temps plein, tandis que depuis 2000, 51% commencent en faisant de la suppléance et 33% avec un contrat à durée déterminée (Mukamurera, 2005)⁶. Ce portrait montre clairement que les conditions d'emploi qui attendent les nouveaux enseignants ne sont pas très favorables à une insertion de qualité. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2004) considère que l'entrée dans la profession ne favorise pas le développement des compétences professionnelles du nouveau personnel enseignant et que, par le fait même, elle ne permet pas d'assurer un enseignement de qualité pour les élèves (Presse Canadienne, 2006). Les postes les plus difficiles sont généralement attribués aux novices qui bien souvent n'ont que 22 ans, alors que les enseignants plus expérimentés choisissent les tâches les plus faciles comportant moins de défis (Baillauquès et Breuse, 1993; Lamarre, 2003; Presse Canadienne, 2006).

⁶Cité par Presse canadienne. (2006). «Les jeunes profs décrochent». *Le Soleil* (Québec), 1^{er} mai.

Comme nous venons de le constater, on assigne la plupart du temps aux débutants les tâches les plus complexes. En plus de combiner plusieurs écoles, plusieurs cycles et plusieurs disciplines d'enseignement, on leur donne aussi souvent les groupes les plus difficiles, soit ceux qui sont la plupart du temps non retenus par les enseignants d'expérience. Il leur arrive aussi fréquemment de s'intégrer dans une école en cours d'année, les contraignant à poursuivre ce qu'une autre personne a commencé, et ce, en n'ayant généralement que très peu de temps de préparation. Ces éléments accentuent le contraste qui existe entre les attentes des nouveaux enseignants et la réalité vécue lors de leur arrivée dans le milieu scolaire (Louvet et Baillauquès, 1992; Lamarre, 2003; Mukamurera, 2005). Dans le même ordre d'idées, Nault (1999) affirme que plusieurs novices vivent un «choc de la réalité» lorsqu'ils expérimentent leur première prise en charge autonome d'une classe. Mukamurera (2005) parle, quant à elle, du «choc de la transition» vécu par les enseignants qui intègrent le marché du travail. En effet, malgré les cours suivis et les stages réalisés dans le milieu de pratique durant la formation initiale, il semble demeurer un écart important entre la formation universitaire et l'expérience dans le milieu, ne serait-ce que le fait de se trouver pour la première fois laissé à soi-même avec toutes les responsabilités à assumer. Le nouvel enseignant doit se débrouiller avec peu d'accompagnement et d'encadrement, comparativement à ce qu'il était habitué de vivre lors des stages et dans les cours à l'université.

Le passage du milieu universitaire vers le milieu des écoles primaires ou secondaires est vécu difficilement et fait ressortir une dimension souvent abordée par les débutants, soit

leur insatisfaction par rapport à leur formation initiale (Louvet et Baillauquès, 1992; Baillauquès et Breuse, 1993; Mukamurera, 2005). Il s'agit vraisemblablement d'un défi que les nouveaux enseignants ont à relever de façon universelle. Boutin (1999) explique que quelque soit le pays concerné, les critiques sont les mêmes, c'est-à-dire que les universités ne préparent pas suffisamment les enseignants à la réalité. Le ministère va dans le même sens dans son document de référence *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles* (MÉQ, 2001) et explique que même depuis le remaniement de la formation à l'enseignement, trop peu de formateurs universitaires s'engagent dans la formation pratique. En effet, il serait souhaitable que ceux qui forment les futurs enseignants travaillent davantage sur le terrain afin d'accompagner les stagiaires dans le développement de leurs compétences. Ce manque de soutien à l'intérieur des stages amène à se questionner quant à la capacité des universités à implanter une formation qui soit ancrée dans la réalité. Par exemple, comme le souligne Lessard (1996)⁷, comment peut-on penser offrir une formation didactique réellement pratique, si le didacticien ne se présente pas dans le milieu à un moment ou à un autre pour accompagner ses étudiants, soit les futurs enseignants? La théorie risquerait moins de se trouver séparée de la pratique si les didacticiens étaient présents sur le terrain avec leurs étudiants. Par ailleurs, selon les propos d'enseignants débutants (Université du Québec, 2000, 2001)⁸, les programmes de formation initiale devraient préparer davantage les futurs enseignants à l'intervention auprès des

⁷ Cité par le ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.

⁸ Cité par la Fédération des syndicats de l'enseignement. (2003). *L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants*. Québec (A0203-CFW-103).

élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles de comportement ou un handicap, à la gestion du mode de fonctionnement de la classe, à tenir compte des différences liées à l'origine ethnique ou culturelle des élèves, à faire face aux problèmes de motivation, aux relations avec les parents et ils devraient permettre une meilleure connaissance des ressources disponibles pour soutenir les élèves.

Les stages seuls ne peuvent préparer parfaitement les futurs enseignants à l'exercice de la profession, c'est la première prise en charge d'une tâche d'enseignement de façon autonome qui constitue l'épreuve ultime (Boutin, 1999). Le novice passe du statut d'étudiant-stagiaire à celui d'enseignant, un passage d'autant plus difficile actuellement si l'on considère les défis que tous les enseignants ont à relever avec la venue du renouveau pédagogique et l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Devant cet écart entre la formation universitaire et la pratique sur le terrain, plusieurs débutants vont s'isoler, s'accrocher aux techniques, aux trucs et aux recettes et avoir tendance à imiter les modèles qu'ils connaissent (Inostroza et al., 1996)⁹ en brimant ainsi la réflexion constructive sur leur pratique et l'innovation.

Tardif (2004) souligne que la tâche des enseignants s'est complexifiée au fil des ans. Il utilise l'image du «caméléon professionnel» afin d'illustrer la multitude de rôles qu'ils doivent assumer, qu'ils soient expérimentés ou novices (Archambault, 2004). Le COFPE

⁹ Cité par la Fédération des syndicats de l'enseignement. (2003). *L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants*. Québec (A0203-CFW-103).

parle même d'un «métier de l'impossible» (2002, p.30). Il arrive que des enseignants débutants réussissent sans connaître beaucoup de difficultés, alors que d'autres vivent une première année marquée par le stress, l'anxiété, la frustration, la peur, la fatigue, etc. Ces symptômes peuvent faire du début de la carrière en enseignement une expérience traumatisante. Si les novices ne bénéficient pas de l'aide requise, ils risquent de développer des sentiments de panique et de solitude qui peuvent avoir un impact négatif sur la qualité de leur enseignement et la poursuite de leur carrière (Weva, 1999).

1.3 Accompagnement des nouveaux enseignants

Comme on peut le constater, les résultats de plusieurs recherches font état d'une multitude de difficultés vécues par les nouveaux enseignants durant les premières années dans la carrière. On comprend également l'importance de la période d'insertion professionnelle et l'influence qu'elle exerce sur l'avenir des enseignants débutants. Il est clair pour plusieurs que des mesures s'imposent pour gérer la transition entre la formation et la prise de fonction (Archambault, 2004; Mukamurera, 2005; Lamontagne, 2006; Vallerand et Martineau, 2006). La situation problématique en insertion professionnelle dans l'enseignement perdure depuis déjà trop longtemps (Martineau, 2006a). Des instances éducatives s'alarment depuis des années. La réforme de la formation à l'enseignement de 1992¹⁰ a permis de reconnaître l'importance particulière que l'on doit donner à l'insertion

¹⁰ Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître – Renouvellement et valorisation de la profession*. Québec : Direction générale de la formation et des qualifications.

professionnelle. Ainsi, une volonté de mettre en place certains dispositifs d'insertion permettant d'offrir un accompagnement aux nouveaux enseignants a été exprimée, et ce, dans le but de favoriser leur entrée dans la profession. Le CSÉ (1997), le MÉQ (1992), ainsi que l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003) se sont penchés sur la question et ont manifesté une urgence de poser des actions concrètes (Martineau, Presseau et Portelance, 2005). Quant au COFPE (2002), il a formulé un ensemble de recommandations au Ministre de l'Éducation relativement à l'insertion professionnelle des enseignants. En 2004, le MÉQ, le COFPE et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ont rassemblé des chercheurs, des intervenants, des décideurs et des enseignants dans le cadre d'un colloque sur le thème de l'insertion professionnelle en enseignement, afin de se pencher une fois de plus sur la situation. Lors de ce colloque, le sous-ministre à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire de l'époque, Robert Bisailon, a reconnu la nécessité d'offrir des mécanismes d'insertion afin de favoriser le développement d'une solide expertise professionnelle chez l'enseignant. La présidente de la FSE, Johanne Fortier, a également insisté sur la nécessité que tous les acteurs scolaires s'engagent dans des actions concrètes (Archambault, 2004). En 2006, un colloque sur l'insertion professionnelle s'est tenu dans le cadre du congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS). Plusieurs résultats de recherches entourant le thème de l'insertion professionnelle ont alors été présentés. De plus, le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) a récemment été mis sur pied, afin de fournir un point de service commun sur Internet pour les commissions scolaires, les établissements et

les enseignants concernant l'insertion professionnelle (Martineau, 2006a). Il offre, entre autres, un forum de discussions pour les enseignants débutants, un service de mentorat virtuel, ainsi que de multiples informations sur le sujet fréquemment mises à jour. Toutes ces initiatives montrent que pour plusieurs intervenants du milieu, le développement de mesures d'aide à l'insertion professionnelle se présente comme un moyen de remédier à la situation difficile vécue par un bon nombre d'enseignants débutants.

L'instauration d'un mode d'intégration du nouveau personnel enseignant se veut un moyen de remédier à la situation difficile vécue par les débutants et est même un élément déterminant pour la persévérance dans la profession, la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire des élèves (Weva, 1999; COFPE, 2002; Vallerand et Martineau, 2006). Des mesures de soutien aux débutants sont présentes dans plusieurs domaines d'activités et le domaine de l'enseignement ne devrait pas faire exception.

Concernant la persévérance dans l'enseignement, outre les difficultés inhérentes au métier d'enseignant tel qu'il est actuellement, la qualité du mode d'accompagnement, le support de la direction et de l'équipe-école représentent des éléments déterminants dans la décision de poursuivre ou non dans la profession (COFPE, 2002; Martineau et Vallerand, 2007). Un accompagnement en début de carrière permet au débutant de maîtriser plus rapidement les différentes facettes de la profession et de valider son orientation professionnelle l'esprit clair et non assombri par les difficultés non surmontées, les questions en suspens et les appels à l'aide sans réponse. Il apparaît que près du quart des

étudiants inscrits dans un programme de formation à l'enseignement décrochent au cours de la formation initiale et que d'autres se questionnent lors de leur stage de prise en charge à la dernière année de formation, le défi leur paraissant trop grand ou la réalité non conforme à leurs attentes (COFPE, 2002). De plus, lors de tables rondes animées par le COFPE, 20% des participants qui se trouvaient alors à leur première ou deuxième année d'enseignement envisageaient de quitter la profession à court terme. Les difficultés liées à l'enseignement, au contexte scolaire et au climat de travail leur paraissaient démesurées (2002). Il semble, du point de vue de plusieurs débutants, qu'un écart trop grand existerait entre la formation universitaire et le travail sur le terrain, et ce, malgré les quatre stages d'enseignement (Baillauquès et Breuse, 1993; Lamarre, 2003; Martineau, Presseau et Portelance, 2005; Mukamurera, 2005).

Il apparaît que nous sommes en présence d'une complexification de la profession qui justifie la pertinence de mettre en place des dispositifs d'insertion dans l'enseignement (COFPE, 2002). Il devient urgent d'instaurer des mesures de soutien pour les nouveaux enseignants (Mukamurera, 2005; Vallerand et Martineau, 2006). Rappelons qu'il n'y a pas de loi établie par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) régissant l'insertion professionnelle et que pour l'instant les mesures en insertion diffèrent selon les commissions scolaires (Martineau, 2006a). Il incombe ainsi à chacune d'instaurer ou non un tel programme d'accompagnement des novices.

Depuis quelques années, de plus en plus de milieux scolaires proposent des mesures d'aide à l'insertion professionnelle (Lamarre, 2003 ; Ingersoll et Kralik, 2004; Martineau et Vallerand, 2007). L'aide spontanée entre collègues existe de façon générale, mais on trouve maintenant des mesures plus formelles d'accueil ou d'accompagnement (Archambault, 2004) que l'on nomme le plus souvent des *programmes d'insertion professionnelle*. Il s'agit d'un ensemble structuré d'objectifs, de moyens, d'activités, etc. visant à soutenir les nouveaux enseignants (Lamontagne, 2006). Plusieurs mesures sont organisées et planifiées à l'intérieur du programme. Parmi les plus courantes, on trouve la journée d'accueil, la distribution de documents d'information sur le fonctionnement de la commission scolaire et de l'école d'affectation, les séances d'information, les ateliers de formation, les groupes de discussion de personne à personne ou sur Internet et le mentorat, c'est-à-dire l'accompagnement par un enseignant d'expérience (FSE, 2003; Nault, 2003; Martineau et Vallerand, 2007).

Le nombre important de débutants incite probablement les commissions scolaires et les institutions à implanter de tels dispositifs d'aide, même si le MÉLS ne propose pas de plan d'action officiel. Ce mouvement prend, entre autres, sa source des résultats d'études nord-américaines réalisées il y a plusieurs années. On cherchait alors des moyens d'améliorer les débuts difficiles liés à l'entrée dans la profession, ainsi qu'à encourager les nouveaux enseignants à demeurer dans la profession (Elsner, 1984; Huffman et Leak, 1986;

Huling-Austin et Murphy, 1987; Odell, 1989; Gordon, 1991; Gold 1996)¹¹. Ces programmes visent généralement à augmenter la confiance et l'efficacité des nouveaux enseignants, ainsi qu'à diminuer le taux de désertion de la profession (Ingersoll et Kralik, 2004). Les principaux objectifs poursuivis par les programmes, d'après une analyse faite par Weva (1999), sont de permettre la mobilisation des comportements et des attitudes conformément à la culture de l'école, de faciliter la transition entre le statut de novice et d'expert, de faire le pont entre le stage long et la première année dans l'enseignement, de modifier le comportement des débutants et de diminuer le stress associé au manque d'expérience, de développer les habiletés, les connaissances, les attitudes et les valeurs nécessaires à un travail efficace, d'augmenter le rendement et la satisfaction au travail et enfin, de préparer les novices au choc de la réalité et de diminuer les sentiments d'isolement, d'anxiété et d'insécurité. Bref, un tel programme devrait répondre au besoin du débutant d'approfondir ses compétences professionnelles et de s'adapter aux caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu (Weva, 1999; COFPE, 2002).

Selon des enseignants qui ont réussi à surmonter les moments de découragement au début de leur carrière, trois mesures favorisent davantage la persévérance dans le travail. Il s'agit du mentorat, de la formation continue et de l'engagement de la direction de l'établissement dans le cheminement professionnel des jeunes enseignants (Allard, 2006). Un lien est certainement à faire entre ces trois mesures privilégiées par les enseignants et le

¹¹ Cité par 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.

contenu des programmes d'accompagnement. En effet, les programmes incluent habituellement du mentorat ainsi que des formations et encouragent la plupart du temps un encadrement particulier de la direction.

On constate que les trois dispositifs de soutien les plus utilisés présentement dans le cadre des programmes d'insertion professionnelle sont le mentorat, les réseaux électroniques d'entraide et les groupes collectifs de soutien (Martineau et Vallerand, 2007). Habituellement, ces procédés sont accompagnés d'autres activités comme des journées de formation, des séances d'information sur la commission scolaire ou encore la distribution de documents informatifs sur la politique éducative, le régime pédagogique, le syndicat, le processus d'embauche du personnel, les règles de gestion, etc.

Le mentorat est sans aucun doute la mesure de soutien que l'on trouve le plus souvent à l'intérieur des programmes d'insertion professionnelle (Weva, 1999; FSE, 2003; Vallerand et Martineau, 2006; Bergevin et Martineau, 2007). On définit le mentorat comme une relation personnelle et professionnelle entre un mentor, aussi appelé *enseignant d'expérience* ou *accompagnateur* et un mentoré, nommé aussi *enseignant débutant* ou *novice*. Il s'agit d'un accompagnement permettant d'aider et de guider le nouvel enseignant dans l'exercice de sa profession (Bergevin et Martineau, 2007). Le mentorat existe de façon informelle, c'est-à-dire qu'il est assez courant que des enseignants d'expérience aident des nouveaux enseignants de façon naturelle. La majorité des enseignants disent avoir bénéficié du soutien d'un collègue expérimenté lorsqu'ils ont amorcé leur carrière en enseignement et

que cette collaboration a été précieuse (Huberman, 1989; Tardif et Lessard, 1999). Toutefois, on ne peut prétendre que cette aide soit toujours pertinente et suffisante. Il n'en reste pas moins que les expériences vécues sur ce plan ont généralement eu un impact positif pour les débutants.

La deuxième mesure la plus populaire constitue les réseaux électroniques d'entraide (FSE, 2003; Martineau et Vallerand, 2007). Ce type de soutien peut prendre plusieurs formes. Avec le mentorat en ligne, le novice peut poser des questions ou discuter avec des mentors par le biais d'Internet. On trouve également le forum de discussion. Il s'agit d'un site d'échange de conseils et de solutions entre novices ou entre novices et mentors. Aussi, il y a le portail d'informations, soit un site Internet rassemblant divers renseignements et ressources pouvant être utiles aux débutants. Il peut contenir du matériel pédagogique, des informations sur les services offerts à la commission scolaire, des outils pour la gestion de classe, etc.

La troisième mesure correspond aux groupes collectifs de soutien (FSE, 2003; Martineau et Vallerand, 2007). Ce type de groupes permet à l'enseignant débutant de rencontrer d'autres novices et d'échanger avec eux sur différents thèmes. Le groupe peut être constitué uniquement de débutants ou inclure des enseignants d'expérience, des conseillers pédagogiques ou autres personnes intervenant dans le milieu. On trouve le plus souvent deux sortes de groupes : le groupe de discussion et le groupe d'analyse des pratiques. Dans le premier cas, divers sujets sont discutés comme la gestion de classe,

l'évaluation, le portfolio. Dans le second, des situations problématiques issues du quotidien des débutants sont exposées et les membres du groupe sont appelés à donner leur point de vue et à proposer des pistes de solutions.

Les résultats des études consultées accentuent notre intérêt de nous pencher sur le phénomène de l'insertion professionnelle des enseignants. Ces études montrent clairement les impacts qu'occasionnent des débuts difficiles sur les novices. Nombreux encore sont les débutants qui reçoivent très peu d'aide au cours de leur première année d'enseignement. Toutes les commissions scolaires n'offrent pas actuellement de dispositifs d'accompagnement (Lamarre, 2003; Martineau, Presseau et Portelance, 2005). Au Québec, seulement 35% des commissions scolaires ont des mesures pour accueillir les nouveaux enseignants (Allard, 2006). De plus, des recherches dénoncent que les dispositifs d'aide sont peu présents et trop souvent inefficaces (Mahony, 1996)¹². Selon le COFPE, il revient aux commissions scolaires d'offrir un accompagnement aux débutants. «Au Québec, une politique de l'insertion professionnelle se fait toujours attendre et les commissions scolaires tardent encore (sauf de rares exceptions) à se doter de programmes systématiques d'accueil et de soutien des débutants» (Martineau, 2006a, p. 50). Cette situation devient problématique, particulièrement dans le contexte actuel où un grand nombre de jeunes enseignants entrent dans les écoles en raison de plusieurs départs à la retraite. Ces nombreux départs amènent la perte d'enseignants d'expérience, ce qui occasionne une

¹² Cité par Martineau, S. (2006a, Avril). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et Profession*, 48-54.

diminution du nombre de personnes disponibles pour accompagner les novices (Nault, 2003).

Par ailleurs, à la suite de diverses consultations auprès d'intervenants du milieu, des commissions scolaires et des membres de tables de concertation régionales, le COFPE a pu constater l'étendue des mesures mises en place dans les écoles afin d'accueillir, de former et d'accompagner les nouveaux enseignants. Il s'avère toutefois que l'existence d'un dispositif d'accompagnement ne garantit pas un accès équitable aux mesures d'aide (Martineau et Vallerand, 2007). Diverses raisons peuvent être avancées pour expliquer ce phénomène. D'abord, il peut y avoir une méconnaissance de l'existence d'un tel programme chez les nouveaux enseignants ou un manque d'informations sur celui-ci. Un nombre limité d'enseignants pouvant participer au programme d'insertion peut aussi constituer un obstacle. Les distances séparant parfois le lieu de travail du nouvel enseignant et le siège social de sa commission scolaire peuvent rendre difficile, par exemple, sa participation aux formations offertes. La distance qui peut aussi l'éloigner de son enseignant accompagnateur vient compliquer les rencontres. S'ajoute également l'inadaptation du programme pour certains débutants qui œuvrent, entre autres, auprès de clientèles plus spécialisées pour lesquelles il y a peu d'enseignants qui possèdent l'expertise nécessaire permettant de leur offrir un accompagnement adéquat. Aussi, il apparaît que les enseignants débutants ne voient tout simplement pas tous l'intérêt de s'inscrire dans une telle démarche. Enfin, il est possible que certains d'entre eux rejettent

l'assignation formelle à un enseignant de peur d'être jugés ou contrôlés par le mentor (Martineau et Vallerand, 2007).

1.4 Impact des programmes d'accompagnement

Le COFPE (2002) tient à préciser qu'il ne possède pas les données nécessaires pour faire un lien entre les insatisfactions vécues par les débutants, les carences dans l'accueil et l'accompagnement en début de carrière et la non-persévérance dans l'enseignement. Toutefois, des résultats d'études américaines et canadiennes révèlent, selon le comité, que les programmes d'insertion dans l'enseignement contribuent à favoriser une intégration harmonieuse et à diminuer le taux d'abandon de la profession. D'ailleurs, une recension de dix études américaines portant sur l'impact des programmes d'insertion professionnelle et du mentorat sur la rétention des enseignants débutants révèle que ces mesures ont un impact positif sur leur maintien dans la profession (Ingersoll et Kralik, 2004). Cependant, certaines de ces études démontrent que pour être efficace, le programme doit inclure d'autres mesures ou éléments en plus du mentorat. Martineau et Vallerand (2007) affirment quant à eux que l'efficacité des programmes d'accompagnement est gage d'une plus grande rétention des enseignants dans le métier, ainsi que d'un meilleur développement de leurs compétences professionnelles. D'autres résultats d'études américaines prétendent que des débutants ont développé certaines habiletés grâce au soutien reçu dans le cadre d'un programme d'insertion professionnelle. On parle ici de la planification, de la gestion de

classe et des stratégies d'enseignement. Ces jeunes enseignants ont également développé un plus grand sentiment de compétence et de confiance (Lamarre, 2003).

Par ailleurs, une recherche américaine nous apprend que pour les nouveaux enseignants, l'un des facteurs qui influence le choix de demeurer dans la profession ou de la quitter est l'attitude des collègues. En effet, ceux ayant été accueillis par des collègues généreux de leur temps et de leur matériel tendent à poursuivre davantage dans la profession que les autres (Cooke et Pang, 1991)¹³. Philippe Dupuis, directeur du Centre de recherche en administration des organismes d'éducation (CRAOE), abonde dans le même sens et affirme que le dispositif de soutien qui est de plus en plus répandu, soit le mentorat, permet au nouvel enseignant de développer davantage sa confiance et ses aptitudes. Il ajoute même que ce type d'accompagnement apporte généralement beaucoup au mentor (Université de Montréal, 2006). Pour plusieurs, le mentorat est sans aucun doute particulièrement efficace pour soutenir les nouveaux enseignants (COFPE, 2002; Vallerand et Martineau, 2006). D'après une recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement réalisée par Vallerand et Martineau en 2006, les principaux bénéfices du mentorat ont été cernés. Le mentorat permet d'abord de faciliter l'insertion professionnelle en général que ce soit au plan de la participation au sein de l'école, de la transition entre l'université et le milieu de pratique, de la transmission de l'information sur le fonctionnement de l'école, etc. Il réduit ensuite l'isolement et la détresse professionnelle. Il

¹³ Cité par Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des 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. 113-133). Paris : De Boeck Université.

permet également l'apprentissage de la profession et le développement professionnel. Il favorise la rétention des enseignants et évite le décrochage de la profession. Il permet aussi la construction de l'identité professionnelle. Il amène finalement, par ricochet, une meilleure réussite des élèves (Bergevin et Martineau, 2007).

Quelques impacts négatifs ont également été répertoriés concernant le mentorat. Si ce dispositif comporte des qualités certaines, il présente aussi quelques limites. Il pourrait d'abord favoriser le conformisme. En voulant épargner des efforts au novice, il s'avère souvent que les mentors encouragent davantage l'imitation que le développement du style personnel du nouvel enseignant (Boutin, 1999). Aussi, cette forme d'accompagnement peut renforcer la tendance individualiste que l'on retrouve en enseignement. En effet, le mentor n'est pas porté à ouvrir sa classe au novice, ni à l'encourager au travail d'équipe avec les collègues. De plus, ce soutien peut parfois entraver le développement d'une démarche réflexive (Gervais, 1999). Également, comme certains mentors sont appelés à évaluer les novices, ces derniers se voient dans une position qu'ils trouvent plutôt délicate (Martineau, 2006a).

Il semble néanmoins qu'il y ait davantage d'impacts positifs que négatifs pour les enseignants débutants qui participent à un programme d'insertion professionnelle. La nature des retombées peut toutefois varier d'un programme à l'autre, puisque le contenu et les façons de faire pour soutenir les novices ne sont pas uniformes.

1.5 Statistiques sur le décrochage dans la profession enseignante

Malgré les apports positifs des programmes, plusieurs enseignants débutants ne reçoivent pas de soutien ou celui-ci s'avère insuffisant. Nous constatons que le taux de décrochage de la profession persiste. Bien que les raisons exactes à la source des départs ne soient pas connues, des statistiques publiées par le MÉQ nous apprennent que dans les cinq années qui suivent l'entrée dans l'enseignement, près de 20% des nouveaux enseignants du primaire et du secondaire quittent la profession (Chouinard, 2003). Déjà en 1992, une étude menée sur le travail enseignant à l'échelle nationale du Canada (King et Peart) exposait que 10% des enseignants abandonnaient la profession au cours des trois premières années d'exercice. Des données plus récentes concernant les déclarations du personnel des commissions scolaires provenant de la banque PERCOS révèlent, à la suite de l'examen d'une cohorte d'enseignants ayant obtenu leur diplôme en 1998, que 17% d'entre eux avaient quitté la profession dans les cinq premières années qui ont suivi leur embauche dans une commission scolaire. Du côté francophone, on retrouve 15% d'abandon dans la grande région de Montréal et 21% pour les autres régions du Québec. Chez les anglophones, 28% des novices décrochent. Les données consultées démontrent également certaines variantes selon l'ordre d'enseignement. Ainsi, au préscolaire et primaire, 13% des nouveaux embauchés ne paraissent plus dans les données du MÉQ, tandis qu'au secondaire, en formation générale, le pourcentage s'élève à 21% et à 23% pour ce qui est des champs d'enseignement spécialisé. Enfin, du côté de l'adaptation scolaire, 9% des nouveaux enseignants quittent le domaine (Chouinard, 2003).

Ce phénomène n'est pas exclusif au Québec, il est également répandu dans le reste du Canada, aux États-Unis et dans d'autres pays en Europe. Du côté de l'Ontario, dans les écoles francophones, on compte jusqu'à 50% des nouveaux enseignants qui quittent leur travail après une année ou deux d'exercice (Allard, 2006). Quant à nos voisins du sud, ceux-ci voient 22% de leurs enseignants quitter la profession avant trois ans d'exercice et après cinq ans, le pourcentage monte à 50% (McWarren, 2000)¹⁴. On constate que la profession enseignante est l'une où l'on décroche le plus lorsqu'on compare son taux de désengagement avec celui des autres professions qui se situe à 6 % (Walker, 1992)¹⁵. Sans être alarmiste, si l'on va jusqu'à considérer les enseignants qui ont pensé quitter le métier, on constate, dans une enquête menée par Huberman (1989), que 18% des enseignants à leurs débuts dans la carrière se demandent s'ils vont rester dans la profession ou quitter. On s'aperçoit également, d'après une enquête récente sur l'insertion dans l'enseignement réalisée en 2005 par Mukamurera (Presse canadienne, 2006) que 51% des enseignants interrogés ont envisagé décrocher, dont 17% à au moins trois reprises.

1.6 Objet de recherche, question et objectif

Les résultats des études consultées permettent de constater que les programmes d'insertion professionnelle ont des apports bénéfiques pour les nouveaux enseignants. Le

¹⁴ Cité par Martineau, S. (2006b, 13 mai). *La question de la résilience chez les nouveaux enseignants* [En ligne]. Accès : http://www.insertion.qc.ca/imprimersans.php3?id_article=73&nom_site=CNIFE&url_sit.

¹⁵ Cité par 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 : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p.187-208). Paris : De Boeck Université.

fait d'être accompagné par un enseignant d'expérience est certainement plus aidant que d'être laissé à soi-même. Malgré cette évidence, il est toutefois légitime, d'une part, de s'interroger sur la qualité de l'impact qu'ont ces programmes sur l'intégration des novices et d'autre part, de déterminer si ces dispositifs d'accompagnement réussissent à atteindre les objectifs visés. Au Québec notamment, peu de données sont disponibles concernant les répercussions qu'ont les programmes d'insertion professionnelle sur les nouveaux enseignants qui en bénéficient (Martineau et Vallerand, 2007). Le COFPE (2002) indique que les recherches à ce sujet ne sont pas suffisamment nombreuses pour pouvoir en tirer des conclusions révélatrices. En théorie, on affirme que de tels programmes sont bénéfiques, voire essentiels à l'entrée dans la profession enseignante, mais qu'en est-il de la réalité sur le terrain et des expériences d'accompagnement vécues par les nouveaux enseignants? Il devient urgent d'évaluer les programmes déjà en place au Québec ou ailleurs (Martineau, Presseau et Portelance, 2005; Martineau et Vallerand, 2007), afin d'explorer la qualité de leur efficacité et de déterminer les éléments les plus profitables aux enseignants débutants (Weva, 1999).

On remarque que la plupart des programmes et des mesures mises en place ont pour objectifs non seulement d'aider le novice à s'intégrer dans son nouveau milieu de travail, mais aussi de favoriser l'acquisition des habiletés nécessaires à l'exercice de l'enseignement, soit le développement et la consolidation des compétences professionnelles. Autrement dit, un programme d'insertion professionnelle efficace doit contribuer au développement de ces compétences (Martineau et Vallerand, 2007). À notre

connaissance, peu de résultats d'études portant précisément sur l'impact de la participation à un programme d'accompagnement sur le développement de chacune des compétences professionnelles ont été diffusés. Il apparaît alors pertinent de pousser davantage les recherches de ce côté en allant interroger les principaux intéressés, soit des enseignants débutants participant à un programme d'accompagnement, afin de déterminer les impacts que ceux-ci constatent sur leur développement professionnel en étant accompagnés (Lamontagne, 2006). Au cours des années à venir, nous assisterons sûrement de plus en plus à la mise en place de programmes de ce type dans les commissions scolaires. La nécessité de connaître le point de vue des novices qui ont été accompagnés dans le cadre de ces programmes est alors urgente en vue de déceler, à partir de leur expérience, les forces et les lacunes de ce type d'accompagnement. Ces connaissances nouvelles, issues de leur expérience, contribueront à fournir des pistes pertinentes qui pourront inspirer les processus de révision des programmes actuels et les projets d'élaboration des nouveaux dispositifs d'accompagnement afin de répondre aux besoins des novices.

Les débuts dans l'enseignement doivent contribuer au développement des habiletés pédagogiques qui se poursuivra tout au long de la carrière. C'est pendant cette période que le débutant clarifie son style en tant qu'enseignant et, par le fait même, s'installent les bases des compétences qu'il développera sur plusieurs années. Ces premières années donnent donc la direction au développement professionnel de l'enseignant, c'est-à-dire au déploiement de ses compétences (Huberman, 1989; Raymond, 2001). Actuellement, la documentation scientifique a une forte tendance à affirmer que les programmes d'insertion

professionnelle permettent, entre autres, la poursuite du développement des compétences professionnelles de l'enseignant débutant. Ces constats faisant ressortir que les programmes d'insertion favorisent le développement des compétences professionnelles nous portent à nous réjouir de leur mise en place dans les commissions scolaires. Toutefois, il s'avère que la nature de leur impact sur le développement des compétences du novice est documentée de façon peu précise et il semble en fait que les retombées aient été très peu explorées. Il apparaît alors prioritaire qu'une analyse des réels impacts de ces dispositifs sur le développement des compétences professionnelles des enseignants débutants soit effectuée. La pertinence de connaître l'appréciation qu'ont les nouveaux enseignants qui bénéficient d'un programme d'insertion professionnelle des retombées de cette participation sur le développement de leurs compétences professionnelles nous apparaît tout à fait justifiée.

Dans une perspective de recherche qualitative, l'approche méthodologique de l'étude de cas a été utilisée. Des enseignants débutants engagés dans un dispositif d'accompagnement ont été appelés à décrire leur expérience dans un contexte de développement de leurs compétences professionnelles. C'est à l'intérieur de ce cadre que l'étude vise à explorer comment des enseignants débutants qui participent à un programme d'accompagnement perçoivent les contributions de cet accompagnement dans le développement de leurs compétences professionnelles.

C'est dans une volonté d'observer l'impact des programmes d'insertion professionnelle sur le développement des compétences professionnelles des nouveaux

enseignants que cette recherche a été entreprise. La réalisation de cette étude permet de répondre à la question suivante :

Comment l'accompagnement offert dans le cadre d'un programme d'insertion professionnelle contribue-t-il au développement des compétences professionnelles du nouveau personnel enseignant?

La recherche comporte un objectif principal. Il s'agit de saisir la nature de l'impact de l'accompagnement reçu sur le développement des compétences professionnelles des novices. Ce qui nous amène à formuler l'objectif de recherche suivant :

Comprendre comment la participation à un programme d'insertion professionnelle contribue au développement des douze compétences professionnelles essentielles à l'enseignement chez des enseignants qui bénéficient de cet accompagnement.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce second chapitre présente les bases théoriques à partir desquelles a été explorée la manière dont se développent les compétences professionnelles d'enseignants débutants engagés dans un programme d'accompagnement. D'abord, une synthèse du contenu des programmes d'accompagnement analysés est présentée dans le but de tracer un portrait global de ce que l'on entend par dispositif d'accompagnement. Ensuite, afin d'introduire le référentiel des compétences mises sous observation dans le cadre de cette recherche, les deux orientations du programme de formation à l'enseignement sont exposées et le concept de compétence professionnelle est défini. Pour conclure le chapitre, chacune des douze compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement sont présentées.

2.1 Programmes d'accompagnement des novices

Nous avons analysé au total dix-sept modes d'organisation liés à l'encadrement des enseignants débutants. Ces types d'organisation proviennent de cinq pays, soit le Canada, les États-Unis, le Japon, l'Écosse et la Nouvelle-Zélande. Pour ce qui est du Canada, ce sont des programmes de dix commissions scolaires (CS) du Québec qui ont été étudiés, ainsi que le mode de fonctionnement qui prévaut en Alberta. Dans certains des cas étudiés,

nous parlons de programmes d'insertion professionnelle structurés, indépendants et ayant leur identité propre. Dans d'autres cas, il s'agit plutôt de façons d'encadrer les nouveaux enseignants intégrés aux pratiques régulières des organisations scolaires. Ces usages ne sont pas structurés sous forme de «programme», mais font partie des habitudes de fonctionnement. Les programmes voient habituellement le jour à la suite d'une entente entre le syndicat des enseignants et la commission scolaire. Lorsque l'on sort du Canada, on remarque que certains programmes sont gérés directement par l'État.

Un programme d'insertion professionnelle pourrait se définir comme un processus d'accompagnement formel, planifié et structuré visant à intégrer le personnel débutant dans la profession (CS de la Beauce-Etchemin, 2006). Un programme d'accompagnement regroupe un ensemble de composantes qui interagissent dans le but d'atteindre un ou des objectifs spécifiques. Les programmes répertoriés dans le cadre de la recherche ont été analysés sous différents aspects. Il s'agit d'abord des objectifs qu'ils poursuivent, des personnes ciblées et de la durée de l'accompagnement. Ensuite, il est question des composantes que l'on retrouve couramment dans les programmes telles le mentorat, les groupes de soutien, les formations et la remise de documents d'information. Ces composantes ont été traitées distinctement, puisqu'elles occupent une place majeure à l'intérieur de l'organisation des dispositifs de soutien. La figure 2.1 illustre les composantes communes à la majorité des programmes d'accompagnement. Enfin, nous présentons des particularités ayant été relevées lors de l'analyse des programmes et qui nous sont apparues pertinentes.

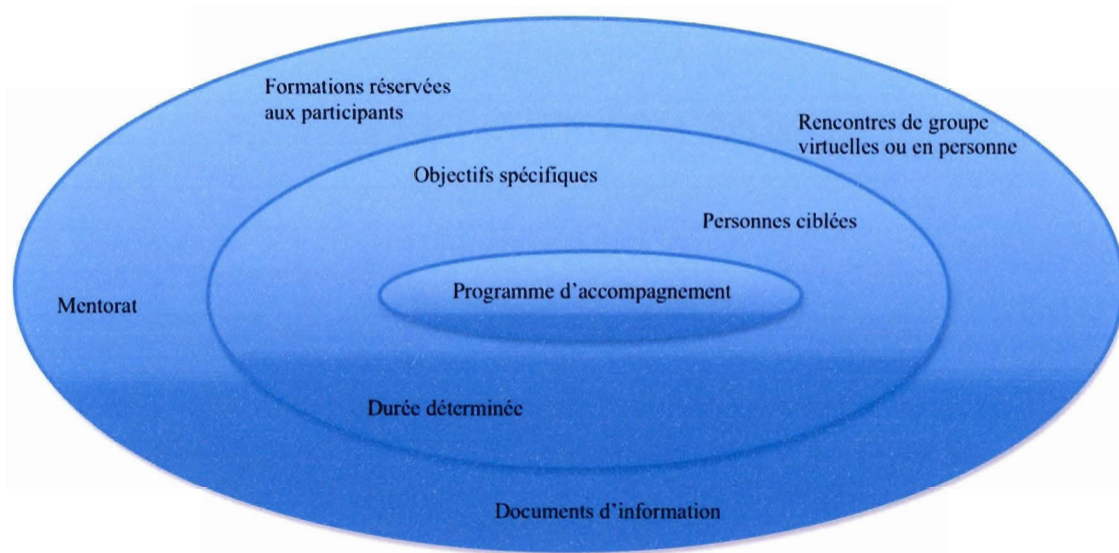


Figure 2.1 : Les composantes communes aux programmes d'accompagnement

2.1.1 Objectifs des programmes d'accompagnement

La majorité des programmes d'accompagnement poursuivent les mêmes objectifs. D'abord, ils visent à faciliter l'entrée dans la profession par l'apprentissage du métier d'enseignant et l'appropriation de la culture organisationnelle du milieu dans lequel arrive le novice. Certains programmes ont été mis sur pied à la suite de l'arrivée massive de nouveaux enseignants dans les milieux et dans le but de contrer une problématique importante : le décrochage de la profession. Toutefois, pour atteindre cet objectif ultime d'une plus grande rétention des jeunes enseignants dans la profession, ces programmes ont eux aussi le double mandat de les soutenir dans la maîtrise de leurs nouvelles fonctions et de faciliter leur intégration dans le milieu. En ce qui concerne l'apprentissage des rôles et des responsabilités liés à la profession enseignante, on constate que la majorité des

programmes visent le développement des compétences professionnelles du nouvel enseignant. On veut lui permettre d'établir des liens entre la pratique et ses apprentissages universitaires, de parfaire l'acquisition des connaissances essentielles au développement de ses compétences professionnelles et de mettre en marche une réflexion critique sur sa pratique. Des visées plus générales, tels le développement de l'autonomie, l'épanouissement professionnel et le développement d'un sentiment d'appartenance à la profession, sont également soulignées dans la présentation de certains programmes. En plus de poursuivre les objectifs présentés précédemment, une minorité de programmes visent à préparer les nouveaux enseignants à une évaluation institutionnelle nécessaire pour accéder à la liste de priorité d'emploi. Par contre, la grande majorité des programmes insistent sur le fait que leur programme ne vise aucunement l'évaluation du personnel et semblent même se faire un devoir qu'il en soit ainsi.

2.1.2 Personnes ciblées

La plupart des programmes sont destinés aux nouveaux enseignants du primaire et du secondaire qui en sont à leur première année d'enseignement ou à leur premier contrat. Certains spécifient que les enseignants doivent avoir moins de deux ou trois ans d'expérience, d'autres acceptent ceux ayant moins de cinq ans d'expérience. Quelques programmes, en plus des enseignants débutants, acceptent de soutenir les enseignants plus expérimentés qui effectuent un changement de champ ou qui reviennent dans le système scolaire après une longue période d'absence. Habituellement, les inscriptions au

programme de soutien se font sur une base volontaire. Toutefois, lorsque l'on sort du Québec, on constate que dans certains pays comme le Japon, l'Écosse et la Nouvelle-Zélande, tous les nouveaux enseignants bénéficient d'un accompagnement. Cela fait partie du processus normal pour tous. Il en est de même pour certaines organisations scolaires aux États-Unis.

2.1.3 Durée du programme

Le soutien pour les bénéficiaires d'un programme d'accompagnement est habituellement d'une durée d'un à deux ans. Parmi les dispositifs recensés, deux offrent un accompagnement d'une durée de cinq ans.

2.1.4 Mentorat

Le mentorat, c'est-à-dire le principe par lequel un nouvel enseignant est jumelé avec un enseignant d'expérience qui lui offre du soutien, est une composante majeure des programmes d'insertion professionnelle. Tous les programmes étudiés dans cette recherche ont un tel volet dans leur organisation. On peut penser que ce type de parrainage est l'élément pilier de la plupart des programmes d'accompagnement. Les programmes répertoriés offrent du mentorat de «personne à personne». Nous constatons toutefois que le mentorat virtuel gagne en popularité.

Le jumelage se fait le plus souvent sur une base d'affinités et généralement les deux personnes travaillent dans la même école, bien que ce ne soit pas nécessairement exigé. Les principaux critères pour devenir mentor sont habituellement d'avoir au moins cinq années d'expérience dans l'enseignement et se porter volontaire. Les mentors peuvent généralement accompagner un ou deux débutants. Dans la description d'un des programmes québécois, il est souligné qu'un mentor peut accompagner de trois à quatre mentorés. Dans un programme américain, on peut assigner jusqu'à 18 débutants à un mentor. Il est toutefois important de spécifier que dans un tel cas, le mentor est libéré à temps plein pour assister ses internes, contrairement à la majorité des programmes dans lesquels les mentors ne reçoivent que quelques journées de compensation pour leur participation au programme.

Le mentor a plusieurs rôles à jouer auprès du ou des novices qu'il accompagne. De façon générale, on attend d'abord de lui qu'il accueille le nouvel enseignant qu'il parraine, qu'il favorise son intégration sociale dans le milieu, qu'il lui fasse part des valeurs et des normes faisant partie de la culture organisationnelle de l'établissement et qu'il lui offre une écoute attentive. De plus, il se doit de l'aider à trouver des solutions aux problèmes qu'il rencontre et de l'amener à développer son autonomie. Il doit également fournir un soutien particulier en ce qui concerne les compétences professionnelles à développer chez le débutant. En ce sens, le mentor lui donne des conseils dans les domaines suivants : la gestion de la classe, la planification, les stratégies d'enseignement, l'évaluation des apprentissages, la pratique réflexive, etc. Dans la majorité des programmes étudiés, le

mentor n'évalue pas le novice. Dans certains programmes, on précise des tâches que le mentor doit accomplir telles qu'offrir une visite guidée de l'établissement au nouveau personnel, présenter le novice aux membres de l'équipe et le supporter quant aux besoins matériels et organisationnels. Le mentor peut également être appelé à observer le novice en classe, afin de lui donner une rétroaction sur ses interventions. Un des programmes du Québec précise que les observations en classe portent sur les 12 compétences professionnelles en enseignement. Aussi, on demande souvent aux mentors d'évaluer le déroulement du programme d'accompagnement à la fin de l'année. Enfin, dans le cas du programme issu des États-Unis dans lequel les mentors font ce travail à temps plein, ceux-ci doivent visiter et observer leurs internes une vingtaine de fois durant l'année, fournir des rapports d'évaluation et donner des ateliers de formations aux nouveaux enseignants.

Un certain nombre d'aptitudes sont recherchées chez les enseignants accompagnateurs. Parmi les principales, on retrouve : avoir une bonne connaissance du projet éducatif et des règles de l'école, posséder une bonne connaissance du programme de formation, être un bon communicateur et être capable d'écoute active, avoir un bon sens de l'organisation, posséder des habiletés en ce qui concerne la résolution de problèmes, manifester de l'empathie, être capable de travailler en équipe, faire preuve d'éthique professionnelle, démontrer du leadership et être disponible.

Quant au mentoré, il a également des responsabilités. Il doit se montrer ouvert aux commentaires de son mentor, être capable de se remettre en question et communiquer ses

besoins. Il doit participer activement aux rencontres planifiées avec son accompagnateur et se montrer engagé dans un processus de changement. Il doit aussi participer aux formations organisées pour les novices ainsi qu'aux rencontres entre novices lorsqu'il y en a et participer à l'évaluation du programme d'accompagnement à la fin de l'année.

Bref, dans les programmes répertoriés, le mentor a pour mandat de soutenir le nouvel enseignant dans tous les aspects de son intégration, autant au plan social que professionnel. On s'attend à ce qu'il bénéficie d'une bonne expérience et qu'il démontre plusieurs qualités. De façon générale, sauf exceptions, le mentor n'évalue pas le novice. Quant à ce dernier, il est le premier responsable de son cheminement professionnel et doit s'engager dans un véritable processus de développement personnel et professionnel avec le soutien d'un enseignant d'expérience.

2.1.5 Rencontres de groupe

Certains dispositifs d'accompagnement incluent des rencontres de groupe où les enseignants débutants sont invités à échanger entre eux et avec les responsables du programme. Ce peut être aussi l'occasion pour ces derniers de transmettre des informations sur le programme et sur la commission scolaire. Il peut s'agir également de réunions entre novices, accompagnés d'un mentor, permettant d'échanger sur la pratique ou sur un thème en particulier et de tenter de résoudre des situations problématiques vécues. Celles-ci peuvent se faire en personne ou de façon virtuelle. En effet, certains programmes incluent

un réseau d'entraide par Internet. Des rencontres virtuelles sont organisées pour permettre des échanges entre novices sous la forme de petits groupes. Un des programmes répertoriés au Québec offre même aux novices la possibilité de participer à une communauté de pratique virtuelle dans laquelle des conseillers pédagogiques et des enseignants débutants se regroupent. Les conseillers pédagogiques sont en quelque sorte des mentors virtuels et aident les débutants à résoudre des problèmes. Les enseignants débutants qui participent aux discussions à l'intérieur de la communauté peuvent également aider leurs pairs s'ils le désirent.

2.1.6 Formations

Les programmes d'insertion professionnelle incluent habituellement un volet «formations». Les sessions de perfectionnement sont généralement offertes à raison de quelques journées durant l'année scolaire selon les besoins exprimés par les novices. Ces formations touchent différents thèmes, tels la gestion de classe, les technologies de l'information et de la communication, les relations avec les parents, le plan d'intervention, etc. Au Japon, tel que nous avons constaté à la suite de l'étude des pratiques en insertion professionnelle du pays, les débutants bénéficient d'un nombre considérable de journées de formation durant l'année. Les cours de perfectionnement offerts à l'école comptent pour un minimum de 60 jours et ceux à l'extérieur pour un minimum de 30 jours. Ils concernent les différents aspects de la profession, tant au plan de l'enseignement que des tâches administratives.

2.1.7 Documents d'information

La majorité des dispositifs étudiés incluent la remise de documents d'information aux novices préparés conjointement par la commission scolaire et le syndicat. Cette source de renseignements que plusieurs nomment *trousse d'accueil* porte sur le fonctionnement de la commission scolaire, les services offerts, le syndicat, le personnel, les compétences professionnelles, etc. Les écoles complètent souvent cette documentation avec le projet éducatif qui leur est propre, les règles de vie de l'école, le calendrier scolaire, etc.

2.1.8 Particularités

Les programmes offerts au Québec sont plutôt semblables quant aux composantes et aux façons de faire, à l'exception de quelques variantes mineures. En ce qui concerne les particularités observées, un des dispositifs d'accompagnement inclus l'élaboration d'un portfolio par le novice afin de le supporter dans sa démarche d'analyse réflexive et d'illustrer le développement des douze compétences professionnelles. Aussi, le novice participant à ce même programme aura à présenter son portfolio lors d'une entrevue composée de personnes des ressources humaines, des services éducatifs et de deux directeurs d'école. D'autres spécificités ont été observées, par exemple, la durée de la participation au programme varie de quelques années, les critères pour faire partie du programme sont plus ou moins restrictifs selon le dispositif, certains d'entre eux offrent un accompagnement virtuel, ainsi que la possibilité de participer à des groupes de soutien et

d'autres non, l'inclusion pour une minorité de programmes de l'évaluation du débutant, etc. Toutefois, lorsque l'on regarde à l'extérieur de la province, les particularités s'avèrent être beaucoup plus marquées. D'abord, en Écosse, au Japon et en Nouvelle-Zélande, on accorde une diminution de tâche pour le nouveau personnel lors de sa première année d'enseignement. Cette réduction a pour but de permettre au novice de participer à un nombre plus élevé de formations et de se consacrer à son développement professionnel. Deux de ces organisations octroient aux enseignants à leur première année de travail une classe jugée moins exigeante ou moins problématique. Ces conditions diffèrent grandement de la situation vécue par les enseignants débutants qui amorcent leur carrière au Québec. Enfin, soulignons que le Japon se démarque une fois de plus par le nombre considérable de journées de formation dont bénéficient les débutants, puis par le fait que dans la mesure du possible, on introduit un seul nouvel enseignant par école dans une année pour que celui-ci puisse bénéficier du soutien d'un maximum d'intervenants et de collègues.

2.2. Orientations du programme de formation à l'enseignement

Au Québec, afin d'harmoniser la formation à l'enseignement aux changements qui ont touché le système d'éducation dans les années 90, le MÉQ (2001) a publié un document de référence *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*. Cet ouvrage présente non seulement les compétences professionnelles attendues au terme de la formation universitaire des futurs enseignants, mais il définit également les orientations particulières du programme de formation à l'enseignement. Ces

deux orientations majeures sont la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement. Afin de mieux comprendre ce qui sous-tend le référentiel des douze compétences, il importe de clarifier cette double visée.

On reconnaît deux sens au terme «professionnalisation». D'une part, la professionnalisation se rapporte au processus de développement d'une professionnalité. Sous cet angle, la professionnalisation renvoie à la construction et à la maîtrise de compétences et de savoirs nécessaires à l'exercice d'une profession (Lang, 1999). La construction d'une professionnalité comporte plusieurs dimensions en lien avec le développement de compétences. Ces dimensions sont la mobilisation de savoirs professionnels, l'apprentissage continu, l'efficacité et l'efficience des personnes, le partage de l'expertise entre les membres du groupe et la formalisation des savoirs de la pratique (MÉQ, 2001). Selon Bourdoncle (1991), la professionnalité réfère à la nature rationalisée des savoirs et des capacités mises en pratique dans l'exercice professionnel. Le ministère de l'Éducation du Québec et les associations de spécialistes tentent d'ailleurs de développer ces capacités chez les enseignants en favorisant la formation continue. La professionnalisation est également définie par un deuxième concept, soit le professionnisme. Cela fait référence à la recherche d'une reconnaissance sociale et légale d'un statut (MÉQ, 2001). Ce terme n'est pas en lien avec la pratique professionnelle. Il renvoie plutôt à la place du groupe professionnel dans la division sociale du travail. Aussi, cela implique une revendication d'un statut social davantage prestigieux pour les membres du corps concerné (Lang, 1999). Dans cet esprit, la professionnalisation suppose qu'un

groupe d'individus mette en place des stratégies dans le but de faire reconnaître des qualités précises et difficiles à acquérir, qui leur donneraient le monopole de l'exercice d'un ensemble d'activités (MÉQ, 2001). On peut prendre l'exemple des syndicats qui cherchent à faire reconnaître à la hausse la valeur du service rendu, ainsi qu'à augmenter l'autonomie, le contrôle et le monopole d'exercice (Bourdoncle, 1991). On peut rappeler que l'apprentissage des connaissances disciplinaires n'est pas suffisant pour préparer une personne au métier d'enseignant. Certains savoirs, savoir-faire et attitudes spécifiques sont nécessaires à l'exercice du métier et font de l'enseignant un professionnel et non un technicien (Gauthier et Mellouki, 2005). Enfin, ajoutons que dans l'esprit de la professionnalisation, l'enseignement n'est pas le fruit de l'utilisation de multiples savoir-faire disparates, mais plutôt un métier distinctif qu'on ne peut réduire à la simple application de techniques (Lang, 1999). En résumé, la professionnalisation de l'enseignement se veut une démarche de reconnaissance des compétences et aptitudes particulières requises par ceux et celles qui en font une profession.

La deuxième orientation du programme de formation à l'enseignement est l'approche culturelle de l'enseignement. D'abord, la culture peut être représentée comme un objet et être analysée d'après deux perspectives, soit comme objet construit (sens descriptif) et comme objet désiré (sens normatif). Concernant le sens descriptif, on distingue deux significations au mot «culture». Il y a d'un côté la culture première. Celle-ci se rapporte aux familiarités des significations, des modèles et des coutumes dans lesquelles on se reconnaît dans le monde comme dans sa maison. Cette conception de la culture première fait

référence à l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société ou d'un groupe. De l'autre côté, on retrouve la culture seconde. Celle-ci se réfère à l'ensemble des œuvres produites par les humains afin de se situer eux-mêmes dans le monde. Pour ce qui est du sens normatif, on fait plutôt référence à un idéal d'individu cultivé à atteindre, c'est-à-dire une personne qui possède un large éventail de connaissances et de compétences cognitives. L'école entretient évidemment un lien étroit avec ces deux perspectives. Cette orientation culturelle du programme de formation à l'enseignement touche le rôle que doit jouer le personnel enseignant, et ce, de façon complexe. L'enseignant cultivé a le mandat d'instruire et d'éduquer, donc de former des êtres cultivés. Il est porteur d'une culture première et seconde, il a son propre rapport au monde, à lui-même et à autrui et il veut amener ses élèves à se distancer de la culture première pour se rapprocher de la culture seconde désirée. Ainsi, on considère l'enseignant comme un «passeur culturel». Il se veut un héritier, un critique et un interprète de la culture. Il est là pour aider les élèves à construire du sens par l'établissement de nouveaux rapports à eux-mêmes, au monde et à autrui. D'abord, le maître héritier doit prendre ses distances avec son monde, ainsi que saisir la nature et les limites de ses propres représentations. Il doit rendre l'élève conscient de son héritage. Il doit créer des continuités entre le présent et le passé, entre les savoirs et le monde, entre les humains, etc. Il doit également comprendre comment se construit une interprétation du monde et saisir l'épistémologie des disciplines qu'il enseigne. Le maître critique sait de quoi il a hérité et cela lui permet de prendre conscience des préjugés de sa culture première. Il est conscient que le savoir en tant que construction est limité, passager et remplaçable. Enfin, le maître interprète transpose la culture. Il sélectionne, en fonction

du groupe d'élèves, les éléments d'héritage qu'il estime être pertinents pour eux (MÉQ, 2001). Le pédagogue dont il est question ici ouvre les horizons de ses élèves. Il leur permet de développer un esprit critique et une rigueur de la pensée, ainsi que de se défaire des préjugés, des stéréotypes et du dogmatisme. Il accompagne ses élèves dans leur découverte du monde, de l'histoire et du patrimoine (Gauthier et Mellouki, 2005). Bref, par l'approche culturelle de l'enseignement, on reconnaît que le rôle de l'enseignant va bien au-delà de la transmission de connaissances liées au programme de formation. En fait, celui-ci se doit d'être un modèle de par l'étendue de sa culture, en plus d'avoir le mandat de donner le goût aux élèves de parfaire la leur.

2.3 Compétence professionnelle

Le concept de compétence fait l'objet de plusieurs écrits depuis environ une dizaine d'années. Avant d'entrer dans le cœur du programme de formation à l'enseignement, soit le référentiel des douze compétences professionnelles, il convient de saisir le sens du concept de compétence professionnelle.

Reposant sur la double visée du programme de formation à l'enseignement, ce concept oriente la vision de l'enseignement. Il est tout à fait lié avec le principe de professionnalisation qui est à la base du nouveau programme de formation des enseignants. On retient que la compétence se déploie en contexte réel, qu'elle va du simple au plus complexe, qu'elle se fonde sur un ensemble de ressources, qu'elle s'inscrit dans l'ordre du

savoir-mobiliser dans l'action, qu'elle se manifeste par un savoir-agir réussi, qu'elle est efficace, efficiente et récurrente, qu'elle est liée à une pratique intentionnelle et qu'elle se veut un projet sans fin (MÉQ, 2001). On entend également par compétence «la mobilisation d'un ensemble de savoirs et de ressources en vue de résoudre des problèmes propres au contexte professionnel» (Gauthier et Mellouki, 2005, p.184). Le Boterf (2002) définit quant à lui la compétence comme le fait de «savoir agir dans une situation professionnelle réelle, savoir mobiliser et combiner des ressources de manière à gérer correctement des situations professionnelles» (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2007, p.68). Toujours selon Le Boterf, on reconnaît qu'une personne agit avec compétence lorsqu'elle :

- sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources appropriées personnelles (connaissances, savoir-faire, comportement...) et de son environnement (banques de données, collègues, experts, autres métiers...),
- pour gérer un ensemble de situations professionnelles,
- afin de produire des résultats (produits, services) satisfaisant à certains critères de performance pour un destinataire (client, patient, usager...) (2006, p.97).

En résumé, la compétence professionnelle est visible chez l'individu lorsque celui-ci est en mesure d'utiliser ses propres ressources, ainsi que celles de son environnement afin d'atteindre le but qu'il s'était fixé, et ce, en respectant les règles d'art de sa profession.

2.4 Référentiel des 12 compétences professionnelles

La formation à l'enseignement, toujours dans son optique de viser la professionnalisation et l'approche culturelle, s'appuie sur un référentiel de douze compétences professionnelles présenté dans le document *La formation à l'enseignement* :

Les orientations – Les compétences professionnelles (MÉQ, 2001). Chacune des compétences professionnelles y est décrite de façon générale. De plus, des composantes viennent préciser le sens des compétences en explicitant les gestes professionnels propres au travail des enseignants. Les énoncés concernant les compétences, ainsi que leurs composantes s'appliquent à tous les enseignants qu'ils soient débutants ou expérimentés. Pour cette raison, un niveau de maîtrise attendu est présenté pour chacune des descriptions de compétences et détermine ce que l'on peut attendre d'un futur enseignant au terme de la formation initiale. Chacune des douze compétences est donc décrite dans ce qui suit à l'aide d'une définition générale, de la présentation des composantes qui lui sont propres, puis d'une précision quant au niveau de maîtrise attendu chez un enseignant débutant. Ces compétences sont regroupées en quatre catégories, soit les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle. La figure 2.2 illustre les douze compétences par catégorie.

La première catégorie regroupe les deux compétences reliées aux fondements.

Compétence 1 – Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

Comme l'approche culturelle de l'enseignement constitue l'une des deux orientations de la formation à l'enseignement, la culture est présente dans l'ensemble du référentiel de compétences. En effet, l'école joue un rôle important relativement à la formation culturelle

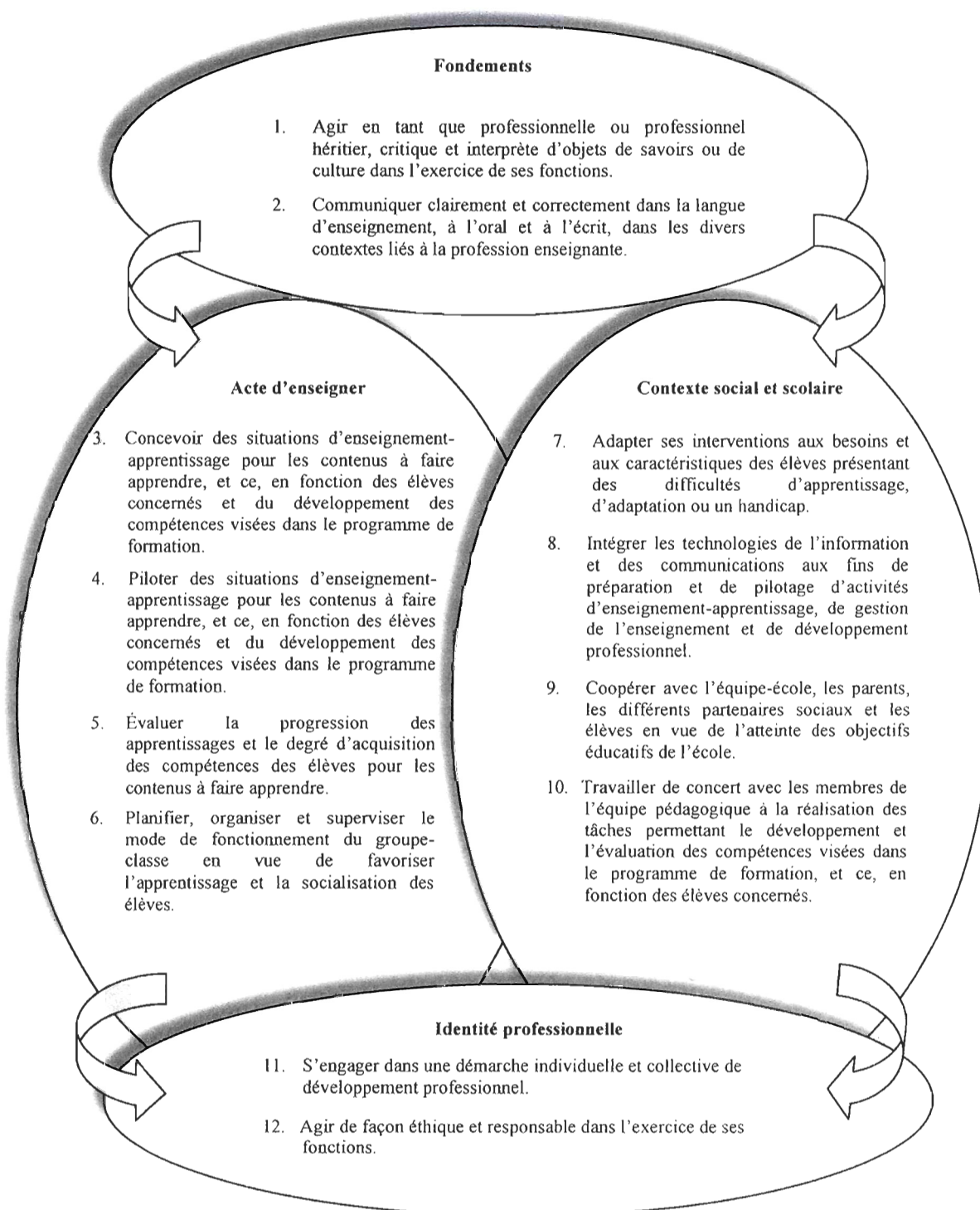


Figure 2.2 Les douze compétences professionnelles en enseignement¹⁶

¹⁶ Source : MÉQ. (2001), p.59.

des élèves, car c'est le plus souvent là que ces derniers passeront de la culture première à la culture seconde. Les programmes scolaires, dans lesquels la culture seconde est présente, proposent différents regards afin d'amener l'élève à comprendre les diverses facettes du monde et à prendre ses distances par rapport à sa culture première. Par contre, la culture dépasse ces contenus sélectionnés par l'école. Afin de soutenir les élèves dans leurs apprentissages, le savoir de l'enseignant doit déborder de ces cadres. La connaissance disciplinaire et curriculaire de l'enseignant a une incidence certaine sur sa pratique. On associe cinq composantes à cette compétence (MÉQ, 2001, p.137).

- Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves;
- Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée;
- Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves;
- Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun;
- Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.

Au terme de sa formation initiale, le futur enseignant doit comprendre les différents savoirs à enseigner aux plans disciplinaires et curriculaires afin de favoriser la création de liens

significatifs chez l'élève. Il doit manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et en apprécier les potentialités et les limites. Il doit aussi manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève. Enfin, il doit être en mesure de construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves.

Compétence 2 – Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

L'école est irremplaçable pour initier l'élève à la langue écrite et à l'apprentissage de la langue orale normée. L'ensemble du personnel enseignant occupe une place centrale pour l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite. Il faut donc que les enseignants soient capables de s'exprimer dans une langue parlée et écrite de qualité dans l'exercice de leurs fonctions. Six composantes viennent clarifier cette compétence (MÉQ, 2001, p.139).

- Employer une variété de langage oral approprié dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs;
- Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs;
- Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions;

- Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte;
- Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites;
- Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.

Au terme de sa formation initiale, le futur enseignant doit maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite. De plus, il se doit d'être compris par l'ensemble de la communauté francophone ou anglophone. Deuxièmement, le futur enseignant doit être en mesure de s'exprimer dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude que la société attend d'un professionnel de l'enseignement. Il convient de souligner que depuis 2006, les universités du Québec ont adopté un règlement pédagogique particulier pour les programmes de formation à l'enseignement. Ce règlement exige que les étudiants aient réussi un test officiel de français avant d'effectuer le troisième stage de la formation initiale (Table MELS-Universités, 2009).

La seconde catégorie contient les quatre compétences liées à l'acte d'enseigner.

Compétence 3 – Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

L'enseignant se doit de créer des situations signifiantes et ouvertes afin de permettre aux élèves de progresser vers la maîtrise des compétences de fin de cycle. L'approche par compétences du programme de formation valorise le processus menant aux apprentissages, leur intégration et le développement d'habiletés intellectuelles complexes. Contrairement à une situation d'apprentissage où le maître est actif et traite avec les objets d'apprentissage, ce type de situations d'apprentissage engage les élèves dans une démarche qui leur demande de mobiliser leurs représentations et leurs acquis antérieurs, leur fait percevoir les limites de ce bagage et les oblige à manipuler et à maîtriser de nouvelles connaissances pour résoudre un problème, accomplir une tâche ou réaliser une production ou un projet. C'est l'objectif de la maîtrise de la compétence qui guide la planification de l'enseignement. Sept composantes clarifient cette troisième compétence (MÉQ, 2001, p.141).

- Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie;
- Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation;
- Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages;
- Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et

les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage;

- Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation;
- Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre;
- Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés.

Au terme de sa formation initiale, le futur enseignant doit être capable de concevoir des activités d'enseignement-apprentissage variées qui comportent un niveau de complexité raisonnable permettant aux élèves de développer leurs compétences. Ainsi, la formation doit mener l'étudiant à intégrer ces activités dans une planification à long terme.

Compétence 4 – Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

L'enseignant établit et maintient le cap, il prend des risques mesurés et il balise les parcours d'apprentissage des élèves. Il donne la direction, aménage des obstacles et des points de repère, réoriente et modélise les démarches et les détours. Il montre aux élèves à prendre plaisir à chercher ensemble, il valorise le questionnement et fait découvrir les limites des réponses toutes faites. Il fait alterner les moments rassurants et les moments de remise en

question. Tout cela pour donner aux élèves le plaisir d'acquérir de nouvelles compétences avant de se remettre en chantier. Nous reconnâtrons ici des liens indéniables avec le sens de l'approche culturelle de l'enseignement. Cinq composantes définissent cette compétence (MÉQ, 2001, p.143).

- Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales;
- Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées;
- Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet;
- Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages;
- Habilitier les élèves à travailler en coopération.

Au terme de sa formation, le futur enseignant doit être capable de guider les élèves dans la réalisation de tâches d'apprentissage en utilisant les interventions appropriées. Il doit animer les élèves dans l'accomplissement d'un travail en coopération. Enfin, il doit pouvoir

détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage qui surviennent, ainsi qu'utiliser les ressources nécessaires pour y remédier.

Compétence 5 – Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

Les performances des élèves fournissent les renseignements qui permettent aux enseignants de construire leur jugement sur la progression de ceux-ci dans le développement de leurs compétences. Les performances comme telles ne sont pas l'objet de l'évaluation, elles constituent des indices qui alimentent le jugement de l'enseignant dans l'évaluation de la compétence. Les enseignants doivent donc construire des situations d'évaluation qui mettent en œuvre les diverses dimensions de la compétence visée et qui entraînent chez les élèves des performances faisant ressortir de façon appropriée ces dimensions. L'évaluation est intégrée au processus d'apprentissage et s'exerce au quotidien dans les interactions entre les élèves et l'enseignant, ainsi qu'entre les élèves et les situations. Lorsque l'élève est placé dans des situations qui mobilisent diverses ressources en lien avec la mise en œuvre d'une compétence, l'enseignant observe ses démarches et ses productions, puis garde des traces afin de lui donner une rétroaction, d'adapter ses interventions au besoin et de soutenir sa motivation. Cinq composantes sont rattachées à cette compétence (MÉQ, 2001, p.145).

- En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages;
- Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences;
- Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences;
- Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences;
- Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation.

Au terme de sa formation, le futur enseignant doit être capable de détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves. Il doit pouvoir préciser de façon autonome les correctifs à apporter. Il doit aussi contribuer avec ses pairs à la préparation du matériel d'évaluation, à l'interprétation des productions des élèves en lien avec le développement des compétences, ainsi qu'à l'élaboration des outils de communication destinés aux parents. Pour terminer, il doit être capable de communiquer à l'élève les résultats d'un processus d'évaluation diagnostique et d'indiquer aux parents et aux membres de l'équipe pédagogique les correctifs envisagés.

Compétence 6 – *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.*

La planification, l'organisation et la supervision du fonctionnement du groupe-classe désignent un ensemble de gestes professionnels qui constituent de manière distinctive la profession enseignante. L'enseignant doit faire progresser des groupes d'élèves vers la maîtrise d'apprentissages cognitifs en leur inculquant le respect des normes de la vie en société. La capacité à mettre en place et à maintenir un fonctionnement collectif efficace et harmonieux dans la classe en fonction des apprentissages à effectuer se veut une compétence professionnelle essentielle chez un enseignant. Cette compétence touche plusieurs aspects de la vie de la classe, comme l'organisation physique du milieu, l'utilisation du matériel scolaire, les transitions entre les activités, les règles générales à suivre en classe, les mesures disciplinaires, etc. Il est donc évident que cette habileté se construit sur plusieurs années. De plus, elle demande d'être régulièrement mise à jour en raison de l'hétérogénéité des groupes d'élèves et des situations qui se présentent. Cette sixième compétence s'accompagne de cinq composantes (MÉQ, 2001, p.147).

- Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe;
- Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment;

- Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe;
- Adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent;
- Maintenir un climat propice à l'apprentissage.

À la fin de sa formation initiale, le futur enseignant doit être capable de mettre en place et de maintenir dans la classe des routines permettant le déroulement efficace des activités habituelles. Il doit repérer et corriger les problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement de la classe. Il doit aussi être capable d'anticiper les problèmes de déroulement des activités et planifier des mesures préventives. Enfin, il doit déterminer et appliquer des moyens afin de régler des situations pouvant se présenter avec des élèves ayant des comportements inappropriés.

La troisième catégorie regroupe les quatre compétences reliées au contexte social et scolaire.

Compétence 7 – Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

D'abord, les intervenants scolaires sont encouragés à détecter rapidement les élèves à risque, et ce, dans le but d'offrir une intervention rapide permettant de contrer les

difficultés qui pourraient nuire à leur parcours scolaire. Ensuite, l'adaptation des services éducatifs se doit d'être la première préoccupation de toute personne intervenant auprès d'élèves handicapés ou en difficulté. Ainsi, l'enseignant doit recueillir, utiliser et intégrer l'information sur les besoins des élèves en difficulté dans la conduite de ses tâches. De cette façon, il peut adapter le programme, les modalités d'enseignement et le matériel didactique selon les besoins des élèves. Le personnel enseignant doit aussi contribuer à l'implantation des services éducatifs pour les élèves handicapés ou en difficulté en se basant sur l'évaluation de leurs capacités et de leurs besoins. Pour ce faire, il doit bien connaître les caractéristiques du fonctionnement de ces élèves à l'intérieur des situations d'apprentissage et dans le contexte collectif de la classe. Dans le suivi des plans d'intervention, l'enseignant doit contribuer à établir des indicateurs de réussite qui ont du sens pour l'élève et sa famille, qui entraînent leur engagement et qui amènent des actions concertées. Enfin, tous les partenaires de l'école et les enseignants sont appelés à déterminer des pistes d'action pour les élèves à risque, particulièrement ceux présentant des troubles du comportement afin de répondre à leurs besoins. Quatre composantes sont rattachées à cette septième compétence (MÉQ, 2001, p.149).

- Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap;
- Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves;

- Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe classe qui les font progresser dans leur cheminement;
- Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté.

Au terme de sa formation initiale, le futur enseignant doit être capable de collaborer à la conception et à la mise en œuvre des plans d'intervention destinés à soutenir ses élèves en difficulté.

Compétence 8 – Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

L'intégration des technologies de l'information et des communications à l'école demande aux enseignants de développer des compétences particulières. En effet, ceux-ci doivent se familiariser avec les réseaux, maîtriser les outils de production et de communication qu'ils comportent, ainsi que leurs possibilités en lien avec les apprentissages des élèves, les stratégies et la gestion de l'enseignement et le développement professionnel. Ils doivent aussi développer de nouveaux comportements et de nouvelles attitudes. Ainsi, ils sont appelés à rechercher de l'information pour comprendre et résoudre des situations, partager de l'information, s'ouvrir à d'autres façons de faire, avoir un regard critique, exposer leurs pratiques pédagogiques publiquement, etc. La réalisation du plein potentiel pédagogique des TIC dépend du contrôle que les enseignants exercent sur le contenu des activités. De

plus, ils doivent s'assurer que les TIC permettent de développer les compétences visées par le programme. Six composantes définissent cette compétence (MÉQ, 2001, p.151).

- Exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société;
- Évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux en relation avec le développement des compétences du programme de formation;
- Communiquer à l'aide d'outils multimédias variés;
- Utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information et pour résoudre des problèmes;
- Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique;
- Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux.

À la fin de sa formation, le futur enseignant doit être en mesure de manifester un esprit critique par rapport aux avantages et aux limites des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. Il doit aussi avoir une vision d'ensemble des possibilités que les TIC offrent aux plans pédagogique et didactique. Il doit pouvoir utiliser efficacement les

possibilités des TIC pour la communication, la recherche et le traitement de données, l'évaluation, l'interaction avec les collègues ou des experts, etc. Enfin, il doit être en mesure de transmettre à ses élèves la capacité d'utiliser les TIC pour soutenir la construction personnelle et collective des savoirs.

Compétence 9 – Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

Avec la réforme de l'éducation, on demande aux enseignants de travailler en collaboration avec différents partenaires pour remplir la mission de l'école. L'établissement de liens serrés et publics avec les parents et la communauté amène les enseignants vers une prise de parole et des rôles qui dépassent leurs préoccupations habituelles. Cette compétence s'accompagne de quatre composantes (MÉQ, 2001, p.153).

- Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires;
- Faire participer les parents et les informer;
- Coordonner ses interventions avec les différents partenaires de l'école;
- Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets de l'école.

Le futur enseignant, au terme de sa formation, doit être capable de situer son rôle par rapport à celui des autres intervenants internes ou externes pour en arriver à une complémentarité des compétences de chacun. Il doit aussi adapter ses actions aux visées éducatives, suggérer des pistes d'amélioration et s'engager dans la réalisation de projets d'école. Enfin, il doit pouvoir établir une relation de confiance avec les parents.

Compétence 10 – Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

Le mouvement de professionnalisation de l'enseignement se caractérise, entre autres, par la capacité à travailler en équipe. Au-delà des habiletés relationnelles et de l'empathie, cette compétence fait référence à la capacité des membres d'une équipe pédagogique de construire des visées, des significations et des stratégies communes pour intervenir auprès des élèves. À cette dixième compétence, se joignent quatre composantes (MÉQ, 2001, p.155).

- Discerner les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique relativement à la conception et à l'adaptation des situations d'enseignement-apprentissage, à l'évaluation des apprentissages et à la maîtrise des compétences de fin de cycle;

- Définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique;
- Participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves;
- Travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique.

Au terme de sa formation initiale, le futur enseignant doit être capable de contribuer de manière pertinente aux divers travaux de l'équipe enseignante. Il doit être capable de faire des critiques constructives des réalisations de l'équipe. Enfin, il doit pouvoir apporter des suggestions créatives en matière pédagogique.

La quatrième et dernière catégorie renferme les deux compétences en rapport avec l'identité professionnelle.

Compétence 11 – S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Il importe qu'une culture de la formation continue s'instaure dans les écoles. L'expertise pédagogique de l'équipe-école se développera davantage dans un contexte de prise en charge collective en ce qui concerne les mises à jour, le perfectionnement et l'expérimentation pédagogique sur des buts communs. Les enseignants ont avantage à

prendre en charge leur propre formation. Cinq composantes viennent appuyer cette compétence (MÉQ, 2001, p.157).

- Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles;
- Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques;
- Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action;
- Mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement;
- Faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école.

Au terme de sa formation initiale, le futur enseignant doit être capable de repérer, comprendre et utiliser les ressources disponibles sur l'enseignement. Ces ressources peuvent provenir de la documentation scientifique, des associations professionnelles, de réseaux pédagogiques, etc. Il doit également être apte à préciser ses forces, ses limites, ses objectifs personnels et les moyens pour les atteindre. Il doit être en mesure de mener une démarche d'analyse réflexive de façon rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement. Enfin, il doit pouvoir entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de son enseignement.

Compétence 12 – *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.*

Il est attendu de l'enseignant qu'il manifeste une conscience professionnelle, une certaine forme d'engagement et une obligation de diligence envers les élèves qui lui sont confiés. Dans le contexte actuel, l'enseignant doit justifier ses actions et répondre de ce qu'il fait dans sa classe et dans l'école. En tant que professionnel mandaté par la société, l'enseignant doit pouvoir argumenter publiquement au sujet de ses décisions. Il doit être en mesure d'expliquer et de justifier devant ses pairs, la direction, les parents et les élèves le sens et la pertinence de ses choix. Cette dernière compétence est accompagnée de huit composantes explicatives (MÉQ, 2001, p.159).

- Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions;
- Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique;
- Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés;
- Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves;
- Respecter les aspects confidentiels de sa profession;
- Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues;
- Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe;

- Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession.

À la fin de sa formation, le futur enseignant doit agir de manière responsable auprès des élèves afin que l'on recommande sans réserve de lui confier un groupe. Enfin, il doit pouvoir répondre de ses actions en fournissant des arguments bien fondés.

Cette présentation des douze compétences requises chez l'enseignant, des composantes y étant rattachées et des niveaux de maîtrise attendus chez les finissants du baccalauréat, démontre la complexité de cette profession et l'étendue des responsabilités qui l'accompagnent. On constate également que, selon le document officiel du Ministère, le débutant devrait maîtriser un nombre considérable de savoir-faire et de savoir-être à sa sortie de l'université. Il apparaît clairement que l'enseignement exige de ces professionnels la maîtrise de plusieurs compétences et une capacité particulière à les mettre en œuvre simultanément. Il est indéniable que les novices doivent être accompagnés afin de faire face aux demandes grandissantes du monde de l'éducation. Nous devons nous réjouir de la mise en place de plus en plus de dispositifs de soutien à travers la province. Toutefois, il est également légitime de nous demander jusqu'à quel point les programmes d'accompagnement mis sur pied ces dernières années dans nos commissions scolaires peuvent contribuer au développement de chacune de ces compétences professionnelles, aussi complexes que nombreuses, chez les enseignants débutants.

Pour déterminer le sens que les enseignants qui bénéficient d'un accompagnement donnent à leur expérience, les douze compétences professionnelles serviront de grille de lecture. Les composantes des programmes d'accompagnement qui ont été retenues, en raison de leur présence dans la majorité des programmes recensés, sont le mentorat, les rencontres de groupe, les formations et les documents d'information.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente les éléments qui composent le cadre méthodologique de la recherche. Le type de recherche dans lequel s'inscrit l'étude est d'abord présenté, suivi de l'approche méthodologique qui a été retenue. Les critères de sélection des participants sont ensuite exposés, ainsi que l'outil et les stratégies ayant servi à recueillir les données. Enfin, la procédure d'analyse des données et les moyens utilisés afin d'assurer leur validation concluent le chapitre.

3.1 Type de recherche

Rappelons d'abord l'objectif de cette recherche qui est de comprendre comment la participation à un programme d'insertion professionnelle contribue au développement des douze compétences essentielles à l'enseignement chez des enseignants qui bénéficient de cet accompagnement. Cet objectif vise à déterminer le sens que ces enseignants donnent à leur expérience de participer à un programme d'accompagnement. En contact direct avec le milieu naturel des participants, il s'agit de comprendre le vécu de ces personnes à partir de leurs propres significations et interprétations. Cette étude s'inscrit clairement dans le paradigme de recherche qualitatif-interprétatif. Le terme «qualitatif» renvoie au type de

données utilisées par la recherche, soit des données qui se mesurent difficilement tels des mots ou des comportements (Savoie-Zajc, 2004). Dans la présente recherche, les données recueillies sont des écrits renfermant des récits de l'expérience. Il est clair que ce type de données n'est pas destiné à être mesuré mais plutôt à être interprété pour leur donner un sens. Le second terme «interprétatif» fait référence à un désir de comprendre la réalité des individus à partir du contexte naturel de vie des personnes (Savoie-Zajc, 2004). Ce qui correspond à l'orientation de cette recherche. Savoie-Zajc (2004) présente une définition plus générale de la recherche qualitative-interprétative. À partir d'une synthèse des définitions données par différents chercheurs, elle clarifie le sens de ce type de recherche en précisant qu'il peut y avoir des positions diverses selon les visions de la réalité en lien avec les conditions de production du savoir. Le sens attribué à la réalité devient un construit entre le chercheur, les participants et les utilisateurs des résultats de l'étude. Dans un tel type de démarche, le chercheur et les participants ne sont pas neutres, leurs schèmes personnels et théoriques, ainsi que leurs valeurs influencent leur conduite et leur vision du monde. De plus, cette démarche conduit le chercheur à produire un savoir validé par les participants de la recherche. Ce savoir demeure contextuel, car les milieux de vie et l'expérience des participants orientent l'interprétation des résultats. Deslauriers (1991), quant à lui, ressort les principales caractéristiques de la recherche qualitative sur lesquelles s'entendent la majorité des auteurs. Il retient que ce type de recherche traite des données difficilement quantifiables, qu'il a recours à une méthode d'analyse souple et inductive, qu'il s'inspire de l'expérience de la vie quotidienne et que tout en ne rejetant pas les chiffres, il se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les

personnes donnent à l'action, sur la vie quotidienne et sur la construction de la réalité sociale. Au regard de l'objectif de cette étude et à la suite de l'analyse des travaux de certains auteurs sur la recherche qualitative, il est tout à fait approprié de l'inscrire dans une perspective méthodologique qualitative-interprétative, étant donné notre volonté de comprendre le sens que les enseignants donnent à leur expérience vécue.

3.2 Approche méthodologique

Afin d'atteindre notre objectif de recherche, il était clair au départ que nous devions être en contact avec des personnes ayant des caractéristiques spécifiques nous permettant d'obtenir une compréhension approfondie du phénomène qui nous intéresse. À la suite de l'analyse de diverses méthodes de recherche et de la prise en compte de l'objectif à atteindre et des besoins en découlant, c'est l'approche méthodologique de l'étude de cas qui a été retenue comme méthode scientifique la plus pertinente pour atteindre notre but. L'étude de cas est appropriée pour la description et l'explication de processus en lien avec divers phénomènes (Gagnon, 2005). De plus, on reconnaît à cette méthode une grande pertinence dans le domaine de l'éducation, car elle permet le choix de cas particuliers dans lesquels les interactions étudiées sont susceptibles de se manifester (Karsenti et Demers, 2004). Cette caractéristique, soit la sélection de cas spécifiques, cadre tout à fait avec le processus nécessaire à l'atteinte de notre objectif de recherche. L'étude de cas permet de réaliser une analyse approfondie d'un cas particulier ou une généralisation à partir de plusieurs cas (Karsenti et Demers, 2004).

Karsenti et Demers (2004) ont répertorié environ une dizaine de types d'études de cas déterminés par trois auteurs, soit Yin, Stake et Merriam, en plus de faire la distinction entre l'étude de cas simple et l'étude de cas multiples. Ce qui suit est tiré de leur recension des différents types d'études de cas. D'abord, l'étude de cas simple, comme son nom l'indique, est l'analyse d'un seul cas. De l'autre côté, l'étude multicas vise la découverte des convergences entre plusieurs cas, tout en analysant les particularités de chacun (Yin, 2003)¹⁷. Yin précise aussi que la comparaison entre les différents cas exige de la rigueur et une similarité dans la façon d'investiguer les divers milieux. Des avantages sont soulignés quant à l'étude de plusieurs cas, soit l'augmentation du potentiel de généralisation et le fait que cela soit plus intéressant et convaincant pour le lecteur (Merriam, 1988)¹⁸.

Stake (1995)¹⁹ identifie trois types d'études de cas. Ces types définissent l'objectif de la recherche, soit intrinsèque, instrumental ou collectif. Lorsque le chercheur tend vers une compréhension approfondie d'un cas particulier, il s'agit d'une étude de cas intrinsèque. Le chercheur ne tente pas de comprendre le cas parce qu'il est représentatif d'un ensemble de cas, mais parce que dans sa particularité, il comporte un intérêt. Quant à l'étude de cas instrumentale, elle est utilisée lorsque le chercheur désire mieux comprendre un problème ou raffiner une théorie. Alors, l'analyse sert à mieux comprendre autre chose. Par exemple, un chercheur étudie les lecteurs experts en vue d'étoffer une théorie sur les stratégies à adopter pour devenir un lecteur expert. Pour ce qui est de l'étude de cas collective, elle

¹⁷ Cité par Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

consiste à traiter plusieurs cas qui représentent un phénomène, une population, une condition générale et qui servent à déterminer des caractéristiques communes.

Du côté de Yin (1994, 2003)²⁰, il distingue pour sa part quatre types d'études de cas : l'étude holistique du cas particulier, l'étude intégrée ou contextualisée du cas particulier (selon des unités d'analyse multiples), l'étude multicas holistique et l'étude multicas intégrée ou contextualisée (selon des unités d'analyse multiples). Pour lui, l'étude du cas particulier peut être efficace dans la mise à l'épreuve d'une théorie, pour analyser un cas unique ou extrême, ainsi que pour observer un phénomène inconnu ou inaccessible. En plus de répondre à ces trois objectifs, ce type d'étude de cas peut servir de phase préliminaire à une étude multicas. L'étude multicas porte évidemment sur l'analyse de plusieurs cas. Yin fait également la distinction entre l'approche holistique et l'approche comportant des unités d'analyse multiples. La première permet une description d'un cas ou de plusieurs globalement (par exemple, le fonctionnement général d'une école). La seconde, quant à elle, comprend une sélection d'unités d'analyse distinctes à l'intérieur du système étudié (par exemple, les élèves, le personnel et les programmes dans une école).

Pour ce qui est de Merriam (1988)²¹, sa taxinomie est bien différente de celles des deux auteurs dont il a été question précédemment. Celle-ci est basée sur la nature du système à analyser. On retrouve donc l'étude de cas ethnographique, l'étude de cas historique, l'étude de cas psychologique et l'étude de cas sociologique. L'approche

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*

ethnographique repose sur une interprétation socioculturelle du cas à l'étude. Quant à l'approche historique, elle se sert d'archives et de témoignages dans le but de mieux comprendre l'évolution d'un phénomène. L'approche psychologique mise sur l'individu pour expliquer un aspect du comportement humain. Enfin, pour l'approche sociologique, elle met l'accent sur les construits sociaux et sur la socialisation dans les phénomènes éducatifs. Par ailleurs, Merriam ajoute trois sous-catégories en lien avec le résultat final de l'étude de cas. On retrouve donc l'étude de cas descriptive, l'étude de cas interprétative et l'étude de cas évaluative. L'étude de cas descriptive présente le cas de façon détaillée. Ce type d'étude de cas n'est pas guidé par des hypothèses de recherche et n'est ni motivé par la généralisation. Quant à l'étude de cas interprétative, elle contient la même description détaillée du cas, mais les données servent à développer des catégories conceptuelles ou pour illustrer, soutenir ou réfuter des postulats théoriques adoptés avant la collecte des données. Enfin, l'étude de cas évaluative se différencie par son produit final, soit par le jugement porté sur le phénomène, le système du cas étudié. Cette approche permet d'expliquer les liens causaux des interventions en éducation.

Parmi la dizaine de types d'études de cas présentés par Karsenti et Demers (2004), c'est vers l'étude de cas multiples que nous avons choisi de nous diriger dans le cadre de cette recherche. Plus précisément, notre collecte de données se fera à l'aide d'une étude multicas intégrée ou contextualisée (selon des unités d'analyse multiples) telle que décrite par Yin (1994, 2003)²². Puisque notre objectif de recherche est de faire des liens entre

²² *Ibid.*

l'expérience de participer à un programme d'accompagnement et le développement des douze compétences professionnelles chez des enseignants débutants, c'est ce type d'étude de cas qui nous permettra d'aller chercher les informations nécessaires. En effet, l'étude multicas est tout à fait appropriée puisque nous avons besoin de l'expérience de plus d'un enseignant débutant afin de présenter un exposé d'ensemble de ce que plusieurs d'entre eux vivent durant une expérience d'accompagnement. De plus, les douze compétences professionnelles de l'enseignant qui servent de point de repère à nos observations constituent les unités d'analyse multiples décrites par Yin à l'intérieur de ce type d'étude de cas telles que *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions; Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante; Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation, etc.*

Afin de comprendre les différentes méthodologies en lien avec la pratique de l'étude de cas, trois principaux modèles sont présentés par Karsenti et Demers (2004). D'abord, Yin (2003)²³ propose trois étapes, soit la planification de l'étude de cas, la collecte des données et l'analyse des données. À l'étape de la planification, il s'agit d'abord de développer une théorie ou de formuler une hypothèse, puis de sélectionner un cas et d'élaborer un protocole de collecte des données. À l'étape de la collecte des données, il

²³ *Ibid.*

s'agit de mener la première étude de cas, puis les suivantes, tout en rédigeant un rapport de cas individuel pour chacun d'eux. Enfin, à l'étape de l'analyse des données, le chercheur infère les conclusions intercas, modifie sa théorie au besoin et rédige un rapport intercas (Yin, 1994)²⁴.

Ensuite, Stake (1995)²⁵ propose lui aussi trois étapes, soit la préparation, l'exécution et l'analyse-validation des données par triangulation. Pour la phase de préparation, il y a la conceptualisation de l'objet à l'étude pour ancrer le cas et il y a ensuite une sélection de phénomènes, de thèmes ou de problèmes à étudier (la question de recherche). À la phase suivante de l'exécution, il s'agit de procéder à la collecte des données par des observations, des entrevues, des questionnaires ou des études documentaires. À la troisième phase, soit l'analyse et la validation des données, il y a d'abord une recherche d'un schéma dans les données afin de mieux développer les questions thématiques. Il y a par la suite une triangulation d'observations et d'éléments à interpréter, puis une sélection d'interprétations ou d'une option à poursuivre. Pour terminer, il y a la formulation d'affirmations ou d'une généralisation au sujet du cas.

Merriam (1988)²⁶ propose également trois étapes à l'étude de cas : la préparation, l'actualisation et l'interprétation. À l'étape de la préparation, le chercheur définit le problème de recherche, il choisit le paradigme de recherche, il fait une recension des écrits,

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*

²⁶ *Ibid.*

il définit le cas et les unités d'analyse et enfin, il sélectionne l'échantillon à l'intérieur du cas : où, quand et qui? À l'étape de l'actualisation, il y a la collecte des données par des entrevues, des observations ou une recherche documentaire, puis l'analyse des données et la révision de la proposition de recherche. À la dernière étape, qui est l'interprétation, on trouve l'organisation des données de façon chronologique ou par sujet, la révision des données, la rédaction d'un texte narratif pour une étude de cas descriptive, le développement de catégories conceptuelles, de typologies ou de thèmes pour l'interprétation, l'élaboration de liens entre les catégories et leurs propriétés et pour terminer, la formulation de théories ou d'une théorie ancrée (Merriam, 1988)²⁷.

En ce qui concerne notre étude, la méthodologie proposée par Yin (1994)²⁸ a servi d'inspiration à l'élaboration de notre méthode d'étude de cas. La figure 3.1 présente la façon dont nous avons procédé. Différentes adaptations ont été faites à la méthodologie originale afin de nous permettre d'atteindre l'objectif fixé. D'abord, à la première étape, soit la planification des données, au lieu de débiter à partir d'une hypothèse ou d'une théorie, nous avons plutôt tenu compte de la question de recherche comme le propose Stake (1995)²⁹ dans son modèle. En effet, comme l'approche choisie pour cette recherche est qualitative-interprétative, il n'y a pas d'hypothèse de départ. De plus, notre recherche s'appuie sur le cadre théorique (les douze compétences professionnelles et les composantes des programmes d'accompagnement) et non sur une théorie. À cette étape, il y a également

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Ibid.*

l'élaboration du protocole de collecte des données, soit le cahier qui a servi à consigner les informations des participants. Ensuite, à la deuxième étape, soit la collecte des données, on retrouve dans notre modèle uniquement la consignation de l'expérience vécue par les participants à la recherche. À la troisième étape, soit l'analyse des données, nous avons quatre phases : le traitement des données provenant de chaque cahier de consignation des participants, la rédaction des récits individuels à partir des cahiers, la validation des récits par les participants et enfin, la rédaction de la synthèse des récits. C'est cette synthèse des récits individuels qui nous a permis de répondre à la question de recherche.

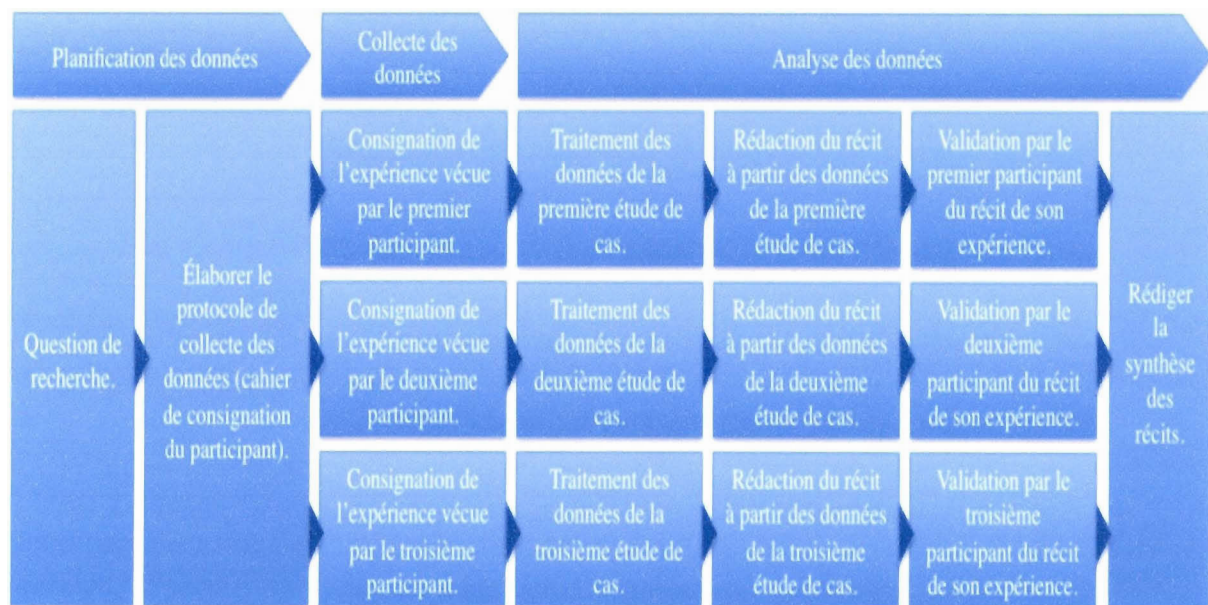


Figure 3.1 : Processus de planification, de collecte et d'analyse des données (adaptée de Yin, 1994)³⁰

³⁰ Source : Karsenti, T. et Demers, S. (2004). p.227.

3.3 Participantes et critères de sélection

Les participantes à l'étude étaient trois enseignantes en début de carrière au secondaire qui bénéficiaient du programme d'accompagnement de leur commission scolaire, située au Québec, pour l'année scolaire 2008-2009. Cinq écoles de la même commission scolaire ont été concernées par la recherche. La première participante enseignait en adaptation scolaire au premier cycle du secondaire et avait une tâche pleine, soit à 100%. La deuxième travaillait au premier cycle du secondaire régulier, malgré qu'elle ait fait son baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Son pourcentage de tâche s'élevait à 60% et elle comblait le reste du temps en faisant de la suppléance. La troisième participante a travaillé sur deux contrats différents au cours de l'année. Le premier était au deuxième cycle du secondaire et le suivant au premier cycle. Ces deux contrats représentaient une tâche pleine à 100%.

Voici les critères qui ont permis de sélectionner les participantes:

- Être un enseignant débutant du primaire ou du secondaire à contrat;
- Avoir obtenu un contrat à 60% ou plus d'une tâche pour l'année scolaire 2008-2009;
- Être inscrit à un programme d'insertion professionnelle pour l'année scolaire 2008-2009;
- Envisager de participer à toutes les facettes du dispositif d'accompagnement, soit la rencontre d'accueil, la consultation des documents d'informations, les rencontres régulières avec le mentor, les formations, etc.

Le fait de rechercher des enseignants ayant 60% de tâche ou plus, et ce, pour toute l'année scolaire se justifie par la volonté que leur expérience soit significative. En effet, afin de saisir l'impact du programme sur le développement des compétences professionnelles, le novice doit avoir suffisamment de temps d'enseignement pour mettre en pratique ce qu'il apprend.

Afin de sélectionner les participants, c'est l'échantillon par homogénéisation qui a été retenu. Ce type d'échantillonnage consiste à sélectionner un groupe de sujets relativement homogène. Ainsi, les participants choisis étaient tous des enseignants en début de carrière. De plus, c'est la méthode d'échantillonnage par boule de neige qui a été utilisée pour constituer notre échantillon par homogénéisation, et ce, pour trouver des enseignants débutants qui répondaient à nos critères. Cette technique consiste à utiliser le «bouche à oreille» comme moyen pour trouver les participants. Par exemple, la première personne interrogée fournit des informations sur d'autres personnes susceptibles de rencontrer les critères de sélection et ainsi de suite (Pires, 1997).

Ainsi, la première participante a été recrutée au début du mois de décembre 2008. Comme nous connaissions certains enseignants expérimentés qui avaient l'habitude d'accompagner des novices, nous leur avons fait part de notre recherche et leur avons demandé d'en glisser un mot à leur mentoré. C'est ainsi qu'une première participante est entrée en contact avec nous pour nous signifier son intérêt à participer au projet de recherche. Nous avons alors invité cette personne à parler de l'étude à d'autres participants.

Ce qui a été fait et qui nous a permis de recruter une deuxième novice au début de janvier 2009. Celle-ci nous a par la suite indiqué quelques enseignants débutants qui faisaient partie eux aussi du programme d'accompagnement. Parmi ceux-ci, une jeune enseignante a accepté de faire partie du projet en début de février 2009 et est ainsi devenue notre dernière participante. Nous avons décidé d'avoir recours à trois participantes seulement, car le type de méthodologie choisi, soit l'étude de cas, demande un investissement de temps considérable pour le chercheur, de part l'analyse approfondie et les multiples étapes qu'elle nécessite. De plus, notre recherche se veut exploratoire, donc le but n'était pas d'en venir à une généralisation à grande échelle.

Nous ne pouvons laisser dans l'ombre qu'il n'a pas été facile de recruter des enseignants pour participer au projet de recherche. Plusieurs enseignants n'avaient pas un contrat qui durait toute l'année. D'autres avaient un trop faible pourcentage de tâche. Plusieurs ont également invoqué des causes comme le manque de temps, la surcharge de travail, l'importance de leurs obligations personnelles, etc. pour justifier leur refus de participer à l'étude.

3.4 Outil et stratégie de cueillette des données

Afin de recueillir les données de la recherche, un document de type récit guidé de l'expérience a été utilisé (appendice A, p.159). À l'intérieur de ce document, des énoncés liés au cadre conceptuel de la recherche servaient de pistes de réflexion pour les

participantes. Ces éléments de réflexion mettaient en lien les douze compétences professionnelles et les diverses composantes du programme d'accompagnement auquel participaient les enseignantes. Cet outil était utilisé comme un guide leur permettant d'orienter leur réflexion afin qu'elles décrivent leur expérience tout en étant liées à l'objectif de la recherche. L'introduction du document présentait une consigne qui demandait aux participantes de décrire de façon détaillée leur expérience d'accompagnement en faisant des liens entre les divers aspects du dispositif (formations, soutien du mentor, etc.) et le développement de leurs compétences professionnelles.

Les documents de consignation ont été remis aux participantes dès qu'elles ont accepté de participer au projet. Un échange individuel a eu lieu avec chacune des participantes afin qu'elles s'approprient le mode de fonctionnement de l'outil, ainsi que les thèmes de réflexion. Il leur a été demandé de consigner leurs observations dans le document au fur et à mesure que l'année s'est déroulée. Des liens ont été entretenus avec les participantes durant l'année pour s'assurer de l'avancement du processus et en vue de répondre à leurs interrogations. Ces communications ont été faites par courriel, par téléphone ou en personne selon les préférences de chacune.

Concernant l'aspect éthique de ce processus, il est évident que la confidentialité a été une règle d'or quant aux propos transmis par les participantes, et ce, dans le respect du consentement libre et éclairé. Les participantes ont été informées de tous les aspects entourant leur participation à cette recherche et de l'utilisation des données qui allaient en

découler. Ce consentement s'est fait par écrit et précisait, entre autres, que la participation à l'étude ne risquait pas de causer de désagréments ou d'inconvénients aux participantes.

3.5 Procédure d'analyse des données et validation

Au mois de mai 2009, les documents remplis par chacune des participantes ont été recueillis. L'objectif de la recherche étant de comprendre comment la participation à un programme d'accompagnement contribue au développement des douze compétences professionnelles d'enseignants en début de carrière, nous avons sélectionné à l'intérieur des cahiers de consignation les éléments nous permettant de l'atteindre. Un récit individuel de chacune des expériences d'accompagnement a, dans un premier temps, été rédigé à partir de ces informations. Chacun des récits comportent trois parties. D'abord, la première, qui consiste en l'analyse de l'expérience d'accompagnement, est divisée selon les quatre composantes des programmes d'accompagnement faisant l'objet de notre recherche, soit le mentorat, les rencontres de groupe, les formations et les documents d'information. Ainsi, les informations qui étaient données par les participantes faisant des liens entre le développement de leurs compétences professionnelles et certaines composantes du programme étaient retenues et incluses au récit individuel. Dans la deuxième partie, les obstacles rencontrés au cours de leur expérience d'accompagnement sont énumérés. Enfin, dans la troisième, les éléments favorables et ceux non favorables au développement de leurs compétences sont présentés. Les faits rapportés n'ayant pas de lien avec le développement

de leurs compétences professionnelles ou avec le programme d'accompagnement n'ont pas été retenus.

Voici les étapes qui ont été nécessaires à la rédaction des récits individuels :

1. Préparer le canevas servant à organiser les informations;

1.1 Description de l'expérience d'accompagnement

1.1.1 Le mentorat

1.1.2 Les rencontres de groupe

1.1.3 Les formations

1.1.4 Les documents d'information

1.2 Les obstacles rencontrés

1.3 Les éléments favorables et non favorables au développement des compétences

2. Sélectionner les informations à l'intérieur des cahiers des participantes faisant des liens entre le développement de leurs compétences professionnelles et certaines composantes du programme;
3. Sélectionner les informations à l'intérieur des cahiers des participantes faisant état des obstacles rencontrés;
4. Sélectionner les informations à l'intérieur des cahiers des participantes concernant les éléments favorables et non favorables au développement des compétences;

5. Rédiger le récit individuel sous la forme d'un texte continu et en respectant le plan de départ.

Dans un deuxième temps, il y a eu une étape de validation du travail fait auprès des participantes. Après avoir rédigé la description de leur expérience en tenant compte du contenu de chacun des documents, il a été demandé aux participantes de prendre connaissance du récit concernant leur propre expérience d'accompagnement et de vérifier si ce qui s'y trouvait correspondait à leur pensée ou s'il y avait lieu d'apporter des ajustements. De plus, quelques questions de clarification leur ont été posées (appendice B, p.188).

Enfin, une fois que chacune eut confirmé que la description de son expérience était conforme à ce qu'elle avait vécu ou suggéré quelques ajustements mineurs, une synthèse des trois cas a été rédigée afin de nous permettre de tirer des conclusions et de répondre à la question de recherche. En ayant toujours comme base de travail les trois parties du récit, nous avons analysé les récits individuels en faisant ressortir ce qui était commun aux participantes. Plus précisément, pour chacune des quatre composantes du programme d'accompagnement, c'est-à-dire le mentorat, les rencontres de groupe, les formations et les documents d'information, les compétences qu'elles ont permis de développer chez les trois participantes ont été incluses dans le récit synthèse. De plus, pour deux participantes, d'autres compétences ont été développées. Nous avons jugé pertinent de les intégrer dans le récit. Pour ce qui est des obstacles rencontrés, ainsi que des éléments favorables et ceux

non favorables au développement des compétences, tous les éléments relevés par les participantes ont été inclus à la synthèse.

Voici les étapes qui ont été nécessaires à la rédaction du récit synthèse:

1. Préparer le canevas servant à organiser les informations;

1.1 Description de l'expérience d'accompagnement

1.1.1 Le mentorat

1.1.2 Les rencontres de groupe

1.1.3 Les formations

1.1.4 Les documents d'information

1.2 Les obstacles rencontrés

1.3 Les éléments favorables et non favorables au développement des compétences

2. Pour chacune des quatre composantes du programme d'accompagnement, sélectionner les compétences qu'elles ont permis de développer chez les trois participantes, ainsi que celles développées chez deux d'entre elles;
3. Sélectionner les obstacles rencontrés par les participantes;
4. Sélectionner les éléments favorables et ceux non favorables au développement des compétences relevés par les participantes;
5. Rédiger le récit synthèse sous forme de texte continu en respectant le plan de départ.

Nous venons de prendre connaissance du cadre méthodologique qui nous a permis de recueillir directement sur le terrain les données dont nous avons besoin pour atteindre notre objectif de recherche. Par ces assises méthodologiques, il nous a été possible de sélectionner les participants à la recherche, de bâtir un outil pour la collecte des données et d'analyser de façon précise les données recueillies. Dans le prochain chapitre, nous présenterons en détails l'analyse des données récoltées que nous avons réalisée.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente l'analyse des résultats de la recherche. Rappelons d'abord que l'objectif visé par notre travail était de comprendre comment la participation à un programme d'insertion professionnelle contribue au développement des douze compétences professionnelles essentielles à l'enseignement chez des enseignants qui bénéficient de cet accompagnement. Afin d'atteindre ce but, trois études de cas ont été réalisées, puis analysées.

La description de l'expérience d'accompagnement vécue par chacune des trois enseignantes participantes à la recherche est présentée. L'analyse de chaque expérience est structurée de façon à faire ressortir comment les différentes composantes du programme d'accompagnement ont contribué au développement des compétences professionnelles des enseignantes participantes. Les composantes qui ont été retenues sont le mentorat, les rencontres de groupe, les formations et les documents d'information. Par la suite, une synthèse des trois expériences est présentée permettant de faire ressortir de manière générale la contribution d'un programme d'accompagnement sur le développement des compétences professionnelles d'un enseignant en début de carrière.

4.1 L'expérience de Claudie

Claudie³¹, 26 ans, enseignait en adaptation scolaire, au premier cycle du secondaire. Ce travail était en lien avec sa formation initiale universitaire. Pour toute l'année scolaire, elle a obtenu un contrat dont la tâche d'enseignement était à 100%. Elle travaillait dans deux écoles et enseignait à quatre groupes différents n'étant pas tous du même cycle. Sa tâche comprenait cinq disciplines, soit l'anglais, les sciences, la géographie, l'histoire et l'éthique et culture religieuse. Elle devait planifier neuf cours différents par cycle d'enseignement de neuf jours. Elle en était à son deuxième contrat depuis ses débuts en enseignement il y a deux ans.

4.1.1 Description de l'expérience d'accompagnement

Claudie a entendu parler du programme d'accompagnement par une enseignante de son école qui accompagne des novices depuis quelques années. Elle ne savait pas trop en quoi consistait ce programme, mais elle a été attirée par les trois formations qu'il comprenait. Elle a donc décidé de participer au programme et elle a accepté d'être accompagnée par l'enseignante venue vers elle au départ.

³¹ Pour conserver l'anonymat, un nom fictif a été attribué à chaque participante.

Le mentorat

L'expérience de mentorat de Claudie lui a permis de développer principalement cinq compétences professionnelles. Les rencontres avec son enseignante-mentor lui ont permis de développer, tout d'abord, la compétence 1, soit *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*. Claudie a ainsi pu comprendre l'importance de bien connaître les bases sur lesquelles reposent les disciplines enseignées afin de rendre significatifs les apprentissages chez les élèves. Cet accompagnement lui a également permis de travailler la compétence 3, soit *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*. Plus précisément, elle a été soutenue dans le choix des approches didactiques appropriées en lien avec le programme de formation. À cet effet, son mentor lui a fourni le nom des conseillers pédagogiques responsables de chacune des disciplines qu'elle avait à enseigner, afin que celle-ci puisse les contacter dans le but d'obtenir de l'aide concernant le choix de matériel didactique. Elle a aussi été sensibilisée à l'importance d'anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus qui pourraient se présenter. Elle a appris à prévoir des situations d'apprentissage permettant de faire l'intégration des compétences dans différents contextes. Elle a également appris à mieux planifier son enseignement et l'évaluation pour tenir compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages. Elle a de plus été sensibilisée à la prise en compte des différences, des besoins et des champs d'intérêt des élèves dans l'élaboration des situations

d'apprentissage. La compétence 5 a elle aussi été développée, soit *Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre*. Claudie a appris à consigner des informations concernant les forces et les défis des élèves afin d'adapter son enseignement. Elle a aussi développé ses capacités à construire et à recourir à des outils permettant d'évaluer la progression des compétences chez ses élèves. Ensuite, la compétence 6 a été touchée, soit *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves*. Son mentor l'a encouragée à communiquer aux élèves de façon claire ses exigences au sujet des comportements appropriés à adopter en classe et dans l'école et à s'assurer qu'ils s'y conforment. Elle lui a proposé quelques stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et intervenir plus efficacement. Par exemple, elle lui a conseillé de rencontrer individuellement chacun des élèves afin de mieux les connaître. Claudie a aussi appris à être plus constante dans ses interventions et à ne pas attendre avant de donner les conséquences préalablement établies avec le groupe. Aussi, par le soutien de cette enseignante, Claudie a reconnu l'importance de maintenir un climat favorable aux apprentissages dans la classe et de rechercher les moyens pour y parvenir. Enfin, la compétence 7 a aussi été développée, soit *Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap*. Son mentor lui a rappelé l'importance de favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves en difficulté, qui constituaient la totalité de sa clientèle pour l'année. Elle l'a encouragée à aller chercher l'information pertinente concernant les besoins de ses élèves auprès des personnes-ressources. Elle lui a ainsi

suggéré de demander à l'enseignant titulaire principal de ses élèves quelles étaient ses façons d'intervenir efficacement. Claudie a de plus compris qu'afin de faire progresser les élèves dans leur cheminement, elle doit leur présenter des tâches et des défis appropriés.

Les rencontres de groupe

À la connaissance de Claudie, il n'y a eu aucune rencontre de groupe autres que les journées de formation pendant sa participation au programme d'accompagnement. Lorsqu'elle s'est inscrite au programme, on lui avait dit qu'elle serait invitée à de telles rencontres, mais elles n'ont jamais eu lieu. Claudie aurait apprécié participer à des rencontres de groupe entre novices.

Les formations

Claudie a participé aux trois journées de formation organisées pour les participants du programme d'insertion professionnelle. Ces formations portaient sur le climat et la gestion de classe en général. Plusieurs compétences, ainsi que leurs composantes ont pu être développées chez Claudie à des degrés divers.

Les formations suivies par Claudie l'ont amenée à développer principalement huit compétences professionnelles. D'abord, elle a pu développer la compétence 1, soit *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans*

l'exercice de ses fonctions. Elle a poursuivi le développement de ses apprentissages sur l'importance de situer les bases et les concepts relatifs aux disciplines qu'elle enseigne afin que les apprentissages soient significatifs et plus approfondis chez les élèves. Ensuite, elle a été sensibilisée au fait que la classe doit être un lieu culturel ouvert aux diverses visions du monde dans un espace de vie commun. La compétence 3 a aussi été travaillée au cours de ces formations, soit *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.* Lors de ces formations, l'accent a été mis sur le fait qu'un enseignant doit être capable de sélectionner et d'interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences et les éléments de contenus du programme de formation. Une fois de plus, on lui a rappelé l'importance d'anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus qui pourraient survenir et de prévoir des situations d'apprentissage qui permettent l'intégration des compétences dans divers contextes. La compétence 5 a aussi été touchée, soit *Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.* Claudie a été sensibilisée de nouveau à l'importance de la prise de notes en cours d'apprentissage sur les forces et les difficultés des élèves en vue d'adapter son enseignement. La compétence 6 a également été développée, soit *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.* Elle a appris à définir et à mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités de tous les jours en classe. Tel que son mentor l'avait fait, la formatrice a insisté sur l'importance de communiquer aux élèves des

consignes claires quant à ce qui est attendu. Elle a aussi appris qu'il est important de faire participer les élèves à l'établissement des normes du mode de fonctionnement de la classe. Par exemple, il a été suggéré de mettre en place un conseil de coopération dans la classe, qui consiste en des rencontres entre les élèves et l'enseignant afin d'élaborer des projets, de trouver des solutions à des problèmes, etc. Elle a travaillé à nouveau sur l'importance d'adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement, ainsi que sur l'importance de maintenir un climat de classe propice à l'apprentissage. La formatrice a donné à Claudie quelques trucs en lien avec cette compétence qu'elle a appréciés et mis en application, tels que de changer de méthode lorsque ce qu'elle fait ne fonctionne pas et de diriger son attention sur les élèves qui travaillent au lieu de s'acharner sur ceux qui ne veulent pas travailler. Elle lui a également parlé de l'importance d'avoir un système d'émulation dans la classe ayant un but préventif et qui récompense les bons coups. La compétence 7 a aussi été développée, soit *Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap*. Claudie a de nouveau été sensibilisée à l'importance de présenter aux élèves des tâches, des défis et des rôles appropriés qui les font progresser dans leur cheminement. La compétence 9 a aussi été touchée par les formations suivies, soit *Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école*. On a ainsi rappelé à Claudie qu'il est important qu'elle collabore avec les autres membres de l'équipe-école afin de mettre en œuvre des projets en matière de services éducatifs, qu'elle fasse participer les parents aux activités de l'école, qu'elle coordonne ses interventions avec les

différents partenaires et qu'elle soutienne les élèves dans leur participation aux projets de l'école. Ensuite, la compétence 11 a été développée, soit *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*. Au cours des formations, l'accent a été mis sur l'importance de la réflexion sur sa pratique par la mise en application de l'analyse réflexive. Claudie a de plus été encouragée à mener des projets pédagogiques pour résoudre certains problèmes d'enseignement. La compétence 12 a de plus été développée, soit *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*. Claudie a été sensibilisée à l'importance de discerner les valeurs en jeu dans ses interventions et de mettre en place un fonctionnement démocratique dans sa classe. Il lui a également été rappelé qu'il est de son devoir de fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement approprié à leurs besoins. Elle a aussi appris qu'elle doit s'habiller à situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui peuvent se présenter en classe.

Les documents d'information

Claudie affirme n'avoir reçu aucun document d'information sur le fonctionnement de la commission scolaire, du syndicat, du programme d'insertion professionnelle ou autre, que ce soit au début ou au cours de l'année de sa participation au dispositif d'accompagnement. Elle aurait apprécié en recevoir, car souvent elle avait des questions et ne savait pas vers qui se tourner et où trouver les réponses.

4.1.2 Les obstacles rencontrés

L'obstacle majeur que Claudie a rencontré pendant sa participation au programme d'accompagnement concerne la disponibilité de son enseignante-mentor. En effet, celle-ci s'est montrée très peu disponible au cours de l'année. Elles ont donc eu peu d'occasions d'échanger. De plus, il semble qu'un manque d'affinités entre les deux enseignantes ait aussi rendu l'expérience un peu moins agréable.

4.1.3 Les éléments favorables et non favorables au développement des compétences

En ce qui a trait aux éléments favorables au développement de ses compétences professionnelles, Claudie a particulièrement apprécié les périodes d'échange qu'il y avait au cours de ses formations où les enseignants pouvaient partager sur différentes problématiques vécues et s'entraider. De plus, elle a aussi aimé les stratégies concrètes et facilement applicables dans la classe qui lui ont été transmises par la formatrice.

En ce qui concerne les éléments moins favorables, Claudie a relevé le fait que parfois le contenu des formations était davantage destiné à des enseignants du primaire, alors qu'elle enseignait au secondaire. De plus, elle a également déploré que son enseignante-mentor ait l'habitude de lui parler presque uniquement de ses points faibles et ne relevait pas ses bons coups. Cette situation n'a pu faire autrement que de la décourager à quelques reprises.

4.2 L'expérience de Sarah

Sarah, 28 ans, a obtenu deux contrats au cours de l'année dont les tâches d'enseignement représentaient 100%. Son premier contrat était au deuxième cycle du secondaire. Il avait une durée de trois mois et se déroulait dans une seule école. Elle enseignait le français, l'éducation au choix de carrière et l'art dramatique. Son second contrat de l'année (son sixième en carrière) était d'une durée de six mois au premier cycle du secondaire, et ce, dans une seule école (différente de celle de son premier contrat). Elle a cette fois enseigné l'anglais et la géographie. Malgré sa formation initiale en enseignement du français au secondaire, Sarah a enseigné plusieurs autres disciplines depuis ses débuts il y a cinq ans.

4.2.1 Description de l'expérience d'accompagnement

Sarah a entendu parler du programme d'insertion professionnelle par d'autres enseignants. Elle a également vu un dépliant sur le programme. Ce qui l'a incitée à s'inscrire était le désir d'obtenir des trucs et des conseils, ainsi que la possibilité d'échanger avec d'autres enseignants débutants sur leur expérience. Elle a même approché une enseignante pour que celle-ci devienne son mentor. Sarah collaborait déjà avec cette collègue depuis le début de l'année et avait beaucoup d'affinités avec elle. Cette enseignante a alors accepté de jouer le rôle de mentor.

Le mentorat

Les rencontres avec son mentor ont permis à Sarah de développer trois compétences. D'abord, elle a pu développer la compétence 3, soit *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*. Les échanges ont permis de la soutenir dans la planification de son enseignement et lors des périodes d'évaluation en lien avec la progression des apprentissages des élèves. Son enseignante-mentor lui a expliqué dans quel ordre elle présentait les notions et pour quelles raisons afin que Sarah ait une base sur laquelle reposer son enseignement. Elle a également pu être conseillée dans le choix des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation. Par exemple, elles ont choisi ensemble le matériel qui allait être utilisé en classe. Elle a aussi reçu de l'aide dans la prévision de situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans divers contextes. Par exemple, elles ont modifié ensemble certaines situations d'apprentissage afin qu'elles puissent répondre aux objectifs visés. La compétence 5 a également été touchée, soit *Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre*. Préalablement à la correction de certains travaux, Sarah a rencontré son enseignante-mentor afin de bien comprendre les critères d'évaluation. Elles ont par la suite construit les outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences chez leurs élèves. Elles ont regardé ensemble des travaux d'élèves et se sont fait une idée

du résultat attendu afin que la correction soit la plus juste possible, ce que Sarah a particulièrement apprécié. Elle a aussi reçu du soutien en ce qui concerne l'établissement d'un bilan des acquis permettant de porter un jugement sur le niveau d'acquisition des compétences des élèves. Elle a également été sensibilisée à l'importance de communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus et à donner des rétroactions pertinentes face à la progression des apprentissages, et ce, de façon explicite. Enfin, la compétence 11 a été développée, soit *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*. À la fin de l'année, Sarah a eu une rencontre enrichissante avec son mentor qui lui a permis de faire un retour sur l'année et de discuter de ses points forts et de ceux à améliorer. Avec l'aide de son enseignante-mentor, elle a établi un bilan de ses compétences et a déterminé des moyens pour les consolider. Elle a également pu réfléchir sur sa pratique, aidée par les rétroactions de son mentor.

Les rencontres de groupe

Sarah n'a pas eu de rencontres de groupe, en dehors des journées de formation, au cours de sa participation au programme. Elle n'a pas été déçue qu'il n'y ait pas eu de telles rencontres, car elle affirme qu'au cours des formations elle a pu discuter avec d'autres novices et qu'elle avait créé suffisamment de contacts dans son école.

Les formations

Sarah a participé aux trois journées de formation réservées aux participants du programme d'accompagnement. Ces formations ont porté principalement sur la gestion de classe. L'aspect éthique de la profession enseignante a également été abordé.

Puisque la gestion de classe a été l'objet principal des ateliers, c'est la compétence 6, soit *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves* qui a été la plus sollicitée. En effet, Sarah a souligné qu'elle a pu développer cette compétence pendant les trois jours de formation, et ce, en ce qui a trait à toutes les composantes qu'elle renferme. D'abord, elle a été sensibilisée à l'importance de mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités quotidiennes de la classe. Afin de tendre vers des pratiques préventives, il lui a été conseillé d'instaurer des règles claires dès le début de l'année. Elle a aussi reconnu qu'il est essentiel de communiquer aux élèves des exigences claires quant aux comportements attendus en classe et de s'assurer qu'ils s'y conforment. Elle a de plus appris qu'il est souhaitable de faire participer les élèves à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe. Sarah a reçu des trucs et des conseils concernant les stratégies à adopter pour prévenir l'émergence de comportements inadéquats et sur les façons d'intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent. D'ailleurs, les participants ont eu l'occasion d'échanger entre eux sur des problématiques qu'ils vivent à ce sujet et de chercher des pistes de solution ensemble. Sarah a également retenu que l'enseignant doit

être à l'aise avec les moyens qu'il choisit d'utiliser et non pas se contenter de faire comme les autres. Aussi, elle a appris qu'il faut cesser de s'entêter à mettre en pratique une approche qui ne fonctionne pas et savoir diversifier ses méthodes pour s'adapter aux différents groupes d'élèves. Enfin, il lui a été rappelé qu'il est primordial de maintenir un climat propice aux apprentissages en classe. Concernant l'éthique dans la profession enseignante, l'autre volet exploré au cours des formations, Sarah a pu développer la compétence 12, soit *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*. Elle a été sensibilisée à l'importance de connaître les valeurs en jeu dans ses interventions. Elle a de plus appris qu'il est souhaitable de mettre en place un fonctionnement démocratique dans sa classe, ainsi que d'éviter toute forme de discrimination que ce soit à l'égard des élèves, des parents ou de ses collègues.

Les documents d'information

Sarah n'a pas reçu de documents d'information sur le fonctionnement de la commission scolaire, du syndicat, du programme d'insertion professionnelle ou autre, que ce soit au début ou au cours de l'année de sa participation au dispositif d'accompagnement. Elle affirme qu'elle aurait apprécié en recevoir lors de son entrée à la commission scolaire il y a cinq ans, afin de mieux comprendre son fonctionnement.

4.2.2 Les obstacles rencontrés

Sarah n'a pas relevé d'obstacles à sa participation au programme.

4.2.3 Les éléments favorables et non favorables au développement des compétences

En ce qui a trait aux éléments favorables au développement de ses compétences professionnelles, Sarah a souligné le soutien de son enseignante-mentor, mais aussi celui de certains autres enseignants qui œuvraient dans le même département qu'elle. Cette association avec une enseignante d'expérience, avec qui elle avait un très bon lien, a également permis à Sarah de s'intégrer plus facilement à l'équipe de son département. De plus, son mentor l'a beaucoup encouragée et lui a fait prendre conscience de ses points forts, comme le contact avec les élèves. D'autre part, ce que Sarah a apprécié de son expérience de participer au programme d'accompagnement c'est que dans sa classe, elle a été capable de mettre en pratique rapidement et au fur et à mesure les conseils qui lui étaient suggérés. Cela lui a permis de vérifier leur efficacité et aussi de pouvoir apporter les ajustements nécessaires parce que supportée par des personnes d'expérience. Elle a également apprécié les formations. Au cours de celles-ci, Sarah a reçu de l'information sur la gestion du stress. La formatrice lui a donné des conseils pour réduire le stress et les frustrations qu'elle peut vivre comme enseignante. Par exemple, elle a appris à ne pas rester accrochée aux moyens qui ne fonctionnent pas. Elle a aussi retenu qu'elle ne devait pas ramener les problèmes de l'école à la maison.

Pour ce qui est des éléments moins favorables au développement de ses compétences, Sarah a souligné le manque de diversité dans les sujets des formations.

4.3 L'expérience de Josée

Josée, 26 ans, avait un contrat à 60% de tâche pour toute l'année scolaire. Elle en était à sa deuxième année d'enseignement, ainsi qu'à son deuxième contrat. Elle enseignait l'anglais et l'éducation physique au premier cycle du secondaire dans une seule école. Pour compléter sa semaine de travail, elle faisait de la suppléance au primaire et au secondaire dans toutes les matières. Sa formation de base universitaire est en éducation préscolaire et enseignement primaire. Elle a également une attestation d'études obtenue à l'extérieur du Québec qui reconnaît sa compétence à enseigner l'anglais. Elle terminait également cette année un programme court en adaptation scolaire et entrevoyait commencer un certificat en enseignement de l'anglais afin d'avoir la reconnaissance officielle par le MELS.

4.3.1 Description de l'expérience d'accompagnement

Josée a été invitée personnellement à faire partie du programme d'insertion professionnelle par la personne qui en est responsable à la commission scolaire. Elle a accepté de s'y inscrire dans le but de parfaire le développement de ses compétences professionnelles. Elle a choisi son enseignante-mentor parce que celle-ci enseignait la même matière. Josée l'avait connue l'année précédente alors que cette dernière occupait un

poste de conseillère pédagogique. De plus, Josée sentait qu'elle rejoignait cette enseignante tant au plan professionnel que personnel.

Le mentorat

Josée a eu plusieurs rencontres et communications par courriel avec son enseignante-mentor, soit plus d'une dizaine durant l'année. Les rencontres entre les deux enseignantes ont permis la planification d'un projet, ainsi que le soutien de Josée dans de multiples aspects de son travail. D'ailleurs, elle a perçu que cette expérience de mentorat lui a permis de développer les douze compétences professionnelles essentielles à l'enseignement. Josée a pu développer la compétence 1, soit *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*. Elle a été sensibilisée à l'importance de situer les concepts et les méthodes des savoirs de sa discipline d'enseignement afin de rendre les apprentissages significatifs chez les élèves. Elle a été encouragée à prendre une distance critique face à la discipline qu'elle enseigne. Elle a aussi appris à faire des liens entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves. Elle a pris conscience que la classe doit être un lieu culturel dans un espace commun ouvert aux différentes perspectives. La compétence 2 a aussi été touchée, soit *Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante*. Son enseignante-mentor lui a rappelé qu'il est primordial de respecter les règles d'usage de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents, à ses collègues, etc. Un

conseil qu'elle n'a pas hésité à mettre en application. Elle a également eu la possibilité de développer la compétence 3 en profondeur, soit *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*. Avec l'aide de son mentor, elle a été sensibilisée à l'importance d'appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche au niveau pédagogique. Elle a pu développer sa capacité à sélectionner et à interpréter les savoirs disciplinaires en lien avec les compétences du programme, les finalités et les éléments de contenu. Elle a également appris à planifier les séquences d'enseignement et d'évaluation en lien avec la logique des contenus et la progression des apprentissages. En ce qui concerne les situations d'enseignement-apprentissage, elle a appris à prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales, les besoins et les intérêts des élèves dans l'élaboration des activités. Elle a aussi été guidée dans le choix des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées par le programme de formation, dans l'anticipation des obstacles à l'apprentissage qui pourraient se présenter, ainsi que dans la prévision de situations d'apprentissage intégratrices. Son mentor lui a fourni des documents de base à la réalisation d'un court projet qu'elle avait déjà fait dans les années passées. Josée a ainsi pu le réaliser dans sa classe en s'appuyant sur le travail fait par cette dernière. Son enseignante-mentor a partagé tout au long de l'année plusieurs situations d'apprentissage et documents pour que Josée puisse les utiliser dans sa classe, ce qu'elle a grandement apprécié. De cette façon, elle a appris à mettre parfois de côté le matériel de base et à utiliser en classe ses propres projets. Son mentor a contribué à ce qu'elle

développe une plus grande confiance en elle dans ce domaine par le soutien offert et les encouragements. Josée a également pu développer la compétence 5, soit *Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre*. Avec l'aide, de son mentor, elle a appris à établir un bilan des acquis des élèves afin de porter un jugement éclairé sur le développement de leurs compétences. Elle a aussi construit et utilisé des outils lui permettant d'évaluer la progression des élèves. Avec son enseignante-mentor, Josée a décortiqué un examen provenant de la commission scolaire, afin de se l'approprier et d'être habilitée à préparer adéquatement ses élèves à le faire. Elle a de plus été encouragée à communiquer aux élèves et aux parents de façon explicite les résultats attendus et les rétroactions en lien avec la progression des apprentissages. Elle a également eu la chance de collaborer avec l'équipe pédagogique de son école afin de déterminer les étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation. La compétence 6 a aussi été touchée, soit *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves*. Josée a reçu de l'aide dans la mise en place d'un système de fonctionnement efficace pour les activités quotidiennes dans sa classe. Elle a aussi été sensibilisée à l'importance de communiquer aux élèves des exigences claires concernant ce qui est attendu et de s'assurer qu'ils s'y conforment. Son mentor l'a conseillée quant à l'adoption de stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent. Elle a procédé de cette manière en ce qui a trait aux façons de maintenir un climat propice à l'apprentissage. Josée a par la suite développé la compétence 7, soit *Adapter ses interventions aux besoins*

et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap. Elle a été sensibilisée à l'importance de présenter aux élèves des tâches et des défis adaptés leur permettant de progresser dans leur cheminement et de vivre des réussites. La compétence 8 a aussi été développée, soit *Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.* Avec l'aide de son enseignante-mentor, elle a pu évaluer le potentiel didactique de certains outils informatiques en lien avec le développement des compétences du programme de formation. Elle a aussi développé ses aptitudes à la communication à l'aide d'outils multimédias. Elle a de plus fait l'expérience d'aider les élèves à s'approprier les TIC et à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage. Elle a également pu travailler sur la compétence 9, soit *Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.* Elle a eu la chance de développer sa capacité à collaborer avec les autres membres de l'équipe-école à la mise en œuvre de projets dans l'école et à coordonner ses interventions avec différents partenaires. La compétence 10 a été aussi touchée, soit *Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.* Elle a appris à mieux discerner les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique en ce qui concerne la conception et l'adaptation des situations d'enseignement-apprentissage, l'évaluation des apprentissages et la maîtrise des compétences de fin de cycle. Elle a appris à définir et à

organiser des projets en lien avec les objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique. Elle a de plus développé la compétence 11 en profondeur, soit *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*. Avec l'accompagnement de son mentor, Josée a pu établir un bilan de ses compétences et trouver des moyens pour les développer. Elle a eu la chance de communiquer ses idées avec elle quant à la pertinence de ses choix pédagogiques. Elle a pu réfléchir sur sa pratique et, avec l'aide de son mentor, apporter des changements dans ses façons de procéder. Elle a également vu la pertinence des projets pédagogiques dans la résolution des problèmes d'enseignement. Elle a été sensibilisée à l'importance de faire participer ses pairs dans des recherches visant la maîtrise des compétences du programme de formation. Enfin, la compétence 12 a elle aussi été développée, soit *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*. Josée a appris qu'elle doit discerner les valeurs en jeu dans ses interventions avec les élèves. Avec l'accompagnement offert par son enseignante-mentor, Josée a vécu une expérience qui lui a permis de développer toutes les compétences professionnelles. En plus du soutien concernant son travail d'enseignante de façon générale, elle a eu l'occasion de vivre un projet avec son mentor. Leur projet consistait en une rencontre d'une journée avec leurs élèves respectifs au cours de laquelle ceux-ci devaient produire un travail d'équipe. Elles se sont rencontrées sporadiquement au cours de l'année pour préparer leur projet. Elles ont eu, par exemple, à demander un appui financier de la part de leur direction d'école, à organiser le transport des élèves, à planifier le déroulement de la journée en détail, etc. Selon Josée, ce projet lui a permis de développer les onze compétences professionnelles abordées précédemment, en plus de la compétence 4, soit *Piloter des*

situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. En effet, lors de la journée de rencontre avec leurs élèves, les deux enseignantes ont animé l'activité ensemble, ce qui a permis à Josée d'observer et d'apprendre sur les méthodes de son mentor quant à l'enseignement, l'animation, la gestion de classe et l'encadrement des élèves lors d'un travail en coopération. Bref, son expérience de mentorat a clairement permis à Josée de développer l'ensemble des douze compétences professionnelles essentielles à l'enseignement.

Les rencontres de groupe

Josée n'a été invitée à aucune rencontre de groupe, puisqu'il n'y en n'a pas eu pendant son année de participation au programme. Elle aurait apprécié de telles rencontres, car elle considère que ces journées auraient été des occasions uniques d'échanger avec d'autres enseignantes en début de carrière et de briser les barrières ainsi que la gêne entre nouvelles enseignantes.

Les formations

Josée n'a pas participé aux journées de formation organisées pour les participants du programme d'insertion professionnelle. Elle n'était pas encore inscrite au programme lorsque la première formation a eu lieu. Pour ce qui est de la deuxième formation, elle n'a

appris que la veille qu'elle était invitée. Elle s'était inscrite officiellement au programme que très peu de temps avant cette formation et l'information avait déjà été transmise aux participants. Par la suite, elle a dû annuler sa présence à la troisième formation car elle avait lieu lors d'une journée où Josée fait habituellement de la suppléance. Si elle participait à la formation, elle devait annuler ses suppléances et ainsi perdre la rémunération. Ne pouvant pas se permettre de perdre son gagne-pain, c'est avec regret qu'elle a dû manquer l'atelier.

Les documents d'information

Josée n'a reçu aucun document d'information provenant du programme d'insertion professionnelle. Elle aurait aimé en avoir sur le fonctionnement de la commission scolaire, du syndicat, du programme d'insertion professionnelle, etc., afin de trouver des réponses à ses questions.

4.3.2 Les obstacles rencontrés

L'obstacle principal rencontré par Josée au cours de son expérience d'accompagnement a été la difficulté à trouver du temps pour tenir les rencontres avec son mentor. En effet, comme la suppléance lui permettait de compléter son revenu, elle ne pouvait pas y renoncer pour rencontrer son mentor pendant ses périodes libres durant la journée. Quant à son enseignante-mentor, elle avait beaucoup d'engagements autant professionnels que familiaux qui rendaient difficiles la planification de rencontres après les

heures de classe. Souvent, elles ont utilisé les courriels pour communiquer ensemble. Il leur est arrivé de se rencontrer en soirée, pendant une journée de congé, pendant une fin de semaine et régulièrement lors des journées pédagogiques.

4.3.3 Les éléments favorables et non favorables au développement des compétences

En ce qui concerne les éléments favorables au développement de ses compétences professionnelles, Josée souligne la collaboration et le soutien de son mentor. Leurs nombreuses discussions sur la pédagogie, le partage d'outils et de matériel, ainsi que les encouragements de son enseignante-mentor ont permis à Josée de développer les compétences professionnelles essentielles à l'enseignement. De plus, le projet qu'elle a eu la chance de mettre sur pied avec son mentor demeure une expérience hautement enrichissante sur le plan professionnel.

Pour ce qui est des éléments moins favorables au développement de ses compétences, Josée déplore l'absence de soutien financier. Par exemple, afin de pouvoir participer à une journée de formation et pour rencontrer son enseignante-mentor, il aurait fallu qu'elle refuse des journées de suppléance et, par le fait même, qu'elle perde un revenu. Le programme ne prévoit pas de temps de libération pour faciliter les rencontres entre les participants et leur mentor, ni pour permettre aux novices de participer aux journées de formation, et ce, sans perte de revenu lorsque ceux-ci complètent leur tâche avec de la suppléance. De plus, afin de faciliter la mise sur pied de leur projet, les deux

enseignantes ont fait des demandes de fonds à la commission scolaire, mais sans résultat. Le programme ne prévoit pas de soutien financier pour ce type de projet.

4.4 Synthèse des expériences

Afin d'arriver à un exposé d'ensemble quant à l'apport des programmes d'accompagnement sur le développement des compétences professionnelles des enseignants en début de carrière, une synthèse des trois analyses de cas a été réalisée. Dans un premier temps, à la suite de l'analyse de chacun des cas, le texte résumant l'expérience de chacune des enseignantes participantes leur a été soumis afin que celles-ci confirment que notre interprétation de leur expérience était en accord avec leur propre interprétation de leur vécu. Les textes annotés par les participantes ont été recueillis et quelques corrections mineures ont été apportées au texte synthèse. La synthèse finale des trois analyses de cas a ainsi pu être complétée et est exposée dans ce qui suit.

Rappelons d'abord que les trois enseignantes débutantes qui ont participé à la recherche avaient entre 26 et 28 ans. Elles avaient entre deux et cinq ans d'expérience. Elles enseignaient toutes au secondaire. Au cours de leur année de participation au programme d'accompagnement, deux d'entre elles travaillaient sur des contrats dont la tâche d'enseignement était à 100%, alors que l'autre avait une tâche à 60%.

4.4.1 Description de l'expérience d'accompagnement

Les trois enseignantes ont appris l'existence du programme d'accompagnement de manière différente. La première a été approchée par une enseignante d'expérience qui a l'habitude d'accompagner des novices. La seconde a entendu parler du programme par d'autres enseignants de son milieu et a aussi consulté un dépliant portant sur le dispositif d'accompagnement trouvé à son école. Quant à la troisième, elle a personnellement été invitée à s'inscrire au programme par la personne qui en est responsable à la commission scolaire. Deux d'entre elles ont fait les premiers pas vers une enseignante d'expérience de leur école afin de lui demander d'être son mentor. L'autre a plutôt accepté l'offre d'accompagnement faite par une enseignante d'expérience.

Le mentorat

Deux des douze compétences professionnelles ont été développées chez les trois participantes. D'abord, la compétence 3, soit *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*, a été développée chez les trois participantes. En effet, le soutien reçu par le mentorat leur a permis d'améliorer leur capacité à planifier les séquences d'enseignement et d'évaluation en lien avec la logique des contenus et la progression des apprentissages. Par exemple, certains mentors ont expliqué à leur novice dans quel ordre il était préférable de présenter

aux élèves certaines notions et les raisons de le faire ainsi. Elles ont aussi été sensibilisées à l'importance de prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales, les besoins et les intérêts des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage. Elles ont été supportées dans le choix des approches didactiques appropriées au développement des compétences du programme de formation. Entre autres, certaines ont choisi le matériel qui allait être utilisé en classe avec leur mentor. Elles ont de plus appris à anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus qui pourraient survenir. Elles ont été soutenues dans la prévision des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans divers contextes. Par exemple, les mentors ont partagé avec les participantes des situations d'apprentissage qu'elles avaient déjà élaborées et qui étaient prêtes à utiliser en classe sous forme de projet. Ce type d'aide a été très apprécié des novices. Certaines participantes ont également modifié avec leur mentor des situations d'apprentissage afin qu'elles répondent aux objectifs visés. Une seule des participantes a relevé qu'elle a eu l'occasion d'être sensibilisée par son mentor à l'importance d'appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche. Cette dernière a également pu développer sa capacité à sélectionner et à interpréter les savoirs disciplinaires en lien avec les compétences, les finalités et les éléments de contenus du programme de formation.

Ensuite, la compétence 5, soit *Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre* a été développée chez les trois participantes. Elles ont pu apprendre à établir un bilan des acquis

de leurs élèves afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences. Elles ont de plus développé leurs habiletés pour la construction et l'emploi des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences. Par exemple, certaines ont décortiqué des évaluations provenant de la commission scolaire avec leur mentor afin de bien se les approprier et de mieux préparer leurs élèves. Préalablement à la correction de travaux, certaines participantes ont travaillé sur les critères de correction avec leur enseignante-mentor afin de bien les interpréter. Elles ont aussi été sensibilisées à l'importance de communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus et les rétroactions en lien avec la progression des apprentissages et l'acquisition des compétences, et ce, de façon claire et explicite. Une seule a souligné qu'elle a eu la chance, avec son enseignante-mentor, de collaborer avec l'équipe pédagogique de son école afin de déterminer le rythme et les étapes de progression souhaités dans le cycle de formation. Une autre a également noté qu'elle a appris à colliger des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves, ainsi que dans le but d'adapter son enseignement, et ce, pour favoriser la progression des apprentissages.

Quatre des douze compétences professionnelles ont été développées chez deux des participantes. D'abord, on retrouve la compétence 1, soit *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*. Elles ont été sensibilisées à l'importance de situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité des savoirs des disciplines qu'elles enseignent afin de rendre les apprentissages significatifs chez les élèves. Une de ces deux participantes

a pu développer trois autres composantes de cette compétence. Elle a été encouragée à prendre une distance critique face aux disciplines enseignées. Aussi, elle a appris à faire des liens entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves. Enfin, elle a pris conscience que la classe doit être un lieu culturel ouvert aux diverses visions du monde dans un espace commun.

On retrouve ensuite la compétence 6, soit *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves*. Les deux participantes ont été sensibilisées à l'importance de communiquer aux élèves des exigences claires concernant les comportements appropriés à adopter en classe et dans l'école et à s'assurer qu'ils s'y conforment. Aussi, elles ont été conseillées quant à l'adoption de stratégies pour prévenir l'émergence de comportements inadéquats et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent. Par exemple, celle qui enseignait en adaptation scolaire a été encouragée à rencontrer individuellement chacun de ses élèves afin de mieux les connaître. Son mentor lui a aussi parlé de l'importance d'être constante dans ses interventions et d'intervenir rapidement lorsque les élèves ne respectent pas les règles. Les jeunes enseignantes ont aussi été encouragées à maintenir un climat propice aux apprentissages en classe. Une seule a reçu de l'aide dans la mise en place d'un système de fonctionnement efficace pour les activités quotidiennes de la classe.

La compétence 7 a également été développée par deux des participantes, soit *Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés*

d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap. Elles ont été sensibilisées à l'importance de présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans la classe qui les font progresser dans leur cheminement. L'enseignante-mentor de l'une d'elles a insisté sur le fait qu'il est du devoir d'un enseignant de favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap. Cette dernière l'a également encouragée à rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents afin de répondre aux besoins des élèves. Par exemple, elle lui a conseillé de demander à l'enseignant titulaire de ses élèves quelles étaient ses façons d'intervenir efficacement.

Enfin, on retrouve la compétence 11, soit *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.* Deux des participantes ont en effet établi un bilan de leurs compétences avec leur mentor et trouvé des moyens pour les développer. De plus, avec le soutien de leur mentor, elles ont pu réfléchir sur leur pratique et réinvestir les résultats de leur réflexion dans leur quotidien. L'une d'elles a fait un retour sur son année avec son accompagnatrice et elles ont eu l'occasion de discuter de ses points forts et des points à améliorer. Une seule des participantes affirme avoir développé sa capacité à échanger ses idées avec ses collègues quant à ses choix pédagogiques et didactiques. Cette dernière a également appris la pertinence de mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement. Elle a aussi été sensibilisée à l'importance de faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences du programme.

Les six autres compétences professionnelles, soit les 2, 4, 8, 9, 10 et 12, ont été relevées par une participante, Josée. L'expérience de mentorat vécue par celle-ci lui a permis de développer les douze compétences professionnelles. Afin de ne pas répéter les informations déjà présentées, nous suggérons au lecteur de se référer, au besoin, à la section sur l'expérience de Josée pour prendre connaissance du développement de ces six compétences.

Les rencontres de groupe

Comme il n'y a pas eu de rencontres de groupe au cours de leur année de participation au programme, il n'est pas possible de déterminer quelles compétences auraient pu être développées par ce type de modalité. Deux des participantes affirment qu'elles auraient apprécié participer à de telles rencontres, entre autres, afin d'avoir l'occasion d'échanger avec des enseignantes en début de carrière et de pouvoir dépasser la gêne parfois présente entre nouvelles enseignantes.

Les formations

Étant donné que l'une des participantes n'a pas été capable de participer aux journées de formation offertes dans le cadre du programme d'accompagnement, seules les compétences relevées par les deux autres participantes ont été retenues pour la synthèse. Ainsi, deux des douze compétences ont été développées chez les deux participantes qui ont

assisté aux formations. Premièrement, la compétence 6 a été développée chez ces dernières, soit *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves*. Elles ont toutes deux pu travailler sur les cinq composantes de cette compétence. D'abord, elles ont appris qu'il est important de mettre en place un fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe, et ce, dès le début de l'année. Il leur a été rappelé qu'il est essentiel de communiquer aux élèves des exigences claires quant aux comportements à adopter en classe et dans l'école et de s'assurer qu'ils s'y conforment. Il leur a aussi été conseillé de faire participer les élèves à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe. Par exemple, il leur a été suggéré de mettre en place un conseil de coopération en classe afin que les élèves et l'enseignante puissent discuter de divers sujets, projets et problématiques. La formatrice leur a également donné des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent. Par exemple, elle leur a suggéré de changer de méthode lorsque les interventions ne fonctionnent pas et de cesser de diriger leur attention sur les élèves qui ne travaillent pas pour plutôt la diriger sur ceux qui donnent le bon exemple. Elle leur a aussi parlé de l'importance d'avoir un système d'émulation en classe ayant un but préventif et non punitif. Elle a de plus souligné que les enseignants doivent être à l'aise avec les moyens qu'ils choisissent d'utiliser et non tenter à tout prix de faire comme les autres. Au cours des formations, on a également insisté sur la nécessité de maintenir un climat de classe propice aux apprentissages.

La compétence 12 a aussi été développée chez les deux participantes, soit *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*. Elles ont été sensibilisées à l'importance de discerner les valeurs en jeu dans leurs interventions et d'instaurer un fonctionnement démocratique dans leur classe. L'une d'elle a appris qu'elle doit éviter toute forme de discrimination que ce soit à l'égard des élèves, des parents ou de ses collègues. L'autre a été sensibilisée au fait qu'il est de son devoir de donner aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés. Elle a aussi appris qu'il est important d'être capable de situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui pourraient se présenter dans sa classe en vue de leur faire face et d'intervenir adéquatement.

Les compétences professionnelles 1, 3, 5, 7, 9 et 11 ont été relevées par une seule des participantes, soit Claudie. Afin de ne pas répéter les informations déjà présentées, nous suggérons au lecteur de se référer, au besoin, à la section sur l'expérience de Claudie pour prendre connaissance du développement de ces six compétences. Quant aux compétences 2, 4, 8, et 10, elles n'ont été mentionnées par aucune des participantes.

Les documents d'information

Les trois participantes n'ont pas reçu de documents d'information dans le cadre du programme. Elles affirment qu'elles auraient apprécié recevoir de l'information quant au fonctionnement de la commission scolaire. Elles pensent qu'elles auraient ainsi pu mieux se

diriger vers les ressources appropriées et trouver plus facilement les réponses à leurs questions.

4.4.2 Les obstacles rencontrés

Les participantes ont communiqué certains obstacles qu'elles ont rencontrés au cours de leur participation au programme d'accompagnement. D'abord, la difficulté à trouver du temps pour tenir les rencontres avec leur mentor a été soulignée. En effet, leurs horaires de travail différents, jumelés à leurs obligations personnelles et familiales respectives ont rendu la planification des rencontres fastidieuse. Une des participantes a même dû rencontrer son enseignante-mentor en soirée, pendant une journée de congé, la fin de semaine et lors de plusieurs journées pédagogiques. Toujours concernant le facteur temps, le manque de disponibilité du mentor a aussi été souligné par l'une des participantes. Celle-ci était disponible pour des rencontres, mais son mentor l'était très peu. Elles ont donc eu peu d'occasions pour échanger. Aussi, le manque d'affinités avec le mentor a été relevé comme un obstacle par l'une des participantes.

4.4.3 Les éléments favorables et non favorables au développement des compétences

Quant aux éléments favorables au développement des compétences professionnelles, certains aspects de leur participation au programme d'accompagnement ont été relevés par les participantes. Le soutien et la collaboration de leur enseignante-

mentor ont été soulignés par deux des participantes comme des éléments majeurs dans le développement de leurs compétences. Ainsi, les discussions pédagogiques, le partage d'outils et de matériel, ainsi que les encouragements du mentor ont été très appréciés. Certaines ont pu prendre conscience de leurs points forts et augmenter leur confiance vers la maîtrise des compétences. Le fait d'avoir une personne à qui se référer leur permettait de mettre en pratique de nouvelles stratégies et méthodes dans leur classe, de vérifier leur efficacité et d'apporter les ajustements nécessaires avec l'aide de cette personne. L'une des participantes a même eu la chance de monter un projet avec son mentor et d'animer un groupe d'élèves pendant une journée en équipe avec elle. Cette expérience a été très enrichissante au plan professionnel. Une des participantes a aussi souligné que l'association avec son enseignante-mentor lui a permis de s'intégrer plus facilement à l'équipe de son département, ce qui a été très positif et lui a permis de développer des collaborations avec les autres enseignants.

Les deux enseignantes qui ont participé aux formations ont également mentionné cet aspect comme étant favorable au développement de leurs compétences. Ainsi, elles ont apprécié les stratégies concrètes proposées par la formatrice et facilement applicables en classe. De plus, elles ont particulièrement aimé les courtes périodes d'échanges entre novices au cours des formations. En effet, ceux-ci étaient invités à partager certaines problématiques vécues et à tenter de trouver ensemble des solutions. L'une d'elles a également souligné qu'elle a reçu des outils de gestion du stress au cours des formations et qu'elle a pu les mettre en pratique dans son quotidien. Par exemple, elle a appris à laisser

les problèmes liés au travail à l'école et à vivre ainsi des moments plus sereins à l'extérieur des murs de l'institution. Ces stratégies ont eu un effet bénéfique sur le développement de ses compétences professionnelles.

Concernant les éléments non favorables au développement de leurs compétences, les participantes en ont souligné quelques-uns. Premièrement, le manque de diversité dans les sujets des formations a été noté. De plus, une des participantes a souligné qu'une grande partie du contenu des formations était davantage destinée à des enseignants du primaire alors qu'elle enseignait au secondaire. L'attitude du mentor a également été notée par une des participantes comme n'ayant pas été favorable à son développement professionnel. En effet, son mentor avait tendance à ne souligner que ses points faibles lorsqu'elles avaient des discussions. Cette situation a eu pour effet de décourager cette jeune enseignante et de l'amener à douter davantage de ses compétences. Enfin, le dernier point qui a été souligné est l'absence de soutien financier pour faciliter les temps de rencontre entre novices et mentors, pour participer aux formations et pour permettre la mise sur pied de projets. Une des participantes qui comblait sa tâche d'enseignement avec de la suppléance ne pouvait pas se permettre de perdre son revenu pour rencontrer son mentor, ce qui a rendu la planification de leurs réunions très difficiles. De plus, elle n'a pas pu participer aux formations, car elle aurait perdu encore une fois son gagne-pain. Elle a également dû prendre du temps en dehors des heures de travail et pendant une journée de congé pour rencontrer son mentor afin de pouvoir préparer leur projet commun. Selon cette participante, si des fonds avaient été disponibles pour payer quelques suppléances à son

mentor et à elle-même, leurs rencontres auraient été plus fréquentes, elle aurait pu participer aux formations sans perte de revenu et la préparation de leur projet aurait été facilitée.

Lorsque l'on regarde ces expériences d'accompagnement dans leur ensemble, on constate que chacune des composantes du programme d'insertion professionnelle contribue au développement des compétences professionnelles. Même si chaque composante ne développe pas nécessairement et directement toutes les compétences, c'est leur association à l'intérieur d'un même dispositif qui permet d'y arriver lorsque les conditions sont favorables. D'ailleurs, ces trois expériences vécues nous ont permis de prendre connaissance de ce qui favorise le développement de compétences dans un processus d'accompagnement et de ce qui peut l'entraver. Le chapitre qui suit se veut une analyse des retombées de la participation au dispositif d'accompagnement sur le développement des compétences professionnelles des enseignants en début de carrière, ainsi que des variables qui influencent positivement ou négativement ce développement.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce dernier chapitre a pour but de mettre en évidence comment les principales composantes des programmes d'accompagnement contribuent au processus de développement des compétences professionnelles des enseignants en début de carrière qui participent à un tel dispositif. À partir des témoignages des participantes, nous faisons également ressortir les conditions d'accompagnement qui favorisent le développement des compétences professionnelles et celles qui sont apparues plutôt nuisibles.

5.1 Les retombées favorables sur le développement des compétences professionnelles

L'analyse des résultats nous a permis de découvrir les retombées favorables sur le développement des compétences professionnelles qu'amène la participation à un dispositif d'accompagnement. Ces retombées sont présentées en lien avec les quatre composantes des programmes préalablement retenues.

Le mentorat

Les résultats obtenus montrent que le mentorat permet assurément de développer les compétences professionnelles des enseignants débutants. En effet, nous avons constaté qu'il est possible d'accroître le développement des douze compétences lorsque l'accompagnement offert par le mentor possède certaines caractéristiques. Ces caractéristiques, qui viennent influencer grandement la qualité de l'impact sur le développement des compétences, seront présentées plus loin. Pour appuyer notre affirmation, rappelons une recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement réalisée par Vallerand et Martineau en 2006, dont il a été question dans la problématique et qui nous révélait, entre autres, que le mentorat permet l'apprentissage de la profession et le développement professionnel (Bergevin et Martineau, 2007). Pour de nombreux acteurs en éducation, le mentorat est sans aucun doute particulièrement efficace pour soutenir les novices (COFPE, 2002; Vallerand et Martineau, 2006). Nous partageons maintenant cette position à la suite de l'étude que nous venons de mener. Selon la qualité de l'accompagnement reçu par le mentor, nous constatons que les enseignants en début de carrière voient plusieurs effets sur le développement de leurs compétences. Ils arrivent même à présenter de façon précise les composantes de la compétence qui ont été touchées par l'accompagnement. Les bénéfices se font sentir au quotidien dans les diverses catégories de compétences, soit les fondements, l'acte d'enseigner, les contextes social et scolaire et l'identité professionnelle.

Les rencontres de groupe

Comme il n'y a pas eu de rencontres de groupe durant l'année de participation au programme des participantes à la recherche, il ne nous est pas possible de souligner la qualité de l'impact que ces rencontres auraient eu sur le développement de leurs compétences professionnelles. Toutefois, les participantes nous ont affirmé qu'elles auraient apprécié participer à de telles rencontres afin d'avoir l'occasion d'échanger sur leur vécu avec d'autres enseignants débutants. La FSE (2003) est du même avis et affirme que ce type de rencontre de groupe permet aux novices de rencontrer d'autres enseignants en début de carrière et d'échanger sur différents thèmes communs. La Fédération explique que ce type de rencontre peut être constitué uniquement d'enseignants en début de carrière ou inclure des enseignants d'expérience ou d'autres personnes du milieu. On peut y discuter de divers thèmes comme la gestion de classe, la différenciation pédagogique et l'évaluation. De plus, des problématiques issues du quotidien des débutants peuvent y être abordées. Ces éléments, présentés dans la problématique, nous portent à croire que les rencontres de groupe peuvent certainement avoir un effet positif sur le développement des compétences professionnelles de par les sujets pertinents qui y sont traités et l'entraide qui en découle.

Les formations

Les formations contribuent elles aussi de manière positive au développement des compétences professionnelles des enseignants en début de carrière. L'analyse des résultats nous permet de constater qu'il est possible de développer plusieurs compétences par des formations. On remarque l'importance des sujets de ces formations. En effet, lorsque les sujets des formations sont en lien avec les besoins des débutants et qu'ils ciblent les compétences professionnelles, le développement de celles-ci ne peut qu'être influencé positivement. Selon des enseignants qui ont réussi à surmonter les moments de découragement au début de leur carrière, la formation continue a été décelée comme étant favorable à leur persévérance dans le travail, ainsi que le mentorat et l'engagement de la direction de l'établissement (Allard, 2006).

Les documents d'information

Les participantes à la recherche n'ont pas reçu de documents d'information dans le cadre du programme. Elles auraient apprécié en recevoir afin de mieux comprendre le fonctionnement de la commission scolaire et afin de connaître les différentes ressources vers lesquelles se tourner pour aller chercher de l'aide et répondre à leurs questions. Considérant l'intérêt que les participantes ont manifesté pour ces documents et en tenant compte des diverses recherches que nous avons analysées dans la problématique, nous reconnaissons que les documents d'information peuvent être des outils fort utiles aux

novices et peuvent certainement contribuer au développement des compétences professionnelles. En effet, ces documents peuvent porter sur une multitude de sujets tels la politique éducative, le régime pédagogique, le syndicat, le processus d'embauche du personnel, les règles de gestion, etc. Un débutant qui se questionne sur différents aspects de sa pratique et qui arrive à trouver facilement les réponses développera ses compétences plus aisément. Par exemple, celui qui désire concevoir une situation d'enseignement-apprentissage sur un contenu avec lequel il se sent moins à l'aise pourra simplement contacter le conseiller pédagogique de la matière en question pour recevoir du soutien s'il a à portée de la main la liste des ressources disponibles à la commission scolaire avec leurs rôles et leurs coordonnées. Ainsi, il pourra développer sa compétence 3 en lien avec la conception de situations d'enseignement-apprentissage et probablement d'autres. Un autre débutant qui se demande comment agir dans une situation délicate pourra par exemple se référer à une personne du syndicat ou un collègue spécialisé dans le domaine dont il aura trouvé les coordonnées dans sa «trousse du débutant». Une telle rencontre peut contribuer à ce que le novice développe la compétence 12 en lien avec l'éthique professionnelle.

5.2 Les conditions qui favorisent le développement des compétences

Des éléments sont ressortis de l'analyse des résultats comme étant favorables au développement des compétences professionnelles du novice. Ces éléments sont encore une fois présentés en lien avec les quatre composantes des programmes.

Le mentorat

Nous constatons, à la suite de l'analyse des résultats, qu'il ne s'agit pas de jumeler un enseignant d'expérience avec un novice pour que la magie s'opère et contribue au développement des compétences professionnelles. La qualité de l'accompagnement offert par l'enseignant-mentor a une grande influence sur le développement des compétences. En effet, les résultats montrent qu'il est possible de favoriser le développement des douze compétences professionnelles lorsque l'accompagnement du mentor est adéquat et que certains éléments sont présents. Il ressort des résultats que les habiletés du mentor, les actions qu'il pose, ainsi que la qualité de son engagement et de la complicité qui s'installe avec son mentoré ont un impact majeur sur le niveau de développement des compétences professionnelles de ce dernier. Lorsque le mentor partage ses connaissances sur le plan pédagogique, ses outils et son matériel, le débutant ne peut qu'en retirer des bénéfices. Par exemple, une des participantes a mentionné que des conseils donnés par son mentor l'ont aidée à prévenir l'émergence de mauvais comportements dans sa classe, en plus d'être plus constante dans ses interventions. En effet, son mentor lui a recommandé de communiquer aux élèves de façon claire ses exigences au sujet des comportements appropriés à adopter en classe et dans l'école et à s'assurer qu'ils s'y conforment. Elle lui a aussi conseillé de rencontrer individuellement chacun des élèves afin de mieux les connaître, ce qu'elle n'aurait possiblement pas pensé de faire à priori. Un autre exemple est celui d'un mentor qui a partagé tout au long de l'année des situations d'apprentissage et des documents avec l'enseignante débutante afin que celle-ci puisse les utiliser et ainsi éviter d'avoir à bâtir tout

son matériel, ce qui a été fort apprécié par la novice. Les encouragements du mentor, ainsi que les rétroactions autant sur des points positifs que sur des éléments à améliorer, permettent aussi au novice d'augmenter la maîtrise des compétences. En effet, dans un tel contexte, celui-ci est davantage porté à essayer de nouvelles stratégies et méthodes, car il sait qu'il est supporté par quelqu'un en qui il a confiance qui l'aidera à apporter des ajustements si nécessaire. Tout cela contribue également à augmenter leur sentiment de compétence. Pour appuyer nos découvertes, une recherche de Martineau et Bergevin (2008) en lien avec un programme d'insertion professionnelle d'une commission scolaire québécoise révèle que les mentorés identifient comme éléments facilitants la disponibilité de leur mentor, la bonne communication, la confiance et la bonne entente. Enfin, un élément très intéressant est ressorti. Nous avons pu constater que le fait de travailler en équipe avec son mentor sur un projet commun multiplie le nombre de compétences qui sont développées et les bienfaits chez le débutant de façon significative. Une des participantes à notre étude a mis sur pied un projet avec son mentor. Ce projet incluait une journée où leurs groupes d'élèves étaient jumelés et où les deux enseignantes animaient en équipe. Cette dernière affirme avoir retiré de multiples bénéfices de cette expérience sur le plan professionnel, mais cela, au prix de plusieurs heures de travail que toutes deux ont dû investir en dehors de l'horaire habituel de travail. Une étude de Gagnon (2007) portant sur l'enseignement en tandem comme forme de mentorat pour favoriser l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques vient appuyer notre découverte. À la suite d'une recherche qualitative menée auprès de personnes qui expérimentaient l'enseignement en tandem, cette chercheuse a pu constater qu'il s'agit d'un

type d'enseignement facilitant l'insertion professionnelle de la relève enseignante au collégial et l'acquisition des compétences pédagogiques, en particulier lorsque le tandem est composé d'un débutant et d'un enseignant d'expérience. Elle souligne également, tout comme notre participante, que malgré le fait que cette formule demande beaucoup de temps et d'investissement et qu'elle n'est pas reconnue dans les tâches d'enseignement, les personnes l'ayant expérimentée sont très positives face à cette méthode (Gagnon, 2007). Le travail en équipe peut se traduire de différentes manières. Par exemple, une des participantes a regardé des travaux d'élèves avec son mentor et ensemble, elles ont décidé de la manière de les corriger. Il s'agit là d'une autre modalité appréciée par les novices pour apprendre et développer leurs compétences.

Les rencontres de groupe

Même s'il n'y a pas eu de rencontres de groupe pendant la participation au programme de nos enseignantes débutantes, il n'en demeure pas moins qu'il a été démontré par des recherches que cette modalité peut présenter des éléments favorisant le développement des compétences. Par exemple, les réseaux électroniques d'entraide sont de plus en plus populaires. Le forum de discussion en est un exemple. Il permet de discuter par Internet de problématiques et de trouver des solutions avec l'aide d'autres enseignants qu'ils soient novices ou expérimentés. Quant aux groupes de soutien en personne, ils permettent de rencontrer d'autres novices et d'échanger sur différents thèmes. Le groupe peut également inclure des enseignants expérimentés et des conseillers pédagogiques qui

peuvent aider les débutants. Les sujets abordés telles que la gestion de classe, la différenciation pédagogique et l'évaluation, peuvent avoir un impact positif sur le développement des compétences professionnelles. De plus, il est possible de faire des analyses de pratique pendant ces rencontres. Par ce moyen, des situations problématiques vécues par les novices sont exposées au groupe et les participants partagent leur point de vue et des pistes de solution (FSE, 2003; Martineau et Vallerand, 2007).

Les formations

Les résultats de notre recherche nous montrent que les thèmes des formations données contribuent de façon favorable au développement des compétences de l'enseignant débutant. Si les sujets intéressent les novices et qu'ils sont directement en lien avec leurs besoins, le développement professionnel est favorisé. De plus, il apparaît que les débutants apprécient qu'on leur présente des stratégies concrètes et facilement applicables en classe par les formateurs. Par exemple, une des participantes a appris dans ses formations qu'il est important d'avoir un système d'émulation dans la classe qui récompense les bons coups au lieu de punir. Une autre a appris qu'elle doit cesser de s'acharner à utiliser des moyens qui ne fonctionnent pas avec les élèves et plutôt s'adapter à eux en recherchant des approches qui tiennent compte de leurs caractéristiques. Il s'agit de conseils très pratiques et ceux-ci sont recherchés par les novices. Aussi, ces derniers aiment qu'il y ait de la place pour des périodes d'échanges entre eux au cours des formations afin qu'ils puissent partager leurs idées. Ils aiment aussi partager des problématiques qu'ils vivent et tenter de trouver des

solutions ensemble. Par ailleurs, il est ressorti qu'il peut également être bénéfique pour les enseignants en début de carrière de recevoir des conseils et des outils sur la gestion du stress. En effet, si les novices apprennent à contrôler leur anxiété, il y a fort à parier que cela aura des répercussions positives sur le développement de leurs compétences. Une des participantes a mentionné qu'elle avait été sensibilisée dans ses formations au fait de ne pas ramener les problèmes de l'école à la maison afin de garder un équilibre mental. Il est parfois utile pour eux de se faire rappeler ce genre de choses difficiles à respecter.

Les documents d'information

Malgré le fait que les participantes n'ont pas reçu de documents d'information, cette mesure est très utilisée dans les programmes d'insertion professionnelle. Ce qui est ressorti chez nos participantes est une nécessité de connaître les ressources disponibles pour répondre à leurs besoins et leurs questions. Des documents servant d'outils de référence favorisent le développement professionnel des débutants. De plus, ces informations peuvent être transmises en version électronique. Le portail d'informations se veut, entre autres, un excellent véhicule sur le web pour informer les débutants. Il s'agit d'un site Internet créé et mis à jour par la commission scolaire qui rassemble des renseignements et des ressources utiles leur étant destinés. Il peut contenir du matériel pédagogique, des informations sur les services offerts à la commission scolaire, des outils de gestion de classe, etc. (FSE, 2003; Martineau et Vallerand, 2007).

5.3 Les conditions qui nuisent au développement des compétences

Certains éléments sont ressortis de l'analyse des résultats comme étant nuisibles au développement des compétences professionnelles du novice. Ils sont présentés en lien avec les quatre composantes des programmes.

Le mentorat

Les résultats révèlent que l'attitude du mentor a une influence sur la qualité de l'accompagnement reçu par le novice. Par exemple, il est ressorti de l'étude qu'un mentor qui a tendance à souligner presque uniquement les points faibles de l'enseignant qu'il accompagne entrave le développement des compétences de celui-ci. En effet, on constate que cette attitude décourage le novice et l'amène à douter davantage de ses compétences. Aussi, le manque d'affinités entre les deux personnes a été relevé comme un élément nuisible. Lorsqu'il n'y a pas de complicité entre les deux membres de l'équipe mentor-mentoré, la qualité de l'expérience en est assurément diminuée. Concernant le facteur temps, la difficulté de trouver du temps pour rencontrer le mentor a été soulignée par les participantes. Les horaires de travail différents et les obligations personnelles de chacun rendent la planification des rencontres ardue. Plus particulièrement, le manque de disponibilité du mentor a été relevé comme un élément défavorable au développement professionnel. Il arrive que le novice ait des disponibilités, mais qu'il en soit autrement pour le mentor. Par ailleurs, l'absence de soutien financier est également un élément non

favorable au développement des compétences. Les résultats montrent que ce type de soutien faciliterait les rencontres entre le mentor et l'enseignant débutant. Par exemple, des périodes de libération dont la suppléance serait assumée par la commission scolaire pourraient leur être offertes afin qu'ils puissent se voir, que ce soit pour échanger ou pour monter un projet commun.

Les rencontres de groupe

Le fait qu'il n'y ait pas eu de rencontres de groupe au cours de l'année de participation au programme de nos participantes est en soi un élément défavorable au développement des compétences professionnelles. Il s'agit d'un moyen reconnu par plusieurs, dont la FSE (2003), pour soutenir les débutants, tel que nous l'avons expliqué plus tôt.

Les formations

En ce qui concernant les formations, comme il a déjà été mentionné, les sujets de formation choisis ont un impact sur le développement des compétences. D'ailleurs, le manque de diversité des sujets proposés a été relevé par les participantes à l'étude comme étant non favorable au développement de leurs compétences. De plus, les enseignants à qui s'adresse les formations est également un élément important. En effet, les commentaires des participantes font ressortir que les formations étaient davantage destinées à des

enseignants du primaire. Pour celles qui travaillaient au secondaire, les contenus étaient moins pertinents. Par ailleurs, l'absence de soutien financier a aussi été relevée comme étant un aspect qui ne favorise pas le développement des compétences. Par exemple, les novices qui complètent leur tâche d'enseignement avec de la suppléance ne peuvent pas se permettre, pour des raisons financières, de perdre une journée de remplacement pour participer à une formation.

Les documents d'information

Encore une fois, l'absence de documents d'information n'a facilité en rien le développement des compétences de nos participantes. Ces outils servent de référence aux novices pour les aider à trouver des réponses à leurs questions. Il est évident qu'il s'agit d'un point faible dans l'expérience vécue par nos participantes et que cela n'a pas favorisé leur développement professionnel.

CONCLUSION

Cette étude a d'abord permis de mettre en lumière les particularités de l'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière en enseignement. D'entrée de jeu, les caractéristiques de l'insertion professionnelle, les difficultés rencontrées au cours des premières années d'exercice, l'accompagnement offert aux nouveaux enseignants, l'impact des programmes d'accompagnement et les statistiques sur le décrochage de la profession ont été présentés afin de bien saisir le contexte particulier dans lequel évoluent les enseignants en début de carrière. Les résultats des études consultées nous ont amenée à constater que l'instauration d'un mode d'intégration du nouveau personnel enseignant se veut un moyen de plus en plus reconnu pour remédier à la situation difficile vécue par les débutants. Le cadre théorique de la recherche nous a permis d'étudier en profondeur les dispositifs d'accompagnement mis en place par les commissions scolaires, puis de porter notre attention sur un de leurs objectifs, soit de permettre le développement des compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement. Peu d'études ont porté sur l'impact que peut avoir le fait de participer à un programme d'accompagnement sur le développement de chacune des compétences professionnelles. Il nous a donc paru pertinent de réaliser une recherche sur cet aspect en interrogeant les principaux intéressés, soit des enseignants débutants participant à un programme d'accompagnement, afin de déterminer, à partir de leur point de vue, en quoi les programmes favorisent le développement des

compétences nécessaires en enseignement. C'est ce qui nous a amenée à poser la question de recherche suivante :

Comment l'accompagnement offert dans le cadre d'un programme d'insertion professionnelle contribue-t-il au développement des compétences professionnelles du nouveau personnel enseignant?

Afin de répondre à cette question, une recherche de type qualitatif-interprétatif a été réalisée. Par la méthode d'études de cas, nous avons recueilli des données en lien avec notre problème de recherche auprès de trois enseignantes débutantes qui participaient à un dispositif d'accompagnement dans leur commission scolaire. Un cahier de type récit guidé de l'expérience offert aux participantes a servi à consigner leurs réflexions. Quatre composantes, communes aux programmes d'accompagnement répertoriés, ont été retenues comme grille de lecture pour déterminer l'impact de la participation à un dispositif d'accompagnement sur le développement de leurs compétences professionnelles. Ces composantes sont le mentorat, les rencontres de groupe, les formations spécifiques et les documents d'information. Chacune des douze compétences ont quant à elles servi de repère pour faire émerger la qualité de cet impact. L'analyse des données ainsi recueillies nous a permis d'atteindre notre objectif de départ qui était de:

Comprendre comment la participation à un programme d'insertion professionnelle contribue au développement des douze compétences professionnelles essentielles à l'enseignement chez des enseignants qui bénéficient de cet accompagnement.

Sans l'ombre d'un doute, nous avons réussi à répondre à la question de recherche en apportant un éclairage nouveau sur un aspect important mais pourtant peu exploré du thème de l'insertion professionnelle des enseignants débutants.

Les limites méthodologiques

Il est certain que notre recherche comporte sa part de limites. D'abord, il est évident qu'il n'est pas possible de généraliser à l'ensemble des expériences d'accompagnement du Québec les résultats de la présente étude. Le nombre restreint de participants, ainsi que la concentration sur un seul programme d'accompagnement amènent à cette conclusion de façon évidente. Toutefois, le but visé au départ n'était pas de faire une vaste évaluation des programmes d'accompagnement de la province, mais plutôt d'explorer sur le terrain avec les principaux intéressés, les enseignants en début de carrière, ce que peut leur apporter sur le plan de leurs compétences professionnelles un soutien sous la forme d'un programme d'accompagnement. Aussi, nous sentions le besoin d'aller valider les affirmations qui se font souvent au sujet des programmes d'accompagnement, soit qu'ils peuvent pallier aux difficultés rencontrées par les enseignants débutants et particulièrement les soutenir dans l'exigeante maîtrise des douze compétences professionnelles que doit posséder un

enseignant. Même s'il n'est pas possible par notre recherche de vérifier l'impact de l'ensemble des dispositifs d'accompagnement sur le développement professionnel des enseignants débutants, nous pouvons affirmer qu'il est possible d'aider ceux-ci à développer leurs compétences professionnelles lorsque certaines composantes sont présentes à l'intérieur du programme, ainsi que certaines conditions facilitantes.

Les recommandations et les éléments de prospectives

Les résultats de la recherche font ressortir les forces des dispositifs d'accompagnement, ainsi que les aspects qui méritent d'être améliorés. Les participantes ont même suggéré des idées pour améliorer le programme. Cela nous amène à formuler quelques recommandations concernant les programmes d'accompagnement.

Dans un premier temps, il est important que les commissions scolaires évaluent de façon rigoureuse leurs programmes d'accompagnement afin de vérifier s'ils rencontrent les objectifs fixés et d'apporter les ajustements nécessaires. Ces évaluations devraient toucher toutes les personnes qui ont un rôle à jouer dans le fonctionnement du dispositif, soit les nouveaux enseignants, les mentors, les directions d'école et autres. De plus, les pratiques de mentorat doivent être davantage encadrées. Un canevas de base pourrait être remis aux équipes mentor-mentoré afin de les aider à planifier leurs rencontres, ainsi que leur contenu. Il serait plus facile de toucher aux douze compétences professionnelles, par exemple, si elles faisaient l'objet de sections distinctes avec des pistes de travail dans le

document de référence destiné aux équipes. Toujours en ce qui concerne l'encadrement du mentorat, l'enseignant-mentor devrait recevoir de la formation sur le rôle qu'il aura à jouer et il devrait aussi bénéficier d'un suivi tout au long de l'année avec le responsable du programme. Cela aurait pour objectifs de s'assurer que tout se déroule de façon harmonieuse, que le jumelage entre le mentor et le mentoré est adéquat et d'apporter des modifications aux pratiques si nécessaire.

À la suite de l'analyse des résultats, nous avons constaté que la participation à un projet commun entre le mentor et l'enseignant débutant pouvait avoir des retombées considérables sur le développement des compétences professionnelles de ce dernier, en plus de s'avérer être une expérience des plus enrichissantes pour le mentor. Il serait donc intéressant d'intégrer cette formule à la composante du mentorat. Ensuite, il est essentiel qu'il y ait des rencontres de groupe entre les enseignants participants au programme afin que ceux-ci puissent briser l'isolement et partager leur vécu. Ensemble, ils pourraient certainement se soutenir et trouver des pistes de solution aux problématiques vécues.

En ce qui concerne les formations réservées aux participants, il est primordial qu'elles soient diversifiées et qu'elles répondent directement aux besoins des enseignants en début de carrière. Elles doivent également être en lien avec les compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement. En demandant aux débutants quels sont leurs besoins et en orientant les formations vers le développement des compétences, leur impact serait certainement accru. Aussi, il est ressorti de l'analyse des résultats que l'aspect de

l'équilibre mental est important pour les novices. Puisque le simple fait de leur rappeler de ne pas ramener les problèmes de l'école à la maison n'est souvent pas suffisant pour que cela soit intégré à leur pratique, des formations devraient porter directement sur les stratégies et les outils pouvant les aider à prendre cette distance. Des retombées directes sur les compétences 11 et 12 seraient certainement constatées.

En ce qui a trait aux documents d'information, il est important qu'une trousse de départ du nouvel enseignant leur soit remise. Cette trousse doit contenir des informations sur le fonctionnement de la commission scolaire et sur les divers services offerts, ainsi que les personnes à rejoindre en lien avec ces services. Aussi, des informations sur les droits et devoirs des enseignants, les conditions de travail, les avantages sociaux, les diverses politiques en vigueur (la politique des frais de déplacement par exemple), certains formulaires utiles, etc. doivent faire partie de cette trousse.

Par ailleurs, les commissions scolaires ont avantage à promouvoir le programme d'accompagnement non seulement auprès des enseignants débutants, mais aussi des enseignants d'expérience et des directions d'école afin que ces derniers encouragent plus de novices à s'y inscrire. Le dispositif d'accompagnement devrait également être présenté aux futurs enseignants qui en sont à leur dernière année d'études à l'université afin que ceux-ci en bénéficient le plus rapidement possible dès leur entrée dans le milieu de pratique. Aussi, un soutien financier devrait faire partie du programme. Actuellement, les programmes incluent, la plupart du temps, une compensation monétaire ou en temps pour le mentor qui

accompagne un novice. Néanmoins, l'enseignant débutant aurait également besoin d'un soutien de ce type pour faciliter les temps de rencontre avec son mentor, pour favoriser sa participation aux formations ainsi que pour soutenir la mise sur pied de projets particuliers.

Afin d'approfondir davantage le sujet, il serait intéressant d'étudier un plus grand nombre d'expériences d'accompagnement avec des participants provenant de différentes commissions scolaires et bénéficiant de programmes aux formules variées. Il serait aussi pertinent d'y associer la perspective des mentors. D'autre part, nous pensons que l'usage du programme d'accompagnement devrait s'étendre à d'autres corps d'emploi en éducation, pensons par exemple aux employés de soutien et aux professionnels. Il serait profitable de s'appuyer sur ce qui se fait du côté des enseignants en matière de dispositif d'accompagnement et de l'adapter aux autres corps d'emploi selon leurs spécificités.

Finalement, nous espérons que cette recherche soit une source de référence utile tant sur le plan méthodologique que sur celui de la compréhension de ce qu'est l'expérience de participation à un programme d'accompagnement pour des enseignants débutants. La portée de cette étude a une importance indéniable sur la compréhension de l'apport d'une telle expérience sur le développement des compétences professionnelles en enseignement et par conséquent, sur l'amélioration des programmes.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, M. (2006). «Les profs qui décrochent – Le mentorat : une mesure à mettre de l'avant». *La Presse* (Montréal), 30 avril.
- Archambault, D. (2004, Novembre - Décembre). De l'université à l'école : l'insertion professionnelle, un précieux atout, un engagement collectif. *Bulletin FSE*, 8-9.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Bergevin, C. et Martineau, S. (2007, 16 février). *Le mentorat*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). [En ligne]. Accès : http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=126
- Blanchard-Laville, C. (2003). Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant. Dans G. Boutin (dir.). *La formation des enseignants en question* (p.105-123). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bourdoncle, R. (1991, Janvier - Février - Mars). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- 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.43-56). Paris : De Boeck Université.
- Chouinard, M.-A. (2003). «Près de 20% des jeunes profs désertent – Le ministère ne connaît pas les causes exactes du phénomène». *Le Devoir* (Montréal), 15 octobre.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2002). *Offrir la profession en héritage : Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (2006, août). *Programme d'insertion dans la profession enseignante*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). [En ligne]. Accès : http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article

- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2003). *L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants*. Québec (A0203-CFW-103).
- Gagnon, J. (2007). *L'enseignement en tandem comme forme de mentorat pour favoriser l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques des enseignants débutants au collégial*. Mémoire de recherche, Université du Québec à Rimouski.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2005). La formation des enseignants au Québec : origine, émergence et perspectives. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p.173-188). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des 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. 113-133). Paris : De Boeck Université.
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2007). La validité conceptuelle du référentiel de compétences. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (Dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p.67-82). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Héту, J.-C. et Lavoie M. (1999). Les débuts dans l'enseignement : les questions à aborder. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p.7-17). Paris : De Boeck Université.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- 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>.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- King, A.J.C. et Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada: travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- 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.
- Lamontagne, M. (2006). *Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes*. Mémoire de recherche, Université du Québec à Rimouski.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Louvet, A. et Baillauquès, S. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. Paris : INRP.
- Martineau, S. et Bergevin, C. (2008). *Recherche en lien avec le programme d'insertion professionnelle d'une commission scolaire québécoise (2006-2007)*. Résumé des questionnaires sur l'expérience d'un programme d'insertion professionnelle (mentors/mentorés/2006-2007), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2007, 26 avril). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). [En ligne]. Accès : http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=134
- Martineau, S. (2006b, 13 mai). *La question de la résilience chez les nouveaux enseignants*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). [En ligne]. Accès : http://www.insertion.qc.ca/imprimersans.php3?id_article=73&nom_site=CNIPE&url_sit

- Martineau, S. (2006a, Avril). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et Profession*, 48-54.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005, 18 mai). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). [En ligne]. Accès : http://www.insertion.qc.ca/imprimersans.php3?id_article=28&nom_site=CNIPE&url_sit
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître – Renouvellement et valorisation de la profession*. Québec : Direction générale de la formation et des qualifications.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. (1999, Avril – Mai). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec. *Vie pédagogique*, 111, 24-27.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Nault, G. (2003, Septembre - Octobre). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, 128, 23-25.
- Nault, T. (1999). Écllosion du moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p.139-159). Paris : De Boeck Université.
- Pagé, L. (2006). «Le malaise enseignant». *Le Devoir* (Montréal), 6 et 7 mai.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113-169). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Presse canadienne. (2006). «Les jeunes profs décrochent». *Le Soleil* (Québec), 1^{er} mai.
- Ramé, S. (1999). L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants. Paris : L'Harmattan.
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14 (3), 22-27.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Table MELS-Universités. (2009). *Politique et modalités relatives au test de certification en français écrit pour l'enseignement*.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Université de Montréal. (2006). *Du mentorat pour le personnel scolaire*. [En ligne]. Accès : <http://www.iforum.umontreal.ca/forumexpress/archives/vol3no1fr/article12.html>
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006, 30 juin). *Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). [En ligne]. Accès : http://www.insertion.qc.ca/imprimersans.php3?id_article=89&nom_site=CNIPE&url_sit
- 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 : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p.187-208). Paris : De Boeck Université.

APPENDICE A

CAHIER DE CONSIGNATION DU PARTICIPANT

Récit d'une expérience d'accompagnement

**Cahier de consignation pour le
participant**

Un petit mot

D'abord, je tiens à vous remercier pour votre participation à cette recherche entreprise dans le cadre du programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski. L'objectif de ce travail est de comprendre comment la participation à un programme d'accompagnement contribue au développement des compétences professionnelles chez les enseignants débutants qui y participent. Sans vous, il ne nous serait pas possible d'accéder à cette compréhension. Alors sachez que nous vous sommes très reconnaissants pour le temps consacré à ce projet.

Votre participation à cette recherche se résume à décrire dans le présent cahier de consignation différentes situations vécues dans le cadre du programme d'accompagnement auquel vous participez en faisant des liens entre les composantes de ce programme et le développement de vos compétences professionnelles. De plus, toujours dans ce cahier, vous aurez à répondre à quelques questions en introduction, ainsi qu'à quelques autres en conclusion. Nous prendrons contact avec vous à quelques reprises pendant le processus afin de nous assurer que tout se déroule bien et nous pourrons par la même occasion répondre à vos questions.

Sachez que toutes les informations que vous nous communiquerez seront tenues strictement confidentielles. À la suite de la cueillette des cahiers de consignation à la fin du processus, un texte décrivant votre expérience sera rédigé. Afin de nous assurer de la conformité du contenu de ce texte avec votre expérience, celui-ci vous sera remis. Vous pourrez alors nous faire part de vos commentaires avant qu'il ne soit intégré au travail final.

Votre participation à cette recherche ne risque pas de vous créer d'inconvénients. Au contraire, nous pensons que vous pourrez tirer profit de cette expérience, en plus d'apporter votre contribution à l'avancement des connaissances en lien avec l'insertion professionnelle des enseignants débutants.

Au plaisir de travailler avec vous.

Sophie Morin
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Rimouski



Questions d'introduction

Questions d'introduction

À quel cycle d'enseignement travaillez-vous présentement?

| |
|--|
| |
|--|

Depuis combien de temps êtes-vous dans le domaine de l'enseignement ?

| |
|--|
| |
|--|

Votre contrat actuel est votre premier, deuxième, troisième, etc.?

| |
|--|
| |
|--|

Quelle est la durée de votre contrat actuel?

| |
|--|
| |
|--|

Quel est votre pourcentage de tâche?

| |
|--|
| |
|--|

Comment décririez-vous vos premières années dans le domaine de l'enseignement?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |

De quelle façon avez-vous appris l'existence du programme d'insertion professionnelle de votre commission scolaire?

| |
|--|
| |
| |
| |

Pourquoi avez-vous décidé de participer au programme d'insertion professionnelle de votre commission scolaire?

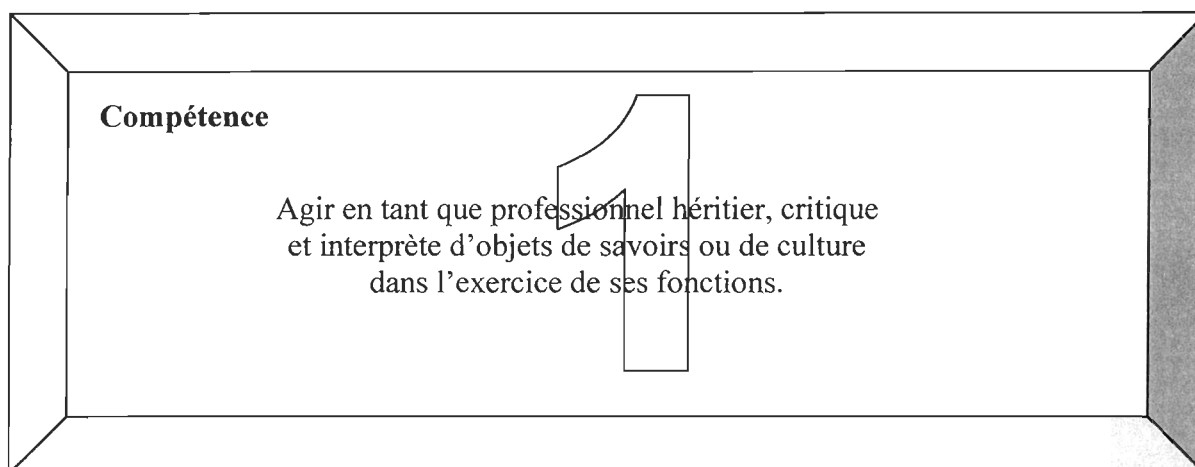
| |
|--|
| |
| |
| |

Comment avez-vous procédé pour le choix de votre enseignant-mentor?

| |
|--|
| |
| |
| |

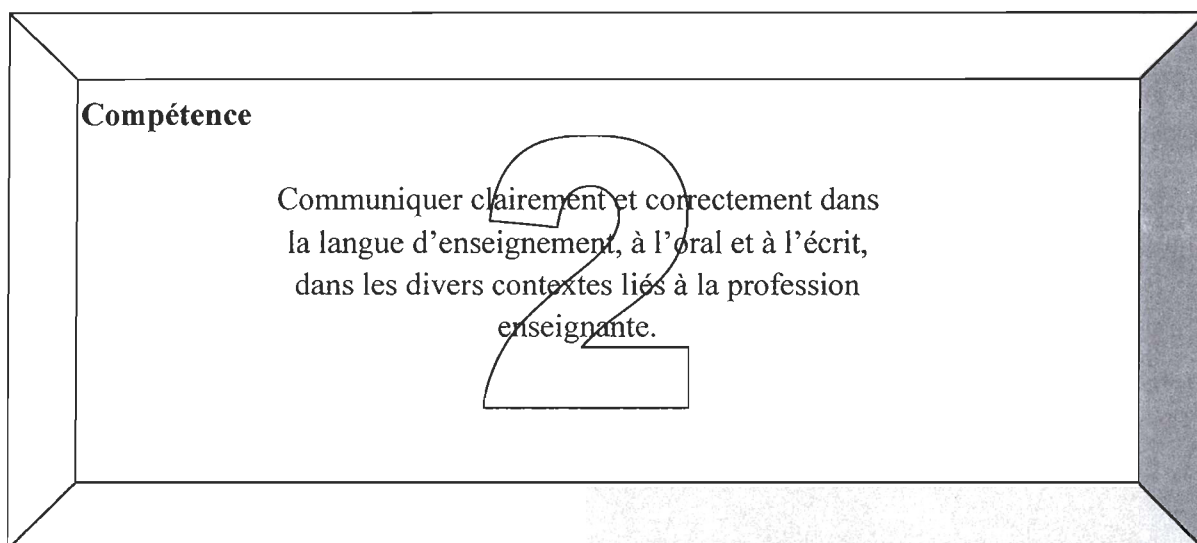
**Les douze compétences
professionnelles de l'enseignant et
leurs composantes**

(MÉQ, 2001)



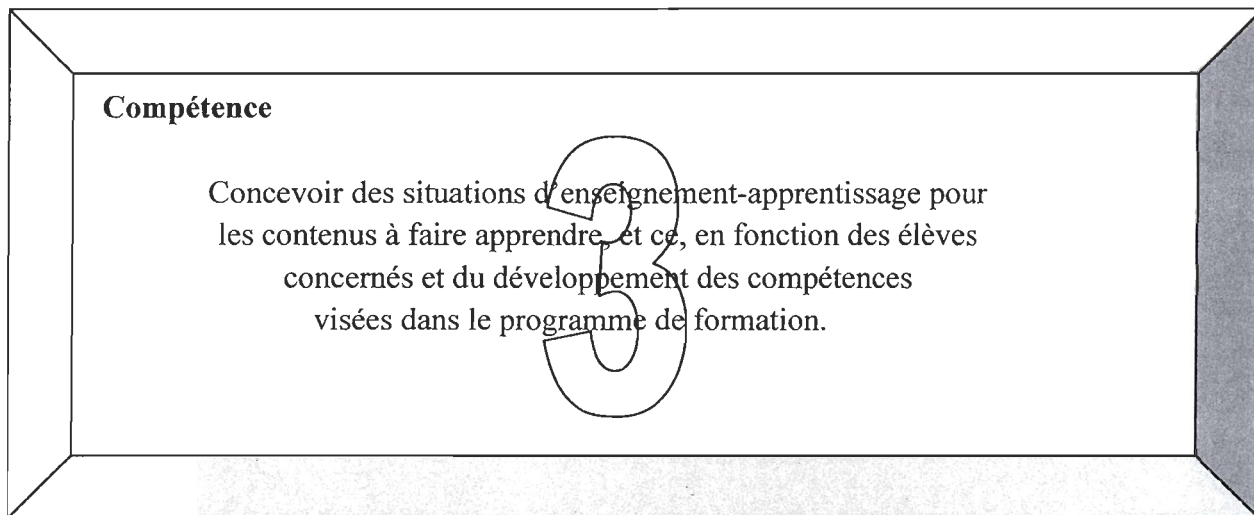
Composantes

- A. Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.
- B. Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.
- C. Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.
- D. Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.
- E. Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.



Composantes

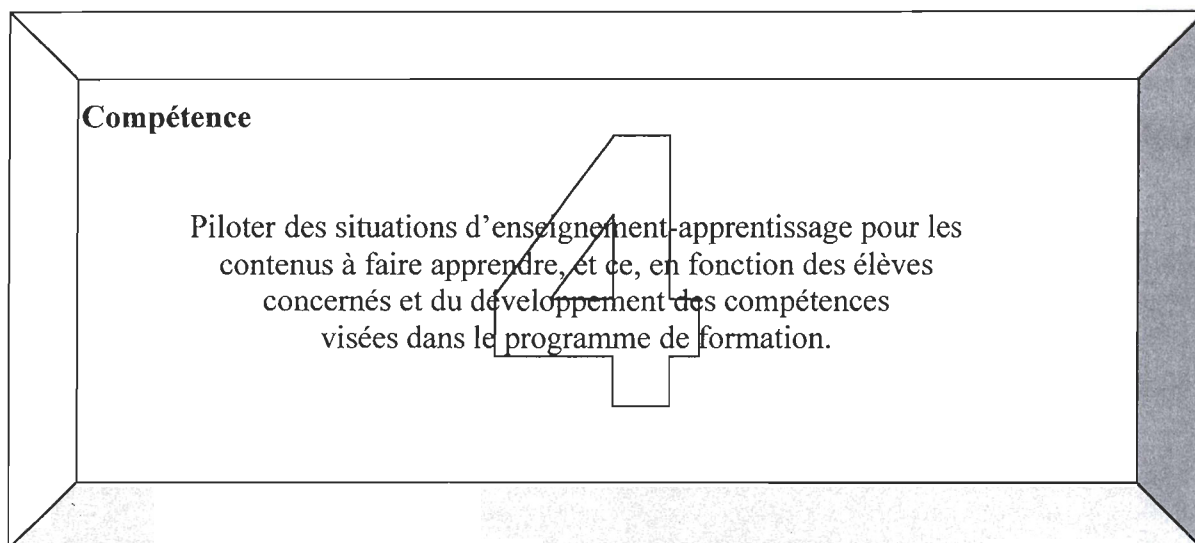
- A. Employer une variété de langage oral approprié dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs.
- B. Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs.
- C. Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions.
- D. Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte.
- E. Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.
- F. Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.



Composantes

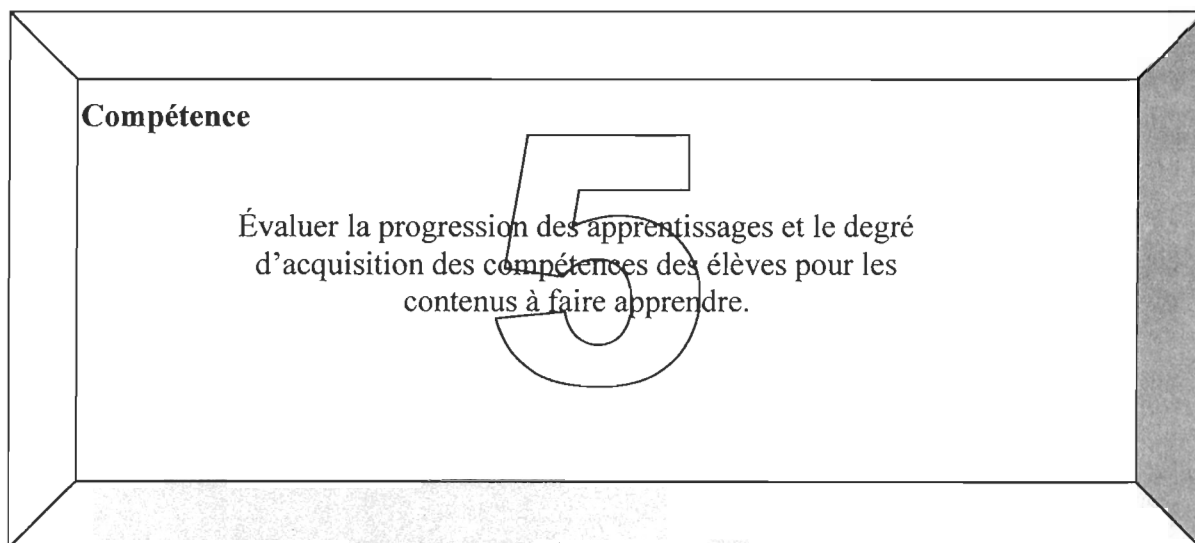
- A. Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie.
- B. Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation.
- C. Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages.
- D. Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.
- E. Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation.
- F. Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre.

G. Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés.



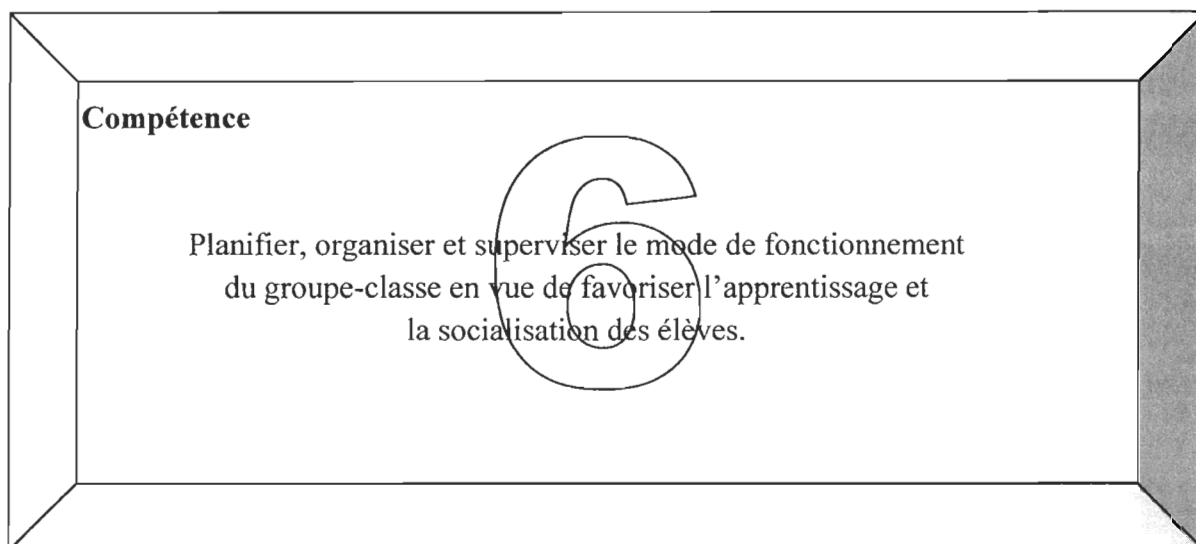
Composantes

- A. Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.
- B. Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées.
- C. Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet.
- D. Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.
- E. Habilitier les élèves à travailler en coopération.

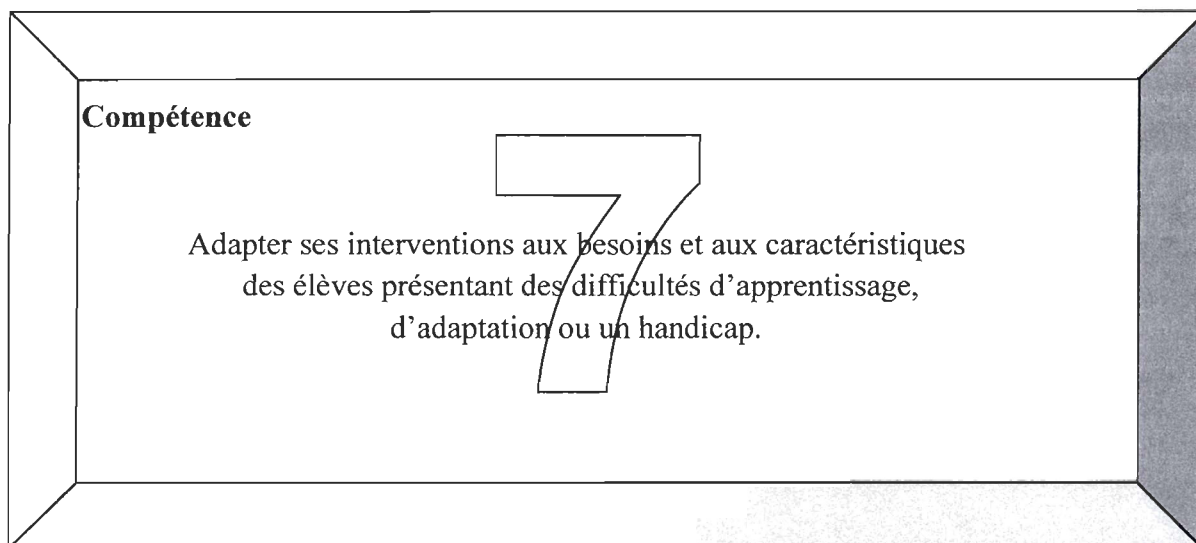


Composantes

- A. En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.
- B. Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences.
- C. Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences.
- D. Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences.
- E. Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation.

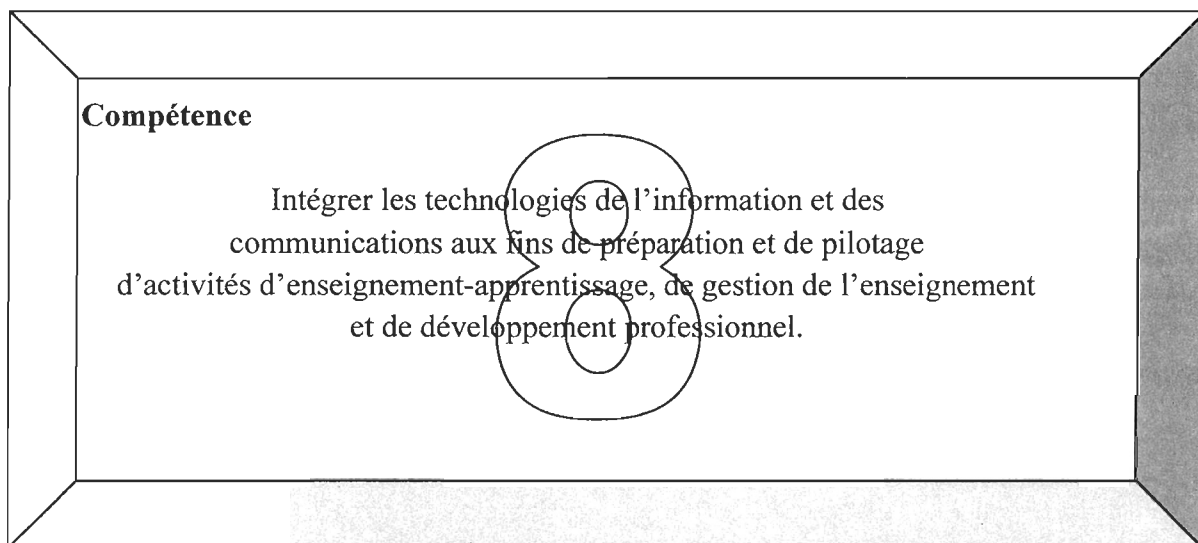
**Composantes**

- A. Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe.
- B. Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment.
- C. Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.
- D. Adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.
- E. Maintenir un climat propice à l'apprentissage.



Composantes

- A. Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap.
- B. Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves.
- C. Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement.
- D. Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté.

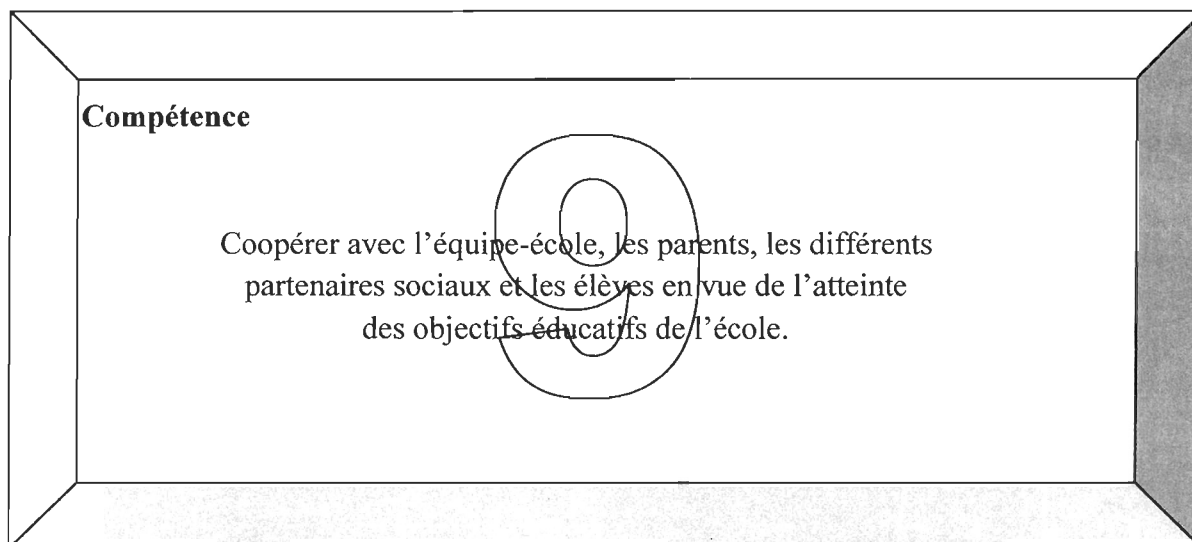


Composantes

- A. Exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société.
- B. Évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux en relation avec le développement des compétences du programme de formation.
- C. Communiquer à l'aide d'outils multimédias variés.
- D. Utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information et pour résoudre des problèmes.

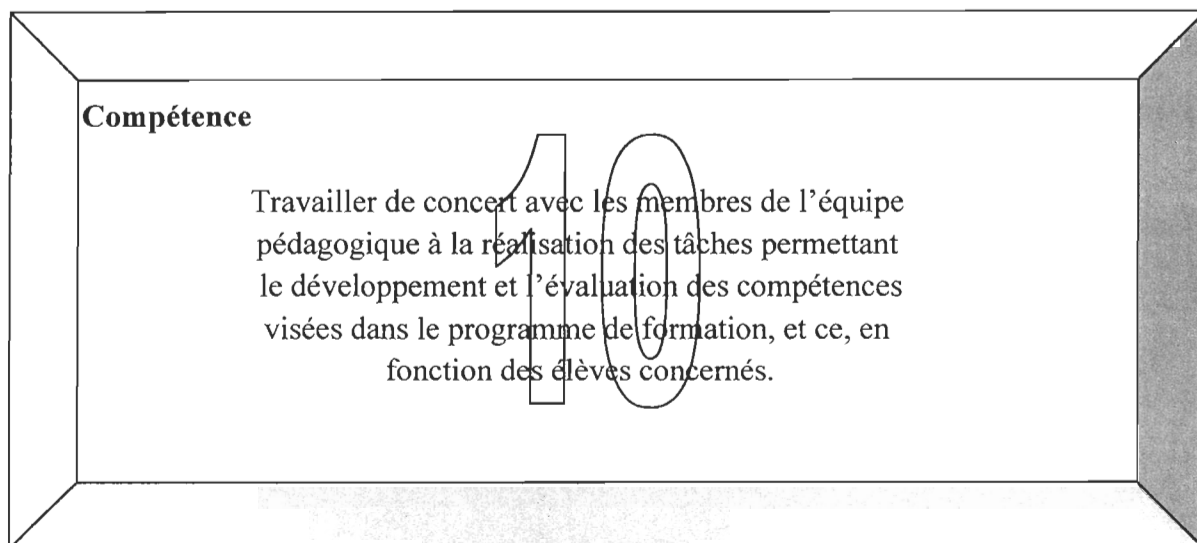
- E. Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique.

- F. Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux.



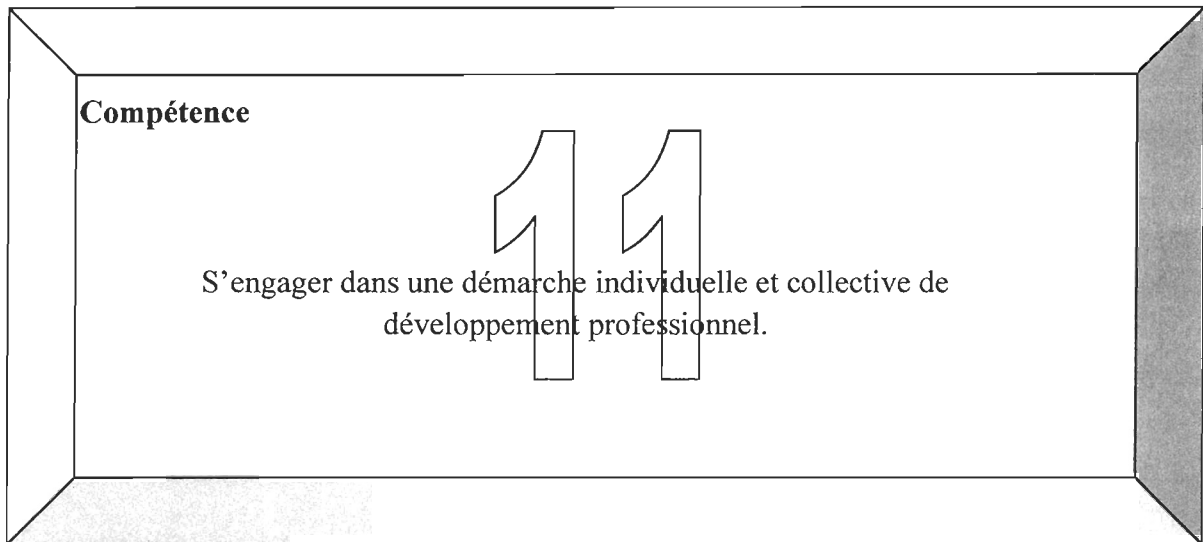
Composantes

- A. Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires.
- B. Faire participer les parents et les informer.
- C. Coordonner ses interventions avec les différents partenaires de l'école.
- D. Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets de l'école.



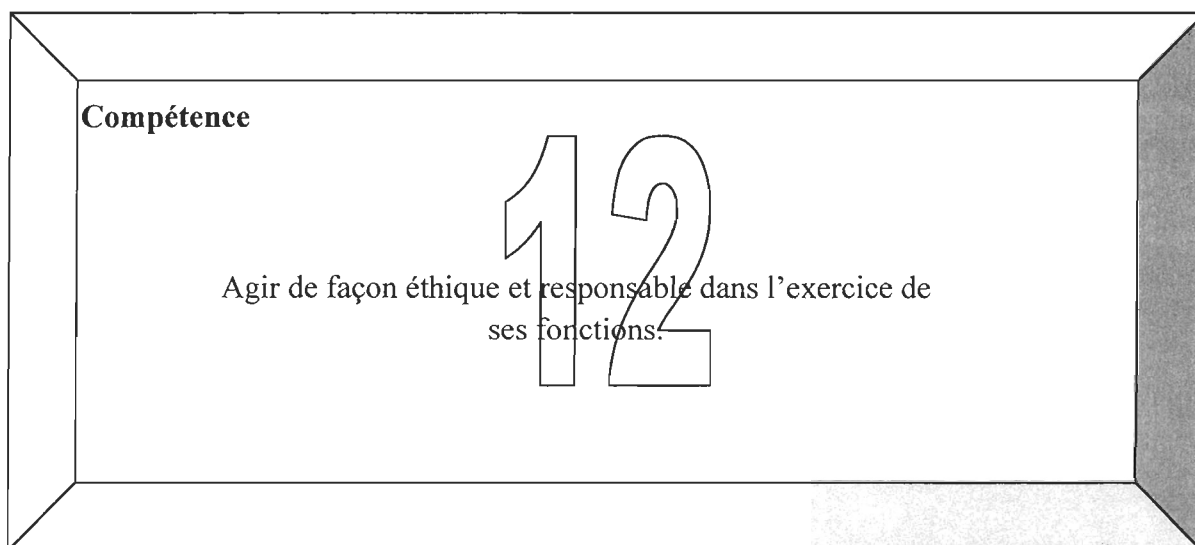
Composantes

- A. Discerner les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique relativement à la conception et à l'adaptation des situations d'enseignement-apprentissage, à l'évaluation des apprentissages et à la maîtrise des compétences de fin de cycle.
- B. Définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique.
- C. Participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves.
- D. Travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique.



Composantes

- A. Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles.
- B. Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.
- C. Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- D. Mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement.
- E. Faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école.



Composantes

- A. Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions.
- B. Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.
- C. Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- D. Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.
- E. Respecter les aspects confidentiels de sa profession.
- F. Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.
- G. Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe.

H. Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession.

Consignation des récits

Quelques conseils pour la consignation des récits

- ❖ Dans le but de faire ressortir les rapports entre les diverses composantes du programme d'accompagnement auquel vous participez et le développement de vos compétences professionnelles, décrivez de façon détaillée les situations vécues en prenant soin de faire ressortir les liens que vous constatez entre les deux aspects (le développement de vos compétences et les composantes du programme).
- ❖ Il est suggéré de noter vos observations à propos des situations vécues dans le cadre de votre participation au programme au moins une fois aux deux semaines. Il est possible qu'au cours de certaines semaines vous n'ayez pas vécu de situation en lien avec le programme, ce qui n'est pas grave. Il est par contre également possible qu'à l'intérieur d'autres, vous en ayez vécu plus d'une. Advenant une telle situation, utilisez une page différente pour chacune des situations vécues.
- ❖ Utilisez la section intitulée *Les douze compétences professionnelles de l'enseignant et leurs composantes* afin de remplir l'étape 2 qui précède chacune des pages de consignation de vos récits.
- ❖ Lorsque vous vous apprêtez à consigner vos observations dans ce document, inscrivez d'abord la date à laquelle s'est déroulée la situation dont vous traiterez. Ensuite, suivez les étapes 1 à 3.

Questions de conclusion

APPENDICE B

**DOCUMENT DE VALIDATION DU RÉCIT DE L'EXPÉRIENCE DU
PARTICIPANT**

Validation du récit de votre expérience d'accompagnement

À la suite de l'analyse des informations que vous avez consignées dans le cahier du participant, j'ai transposé votre expérience sous la forme d'un récit. Afin de valider la justesse de mon résumé quant à l'expérience d'accompagnement que vous avez vécue, j'aimerais que vous fassiez la lecture du récit correspondant à votre histoire. **Il est important que vous notiez directement sur le texte les modifications que vous souhaitez apporter afin que le récit soit conforme à ce que vous avez vécu.** Vous constaterez que, conformément à la politique de confidentialité, je vous ai attribué un nom fictif. Avant d'inclure le récit de votre histoire à mon mémoire de recherche, je vais y apporter fidèlement les modifications que vous m'aurez indiquées.

De plus, afin de clarifier certains éléments, **j'aimerais que vous répondiez aux quelques questions qui suivent.**

Si possible, j'aimerais que vous me retourniez les documents par la poste d'ici la fin du mois d'août 2009.

Merci encore pour votre précieuse collaboration. Sans vous, cette recherche n'aurait pas été possible.

Sophie Morin
sophie.morin@globetrotter.net
(418) 723-2134

Questions de clarification

1. Quel est votre âge ? _____
2. Depuis combien de temps enseignez-vous **depuis l'obtention du baccalauréat** ?

3. Auriez-vous apprécié participer à des rencontres de groupe entre enseignants débutants ? Expliquez votre réponse.

4. Auriez-vous apprécié recevoir des documents d'information sur le fonctionnement de la commission scolaire, du syndicat, du programme d'insertion professionnelle, etc. ? Expliquez votre réponse.

