

Soutenir l'insertion professionnelle des enseignant.e.s novices **Tensions vécues et besoins d'accompagnement**

Marie-France Boulay, M.A., Christine Hamel, Ph. D., Gabrielle Pomerleau, B.Éd.
and Martine Carrier-Fraser, B.Éd.

Volume 12, Number 2, Spring 2023

Pénurie du personnel enseignant : une analyse multidimensionnelle

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1101217ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1101217ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

ISSN

1927-3215 (print)

1927-3223 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

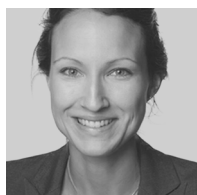
Boulay, M.-F., Hamel, C., Pomerleau, G. & Carrier-Fraser, M. (2023). Soutenir l'insertion professionnelle des enseignant.e.s novices : tensions vécues et besoins d'accompagnement. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 64–66.
<https://doi.org/10.7202/1101217ar>

Article abstract

Au Québec comme ailleurs dans le monde, les enseignant.e.s novices du primaire font face à plusieurs défis lors de leur insertion professionnelle. Pour mieux comprendre leur activité, un laboratoire d'analyse de l'activité a été mis en place dans l'idée de soutenir leur entrée et leur persévérance dans la profession, de même que leur développement professionnel. Cet article relate certaines tensions vécues et les besoins d'accompagnement nommés par les novices. Il met également en lumière l'importance de créer et d'assurer la pérennité d'espaces confidentiels de réflexion et de développement en dehors de l'école, ainsi que le rôle que les universités peuvent jouer à cet égard.

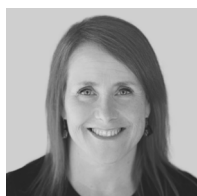
Soutenir l'insertion professionnelle des enseignant.e.s novices

Tensions vécues et besoins d'accompagnement



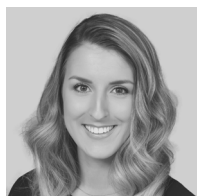
MARIE-FRANCE BOULAY, M.A.

Marie-France Boulay est chargée d'enseignement en formation pratique à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Étudiante au doctorat, son projet de thèse vise à cibler les caractéristiques qui soutiennent un développement professionnel transformateur dans l'idée d'améliorer les résultats d'apprentissage des élèves. Elle coordonne le projet de recherche présenté visant l'accompagnement d'enseignantes novices dans leur insertion professionnelle.



CHRISTINE HAMEL, Ph. D.

Christine Hamel est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle s'intéresse à l'analyse de l'activité réelle de la personne dans sa pratique professionnelle et travaille à développer des dispositifs de développement professionnel en formation initiale et continue mobilisant la participation active, l'accompagnement proximal, l'analyse de l'activité et la collaboration pour mener à des transformations de pratique durables et émancipatrices.



GABRIELLE POMERLEAU, B.Éd.

Gabrielle Pomerleau est étudiante à la maîtrise en psychopédagogie. Titulaire d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, elle s'intéresse à la formation initiale en enseignement, notamment à la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignant.e.s. Elle est également impliquée dans la formation initiale à l'enseignement à l'Université Laval à titre de chargée de cours.



MARTINE CARRIER-FRASER, B.Éd.

Enseignante au primaire durant une quinzaine d'années, Martine Carrier-Fraser est maintenant étudiante à la maîtrise en psychopédagogie. Elle s'intéresse à l'implication de l'université dans l'insertion professionnelle des novices. Également superviseure de stage dans la formation initiale, elle travaille à soutenir le développement professionnel des étudiants dans le cadre de leur formation.

Au Québec comme ailleurs dans le monde, les enseignant.e.s novices du primaire font face à plusieurs défis lors de leur insertion professionnelle. Pour mieux comprendre leur activité, un laboratoire d'analyse de l'activité a été mis en place dans l'idée de soutenir leur entrée et leur persévérance dans la profession, de même que leur développement professionnel. Cet article relate certaines tensions vécues et les besoins d'accompagnement nommés par les novices. Il met également en lumière l'importance de créer et d'assurer la pérennité d'espaces confidentiels de réflexion et de développement en dehors de l'école, ainsi que le rôle que les universités peuvent jouer à cet égard.

L'insertion professionnelle en enseignement comporte des défis particuliers entraînant un décrochage important (Mukamurera et al., 2008). Les causes de ce décrochage sont nombreuses: sentiment de surcharge, précarité de l'emploi, manque de soutien (Mukamurera et al., 2008) et conditions d'entrée qui ne correspondent pas à celles anticipées (Portelance et al., 2014). La constitution d'un collectif susceptible de soutenir l'insertion professionnelle est souvent laborieuse puisque les équipes de travail sont rarement stables. Tout cela entraîne des conséquences humaines, sociales et économiques. En plus de la détresse vécue par les novices, cette situation a des répercussions sur les élèves et leurs apprentissages. L'enseignant-e novice qui éprouve des difficultés, qui a des besoins de soutien importants et qui vit une grande précarité d'emploi ne se retrouve pas dans un contexte favorable à la mise en œuvre d'un enseignement de qualité. Or, la qualité de l'enseignement est l'un des plus importants prédictors de la réussite scolaire (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2014).

Accompagner le processus de transition

Différentes études ont montré l'importance de l'accompagnement dans le processus de transition entre la formation initiale et le début de la pratique afin de soutenir la professionnalisation des enseignant-e-s (Ria et Lussi Borer, 2015). Cet accompagnement peut être pris en charge à la fois par les employeurs et les universités. Or, cette forme de collaboration est plutôt rare, même si elle pourrait permettre une meilleure cohésion des pratiques et diminuer « le choc de la réalité », soit un décalage entre la formation et la réalité du marché du travail. (Mukamurera et al., 2013).

Mise en place d'un laboratoire d'analyse de l'activité

À travers la mise en place d'un laboratoire d'analyse de l'activité, nous avons donc voulu mieux comprendre l'activité des enseignant-e-s débutant-e-s du primaire afin de soutenir leur entrée et leur persévérance dans la profession, de même que leur développement professionnel. Le choix de recourir à ce type de dispositif visait à miser sur une solution prometteuse en termes d'accompagnement. En effet, le laboratoire d'analyse de l'activité offre la possibilité d'interagir avec les pairs et permet aux novices de choisir les objets de formation selon leurs besoins (Lauer et al., 2013). Il s'appuie également sur des mécanismes reconnus pour soutenir le développement professionnel, tels que la mise en place d'un climat de confiance qui permet la prise de risque (Cordingley et al., 2015), l'analyse réflexive (Korthagen et Vasalos, 2005), la prise en compte de l'identité professionnelle des novices et des situations vécues dans leur classe (Korthagen, 2017) ainsi que l'accompagnement par des ressources expertes externes (Lipowsky et Rzejak, 2015). Enfin, les rencontres sont planifiées de manière à réunir certaines conditions organisationnelles nécessaires à l'engagement dans le développement professionnel (ex.: soutien, temps dédié, accès aux formations).

Quatre enseignantes novices de la région de Québec participent donc depuis 2022 à des rencontres collectives ainsi qu'à des entretiens individuels dans l'idée de partager leur expérience d'insertion professionnelle. Nous mettons en lumière dans cet article les principales tensions vécues et leur besoin d'accompagnement.

État de survie: tensions perçues entre l'identité professionnelle et les attentes du milieu

Toutes les participantes rapportent manquer de ressources pour pouvoir diversifier leurs interventions, entraînant une surcharge de travail et le sentiment d'être dépassées par la tâche. Ainsi, avant de ressentir le besoin, voire l'intérêt à s'engager dans leur développement professionnel, elles ont d'abord à dépasser l'état de survie dans lequel elles se retrouvent lorsqu'elles débutent un nouveau contrat. Un état qui se prolonge au-delà de la première moitié de l'année scolaire dans certains cas. L'analyse préliminaire des propos recueillis nous permet d'ailleurs d'identifier que cet état de survie est notamment attribuable à des écarts ou des tensions que les novices peuvent percevoir entre des composantes de leur identité professionnelle (croyances, pratiques idéales, expériences) et les attentes réelles ou perçues du milieu. Sur le plan des pratiques pédagogiques par exemple, l'une des participantes mentionne qu'elle croyait avoir à s'appropriier les pratiques et le système de classe de l'enseignante qu'elle allait remplacer pour quelques semaines. Or, les pratiques ne correspondaient pas aux approches qu'elle-même privilégiait. C'est une collègue de confiance qui l'a encouragée à mobiliser les pratiques avec lesquelles elle était plus à l'aise.

La méconnaissance des ressources et la crainte de poser des questions

Souvent, les novices indiquent ne pas avoir été informées que des ressources de soutien existaient. Le fait d'avoir à changer de milieu en début de carrière complexifie les choses. L'une des participantes nomme d'ailleurs un élément qui reviendra souvent dans les discussions du collectif: les novices osent peu poser des questions, s'affirmer ou demander de l'aide. « Tu ne le sais pas si ça se fait de demander ça [une libération pour travailler sur des mesures d'accompagnement; une ressource spécialisée pour avoir du soutien en classe]. Ou bien, est-ce que c'est à moi de faire ça [créer du matériel pour des élèves TSA] ou à la TES [technicienne en éducation spécialisée]? Est-ce qu'il y a des ressources quelconques qui pourraient m'aider? Je dirais que c'est moi qui n'est pas allée demander, parce que est-ce que ça se fait demander ça? (...) Je ne le savais même pas. »

Même si toutes indiquent savoir qu'elles doivent prendre leur part de responsabilité et demander de l'aide, l'une d'entre elles explique avoir déjà senti un manque de considération: « C'est arrivé à plusieurs reprises que j'ai nommé mon besoin d'aide puis qu'on le prend pas en considération et qu'on me dit: t'es capable de le gérer. Je comprends que je suis capable de le gérer,

mais à partir du moment où je t'appelle pour te dire que j'ai besoin d'aide, c'est que là, je ne me sens pas capable de le gérer. Mais le message que j'ai c'est, justement, t'es capable de le gérer.

Le soutien par les personnes-ressources : réactions mitigées

Au regard de l'accompagnement offert par les personnes-ressources disponibles (mentor-e, conseiller-ère pédagogique, responsable de l'insertion professionnelle, etc.), les réactions sont diverses. Certaines apprécient particulièrement les diners sur des sujets issus de leurs préoccupations organisés à l'école par la mentore et l'enseignante responsable de l'insertion professionnelle. Globalement, les participantes voient de manière positive l'accompagnement offert lorsqu'il répond au principe du " juste à temps ". Cependant, ces ressources – les mentor-e-s en particulier – ne sont pas toujours disponibles lorsque les novices le sont. Cela est notamment vrai pour une participante dont la tâche est éclatée, qui aurait à prendre une personne suppléante pour rencontrer la mentore désignée.

Aussi, le fait qu'il n'y ait qu'une seule personne mentore désignée dans l'école peut freiner des novices à s'y référer, surtout si cette personne est une collègue: Ce qui [était] l'un avec les PANES [professionnel-le-s de l'accompagnement des nouveaux enseignant-e-s], c'est que t'en as plusieurs. S'il y en a une que t'aimes moins, ben c'est pas grave, y'en a d'autres. Mais là, c'est une collègue [...] pis en plus, elle qui fait ça, je l'aime

pas. [...] Parce que je suis déjà allée la voir, mais il y a juste un moyen de faire avec elle. Elle dit: moi, je fais ça. Je suis comme: ok, mais moi, ça colle pas à moi. [...] Je me sens juste jugée. J'aime pas ça.

Un autre frein à la consultation de ces personnes est lié au fait que les novices n'ont pas nécessairement une idée précise de leurs besoins: T'sais, je te dirais que je sais pas quoi lui demander. Je ne connais pas ma propre priorité parce que... ça sort tout le temps de tous bords, tous côtés.

Une voie prometteuse: des espaces d'expression et de réflexion confidentiels et émancipateurs

Ainsi, tout en reconnaissant l'importance d'avoir accès à des personnes-ressources présentes dans leur milieu de travail pour répondre à leurs questionnements quotidiens, les participantes apprécient de se voir offrir par l'université un lieu d'expression et de réflexions en dehors de l'école et sans la présence de leurs collègues. Elles profitent de ces rencontres sans évaluation ni reddition de compte pour analyser leur activité enseignante et pour partager leur vécu, leurs besoins, leurs stratégies d'adaptation à travers un collectif qui peut contribuer à soutenir leur persévérance dans la profession. Dans ce contexte, assurer la pérennité de ces espaces confidentiels de discussion et de développement, perçus comme étant sécuritaires et émancipateurs, nous apparaît être une voie prometteuse pour soutenir l'insertion, la rétention et le développement professionnel des enseignant-e-s débutant-e-s.

Références

- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, S., Buckler, T., Coles-Jordan, N., Crisp, D., Saunders, B., et Coe, L. (2015). *Developing great teaching : lessons from the international reviews into effective professional development*. Projet Report. Teacher Development Trust.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning : towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F., et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection : core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Lauer, P. A., Christopher, D. E., Firpo-Triplett, R., et Buchting, F. (2013). The impact of short-term professional development on participant outcomes : a review of the literature. *Professional Development in Education*, October 2013, 1–21. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.776619>
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et Profession*, 21(1), 13–27.
- Lipowsky, F. et Rzejak, D. (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *RICERCAZIONE*, 7(2), 27–51. www.iprase.tn.it NS
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreroaho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formations*, e-299.
- OCDE. (2014). *Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Édition OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr>
- Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (dir.) (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* Presses de l'Université du Québec.
- Ria, L. et Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle* (Vol. 1, pp. 101–117). De Boeck.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. et Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities : A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4). <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through : Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739.