

Le processus d'accompagnement des enseignants novices. Points de vue des enseignants accompagnateurs de la formation professionnelle

The Process of Accompanying Novice Teachers: Perspectives from Vocational Training Educators

Annie Dubeau, Tommy Collin-Vallée et Martine St-Germain

Volume 32, numéro 2, 2024

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1117782ar>
DOI : <https://doi.org/10.18162/fp.2024.856>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession
enseignante (CRIFPE)

ISSN

1718-8237 (imprimé)
2368-9226 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dubeau, A., Collin-Vallée, T. & St-Germain, M. (2024). Le processus d'accompagnement des enseignants novices. Points de vue des enseignants accompagnateurs de la formation professionnelle. *Formation et profession*, 32(2), 1–14. <https://doi.org/10.18162/fp.2024.856>

Résumé de l'article

Une démarche de recherche-action a été entreprise auprès d'un centre de formation professionnelle (FP) de Montréal pour élaborer un dispositif d'accompagnement adapté à l'insertion professionnelle des enseignants novices en contexte de la FP. Cet article présente les perceptions de sept enseignants accompagnateurs ayant participé à l'élaboration de ce dispositif sur le processus d'accompagnement des enseignants novices au sein de leur centre. Les résultats montrent que l'accompagnement du personnel enseignant novice en FP repose fortement sur les initiatives et les caractéristiques personnelles des enseignants accompagnateurs et des enseignants novices en l'absence d'un cadre structurant propice à sa mise en oeuvre.





©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.856>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Le processus d'accompagnement des enseignants novices. Points de vue des enseignants accompagnateurs de la formation professionnelle

Annie **Dubeau**
Université du Québec à Montréal (Canada)
Tommy **Collin-Vallée**
Université du Québec à Montréal (Canada)
Martine **St-Germain**
Université du Québec à Montréal (Canada)

The Process of Accompanying Novice Teachers:
Perspectives from Vocational Training Educators

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.856>

Résumé

Une démarche de recherche-action a été entreprise auprès d'un centre de formation professionnelle (FP) de Montréal pour élaborer un dispositif d'accompagnement adapté à l'insertion professionnelle des enseignants novices en contexte de la FP. Cet article présente les perceptions de sept enseignants accompagnateurs ayant participé à l'élaboration de ce dispositif sur le processus d'accompagnement des enseignants novices au sein de leur centre. Les résultats montrent que l'accompagnement du personnel enseignant novice en FP repose fortement sur les initiatives et les caractéristiques personnelles des enseignants accompagnateurs et des enseignants novices en l'absence d'un cadre structurant propice à sa mise en œuvre.

Mots-clés

Recherche-action, Insertion professionnelle, formation professionnelle, accompagnement, analyse thématique.

Abstract

An action research process was initiated at a vocational training (VT) center in Montreal to develop a support system tailored to the professional integration of novice teachers in a VT context. This article presents the perceptions of seven accompanying teachers who participated in the development of this system regarding the process of supporting novice teachers within their center. The results show that the support of novice teaching staff in VT relies heavily on the initiatives and personal characteristics of both the accompanying teachers and the novice teachers, in the absence of a structured framework conducive to its implementation.

Keywords

Action-research, professional integration, vocational training, accompanying, thematic analysis.

Introduction

Alors que l'insertion dans la profession enseignante, à tous les ordres d'enseignement, est décrite comme une étape difficile (Borman et Dowling, 2008; Coulombe, Doucet, Maltais, De Champlain et Bizot, 2019; Dufour, Portelance, Pellerin et Boies, 2019; Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018; Tardif, 2012), elle s'avère encore plus exigeante pour le personnel enseignant non légalement qualifié. En effet, aux nombreux défis que pose l'insertion professionnelle (p. ex. : socialisation organisationnelle, gestion de classe, différenciation pédagogique [Boutin et Dufour, 2021]) s'ajoutent ceux liés à l'absence de formation en pédagogie (Deschenaux, Monette et Tardif, 2012; Grossmann, 2011).

Pour relever ces défis, les établissements scolaires se voient obligés d'adopter des stratégies de formation visant à permettre aux nouveaux enseignants de développer rapidement des compétences pédagogiques en milieu professionnel. La formation est souvent confiée aux conseillers pédagogiques (CP). Toutefois, ces derniers ne sont pas en nombre suffisant pour répondre à l'augmentation massive du personnel enseignant non légalement qualifié (hausse de 96 % entre 2017 et 2020; Fortier, 2022). Plus encore, le mentorat, largement recommandé lors de l'insertion professionnelle (Brault-Labbé, 2015; Carpentier, Mukamurera, Leroux et Lakhal, 2020), s'avère difficile à mettre en place puisque les établissements scolaires québécois ne sont pas toujours en mesure d'accorder aux personnes plus expérimentées des moments pour encadrer les novices durant leur temps de travail.

Le secteur spécifique de la formation professionnelle au secondaire (FP) n'échappe pas à cette réalité. Même si l'embauche de personnel enseignant non légalement qualifié existe depuis longtemps et constitue même la voie habituelle d'entrée dans la profession (Balleux, 2011; Beaucher, 2021; Coulombe et al., 2020), les besoins en accompagnement sont significatifs pour ces personnes enseignantes nouvellement embauchées n'ayant pas bénéficié d'une formation pédagogique ni effectué de stages pratiques avant d'entrer dans la profession enseignante (Balleux, 2011; Tardif, 2013). Ces dernières peuvent parfois manquer d'expérience en enseignement et de connaissances en pédagogie. À l'instar de tout personnel enseignant non légalement qualifié, l'insertion dans le milieu éducatif de la FP se fait de manière abrupte. Ainsi, ce n'est que lorsqu'elles obtiennent un contrat d'enseignement que ces personnes s'inscrivent dans un programme universitaire de formation à l'enseignement professionnel.

Les centres de formation professionnelle doivent donc pallier ce manque de formation à l'embauche par un programme d'accompagnement local adapté aux besoins particuliers de ce secteur. Il semble difficile de s'inspirer des autres programmes d'accompagnement développés dans d'autres secteurs de formation, en particulier à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur, puisqu'ils ont un potentiel restreint de transfert vers la FP en raison des effectifs hétérogènes, des contextes de formation variés (plateau de travail, atelier, organismes communautaires) dans lesquels doivent intervenir les personnes enseignantes et des orientations (apprentissage de procédures de travail précises) de ce secteur éducatif (Faucher et Roy, 2016).

C'est dans ce contexte qu'un centre de formation professionnelle de la grande région de Montréal s'est lancé, en 2018, dans une recherche-action dont l'objectif général est de développer localement, au centre visé, une démarche d'accompagnement favorable à l'insertion dans la profession enseignante de nouveaux enseignants en FP afin de soutenir leur persévérance dans la profession. Dans le cadre de cet article, nous présentons les résultats issus de cette recherche-action décrivant les perceptions des enseignants accompagnateurs en formation professionnelle sur le processus d'accompagnement des enseignants débutants mis en place dans ce centre. Dès lors, notre question de recherche s'énonce comme suit : Quels sont les facteurs facilitants, les défis rencontrés et les solutions proposées par les enseignants accompagnateurs au cours de cette démarche d'accompagnement ?

Cadre théorique

L'accompagnement

L'accompagnement est une démarche de soutien pédagogique au développement professionnel (Arpin et Capra, 2008) dans laquelle «un formateur cherche à favoriser les apprentissages d'une personne [...] tout en s'ajustant aux spécificités de sa situation et à la dynamique de la relation» (Voyer, Ouellet et Zaidman, 2017, p. 6). En contexte éducatif tel que la FP, la notion d'accompagnement peut faire appel à un ou des dispositifs individuels ou collectifs pour répondre à une diversité de mandats comme la transmission de connaissances, l'analyse de pratique ou la résolution de problèmes (Daigle et al., 2021).

Un dispositif est un système qui se déroule dans un contexte et allie un ensemble des ressources et de moyens, correspondant aux contenus et aux méthodes, mis en œuvre pour mener faciliter un processus d'apprentissage (Demaizière, 2008, paragr. 5). Demaizière (2008) constate que l'analyse des dispositifs en éducation peut se situer sur trois plans, soit : a) sur le plan de l'objet isolé, b) sur le plan de la situation éducative et c) sur le plan du système éducatif. Du point de vue de la conception pédagogique, l'étude d'un dispositif peut se centrer sur un objet isolé, ou autrement dit sur un outil envisagé comme ressource pédagogique (ex. : le Moodle mis en place dans le cadre de cette recherche-action pour soutenir les futurs enseignants). Sur le plan de la situation éducative, l'analyse du dispositif d'accompagnement en FP nous amène à considérer comment les choix des acteurs et des institutions s'interinfluencent, orientent et limitent les pratiques et les perceptions des enseignants qui accompagnent des enseignants novices de la FP. Le dispositif peut être compris comme un « artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée » (Albero, 2010, p. 2). On observe ainsi une ouverture à l'engagement concret des individus ainsi qu'à l'importance qu'ils accordent aux environnements de travail où ils évoluent et à la variété des projets et des objectifs de formation. Cette approche du dispositif adopte une perspective plus « écologique » puisque les acteurs chargés de l'activité d'accompagnement cherchent à s'adapter aux diverses réalités du contexte de travail présent au centre de formation professionnelle. Puisqu'il vise la résolution d'un problème ou l'atteinte d'un but, le dispositif crée une propension des personnes à la réalisation de certains actes (Raffnsøe, 2008) lors de situations d'enseignement et d'apprentissage. En effet, en réponse au besoin de formation des futurs enseignants de la FP, les acteurs de la FP doivent mettre en œuvre une intervention « rationnelle et concertée » (Foucault et Defert, 2000, p. 299), comprise comme un « ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre dans un but stratégique » (Usito, 2022). Ce niveau d'analyse oriente notre regard vers les outils et les stratégies d'accompagnement mis en œuvre par les accompagnateurs « en fonction d'un public, d'objectifs et de conditions de travail particuliers » (Pothier, 2003, p. 81). En ce qui concerne le système éducatif, le dispositif est un réseau d'éléments hétérogènes ayant pour fonction stratégique concrète de changer des pensées ou des comportements tels que par exemple, les réglementations, les objectifs, les programmes, les stratégies, les dispositions matérielles, les ressources humaines offertes dans le système (Agamben, 2006).

Objectif d'analyse retenu

L'objectif qui retient notre attention dans le cadre de cet article est de décrire les perceptions des enseignants accompagnateurs en formation professionnelle sur le processus d'accompagnement des enseignants novices au sein de leur centre. Il vise en outre à présenter les enjeux émergents dans le processus d'accompagnement tels que vécus par les personnes accompagnatrices qui enseignent dans ce centre de formation professionnelle.

Méthodologie

Participants

Les sept participants (Chrystel, Denis, Marianne, Patrice, Pierre, Samuel et Sylvie) sont des enseignants accompagnateurs embauchés au sein d'un centre de formation professionnelle (FP) de la grande région de Montréal. Ils enseignent principalement dans un des programmes parmi les suivants : comptabilité, secrétariat, secrétariat juridique, secrétariat médical, lancement d'entreprise et soutien informatique. Un participant (Patrice) enseigne des compétences¹ au sein de plusieurs programmes : secrétariat, secrétariat médical, comptabilité et lancement d'une entreprise. Les participants ont exercé un emploi dans un domaine professionnel connexe et ont terminé un baccalauréat en enseignement ou en enseignement de la formation professionnelle de 120 crédits menant au brevet d'enseignement. Certains participants (n = 3) ont terminé ou sont en voie de terminer un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en gestion de l'éducation ou en expertise comptable². L'expérience en accompagnement des participants est la suivante : un seul accompagnement pour Denis et Sylvie, deux accompagnements pour Pierre et Samuel, six accompagnements pour Marianne, 20 accompagnements pour Chrystel et 30 accompagnements pour Patrice.

Collecte des données

La collecte des données s'est effectuée par des questionnaires et par la conduite d'entretiens individuels semi-structurés (Tracy, 2013) auprès des enseignants qui avaient préalablement pris part, en 2018, à un projet de recherche-action de deux ans visant à développer une démarche d'accompagnement favorable à l'insertion des enseignants novices de la FP.

Le schéma d'entrevue comportait six questions ouvertes permettant à l'enseignant accompagnateur d'exprimer ses opinions ou ses points de vue critiques sur son/ses expériences d'accompagnement. Les questions étaient réparties en deux catégories. D'abord, les participants étaient amenés à parler librement de l'expérience d'accompagnement vécue au cours de l'année en décrivant 1) le contexte de l'accompagnement et leur rôle; 2) les étapes réalisées et le temps consacré; 3) ce qui a bien et moins bien été; 4) ce qui pourrait être amélioré. Ensuite, deux questions sur l'accompagnement en général étaient proposées et concernaient : 5) les trucs incontournables pour l'accompagnement et les apprentissages réalisés par les-enseignants novices accompagnés; 6) les avantages et inconvénients de l'utilisation de la plateforme Moodle. Des questions de relance visaient à aider l'enseignant à élaborer davantage ou à préciser un aspect abordé.

Traitement des données

Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits pour fins d'analyse. Les données d'entretiens recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) assistée par le logiciel NVIVO. Cette analyse consistait, au moyen d'une démarche itérative (Huberman et Miles, 1991), à rechercher les régularités repérables dans le corpus. Plusieurs thèmes ont émergé de ces entretiens, mais seuls ceux en lien avec le processus d'accompagnement ont été analysés dans le cadre de la présente étude.

Résultats

Les résultats des entretiens avec les enseignants accompagnateurs sont présentés selon trois perspectives : les perceptions du processus d'accompagnement par des accompagnateurs, les modalités de pairage accompagnateur-accompagné et les modalités d'organisation de l'accompagnement.

Le dispositif d'accompagnement sur le plan de l'objet : perceptions du processus d'accompagnement par des accompagnateurs

La perception du processus d'accompagnement constitue le premier enjeu émergeant des données et il inclut les terminologies, les définitions de processus et les apprentissages réalisés par l'accompagnant et l'accompagné.

Les enseignants participants utilisent différents termes pour désigner le processus d'accompagnement tels que « accompagnement » (Patrice, Denis, Samuel), « encadrement » (Denis), « supervision de stage » et « coaching » (Chrystel), « rencontre » et « mentorat » (Marianne) et « entraide » (Sylvie).

Pour désigner la personne accompagnée, les termes « stagiaire » (Chrystel, Marianne et Pierre), « nouvel enseignant » (Patrice et Samuel), « élève » (Pierre, Sylvie) et « personne » (Sylvie) sont employés. Les termes « accompagné » ou « personne accompagnée » sont utilisés par deux accompagnateurs (Denis et Samuel) et possiblement en raison de l'orientation donnée par le canevas d'entretien.

Le processus d'accompagnement est défini comme une démarche continue (Denis, Sylvie, Samuel), à long terme, et menée sur une base régulière (Patrice) qui permettrait de voir progresser l'enseignant accompagné. L'accompagnement créerait un lien affectif (Marianne) qui perdurerait au-delà de la fin du processus d'accompagnement de la recherche-action puisque l'enseignant accompagné est aussi un collègue à qui on offrira de l'aide à l'avenir (Sylvie) ou qui viendra nous en demander (Denis). L'accompagnement aiderait les prochaines générations d'enseignants (Denis) en favorisant la qualité de l'enseignement et « la rétention du personnel » (Patrice). L'accompagnement permettrait enfin d'inculquer une vision globale de l'enseignement dans l'objectif de travailler l'identité professionnelle de l'enseignant novice et de le rendre autonome le plus rapidement possible (Marianne).

La qualité de la relation accompagnateur-accompagné faciliterait la démarche d'accompagnement selon la majorité des participants (Denis, Marianne, Patrice, Samuel, Sylvie). Pour Sylvie, être positif, disponible et généreux favoriserait le lien et mettrait en confiance l'accompagné. L'harmonie, la complicité et la bonne entente entre l'accompagnant et l'accompagné (Patrice, Samuel, Sylvie) favoriseraient l'apprentissage (Patrice), le succès (Samuel) et la pérennité de la relation d'accompagnement (Denis), et ce, surtout s'il y a présence d'affinités entre eux (Samuel, Sylvie). Seul Pierre évoque avoir une relation plus cordiale qu'affective avec l'accompagné, limitant les sujets de conversation au travail.

La collaboration interprofessionnelle est abordée par deux participants (Chrystel, Samuel). Samuel évoque la responsabilité de l'accompagnant d'inscrire sa démarche d'enseignement de ses cours dans l'orientation pédagogique commune du centre afin d'éviter que « sa propre vision » aille à l'encontre du reste de l'équipe. Une approche centrée sur l'enseignement stratégique avait été proposée à l'ensemble du personnel enseignant de ce centre, et les enseignants accompagnateurs étaient influencés par cette approche. Chrystel souligne plutôt l'importance de permettre à l'enseignant accompagné d'aller voir d'autres enseignants qui ont d'autres manières de faire.

Enfin, selon une majorité des participants, l'accompagnement est une occasion d'apprentissage réciproque. La nouveauté apportée par l'enseignant novice constitue parfois un enrichissement qui « permet de revisiter » la pratique enseignante de l'enseignant accompagnateur (Samuel), soit en apprenant à utiliser un logiciel (ex. : Publisher) ou encore en développant une compétence de savoir-être telle que la capacité de lâcher prise pour favoriser la responsabilisation de l'accompagné et « qu'il soit à ses affaires » (Pierre).

L'accompagnement permettrait aussi à l'enseignant novice de confirmer son choix professionnel (Pierre, Sylvie), de développer un sentiment de « confiance en soi » et de sécurité dans son rôle d'enseignant (Patrice) ainsi que des compétences de savoir-être (Marianne) telles que l'ouverture d'esprit, la versatilité et la polyvalence. Marianne évoque aussi que l'accompagnement en *team-teaching* permettrait de développer une sensibilité à chacun des enseignants novices accompagnés.

Le dispositif d'accompagnement sur le plan de la situation éducative : modalités de pairage accompagnateur-accompagné

Un second enjeu émergeant des données concerne les modalités de pairage accompagnateur-accompagné et inclut la provenance de la demande selon le programme enseigné et la période d'embauche, l'intérêt de l'accompagnateur et la possibilité de faire un co-accompagnement.

Le tableau 1 présente la synthèse des modalités de pairage telles que décrites par les participants en précisant la démarche utilisée lors de la demande d'accompagnement, la méthode et les critères d'acceptation.

Tableau 1

Synthèse des modalités de pairage accompagnateur-accompagné

Accompagnateurs n = 7	Enseignants novices n = 13	Source de la demande d'accompagnement	Méthode d'acceptation	Critères d'acceptation
Chrystel	Stanislas (Int.) ³	CP	Entretien	Affinité
	Francine (Int.)	CP	Entretien	Affinité
	Denis (Int.) ⁴	CP	Entretien	Compétence enseignée
	Autre (Ext.)	Accompagné et CP	CV et lettre de présentation	Qualité de la demande
Denis	Maya-Chantal (Int.)	Accompagné	Volontaire	Compétence enseignée
	Isabelle (Int./Co.) ⁵	Accompagné		Proximité, Plaisir
Marianne	Stagiaire stage 1 (Int.)	Accompagné	Volontaire	Plaisir
	Stagiaire stage 2 (Int.)	Accompagné		Compétence enseignée
	Stagiaire stage 4 (Ext.)			Plaisir
		CP		

Patrice	Isabelle (Int./Co.)	Accompagnateur et CP	Volontaire	Compétence enseignée
Pierre	Derrick (Ext.)	Accompagné par courriel à l'ensemble des enseignants	Volontaire	Opportunité et plaisir
Samuel	Stéphane (Int.)	Accompagné	Volontaire	Affinité et compétence enseignée
Sylvie	Louise (Int.)	Accompagnateur	Volontaire	Opportunité et affinité

Les accompagnés qui sont évoqués par les participants sont majoritairement des enseignants embauchés à l'interne (Int.) au centre de formation professionnelle ($n = 10$). Parmi ceux-ci, trois ont été embauchés l'année des entretiens et l'un n'avait « jamais enseigné du tout » (Sylvie). Selon les programmes, l'embauche peut se faire pendant l'été (Chrystel, Sylvie), en milieu d'année (Pierre, Samuel) ou en fin d'année (Patrice). Les trois autres demandes d'accompagnement mentionnées (dont 2 en 2018) proviennent d'enseignants novices qui ne sont pas embauchés par le centre (Ext.) et qui n'ont pas ou peu d'expérience préalable en enseignement (Chrystel, Marianne, Pierre).

Les demandes d'accompagnement sont principalement faites par les enseignants novices accompagnés (Chrystel, Denis, Marianne, Pierre, Samuel) pour un besoin de soutien à l'interne dans un cadre de formation continue (Chrystel, Denis, Marianne, Patrice, Samuel, Sylvie) ou lorsqu'une compétence du programme d'études doit être enseignée par un enseignant nouvellement embauché (Patrice, Sylvie).

Chez la majorité des enseignants novices internes (Denis, Marianne, Patrice, Samuel, Sylvie), la demande d'accompagnement se fait directement auprès de collègues réputés avoir enseigné la compétence ou le cours qu'ils doivent enseigner à leur tour. Pour les autres, la CP intervient pour vérifier l'intérêt de l'accompagnateur ciblé (Chrystel, Patrice). Les enseignants novices externes rédigent la demande d'accompagnement dans le cadre de leur formation universitaire. Ainsi, deux enseignants novices effectuant leur stage dans ce centre (Chrystel, Marianne) font d'abord la demande auprès de la CP alors qu'un autre envoie directement un courriel à l'ensemble des enseignants (Pierre).

Le choix d'effectuer un accompagnement serait facilité par l'expérience et la possibilité d'en partager la responsabilité avec un autre enseignant ou avec le CP. Pour trois participants (Chrystel, Marianne, Patrice), le fait d'avoir un style d'enseignement compatible ou intéressant (Chrystel), d'enseigner la même compétence que l'accompagné et d'enseigner « dans tous les programmes » (Patrice) ou d'avoir une « tâche très diversifiée » (Marianne) augmente la probabilité d'être convoité. Un partage des responsabilités de l'accompagnement est possible lorsque deux accompagnateurs (Denis, Patrice) enseignent la même compétence.

La majorité des participants (Denis, Marianne, Patrice, Pierre, Samuel, Sylvie) ont accepté volontairement une demande d'accompagnement sur la base de critères personnels tels que les affinités ressenties avec la personne accompagnée (Chrystel, Samuel, Sylvie), l'opportunité liée au fait de partager

un même espace de travail (Denis, Sylvie), le plaisir d'accompagner (Marianne, Pierre, Denis) ou encore le désir de répondre au besoin de l'accompagné par conscience professionnelle (Chrystel, Denis, Marianne, Patrice, Samuel, Sylvie). Le volontariat est abordé par deux participants qui expriment que l'accompagnement ne devrait pas être imposé (Denis, Patrice).

Deux participants (Chrystel, Samuel) évoquent des méthodes (CV, entrevue préalable) et un principe (responsabilité professionnelle) pour accepter d'accompagner des candidats. Pour Chrystel, l'acceptation des candidats sur la base du CV et de la lettre de présentation est une méthode jugée insatisfaisante et associée à une moins bonne expérience d'accompagnement. L'entrevue préalable avec le candidat lui permettrait d'établir plus clairement le contrat didactique, ses attentes et son style d'accompagnement. Samuel aussi met en évidence la responsabilité de l'accompagnateur de s'assurer qu'il est le bon accompagnateur pour l'enseignant novice avant d'accepter de l'accompagner.

Le dispositif d'accompagnement sur le plan du système éducatif : modalités d'organisation de l'accompagnement

Notre troisième enjeu émergent regroupe les modalités d'organisation de l'accompagnement telles que l'horaire, les lieux et les outils d'accompagnement.

L'accompagnement se fait principalement sur les lieux de l'école (Chrystel, Denis, Patrice, Pierre, Samuel, Marianne et Sylvie) et parfois à l'extérieur de l'école, que ce soit à distance en télé-pratique (Patrice) ou encore à proximité à la maison après les heures de cours ou au restaurant pendant un dîner (Samuel).

Pour la majorité des participants (Chrystel, Denis, Pierre, Sylvie, Marianne), l'accompagnement s'effectue dans leur bureau, ce qui leur permet de créer une proximité avec l'accompagné lors de rencontres planifiées (Denis). Le bureau permet aussi d'être accessible et de répondre à des besoins ponctuels de manière informelle « en passant » (Chrystel), tout comme la salle de classe lors des périodes d'observation ou de co-enseignement (Marianne), les couloirs de l'école et les « cadres de porte » (Marianne, Chrystel, Samuel). Les technologies telles que le téléphone, les courriels ou la vidéoconférence et la plate-forme Moodle (Chrystel, Patrice, Denis, Sylvie, Marianne) sont employées pour un accompagnement à distance lorsqu'il n'est pas possible d'être au même endroit au même moment.

Les moments privilégiés pour l'accompagnement sont l'heure du dîner (Samuel, Pierre, Sylvie), les journées d'activités pédagogiques (AP)⁶ (Samuel, Sylvie) et après les heures de cours à 15h30 à l'école (Sylvie), à 16h30 à la maison de l'accompagnateur (Samuel) ou encore à 22h par téléphone (Patrice). La durée et la fréquence des rencontres est très variable d'un accompagnateur à l'autre allant de plusieurs rencontres rapides (Chrystel) à une période de trois heures un vendredi (Patrice) ou encore de 20 minutes une fois par semaine (Pierre).

Si certains accompagnateurs (Marianne, Chrystel, Patrice) planifient l'horaire (jour, heure, activité) des rencontres avec l'accompagné à l'avance en fonction des exigences de l'université dans le cas où l'enseignant novice réalise un stage et doit respecter un nombre d'heures (Marianne) et des activités imposées (l'évaluation de stage) (Chrystel), pour la majorité, la planification de l'horaire tient compte avant tout de la circonstance et d'une recherche de conciliation de deux horaires (Denis, Pierre, Samuel, Sylvie). Cette conciliation serait difficile et stressante (Patrice) puisque le temps d'accompagnement est

une tâche supplémentaire (Denis) non reconnue par l'administration (Marianne) devant s'insérer dans un horaire de formation plus ou moins flexible (Samuel). À cette difficulté administrative s'ajoutent la conciliation travail-formation (Chrystel, Pierre, Sylvie) et des imprévus pouvant chambouler toute tentative de planification (ex. : un remplacement impromptu ou un problème technique au secrétariat) (Patrice, Samuel). En guise de solution, des enseignants proposent de reconnaître du temps d'accompagnement dans l'horaire des enseignants (Denis) en bloquant des périodes équivalentes à 15 heures de supervision dans l'horaire des accompagnateurs et des accompagnés (Chrystel) dans le respect de la convention collective (Marianne).

L'« espace cours », développé par l'équipe pour faciliter l'accompagnement des nouveaux enseignants du centre et hébergé sur la plateforme Moodle, est utilisé par la majorité des participants (Chrystel, Marianne, Patrice, Pierre, Samuel). Selon les participants, l'« espace cours » est un outil de transmission, d'appropriation et de cocréation des contenus des cours qui permet à l'enseignant novice accompagné d'accéder au matériel de l'accompagnateur, de choisir les contenus et d'ajouter son matériel pour élaborer ses cours (Chrystel, Patrice, Marianne, Pierre, Samuel). La CP produit aussi du matériel pédagogique mis à la disposition des enseignants sur cette plateforme (Patrice).

Plusieurs avantages de la plateforme sont soulevés. Elle constitue un aide-mémoire visuel qui peut améliorer la structure de l'accompagnement (Sylvie), favoriser l'accompagnement à distance (Chrystel, Patricia) et faciliter l'autonomie de l'enseignant novice dans l'accompagnement en permettant d'aller chercher des informations validées (ex. : sur le fonctionnement d'un logiciel), et ce, à n'importe quel moment (Denis, Patrice). Sur le plan formatif, l'« espace cours » Moodle peut aussi être utilisé pour mettre à jour les connaissances des enseignants novices, par exemple à l'aide de quiz (Chrystel).

Discussion

La présente étude visait à décrire les perceptions des enseignants en formation professionnelle sur le processus d'accompagnement des enseignants novices au sein de leur centre. L'analyse thématique du corpus d'entretiens a fait émerger, sur la base des niveaux d'analyse proposés par Demaizière (2008), trois thèmes relatifs à la perception du processus d'accompagnement, aux modalités de pairage accompagnateurs-accompagnés et aux modalités d'organisation de l'accompagnement.

Nous observons d'abord une variété dans les termes employés pour désigner le processus d'accompagnement et ses protagonistes selon la provenance et l'expérience de l'accompagné. Les termes « enseignant novice » et « stagiaire » sont généralement utilisés et permettent parfois de distinguer les enseignants novices déjà embauchés et ayant une tâche au centre des enseignants novices présents au centre par leurs exigences universitaires de faire un stage obligatoire. L'emploi des termes « accompagnateur » et « accompagné » n'est pas majoritaire chez les participants, ce qui montre une influence limitée du projet de recherche-action et des questions lors de l'entretien sur les catégories naturellement employées par les participants. Ces termes peuvent aussi indiquer de possibles différences de perceptions quant au style d'accompagnement offert. Ces écarts peuvent toutefois être attribuables au sens donné au terme « stagiaire » dans le questionnaire. Le questionnaire ne donne pas de définition spécifique du terme, ce qui peut constituer une limite méthodologique de notre étude. Toutefois, en interprétant librement la question, les participants nous renseignent sur un enjeu conceptuel au sein de

l'accompagnement en FP. En effet, des accompagnateurs semblent comprendre le terme dans son sens spécifique et l'associer uniquement aux stagiaires universitaires sans comptabiliser les expériences de mentorat effectué auprès de collègues enseignants novices embauchés par le centre.

Concernant les éléments de définition donnés par les participants, l'accompagnement est majoritairement représenté comme une relation durable avec un collègue à épauler tout au long de sa carrière. Le développement d'une bonne relation comme gage de réussite et l'évitement des conflits sont les principaux enjeux soulevés par les participants. Ce résultat va dans le sens de ceux de Gagné (2019), qui a montré que l'importance accordée au maintien de l'harmonie dans la relation peut être associée au besoin de susciter une perception positive de l'accompagnement chez le stagiaire et d'être validé dans son identité d'accompagnateur.

En ce qui concerne les apports de l'accompagnement, les participants en ont généralement une perception positive. Les résultats montrent que les apports de l'accompagnement pour l'accompagnateur sont principalement liés au savoir-faire alors que pour les enseignants novices les impacts se font davantage sentir sur le savoir-être, soit sur les compétences socio-émotionnelles. Ces résultats montrent une préoccupation des accompagnateurs pour le soutien de ces compétences chez les enseignants novices alors que celles-ci sont absentes du référentiel des compétences professionnelles à l'enseignement (ministère de l'Éducation, 2020). En outre, le processus d'accompagnement instauré au sein de ce centre a encouragé une collaboration fructueuse entre les enseignants novices et leurs pairs expérimentés. Cette dynamique a facilité l'échange de pratiques exemplaires, de ressources pédagogiques pertinentes et de stratégies d'enseignement éprouvées permettant ainsi de consolider la communauté éducative et de rehausser la qualité de l'enseignement donné.

Concernant les modalités de pairage, nous observons une forte prévalence d'un volontariat basé sur des critères personnels et affectifs en raison de l'absence de critères d'acceptation clairs et objectifs. En effet, aucun des participants ne mentionne de règle formelle au sein du centre de formation professionnelle pour l'attribution des accompagnés. Au moment de l'étude, les accompagnés sont donc distribués en fonction de l'intérêt et de la conscience professionnelle des accompagnateurs, et de la proximité à la fois physique et des compétences à enseigner. L'absence de cadre fixant le nombre d'accompagnés par accompagnateur peut aussi favoriser une disparité dans la prise en charge entre les accompagnateurs.

Les modalités d'organisation de l'accompagnement sont enfin abordées dans ses dimensions spatio-temporelles et technologiques. Concernant l'aspect temporel, la gestion du temps est un obstacle majeur à l'accompagnement à la fois systémique qui affecte l'ensemble des acteurs des écoles et spécifique à la formation professionnelle. Nos résultats trouvent écho dans l'enquête menée par Mukamurera et ses collègues (2013) auprès des comités d'insertion professionnelle de vingt-neuf commissions scolaires réparties dans 13 régions administratives de la province. Pour 65 % des répondants, la gestion du temps représente un problème majeur pour l'implantation de programmes d'insertion professionnelle (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndorero, 2013). Même son de cloche du côté des CP pour qui la lourdeur de la tâche limiterait leur capacité à gérer le temps pour l'accompagnement (Duschesne, 2016). Si le manque de reconnaissance du temps d'accompagnement est mis en cause par les participants, nos résultats montrent que la disponibilité pour l'accompagnement peut être liée aux compétences d'organisation de l'enseignant accompagnateur. La stratégie principalement utilisée pour pallier la difficulté de concilier les horaires est d'offrir des disponibilités pendant les temps de pause

et en dehors des heures de travail. La planification des rencontres est, du point de vue des enseignants accompagnateurs interrogés, une stratégie potentiellement plus efficace pour la bonne conciliation des horaires.

La difficulté à trouver un temps commun d'accompagnement se répercute sur le choix d'un lieu pour l'accompagnement. La disponibilité et l'accessibilité semblent grandement favorisées par l'usage d'un espace commun. Ainsi, les aires communes et les bureaux sont des espaces pour rencontrer les collègues et qui facilitent l'entraide. Les couloirs, la classe et le restaurant investis en cas de conflits d'horaire pallient le manque de temps.

L'incompatibilité des horaires favorise l'utilisation de logiciels (comme la plateforme Moodle) et des technologies de communication (courriels, téléphone, visioconférence). L'accompagnement à distance devient alors une modalité « par défaut », ce qui soulève des enjeux liés à la qualité de l'accompagnement à distance (évaluation, encadrement, transmission du savoir, etc.). Confrontés à ces nouvelles façons de faire pour accompagner des enseignants novices, il convient de penser aux ajustements requis pour que l'accompagnement offert soit favorable au développement professionnel. Les travaux de Petit (2018), basés sur l'approche collaborative des acteurs du milieu universitaire et de ceux du milieu scolaire, permettront d'offrir des pistes pour assurer un accompagnement à distance de qualité.

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous avons effectué une analyse thématique d'entretiens menés auprès de sept enseignants accompagnateurs d'un centre de formation professionnelle de la grande région de Montréal ayant participé, en 2018, à un projet de recherche-action-développement sur l'amélioration des pratiques d'encadrement d'enseignants novices en FP. L'objectif du présent article est de décrire les perceptions des enseignants accompagnateurs en FP sur le processus d'accompagnement des enseignants novices au sein de leur centre.

Nos résultats montrent que le dispositif d'accompagnement en FP, bien que jugé essentiel, est peu régulé dans sa structure. Sa mise en œuvre est laissée à la discrétion des enseignants qui accompagnent, étant donné que le pairage s'appuie fortement sur le volontariat et que les conditions de sa réalisation (spatio-temporelles et relationnelles) semblent souvent faire obstacle à un suivi planifié et constant.

Même si nous pouvons faire l'hypothèse que des enjeux dans l'accompagnement sont particuliers à la FP en raison d'un plus grand brouillage des rôles (le stagiaire est aussi collègue, ami, ancien coach, etc.) et à une plus grande variété d'expériences préalables lors de l'entrée des enseignants de la FP dans la profession (enseigne ou non, depuis plusieurs années ou non), il n'en demeure pas moins que de tels obstacles pourront se poser aux autres ordres d'enseignement du primaire et du secondaire qui voient de plus en plus d'enseignants non légalement qualifiés arriver dans les écoles et devoir apprendre leur métier en contexte de travail (Sirois et Harnois, 2022; Tardif, 2012; Tardif, Borges, Dembélé, Mukamurera et Sirois, 2021).

D'abord, afin de favoriser le processus d'accompagnement en milieu de travail, il semble important que le cadre d'accompagnement soit réfléchi pour que la démarche d'accompagnement proposée dans le centre de formation soit formalisée davantage afin d'éviter que le processus repose sur les épaules des personnes accompagnatrices. Le savoir-être de l'enseignant (ses compétences socio-émotionnelles)

comme les habiletés relationnelles, de prise de décision responsable et d'auto-gestion devrait aussi être faire partie de l'accompagnement offert, même si cela n'est pas directement intégré dans le référentiel des compétences professionnelles à l'enseignement (ministère de l'Éducation, 2020).

Ensuite, afin d'améliorer les conditions d'exercice de l'accompagnement, des règles ou balises plus claires pourraient être établies par les milieux pour offrir de meilleures conditions d'accompagnement aux personnes accompagnatrices et aux personnes accompagnées. Une solution pourrait être de fixer le nombre d'heures de travail pouvant être effectué pendant l'insertion en emploi pour laisser du temps aux personnes de s'engager dans leur formation à l'enseignement. L'octroi des bourses pourrait également être envisagé pour favoriser la conciliation travail-études des enseignants non légalement qualifiés. Cette solution nécessite l'implication des décideurs et des milieux qui doivent s'engager à ne pas offrir de contrats de travail à temps plein à un enseignant non légalement qualifié et à le libérer pour qu'il se consacre à sa formation.

Même si les résultats de cette étude exploratoire ne peuvent être généralisés puisqu'ils reposent sur un corpus constitué d'un nombre limité d'enseignants issu d'un seul centre de formation professionnelle, ils permettent tout de même de dégager des enjeux spécifiques à l'accompagnement en FP. De prochaines études menées auprès d'un échantillon plus grand permettraient de vérifier l'hypothèse de l'hétérogénéité des profils et des points de vue des accompagnateurs en FP, et ce, afin de non seulement tenir compte des besoins des enseignants novices qui sont accompagnés, mais aussi de ceux des personnes qui les accompagnent. De plus, une étude comparative avec des enseignants d'un autre centre permettrait de mieux saisir l'apport des dispositifs d'accompagnement en FP sur le développement professionnel des enseignants non légalement qualifiés.

Remerciements

Cette étude s'appuie sur une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines.

Notes

- ¹ Au Québec, les programmes d'études de la formation professionnelle se déclinent en compétences à développer. Par ce découpage, chaque compétence correspond généralement à un cours. Ainsi, une compétence — ou un cours — s'échelonne sur une durée qui varie entre 45 et 120 heures en général.
- ² Au Québec, le DESS est un diplôme universitaire de 2^e cycle. Le DESS en gestion de l'éducation est d'une durée d'un an et vise à préparer à la fonction de direction d'établissement.
- ³ La personne accompagnée détient une tâche d'enseignement dans le centre. Il s'agit d'un enseignant non légalement qualifié.
- ⁴ La personne accompagnée n'a pas de tâche d'enseignement dans le centre. Il s'agit d'un stagiaire qui poursuit une formation universitaire en enseignement professionnel.
- ⁵ La personne est co-accompagnée par deux enseignants accompagnateurs.
- ⁶ L'abréviation AP (Activités pédagogiques) est utilisée par les participants et réfère à une période d'heures prévues dans la tâche de l'enseignant pour des activités collectives comme des rencontres pédagogiques ou de la formation continue.

Références

- Agamben, G., et Rueff, M. (2006). Théorie des dispositifs. *Poésie*, (1), 25-33. <https://doi.org/10.3917/poesi.115.0025>
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0047>
- Arpin, L. et Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Chenelière Éducation.
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherches en éducation*, (11), 55-66. <https://doi.org/10.4000/rec.4960>
- Beaucher, C. (2021). Métier, savoirs et élèves : l'étrange casse-tête des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 10-24. <https://doi.org/10.7202/1073732ar>
- Borman, G. D., et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention : A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3), 367-409. <https://www.jstor.org/stable/40071133>
- Boutin, G., et Dufour, F. (2021). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle : pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. PUQ.
- Braut-Labbé, A. (2015). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors*. Rapport de recherche, Actions concertées, programme persévérance et réussite scolaire phase II, Fonds de recherche Société et Culture du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/pt_braut-labbea_rapport-2013_pers-comparees-ens.pdf
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(3), 3-17. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.552>
- Coulombe, S., Doucet, M., Maltais, D., De Champlain, A. et Bizot, D. (2019). Les pratiques d'enseignement en formation professionnelle, des savoirs issus de l'expérience. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation ... pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis*. (p. 171-198). Presses de l'Université du Québec.
- Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M. et Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession*, 28(hors-série), 1-13. <https://id.erudit.org/iderudit/1080548ar>
- Daigle, S., Bergeron, G., Gouin, J.-A., Gagnon, C. et Larivière-Durocher, G. (2021). L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel. Dans Gaudreau, N., Trépanier S., N. et Daigle, S. (dir.). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*, (p. 76-106). PUQ.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2), 157-161. <https://doi.org/10.4000/alsic.384>
- Deschenaux, F., Monette, M. et Tardif, M. (2012). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec* (Rapport final). Repéré à http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Rapport_final_Groupe_reflexion_FP_janv12.pdf
- Dispositif. (2022). Dans *Usito en ligne*. <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/dispositif>
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education*, 51(1), 635-656. <http://dx.doi.org/10.7202/1037363ar>
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G., et Boies, I. (2019). Regards d'enseignants débutants sur la formation initiale. La préparation à l'insertion dans la profession : regards d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec. *Education & Formation*, e-315, 29-46.
- Faucher, J. et Roy, N. (2016). Le contexte et l'environnement. Dans Gagnon, C. et Beaucher, C. (dir.). *Enseigner en formation professionnelle : pour une meilleure planification et des cours plus efficaces*, (p. 71-93). Chenelière éducation.
- Fortier, M. (2022, 14 avril). Le défi d'intégrer les enseignants « non légalement qualifiés ». *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/699261/education-le-defi-d-integrer-les-enseignants-non-legalement-qualifies>

- Foucault, M., et Defert, D. (2000). *Dits et écrits : 1954–1988, tome III : 1976–1979*. Gallimard.
- Gagné, A. (2019). *L'apport de l'expérience professionnelle dans la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5270/1/GagnxE9_uqac_0862D_10594.pdf
- Gauthier-Lacasse, M., et Robichaud, A. (2018). Émotions et souffrances chez les enseignants québécois : une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (20). <http://journals.openedition.org/sejed/8620>
- Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui res (is) tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec. *Recherches en éducation*, (11), 67-82. <https://doi.org/10.4000/rec.4963>
- Huberman, A. M., et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, e-299, 13-35.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Petit, M. (2018). Supervision de stage à distance à l'aide du numérique. *Médiations et médiatisations*, 1(1), 19-33. <https://doi.org/10.52358/mm.v1i1.54>
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Ophrys.
- Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif ? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium*, 12(1), 44-66. <https://doi.org/10.5840/symposium20081214>
- Sirois, G. et Harnois, V. (2022, 5 mai). *Formation et insertion professionnelle des enseignants non légalement qualifiés : une revue de littérature des pratiques internationales* [communication orale]. 9^e Colloque du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Montréal, QC, Canada.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- Tardif, M. (2013). *L'abandon de la formation à l'enseignement professionnel dans le cadre de la transition professionnelle des nouveaux enseignants de la formation professionnelle* [communication orale]. 81^e congrès de l'ACFAS, Québec, QC, Canada.
- Tardif, M., Borges, C., Dembélé, M., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2021, mai). *Séance de travail sur la pénurie de personnel enseignant. Un état des lieux de ce que nous savons, de ce que nous ignorons et surtout de ce que nous devrions savoir* [document inédit]. CRIFPE.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods*. Wiley-Blackwell.
- Voyer, B., Ouellet, S., et Zaidman, A. M. (2017). *Accompagnement de formation individualisé en milieu de travail : Récits de coachs, mentors et compagnons*. PUQ.

Pour citer cet article

Dubeau, A., Collin-Vallée, T. et St-Germain, M. (2024). Le besoin d'accompagnement des enseignants novices. Points de vue des enseignants accompagnateurs de la formation professionnelle. *Formation et profession*, 32(2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.856>