

INSERT'PROF – POUR UN DISPOSITIF DE FORMATION FAVORISANT UNE INSERTION REUSSIE DANS LA VIE PROFESSIONNELLE – BILAN ET PROPOSITIONS

Jacqueline BECKERS, Dorothée JARDON, Steve JASPAR et Cédric MATHIEU
Service de Didactique générale et Formation des enseignants
ULg

L'accompagnement de l'entrée en carrière, un enjeu pour la qualité de notre système éducatif

Les trois années d'expérimentation de la recherche Insert'Prof ont confirmé l'importance d'accompagner les enseignants débutants : la précarité du statut, une mobilité géographique parfois importante, des changements fréquents d'établissements scolaires qui entraînent des adaptations constantes à de nouvelles conditions de travail, un morcellement de la tâche, l'introduction non progressive à la complexité de la tâche, l'affectation à des tâches restantes laissant supposer un privilège accordé aux plus anciens, ... (GERVAIS, C., [1999], MUKAMURERA, J., [1999], LAZUECH, G., [2001]). La pénibilité des conditions de l'entrée en carrière est une source de non-engagement dans la formation et d'abandon de la profession (voir les travaux de WEINSTEIN, C-S., [1988], HUBERMAN, M., [1989], MURNANE R-J., et al., [1991]). De plus, la réussite de la transition entre la formation initiale et la vie professionnelle apparaît comme essentielle au développement d'un sentiment d'efficacité (BANDURA, A., [1977], [1997]), vecteur d'une carrière épanouie et d'une action éducative positive et efficace. L'enjeu pour la qualité de notre système éducatif est donc de taille.

Cadre de la recherche

D'initiative ministérielle (F. DUPUIS), la recherche Insert'Prof s'inscrit dans le cadre de la réforme de la formation initiale des instituteurs et des régents ainsi que celle des agrégés. Cette recherche concerne plus directement la mise en place d'un dispositif d'accompagnement favorisant une entrée en carrière réussie dans la vie professionnelle. Deux hypothèses de travail interdépendantes ont été posées au départ du projet :

- cet accompagnement pourrait faire partie des missions des institutions de formation, dans la continuité d'un développement professionnel amorcé en formation initiale;
- cet accompagnement devrait être géré avec d'autres acteurs dont les structures d'accueil (voir les travaux de SAMARAS A-P., et al., [1998], CHESTER M-D., et al., [1996], DEVLIN W-L., et al., [1997]).

Du côté du terrain d'accueil...

Peu de dispositifs institutionnalisés existent dans notre système éducatif pour l'accueil des jeunes enseignants au sein de leur établissement. Des actions concrètes sont entreprises sur le terrain mais elles restent isolées (voir enquête rapport intermédiaire 2001). Elles relèvent de l'information de l'enseignant débutant d'une part et de la facilitation de son intégration au sein de l'équipe d'autre part.

Dans le cadre de cette recherche, l'accompagnement de deux groupes de responsables d'établissement du fondamental et du secondaire a débouché sur plusieurs produits susceptibles d'être utilisés par d'autres responsables d'établissement, moyennant une adaptation à leur contexte : une trame de document d'accueil destiné à permettre à un enseignant débutant de prendre connaissance de l'information nécessaire à son intégration dans l'établissement et dans l'équipe éducative et une check-list énumérant chaque étape où l'intervention d'un responsable d'établissement peut s'avérer utile en vue de favoriser l'insertion socioprofessionnelle du jeune enseignant.

La position centrale du mentor dans l'insertion professionnelle du débutant se confirme. En effet, l'encadrement du jeune enseignant par un mentor, encadrement qui ne se limiterait pas à une information sur le fonctionnement organisationnel de l'établissement mais qui porterait aussi sur la culture de l'établissement et sur le type de pédagogie pratiquée, favorise un enseignement de plus grande qualité, profitable tant à sa classe qu'au débutant lui-même (notamment EVERTSON C-M., & SMITHEY, M-W., [2000], GIEBELHAUS C-R., et BOWMAN, C-L., [2002]). De plus, le départ assez massif des enseignants chevronnés des écoles en Communauté française, consécutif à un engagement important lié au *baby boom* des années d'après-guerre, donne un caractère particulièrement crucial au *coaching* des débutants si les équipes éducatives souhaitent maintenir la qualité de l'enseignement. Il sera donc impératif de mettre en place une dynamique de concertation et d'innovation, d'analyser et d'optimiser la culture organisationnelle... Il s'agira aussi d'aménager le fonctionnement de l'établissement de manière à ce que le débutant et son mentor puissent se rencontrer, s'observer, travailler ensemble, pratiques qui s'inscrivent dans le sens d'une «*organisation apprenante*» (ARGYRIS, C., [1995], GATHER-THURLER, [1998]) qui permet effectivement aux travailleurs d'apprendre sur le lieu de travail par l'exercice réfléchi et concerté de leur métier.

Du côté du dispositif...

Un dispositif externe d'accompagnement du début de carrière s'avère cependant utile. Comme le montre la recherche Insert'Prof, il apporte beaucoup aux enseignants débutants qui s'y impliquent et ce, à trois niveaux :

- des informations et des premiers éléments de réponses en lien avec des besoins «urgents»;
- un soutien qui se traduit par des échanges et un partage de difficultés rencontrées par d'autres enseignants débutants;
- une amélioration de la professionnalité par un travail en projet axé sur le développement de compétences professionnelles.

Tout au long de la recherche, le dispositif a été peu fréquenté parce qu'aucune facilité d'accès n'a été donnée aux enseignants débutants, placés par ailleurs, face à une situation de démarrage très lourde à porter. La fréquentation ne doit pas revêtir un caractère obligatoire pour autant. Il ne s'agit pas en effet d'une période probatoire liée à une quelconque certification ou condition de nomination. L'objectif serait plutôt de rendre réaliste sa fréquentation. La proposition la plus pertinente dans cette optique consisterait à définir la charge de travail des enseignants débutants et de leurs mentors selon des modalités spécifiques. Mais, cela nécessiterait de nouvelles dispositions législatives et de multiples négociations avec différents acteurs du système sans doute difficiles à mener à bien d'ici l'échéance de juin 2004.

Pour cette échéance, il est indispensable, sous peine de menacer la viabilité d'un dispositif d'insertion, de prévoir des conditions minimales favorisant le taux de participation aux activités. L'instauration d'une obligation de formation continuée faite à tout enseignant, même si elle est encore très réduite en temps, offre une opportunité intéressante. Les expérimentations menées dans le cadre de la recherche suggèrent l'organisation de deux modalités indépendantes :

- des **modules de formation continuée** proposant des informations en lien avec les besoins récurrents mis en avant par la recherche (voir rapports [2001], [2002], [2003]) et où interviendraient divers opérateurs;
- l'**accompagnement dans la réalisation conjointe de projets**, géré par des cellules inter-réseaux géographiquement situées, spécifiques au niveau d'enseignement (fondamental ou secondaire).

Bibliographie

- ARGYRIS, C., [1995]
Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel, Paris, InterEditions.
- BANDURA, A., [1977]
Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Vol. 84, N° 2, pp. 191-215.
- BANDURA, A., [1997]
Self-Efficacy : The Exercise of Control, New York, Freeman.
- CHESTER, M-D. & BEAUDIN, B-Q., [1996]
Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, Vol. 33, N° 1, pp. 233-257.
- DEVLIN-SCHERER, W-L., DEVLIN-SCHERER, R., WRIGHT, W., ROGER, A.-M. & MEYERS, K., [1997]
The Effects of Collaborative Teacher Study Groups and Principal Coaching on Individual Teacher Change. *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 32, N° 1, pp. 18-22.
- EVERTSON, C-M. AND SMITHEY, M-W., [2000]
Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice : An Experimental Field Study. *The Journal of Educational Research*, Vol. 93, N° 5, pp. 294-304.
- GATHER-THURLER, M., [1998]
Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives. CROS, F., *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*, Paris, INRP.
- 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. HETU, J-C., LAVOIE, M. ET BAILLAUQUES, S. (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 113-133.
- GIEBELHAUS, C-R. & BOWMAN, C-L., [2002]
Teaching mentors : Is It Worth the Effort ? *The Journal of Educationnal Research*, Vol. 95, N° 4, pp. 246-254.
- HUBERMAN, M., [1989]
Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. *Revue française de Pédagogie*, N° 86, pp. 5-16.
- LAZUECH, G., [2001]
Faire ses classes : Les enseignants du secondaire dans leur premier poste. *Recherche et Formation*, n° 37, pp. 105-121.

MUKAMURERA, J., [1999]

Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec. Une analyse de trajectoires. Education et Francophonie. La revue scientifique virtuelle, Vol. 27, N°. 1.

MURNANE, R-J., SINGER, J-D., WILLETT, J-B., KEMPLE, J-J. & OLSEN, R-J., [1991]

Who will teach ? Policies that matter, Cambridge Harvard University Press.

SAMARAS, A-P. & GISMONDI, S., [1998]

Scaffolds in the field : Vygotskian interpretation in a teacher education program. Teaching and Teacher Education, Vol. 14, N°. 7, pp. 715-733.

WEINSTEIN, C-S., [1988]

Preservice teachers expectations about the first year of teaching?. Teaching and Teacher Education, Vol. 4, pp. 31-40.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
cedric.mathieu@ulg.ac.be