
Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants de l'enseignement secondaire organisé et subventionné par la Communauté française de Belgique

Synthèse de recherche

Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs – Université de Mons

Joachim DE STERCKE, Bruno DE LIÈVRE, Gaëtan TEMPERMAN, Jean-Bernard CAMBIER

Unité de Professionnalisation en Education Recherche et Formation

Unité de Didactique Générale et Intervention éducative – Université de Liège

Jean-Marie RENSON, Jacqueline BECKERS, Mélanie LEEMANS, Chloé MARECHAL

1. Introduction

Depuis plus de quarante ans, les difficultés d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants font l'objet de nombreuses publications dans le domaine de la recherche, et contribuent à renforcer le malaise enseignant, largement relayé par les médias.

Face au spectre de la pénurie, et aux statistiques alarmantes d'abandon de plus en plus agitées par les médias, une réflexion de fond sur la facilitation de l'entrée en carrière se doit d'être menée.

Conscient de ces enjeux, le Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique s'est saisi du dossier en mandatant le Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs de l'Université de Mons et l'Unité de Didactique Générale et Intervention Éducative (DGIE) et dans un deuxième temps l'Unité de Professionnalisation en Education Recherche et Formation de l'Université de Liège afin de mettre en exergue les tenants et les aboutissants de cette problématique.

Cet article propose une synthèse des issues de la recherche-action conjointement conduite par l'UMons et l'Université de Liège. Nous y détaillerons chacun des deux volets qui l'ont constituée, à savoir un volet quantitatif supporté par des enquêtes par questionnaires et un volet plus qualitatif reposant à Mons sur un projet-pilote d'accompagnement de quatre écoles hainuyères et le développement d'outils à destination des acteurs éducatifs concernés par la problématique et à Liège sur des collaborations avec des relais institutionnels concernés par l'insertion des enseignants débutants.

2. Les difficultés d'insertion professionnelle dans la littérature

2.1 L'insertion professionnelle en enseignement

2.1.1 *Essai de définition*

Selon Reboire (1991, cité par Weva, 1999), l'insertion professionnelle met en jeu la familiarisation des nouveaux employés à leur environnement de travail, à la fois sur le plan physique et organisationnel, sur le plan social, et sur le plan philosophique et politique. Kluckhohn (1951 ; cité par Weva, 1999) précise d'ailleurs à ce sujet que l'adhésion du novice à la culture, notamment organisationnelle, de son milieu d'exercice, représente une condition essentielle de sécurité professionnelle, et qu'il s'agit d'un enjeu majeur, conscient ou inconscient, face auquel la dynamique adaptative du moi se révélera jouer un rôle déterminant (Goodman, 1984, cité par Nault, 1999).

En enseignement, le concept d'insertion professionnelle se définit généralement à partir de trois axes de tension : socialisation, professionnalisation et transformation identitaire (Vallerand, Martineau & Bergevin, 2006). C'est donc à partir de ce « modèle » tridimensionnel que nous avons bâti notre cadre de référence pour l'action en matière de facilitation de l'entrée en carrière.

2.1.2 *Des enjeux individuels et systémiques*

Aussitôt sa formation initiale achevée, le novice entre de plain-pied dans sa période d'insertion professionnelle, qu'il ait ou non décroché un premier contrat. Les enjeux de la phase d'entrée en carrière sont nombreux, et justifient l'intérêt porté à cette problématique. Omniprésents dans le sujet qui nous occupe, les enjeux d'accomplissement personnel (Breuse, 1990, cité par Boutin, 1999 ; Bandura, 1977/1997, cité par Beckers, Andrienne, Bouguignon, Jardon, Jaspas & Mathieu, 2002) et de développement professionnel (Barbier et al., 1994, cités par Beckers, Jardon, Jaspas & Mathieu, 2007) des enseignants débutants occupent nombre d'auteurs. Ajoutons que la période d'entrée en carrière exerce une influence non négligeable sur la dynamique de perfectionnement professionnel (Huberman, 1989a) – en posant notamment les bases de la motivation professionnelle (Raymond, 2001, 23 ; cité par Martineau & Presseau, 2003). De surcroît, une entrée réussie dans la vie professionnelle apparaît comme un facteur déterminant pour le développement du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et sur sa rétention dans la profession (Weinstein, 1988 ; Huberman, 1989b ; Murnane, Singer, Wittlet, Kemple & Olsen, 1991 ; Martineau & Corriveau, 2000).

Ces préoccupations d'accomplissement, de perfectionnement professionnel, d'efficacité personnelle perçue et de rétention rappellent que les enjeux de l'insertion professionnelle sont à la fois individuels et systémiques, et que le niveau de bien-être des enseignants, l'efficacité des systèmes éducatifs, ainsi que la qualité de l'éducation ne peuvent être considérés indépendamment (Castetter, 1981 ; Cole & McNay, 1988 ; Odell, 1988 ; Weva, 1994 ; cités par Weva, 1999).

2.1.3 *Un processus finalisé*

L'insertion professionnelle des enseignants faisant l'objet d'enjeux individuels et systémiques, diverses finalités lui sont assignées. Celles-ci peuvent être officielles ou davantage officieuses, comme elles peuvent être centralisées ou locales. Dans le cas d'un système éducatif associant à cette période des mesures concrètes d'accompagnement des novices, on peut la définir comme :

« (...) un processus formel et planifié visant à introduire, à orienter ou à initier les nouveaux enseignants à leur emploi afin de maximiser, aussitôt que possible, leur satisfaction, leur motivation au travail et leur rendement. Elle

est un processus par lequel les nouveaux employés deviennent conscients de diverses facettes de leur nouvel emploi et des implications qu'elles ont pour eux. » (Weva, 1999, p. 189).

Boutin (1999) et Beckers et al. (2007) rappellent que l'insertion professionnelle fait partie d'un processus à long terme, amorcé bien avant l'entrée en carrière, visant le plus souvent trois grandes finalités complémentaires : la rétention des enseignants débutants dans la profession, la constitution d'un corps enseignant efficace de praticiens réflexifs (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1998) et la réduction de l'isolement professionnel des novices.

2.1.4 Durée de l'insertion professionnelle

Concernant la durée de l'insertion professionnelle, aucun consensus n'existe dans la littérature. Pour certains auteurs, elle s'étendrait d'une demi-journée à trois ans (Casterter, cité par Weva, 1999¹). Pour d'autres, l'insertion professionnelle durerait d'un à cinq ans (Baillauquès & Breuse, 1993), avec un minimum de trois ans selon Katz (1972). Enfin, celle-ci pourrait atteindre sept ans, d'après Vonck & Schras (cités par Nault, 1993) et Nault (2007).

Si de nombreux auteurs ont tenté de baliser la période d'insertion professionnelle en enseignement, une proportion plus réduite a délaissé la recherche de sa délimitation temporelle, reconnaissant sa variabilité. Ainsi, Nault (1999) déclare que l'insertion professionnelle se prolonge jusqu'à ce que le débutant ait acquis un certain niveau de compétence et de confiance en celle-ci ; point qu'elle estime souvent atteint au moment de l'engagement à long terme de l'enseignant. Se référant à Vonck (1988) et à Weva (1999), Nault (2007) ajoute que l'insertion professionnelle perdurerait jusqu'à l'adaptation de celui-ci à son environnement professionnel et à ses tâches quotidiennes ; en clair, jusqu'à ce qu'il fonctionne pleinement et efficacement dans le système scolaire. Quant à Letven (1992, cité par Nault, 2007), sa position est que l'insertion professionnelle des débutants ne peut être considérée comme positivement complétée que lorsque ceux-ci se seront détournés de la satisfaction de leurs propres besoins pour se concentrer sur ceux de leurs élèves, lorsqu'ils auront dépassé leurs « préoccupations de survie » (Fuller, 1969 ; Veenman, 1984 ; Huberman, 1989).

Selon Lamare (2003, cité par Martineau & Ndoreraho, 2006) et Nault (1999), la durée de l'insertion professionnelle serait principalement influencée par la personnalité de l'enseignant et sa capacité d'adaptation, par ses expériences antérieures, par son contexte d'insertion, ainsi que par le type de contrat qu'il aura obtenu. A ces facteurs peuvent également être ajoutés la qualité globale de la formation initiale reçue, le degré de compétence atteint en fin de cette formation et l'encadrement obtenu en cours de stages, ainsi que les mesures de soutien présentes dans le milieu d'insertion (Martineau & Vallerand, 2005).

2.2 Difficultés d'entrée en carrière : « la profession qui dévore ses jeunes² »

L'enseignement est une profession complexe, qui s'exerce dans une situation dynamique. De plus, la définition de la fonction enseignante s'est vue élargie ces dernières années : le paradigme de la transmission de savoir ayant été – du moins officiellement – enterré pour laisser la place à une éducation plus globale et émancipatrice. L'alourdissement de la tâche des enseignants et la diversification des publics scolaires n'ont fait qu'ajouter à cette complexité.

Lors de leur entrée en carrière, les nouveaux enseignants sont confrontés à une multitude de difficultés, auxquelles ils doivent très souvent encore faire face seuls. D'origines individuelle et systémique, ces difficultés peuvent être catégorisées selon trois axes de tension : pédagogique/didactique, personnel (psychologique et motivationnel), et socioprofessionnel

¹ La plupart des programmes de soutien américains et canadiens s'échelonnaient en 1999 sur une période d'une demi-journée à trois ans (Casterter, 1981 ; cité par Weva, 1999) ; la majorité des écoles assistant les novices via un dispositif formel et structuré d'un an (Weva, 1999).

² Traduction libre d'une citation d'Halford & Hensley (2002 ; cités par Martineau & Ndoreraho, 2006).

(intégration dans la profession et dans les équipes-écoles). Au niveau pédagogique, elles ont le plus souvent trait à la gestion de la classe et de la discipline, à la planification de la matière, à la gestion de l'hétérogénéité des groupes-classes, à l'évaluation des apprentissages, ou encore à l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. L'absence de programme de facilitation de l'entrée en carrière participe indéniablement à renforcer chacune de ces difficultés.

Sur le plan international, si chercheurs et syndicats s'entendent rarement sur les taux d'abandon de la profession endéans la première année d'exercice, il est cependant relativement inquiétant de constater que ceux-ci oscillent généralement entre 15 et 30% (Martineau & Ndoreraho, 2006 ; Duchesne, 2008). Au sein de notre système éducatif, la seule référence à ce sujet reste Vandenberghe (1999), qui plaçait il y a plus de dix ans ce taux à 41%, en ce qui concerne le décrochage au cours des cinq premières années d'enseignement.

2.2.1 Causes et conséquences de l'abandon

Au niveau secondaire, les quatre principales causes d'abandon semblent être, par ordre croissant : la « lourdeur » et la difficulté de la tâche, la précarité/instabilité en cours d'insertion professionnelle, et les écarts entre la représentation idéalisée du métier et la réalité du terrain, ainsi que l'enseignement à des groupes-classes difficiles (Mukamurera & Bouthiette, 2008). Selon ces auteurs, il existerait des divergences entre les causes d'abandon selon le genre ou encore le salaire.

Sans entrer dans les détails du diagnostic et du traitement des troubles associés à une entrée en carrière difficile chez certains enseignants, précisons qu'elle peut conduire, au-delà du stress, à des insomnies, à des cauchemars voire des dépressions (Royer, Loiseau, Dussault, Cossette & Deaudelin, 2001 ; Valli, 1992 ; cité par Martineau & Vallerand, 2005) jusqu'au burn-out (COFPE, 2002 ; cité par Martineau & Ndoreraho, 2006). Baillauquès & Breuse (1993) complètent le panorama en mettant en évidence que les troubles névrotiques sont deux fois plus présents chez les enseignants débutants que chez les débutants en insertion dans d'autres professions.

A côté de ces conséquences individuelles, les abandons en début de carrière ont bien évidemment des conséquences systémiques sur les systèmes scolaires, le principal étant le gaspillage de fonds (Epperson, 2004 ; cité par Martineau & Ndoreraho, 2006) lié à la formation initiale des enseignants et aux coûts de la mobilité professionnelle notamment. La désaffectation du personnel prometteur (Curtis, 2005 ; Hensley, 2002 ; Thibeault, 1994 ; cités par Martineau & Ndoreraho, 2006) et le renforcement de la pénurie d'enseignants représentent deux autres corollaires non négligeables des décrochages d'entrée en carrière.

2.3 Programme d'induction

En matière de soutien à l'insertion professionnelle, deux grandes modalités peuvent être adoptées par les systèmes éducatifs : instaurer un programme formel de facilitation à l'entrée en carrière au niveau macro, ou se reposer sur des dispositifs informels d'aide à l'insertion, le plus souvent locaux. Dans le premier cas, les programmes d'induction s'articulent généralement autour de diverses mesures structurées telles que le mentorat, la constitution de communautés d'apprentissage et de pratique, l'arrimage des entrants à la formation continuée, etc. Dans le second le manque de formalisation entame parfois l'efficacité des dispositifs...

Si les programmes gagnent à être formalisés et structurés, il semble évident qu'une marge de liberté doit être laissée aux acteurs locaux afin de les adapter aux préoccupations directement liées au contexte d'implantation. Il convient également qu'ils soient clairs pour être correctement appliqués (Boutin, 1999 ; Brossard, 2003, Wood, 2005, cités par Martineau & Bergevin, 2007).

3. Focus sur le cas de la Communauté française de Belgique

3.1 Enquête par questionnaires

Adressé à l'ensemble des enseignants engagés depuis moins de 6 ans dans une école de la communauté française de Belgique, le questionnaire d'enquête a été complété par 374 enseignants débutants. Cette enquête par questionnaires vise à objectiver les difficultés d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignants du secondaire (tous niveaux confondus) pour les mettre en perspective avec leur profil individuel, les raisons de leur choix de carrière, leur avis sur la formation initiale ou encore leurs attentes en matière de formation continuée et d'instauration d'un dispositif formel d'induction.

3.1.1 Echantillon

Notre échantillon se compose d'enseignants débutants issus des cinq provinces de la Cfb comptabilisant moins de cinq années accomplies d'exercice. Un peu moins de la moitié (49.70%) travaillent exclusivement dans l'enseignement organisé par la Cfb, 32.60% dans le réseau libre catholique, et 13.60% dans le réseau officiel subventionné provincial. La faible proportion restante (4.10%) fréquente plusieurs réseaux simultanément. Au niveau des formes et types d'enseignement représentés, la répartition des répondants est la suivante : général (58.30%) technique de qualification (44.40%), professionnel (42.20%), technique de transition (17.40%), cefa (7.00%), enseignement spécialisé (0.80%)³. 34.60% des enseignants interrogés étaient Agrégés de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI), 27.60% étaient Agrégés de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS), 14.50% disposaient d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP), 3.80% d'un autre diplôme pédagogique, et 3.20% de plusieurs diplômes pédagogiques simultanément. 16.40% des débutants interrogés ne possèdent aucune certification pédagogique au moment de leur participation à notre enquête. Enfin, la moyenne d'âge des répondants est de 30 ans et huit mois.

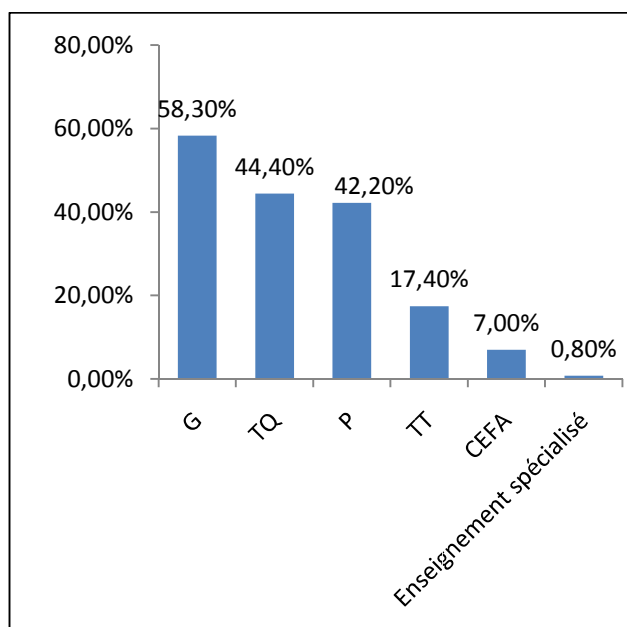


Figure 1 – Formes d'enseignement des répondants (prises isolément)

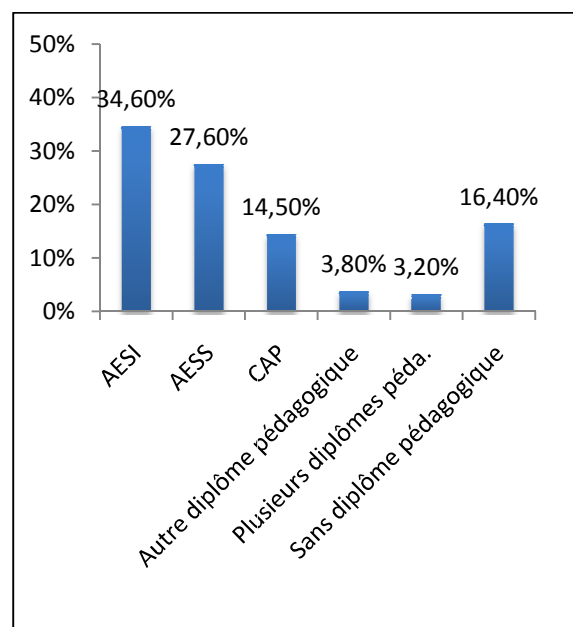


Figure 2 – Diplôme des répondants

³Les sujets enseignaient pour certains au sein de plusieurs formes/types simultanément. Les enseignants travaillant dans l'enseignement spécialisé et en CEFA ne sont pas repris dans le tableau 1.

3.1.2 Résultats

Notre recherche met en avant que près de 58% des débutants ayant participé à notre enquête sont potentiellement susceptibles de quitter la profession. Parmi ceux-ci, ils sont 37,4% à avoir envisagé de quitter le métier suite à un évènement exceptionnel, 10,7% une fois par mois, 5,9% une fois par semaine et 3,7% tous les jours. Ce constat qui illustre l'importance de lutter contre l'abandon précoce du métier (Vandenberghe, 1999 ; Martineau & Ndoreraho, 2006) met également en évidence la complexité de la problématique liée à la gestion des « situations difficiles », l'importance de leurs impacts sur le devenir des enseignants et la nécessité de les préparer à y faire face par un travail d'accompagnement en amont et en aval de celles-ci. Ceci afin d'éviter qu'elles ne débouchent sur des abandons avec toutes les conséquences sociales et humaines déjà évoquées.

Les raisons d'abandon évoquées par les enseignants débutants sont diverses. Ainsi, conformément à ce que la littérature de recherche a mis en avant, on constate que les incivilités et le comportement déviant des élèves constituent la raison principalement évoquée par les novices. La surcharge de travail fait également partie des raisons pour lesquelles les enseignants débutants seraient prêts à quitter la profession (Veenman, 1984). Le manque de motivation des élèves reste, aussi, une cause mise en avant par les débutants (Veenman, 1984, Esquieux, 1999).

La recherche ayant identifié qu'un attachement profond à l'enseignement peut être un facteur explicatif de la poursuite stable et permanente de la carrière enseignante (Martineau & Ndoreraho, 2006), il nous est paru essentiel d'interroger les débutants sur les raisons du choix de la carrière enseignante. Les réponses obtenues mettent en évidence que majoritairement les nouveaux enseignants déclarent choisir le métier d'enseignant pour ses caractéristiques constitutives essentielles (la relation avec les élèves, l'envie de transmettre ou de faire construire des savoirs, l'intérêt pour la matière...) et beaucoup moins pour ses caractéristiques plus accessoires (l'horaire, les congés scolaires, le temps de travail en classe...). Les enseignants débutants sont peu nombreux à indiquer que l'enseignement relève d'un second choix (11,2%) ou d'échecs antérieurs. Il n'est ni la résultante d'une pression familiale, ni aléatoire, mais s'inscrit dans une trajectoire de vie « réfléchi ». Ces indications peuvent être interprétées positivement puisqu'il a été observé que l'engagement dans le métier soutenu par une vocation forte permet de mieux résister au découragement que peuvent produire les expériences difficiles rencontrées dans l'exercice du métier (Bojlod & Gingras, 2000 ; Selgman, 1994 ; Proste, 1985 ; Sears, 1982 ; Gottfredson, 1981 ; cités par Martineau & Ndoreraho, p.13).

Sur le plan des difficultés d'entrée en carrière, une catégorisation des problèmes rencontrés par les enseignants débutants a pu être réalisée sur base d'une Analyse en Composantes Principales (ACP)⁴. La confrontation de cette démarche d'analyse factorielle exploratoire avec notre revue de littérature nous conforte dans l'idée qu'elles pourraient être regroupées en trois catégories, à savoir les difficultés liées aux aspects pédagogiques et didactiques de la profession, les difficultés d'ordre administratif/organisationnel/matériel, et pour finir les difficultés relationnelles. Le tableau 1 synthétise les résultats de cette catégorisation en précisant pour chaque variable (facteur) le degré de difficulté déclaré par les répondants à l'aide d'une échelle de Likert. Notons qu'un score global a été calculé pour chaque catégorie de difficulté⁵. A la lecture de ce tableau, nous pouvons observer que les principales difficultés rencontrées par le nouveau personnel enseignant du secondaire sont d'ordre pédagogique/didactique. Pour autant, les difficultés liées aux deux autres catégories ne sont pas à négliger, mais l'on peut tout de même supputer que les enseignants débutants éprouveraient globalement moins de difficultés à s'intégrer et collaborer au sein de la communauté scolaire qu'ils n'en ont pour obtenir des ressources matérielles adaptées à

⁴ Notre « modèle » en trois composantes permet d'expliquer 52.73% de la variance totale des résultats.

⁵ La formule utilisée est la suivante : $((\text{Var } 1 + \text{Var } 2 + \text{Var } n) - \text{nombre de variables}) / (\text{nombre de variables} \times 3)$.

leurs besoins ou encore pour gérer certaines procédures administratives. En rapport à ce dernier point, il est intéressant de constater que ces difficultés ne semblent pas diminuer avec l'accroissement de l'ancienneté des débutants (C.C. = .07 ; alpha = .66). Précisons que ces résultats corroborent les observations de De Stercke (2010), qui, dans le cadre de sa recherche relative au mentorat, a mis au jour que seuls 10% des débutants interrogés sont en attente d'un soutien de type socioprofessionnel de la part d'un éventuel mentor, alors que 79.50% d'attentes se révèlent liées aux champs pédagogique et didactique.

Difficultés d'insertion professionnelle	% d'accord/désaccord			
	Tout à fait en désaccord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Composante II bis : «pédagogique/didactique»			.47	
<i>Evaluation des apprentissages (A)</i>	12.60	36.60	41.40	09.40
<i>Gestion de la classe et de la discipline (B)</i>	16.60	34.50	34.20	14.70
<i>Planification des apprentissages (C)</i>	15.00	46.00	32.00	07.00
Composante III bis : « Administratif/organisationnel/matériel »			.43	
<i>Ressources matérielles (D)</i>	15.50	30.50	33.70	20.30
<i>Tenue des documents administratifs (E)</i>	12.60	35.00	34.20	18.20
<i>Contraintes organisationnelles d'exercice (F)</i>	26.45	43.00	22.45	08.00
<i>Déplacements professionnels (G)</i>	35.60	43.30	14.40	06.70
Composante I bis : « Relationnel »			.29	
<i>Collaboration-partage de ressources entre collègues (H)</i>	24.90	38.20	26.20	10.70
<i>Relation avec les parents (I)</i>	28.70	50.50	16.40	04.40
<i>Relation avec la direction (J)</i>	47.90	39.30	08.30	04.50
<i>Relation avec les collègues (K)</i>	48.90	39.10	09.10	02.90

Tableau 1 – Catégorisation des difficultés d'entrée en carrière

La figure 3 permet de visualiser plus clairement les résultats du tableau ci-dessus, le pourcentage retenu pour chaque variable correspondant cette fois à l'addition des niveaux « D'accord » et « Tout à fait d'accord » des échelles de Likert considérées.

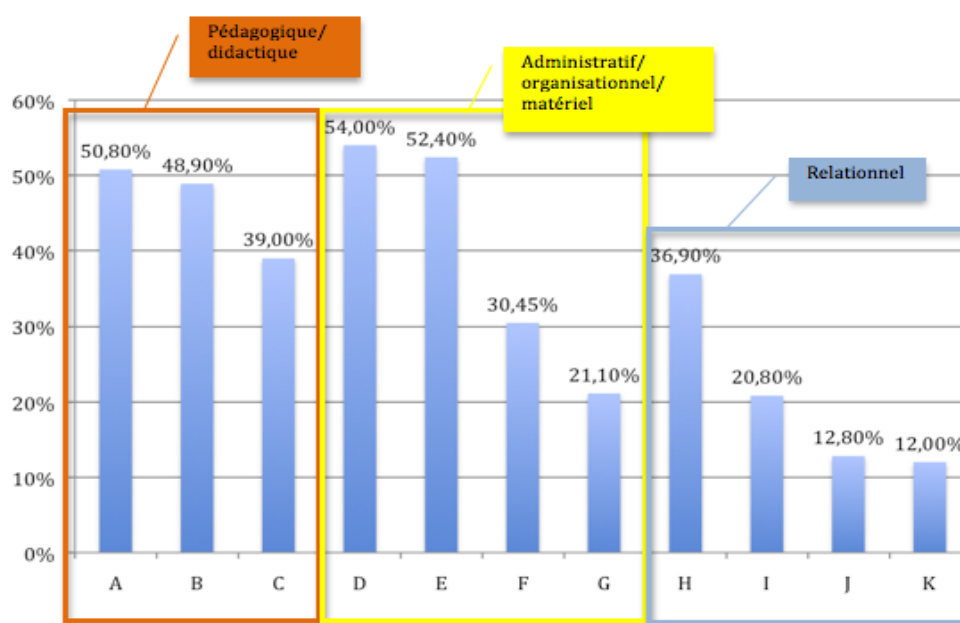


Figure 3 – graphique des difficultés d'insertion professionnelle des enseignants débutants

Consécutivement à ce travail de catégorisation, nous avons dressé une liste ordonnée des difficultés d'entrée en carrière prises isolément. Le résultat s'observe au tableau 2. A sa lecture, l'on constate les relatives divergences existant entre la hiérarchisation des difficultés catégorisées et la réalité des perceptions enseignantes, puisque les deux difficultés considérées par les novices comme les plus intenses ont trait aux ressources matérielles (composante III bis) et non pas au domaine pédagogique/didactique (composante II bis). Toutefois, il convient de relativiser les résultats de ce classement⁶ étant donné les écarts tenus observables entre les premières variables.

Difficultés d'entrée en carrière	%
1) Ressources matérielles	54.00
2) Tenue des documents administratifs	52.40
3) Evaluation des apprentissages	50.80
4) Gestion de la classe (et de la discipline)	48.90
5) Planification des apprentissages	39.00
6) Collaboration-partage entre collègues	36.90
7) Contraintes organisationnelles	30.45
8) Vie privée	22.95
9) Déplacements professionnels	21.10
10) Relation avec les parents	20.80
11) Relation avec la direction	12.80
12) Relation avec les collègues	12.00

Tableau 2 – Hiérarchie des difficultés d'insertion professionnelle

Difficultés d'entrée en carrière
1) Installer et maintenir la discipline
2) Motiver les élèves
3) Tenir compte des différences individuelles
4) Déterminer et évaluer le travail des élèves
5) Entrer en contact avec les parents
6) Organiser le travail de la classe
7) Faire face au manque de matériel
8) Traiter les problèmes individuels des élèves
9) Supporter la lourdeur du travail (temporelle)
10) Entrer en relation avec les collègues

Tableau 3 – Difficultés d'insertion professionnelle selon Veenman (1984)

Si l'on compare ce "top 12" avec la classification établie en son temps par Veenman (1984), l'on constate qu'elles sont globalement similaires dans leur contenu, mais que quelques divergences apparaissent au niveau de l'ordonnancement des difficultés énoncées. Ainsi, si les difficultés liées aux ressources matérielles apparaissent comme les plus répandues d'après notre enquête, elles n'occupaient à l'époque où fut établie la classification de Veenman (ibid) que la septième place dans l'ordre des préoccupations des novices. A l'inverse, les difficultés relationnelles pouvant exister entre les débutants et leurs collègues sont tout aussi « secondaires » d'après nos observations que selon les siennes, puisqu'elles occupent quelle que soit la classification la dernière place du classement. Notons cependant que 41.43% des enseignants interrogés ont une image du métier et de soi dans le métier qui met en évidence l'isolement à travers un manque de soutien face aux difficultés, une absence de partage des pratiques, celles-ci, accentuées par des difficultés d'intégration dans l'équipe éducative. On peut également insister sur le fait que nombreux sont les enseignants qui estiment devoir se conformer aux pratiques de leurs collègues plus « chevronnés » pour être plus efficace. Cette tendance au conformisme par une recherche de rapprochement avec les pairs pourrait peut-être être en partie consécutive à ce sentiment d'isolement. En comparant les tableaux 2 et 3, l'on notera également que les difficultés liées à la relation avec les parents d'élèves paraissent moins prégnantes selon notre étude que d'après la méta-analyse de Veenman (ibid), ce qui nous amène à penser qu'il ne s'agit pas du problème le plus courant (mais pas forcément le moins aigu) des enseignants débutants exerçant en Communauté française de Belgique. Un peu plus de 50% des débutants estiment être confrontés à un public d'élèves dont la moitié d'entre eux – au minimum – présente des difficultés d'apprentissage. Cette constatation semble ajouter une difficulté supplémentaire aux enseignants débutants ancrés dans des préoccupations de « survie » (Füller, 1969, cité par Beckers, 2007), et pour lesquels la gestion des élèves en difficultés d'apprentissage représente une inquiétude prégnante (Mukamurera, 1999).

En ce qui concerne l'environnement de travail des débutants interrogés, nos résultats mettent clairement en évidence l'importance du rôle de la direction dans la promotion de pratiques

⁶ Il a une nouvelle fois été dressé sur base de l'addition des niveaux « D'accord » et « Tout à fait d'accord » des échelles de Likert.

professionnelles collaboratives ainsi que la nécessité d'accentuer et de clarifier les responsabilités des directions vis-à-vis des enseignants débutants. Précisons à ce sujet que des liaisons statistiquement significatives ont été relevées entre le fait d'avoir une relation difficile avec son chef d'établissement et celui de manquer de soutien administratif (Gamma = $-.62$; alpha = $.000$), pédagogique (Gamma = $-.57$; alpha = $.000$) ou encore relationnel (Gamma = $-.65$; alpha = $.000$). En clair, et d'après l'opinion des débutants interrogés, moins les directions sont investies dans le soutien administratif, pédagogique, et relationnel des nouveaux enseignants, plus ces derniers jugent qu'ils ont une relation difficile avec leur chef d'établissement, et inversement. De surcroît, nous mettons en évidence que les difficultés de collaboration/partage de ressources avec les collègues de sujets s'accroissent lorsque les directions n'encouragent pas ce type de pratique au sein de leur établissement (Gamma = $-.47$; alpha = $.000$).

Face à leurs difficultés, les débutants incriminent en partie la formation initiale pédagogique puisque, globalement, ils ne s'estiment pas suffisamment préparés celle-ci. Ils sont 60% à estimer ne pas s'être construit une représentation réaliste de l'entrée dans le métier. Ils soulignent des lacunes de la formation initiale à plusieurs niveaux : premièrement au niveau de la gestion méthodologique et didactique (46%) et plus particulièrement des difficultés relatives à la maîtrise des contenus à enseigner, à la planification et à l'évaluation, mais également le manque d'outils et de ressources favorisant la détection des difficultés chez leurs élèves ; deuxièmement, au niveau de la gestion des interactions avec les élèves (45%), pour laquelle, ils soulignent essentiellement le manque de formation quant à la gestion de la dynamique relationnelle d'une classe (événements susceptibles d'influencer le déroulement d'une séquence, techniques de prévention et d'intervention face aux comportements déviants...) or, la variable gestion de classe est une des variables qui influent le plus sur la réussite scolaire (Archambault et Chouinard, 1996) ; troisièmement, la gestion des dimensions administratives liées au métier (49%) est également insuffisamment prise en compte lors de la formation initiale et plus particulièrement les contraintes administratives liées à l'entrée et à l'exercice du métier ; quatrièmement, c'est dans la préparation à la gestion des relations de partenariats éducatifs (73%) que les lacunes sont les plus citées. Travailler sur l'établissement de partenariat avec les différents acteurs de l'école au sens large (pairs, éducateurs, parents, CPMS...) semble être une dimension trop négligée par la formation initiale.

A la demande de formulation de pistes d'amélioration de la formation initiale, les enseignants débutants souhaitent essentiellement bénéficier davantage d'éléments proches de la réalité de terrain. De même, ils sont en demande de plus d'informations relatives aux contextes d'apprentissages (caractéristiques des élèves, type d'enseignement...). Afin de rencontrer ces demandes, ils suggèrent quatre propositions : être encadrés par des formateurs ayant une connaissance du terrain (19.28%) ; augmenter les heures de stage (14.28%) ; mettre en place un dispositif d'analyse de pratique (13.21%) ; mettre en place un module pratique sur la gestion de classe (10.36%).

Malgré les difficultés soulevées, 73.30% d'entre eux ont développé un sentiment de self-efficacy (Bandura, 1994) élevé : ils ont confiance dans la maîtrise de leurs compétences professionnelles. Ce résultat nous paraît essentiel puisque ce sentiment d'efficacité est déterminant pour la motivation de l'individu, son engagement dans le travail, sa persévérance devant les difficultés et, sans que la liaison soit automatique, pour la qualité de sa performance (Viau, 2007). Ceci laisse à penser que les diverses difficultés rencontrées au quotidien ne semblent pas altérer l'image du « moi professionnel » pour ces enseignants. On observe également une augmentation relative au sentiment de compétence chez les novices après 4 ans d'exercice du métier. A ce stade, les enseignants débutants achèveraient leur insertion professionnelle (Baillauquès & Breuse, 1993).

De plus, l'expérience en tant qu'enseignant permet de pallier certaines difficultés. C'est essentiellement au niveau des compétences pédagogiques (94.65%) que l'entrée en carrière est source de développement essentiellement à travers une clarification des tâches, une amélioration des compétences professionnelles liées à la gestion de la classe et des imprévus, une meilleure connaissance des élèves. L'évolution des enseignants du point de vue de leur intégration dans l'équipe et de leur sentiment d'appartenance à celle-ci, bien qu'elle soit moins saillante comparativement à celle relative à la représentation des tâches et à la gestion de celles-ci, reste très positive (87%) et ce, malgré le sentiment d'isolement évoqué plus haut.

Par rapport aux attentes des enseignants débutants en matière de soutien à l'entrée en carrière et leur éventuelle résistance à la mise en place d'un dispositif d'induction, les résultats obtenus par le biais de notre enquête sont encourageants. En effet, 85.50% des sujets jugent qu'il est indispensable qu'un tel dispositif soit instauré en CfB 41.20% étant d'accord avec l'affirmation posée et 44.10% tout à fait d'accord avec celle-ci. Seuls 14.70% des répondants se positionnent en opposition avec la proposition, ce qui ne manque toutefois pas de rappeler que tous les enseignants débutants n'éprouvent pas les mêmes difficultés d'entrée en carrière, ou encore que certains ne sont pas forcément conscients de celles-ci.

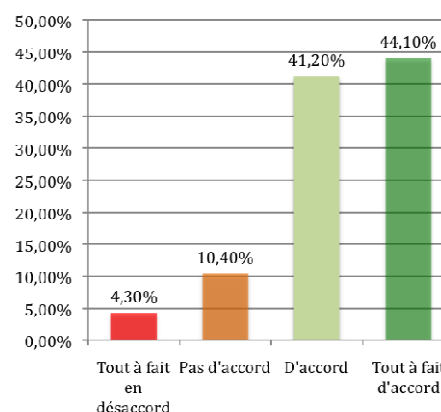


Figure 4 – Caractère indispensable d'un dispositif d'induction en CfB

Il est important de noter que les attentes en termes de mise en place d'un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle en CfB ne se différencient pas selon le degré d'ancienneté des enseignants débutants ($\text{Gamma} = -.05$; $\text{alpha} = .37$). En revanche, les réponses des sujets sont affectées par le diplôme qu'ils possèdent ($\text{C.C.} = .26$; $\text{alpha} = .007$)⁷. Si la plupart des sujets quelle que soit leur qualification sont en accord avec l'affirmation posée par l'item, il apparaît toutefois que les débutants disposant d'un autre diplôme pédagogique (instituteur primaire notamment) sont moins en attente de ce genre de mesure que les AESI, que les AESS, que ceux possédant un CAP et que ceux ne disposant d'aucun diplôme pédagogique ; ces derniers étant assez logiquement plus nombreux à souhaiter qu'un tel dispositif soit mis en place (90.20% d'avis positifs cumulés).

Toujours à propos des attentes de soutien des nouveaux enseignants, nous pouvons avancer qu'ils souhaitent majoritairement bénéficier de la diffusion d'un vade-mecum d'aide à l'insertion (standardisé, mais adaptable localement ajouterons-nous) (88.80% d'avis positifs), tout comme ils appellent à la mise en place d'un système de mentorat assuré par des enseignants expérimentés volontaires (88.20%). Les autres mesures attendues sont par ordre décroissant : la tenue de rencontres entre enseignants débutants en vue d'échanges d'expériences et de pratiques (81.90%), un accompagnement par des conseillers pédagogiques (79.70%) ou par des formateurs issus des institutions de formation initiale pédagogique pendant la première année d'enseignement (79.40%). Viennent enfin la création d'un service personnalisé et confidentiel de soutien par téléphone (77.60%), l'orientation vers des formations continuées adaptées à leurs besoins (58.60%), et la prévention des difficultés via un allongement de la formation initiale (28.30%).

Les facteurs expliquant les hauts niveaux de pertinence perçue pour les deux premières mesures d'induction précitées ne peuvent être que difficilement approchés, mais il est probable que l'aide dont bénéficient certains répondants sur leur lieu de travail ait influé sur leur positionnement.

⁷ Les débutants disposant de plusieurs diplômes pédagogiques (n = 22) ont été exclus de l'analyse.

Ainsi, le fait d'être ou d'avoir été accompagné par un enseignant expérimenté est lié à celui de considérer le mentorat comme une mesure de soutien adaptée à ses besoins (C.C. = .19 ; alpha = .003). Cependant, une conclusion opposée doit être tirée en ce qui concerne les dossiers d'entrée en fonction/vade-mecum d'aide à l'orientation (physique et culturelle) dans les établissements scolaires (C.C. = .11 ; alpha = .16). Concrètement, avoir pu profiter d'un tel document lors de son entrée en fonction ne semble pas influencer le souhait de voir se généraliser cette pratique d'accompagnement en cas d'instauration d'un dispositif formel d'induction. Peut-être ce résultat pourrait-il s'expliquer par un besoin d'amélioration des documents en circulation dans les écoles parfois conçus sans consultation des principaux intéressés ?

En référence aux recommandations de Lavoie, Beauchesne, Garant & Hensler (1996a ; cités par Garant et al., 1999), nous rappellerons que tout système d'induction qui se veut efficace se doit d'intégrer diverses modalités de soutien des enseignants débutants, afin de rencontrer l'ensemble de leurs besoins : psycho-motivationnels, pédagogiques et didactiques, et socioprofessionnels.

Les attentes en termes de formation continuée se portent prioritairement d'une part, sur la gestion des interactions en classe (86%) et plus particulièrement sur l'instauration d'un climat favorable à l'apprentissage et d'autre part, sur la gestion méthodologique et didactique (85%) et plus particulièrement sur l'acquisition d'une maîtrise disciplinaire et une meilleure appropriation de l'évaluation des compétences. En outre, les données ne mettent pas en évidence une modalité de formation continue privilégiée par les débutants entre les formations externes, internes ou l'accompagnement des conseillers pédagogiques.

3.1.2.1 Analyse croisée des données

Une analyse croisée des données a été faite en mettant en perspective les scores moyens obtenus par les enseignants aux différentes dimensions proposées dans les échelles de Likert du questionnaire (choix du métier, expérience du métier, formation initiale), avec leur profil individuel (genre, diplôme, ancienneté...).

Certaines données ont déjà été évoquées dans les chapitres précédents, mais d'autres informations intéressantes ont été mises en évidence en fonction des croisements effectués.

Variable « Genre »

De manière générale, nous observons peu de différences dans les moyennes des scores entre les hommes et les femmes. Quelques différences sont toutefois présentes concernant les acquis de l'expérience du métier et plus particulièrement la dimension « Culture du métier » pour laquelle les femmes affirment en plus grande majorité acquérir un sentiment d'appartenance au corps enseignant et nouer plus facilement des collaborations que leurs homologues masculins. En ce qui concerne la préparation au métier de la formation initiale, comme cela a déjà été signalé précédemment, tout en étant tous insatisfaits de celle-ci, les hommes sont toutefois moins insatisfaits de la préparation à la gestion administrative que leurs collègues féminines.

Variable « Ancienneté »

Nous ne reviendrons pas sur le choix du métier lié essentiellement à ses caractéristiques principales, mais plutôt sur les caractéristiques accessoires, car nous observons que plus l'enseignant a acquis de l'expérience, et plus il est en désaccord avec le choix du métier lié à ses caractéristiques accessoires. Cette observation tend à mettre en évidence que le message fréquemment véhiculé concernant les nombreux avantages liés à l'enseignement (les vacances, le temps de travail en présence des élèves...) est de moins en moins considéré par les enseignants eux-mêmes comme un élément pouvant jouer en faveur du choix du métier. L'importante charge de travail en dehors de la présence des élèves pourrait expliquer ce changement de positionnement de leur part face à ce message.

Dans l'ensemble, l'ancienneté influence peu l'image du métier de l'enseignant débutant avant la cinquième année d'exercice du métier. Ce n'est qu'à partir de ce moment qu'une évolution est observée essentiellement au niveau du sentiment de compétence et de la représentation du métier. De manière plus étonnante, le sentiment d'isolement relaté par une partie des enseignants ne semble pas diminuer avec l'ancienneté ce qui tend à confirmer les recherches qui mettent en évidence l'individualisme et l'isolement répandu dans l'enseignement ((Lortie, 1975 ; cité par Beckers et al., 2007 ; Lacey, 1977 ; Tisher, 1984 ; Veenman, 1984 ; Mac Donald & Elias, 1983 ; Ryan, 1980 ; Thomas & Kiley, 1994 ; Gervais, 1999, cité par Beckers et al., 2007 ; Mukamurera, 2008a).

En ce qui concerne les acquis de l'expérience du métier, c'est essentiellement à partir de la cinquième année que l'on observe une diminution importante de ceux-ci en ce qui concerne la représentation de la tâche, la gestion de la classe, la connaissance de soi et la culture du métier. Ces observations pourraient mettre en évidence que les acquis de l'expérience se marquent de manière plus prégnante pendant les quatre premières années, ce qui pourrait correspondre au temps nécessaire pour se sentir plus compétent. La dimension relative au développement de collaborations efficaces au sein du lieu de travail ne semble pas dépendre du nombre d'années de pratiques d'enseignement.

Globalement, la perception par les enseignants de la préparation de la formation initiale à l'exercice du métier évolue peu.

Variable « Diplôme »

Pour les enseignants qui possèdent plusieurs diplômes, le choix du métier semble moins lié aux caractéristiques principales que pour les autres diplômés et pourrait être guidé par d'autres motivations liées à la multiplicité de leurs compétences.

Étonnamment, en ce qui concerne l'image du métier et de soi dans le métier, et à l'exception des enseignants exerçant dans la section technique de transition qui sont plus nombreux à déclarer ne pas douter, voire ne pas du tout douter, de leur compétence professionnelle globale, la dimension traitant du sentiment de compétence ne met pas en évidence des variations importantes selon le type de diplôme obtenu. Ce qui laisse supposer soit que le sentiment de compétence n'est pas directement lié à celui-ci, mais à d'autres caractéristiques qui relèvent peut-être plus de la maîtrise de la situation soit, que les enseignants n'ayant pas de formation pédagogique ne sont pas nécessairement conscients ou sensibilisés à l'importance de cette dimension dans l'apprentissage des élèves.

Les enseignants qui possèdent plusieurs diplômes se sentent globalement moins isolés que les autres ce qui pourrait indiquer soit, une intégration plus facile soit, une pression moindre liée à de plus grandes perspectives de reconversion en cas de difficulté. Ces mêmes enseignants intègrent plus difficilement la culture du métier. Un choix professionnel partagé entre le métier d'enseignants et les autres perspectives et opportunités liées à leurs qualifications pourrait en être une des raisons. C'est dans la filière technique de transition que le sentiment d'isolement est le plus développé.

Globalement, ce sont chez les Agrégés de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI) que les acquis liés à l'expérience du métier sont les plus importants. On peut également observer que la dimension « connaissance de soi » est plus développée chez les détenteurs du CAP (Certificat d'aptitudes pédagogiques), ce qui pourrait soit mettre en évidence une approche plus centrée sur cette dimension dans la formation, soit une plus grande expérience de vie et/ou professionnelle chez ce public particulier qui favoriserait la connaissance de soi.

En ce qui concerne la formation initiale, les enseignants s'estiment mal préparés à l'exercice du métier. Ce sont les Agrégés de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS) qui sont les plus insatisfaits, car ils s'estiment mal préparés pour les quatre dimensions proposées (gestion méthodologique et didactique, gestion des interactions en classe, partenariat et gestion administrative). Les Agrégés de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI) sont globalement satisfaits de la formation reçue relativement à ses aspects « gestion méthodologique et didactique », mais pas pour les autres dimensions. Les enseignants possédant le CAP sont satisfaits pour deux dimensions (« Gestion méthodologique et didactique » et « Gestion des interactions en classe ») ce qui peut paraître étonnant compte tenu de la durée et de la densité de cette formation au regard d'autres filières de formations. Cette satisfaction peut peut-être s'expliquer par une ou plusieurs expériences antérieures qui auraient permis l'acquisition et le développement de compétences utiles à la pratique du métier, ce qui plaide pour une reconnaissance de ces compétences acquises hors formation initiale.

Ces observations invitent à se questionner d'une part, sur l'opportunité d'augmenter la durée de la formation initiale et/ou de la poursuivre par une formation continue plus conséquente qu'actuellement. D'autre part, cela tend à confirmer que la formation initiale donne une série de bases à l'entrée dans le métier, mais qu'elle ne forme que très partiellement à son exercice.

Enfin, concernant la formation continue, les besoins semblent identiques quelle que soit la formation des enseignants ce qui peut paraître assez surprenant, car ils n'ont pas tous le même bagage pédagogique. On peut faire l'hypothèse comme le confirme la recherche, que pour beaucoup d'enseignants qui débutent, leur préoccupation principale est la « survie », l'aspect pédagogique ne prenant une plus grande importance qu'au fil de l'insertion professionnelle.

Variable filière

En-dehors de l'enseignement technique de transition où les enseignants sont plus nombreux à avoir développé un sentiment de compétence et une bonne représentation du métier, mais aussi un sentiment d'isolement plus important que dans les autres filières, l'image du métier et le sentiment d'isolement est dans l'ensemble identique quelque soit la filière dans laquelle les enseignants professent. La représentation du métier est toutefois plus développée dans la filière « enseignement professionnel » ce qui pourrait s'expliquer par la proximité et les liens étroits avec l'activité professionnelle.

Les acquis liés à l'expérience du métier sont plus majoritairement exprimés chez les enseignants de l'enseignement général sauf pour la dimension connaissance de soi plus développée dans la filière « Technique de qualification ». Dans cette filière, le nombre d'enseignants ayant une expérience professionnelle antérieure pourrait éventuellement expliquer cette meilleure connaissance de soi. Pour toutes les dimensions, c'est dans la filière de transition que l'on retrouve le moins d'expression d'acquis liés à la pratique du métier. Il semblerait que dans cette filière, il soit difficile de s'approprier une culture commune et d'entretenir des collaborations. Il est possible que l'on puisse expliquer ces moyennes par la spécificité de certains cours donnés puisque ce sont ces mêmes enseignants qui exprimaient un sentiment de compétence plus élevé que leurs collègues. Cette spécificité limiterait les collaborations possibles.

Les enseignants de l'enseignement professionnel, tout en étant insatisfaits de la formation initiale, obtiennent les moyennes les plus élevées quelle que soit la dimension mesurée. La moyenne (proche de l'accord) obtenue par ces enseignants pour la dimension « gestion de classe » laisse supposer une meilleure préparation de la formation initiale à cette filière d'enseignement. La moyenne la plus basse pour cette dimension observée chez les enseignants du général peut surprendre et va à l'encontre de l'idée habituelle qui laisse supposer une gestion de classe plus

facile dans le général que dans les autres filières. C'est aussi chez les enseignants du général que la moyenne la plus faible est également observée pour la dimension gestion administrative.

3.2 Analyse « diplômés sortants VS enseignants entrants »

Réalisée sur la base de la comparaison entre un répertoire des enseignants débutants travaillant au 31 décembre 2009 et une liste des trois dernières cohortes de diplômés de sept institutions de formation initiale non universitaire (catégories pédagogiques) hainuyères, cette analyse revêt un double intérêt : local et global. En effet, par son truchement, les responsables académiques et formateurs d'enseignants seront en mesure de dégager des pistes d'action différenciées en fonction de leurs sections a priori davantage touchées par le phénomène d'abandon précoce de la carrière. De cette manière, ils pourront faciliter l'insertion professionnelle des débutants en amont. En outre, les Hautes-Ecoles participantes pourront très certainement améliorer leurs stratégies d'accrochage des diplômés au milieu professionnel. A un niveau plus centralisé, nous ne doutons pas que cette étude, même contextualisée, retienne l'attention grâce au lien qu'elle entretient avec les problématiques de l'attractivité de la profession et de la pénurie d'enseignants dans certains domaines d'activité.

Afin de respecter un devoir de confidentialité envers nos institutions partenaires, celles-ci seront renseignées par des lettres, de A à G⁸.

3.2.1 Résultats⁹

Le tableau 4 donne une vue d'ensemble de l'abandon global dans les sept institutions partenaires.

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	Total
HE A	/	50.00%	60.00%	55.00%
HE B	61.11%	42.86%	33.33%	45.77%
HE C	28.89%	15.63%	36.59%	27.04%
HE D	13.04%	26.32%	31.43%	23.60%
HE E	31.36%	30.33%	41.25%	34.32%
HE F	22.86%	30.00%	34.62%	29.16%
HE G	28.57%	15.15%	20.00%	21.24%
	30.09%	30.29%	32.98%	33.73%

Tableau 4 – Pourcentages d'« abandon » par institutions et par années

Si l'on considère la moyenne d'abandon par année pour l'ensemble des institutions, on peut constater que celui-ci va relativement croissant depuis 2006-2007, même si la progression reste peu importante (2.89%). Cette tendance est toutefois inversée pour les diplômés de deux d'entre elles (HE B et HE G). Ce résultat signifie que, globalement, les diplômés de la cohorte de 2006-2007 sont plus nombreux sur le marché du travail que ceux de 2007-2008 et 2008-2009. Il peut s'expliquer, a priori, par la stabilisation progressive des enseignants dans leurs fonctions au fil des années, ou encore par la difficulté des "jeunes" diplômés (2008-2009) à trouver un emploi. Cependant, ces facteurs ne sont pas les seuls à prendre en compte, et la spéculation ne doit pas être de mise dans la problématique qui nous occupe. Des investigations plus poussées doivent donc être réalisées afin de comprendre ce résultat. De plus, il est intéressant de noter que les variations de pourcentage d'abandon entre années scolaires sont loin d'être constantes dans l'ensemble des institutions concernées (figure 5).

⁸ La section éducation physique de la HE G n'est pas représentée.

⁹ Seuls les résultats globaux seront présentés. Pour plus de précisions, nous vous invitons à consulter le rapport final de la recherche.

La moyenne globale des abandons pour chaque établissement peut s'avérer une information intéressante pour les responsables académiques, quand bien même chaque section présenterait sa propre réalité en termes d'employabilité. La HE A apparaît être l'institution la plus touchée par des abandons consécutifs à la formation qu'elle organise (électro-mécanique et bois-construction) avec 55% d'abandon en début de carrière pour ces trois dernières années. Vient ensuite la HE B, avec 45.77%. Enfin, la HE G paraît être la moins touchée par le phénomène. Elle combine en effet la décroissance globale des abandons de ses diplômés de 2006 à 2009, à un pourcentage moyen d'abandon de ceux-ci relativement faible (21.31%). Le pourcentage global d'abandon pour l'ensemble des institutions participantes s'élève à 33.73%. Ce résultat élevé présente une certaine cohérence avec la littérature présentée plus haut, puisque selon Vandenberghe (1999), 41% des enseignants débutants de la Communauté française de Belgique décrocheraient dans leurs cinq premières années. Notons toutefois que notre étude ne s'attache ici à décrire le phénomène que très localement, et en rapport au seul enseignement secondaire inférieur ainsi qu'aux institutions de formation initiale non universitaire (catégories pédagogiques).

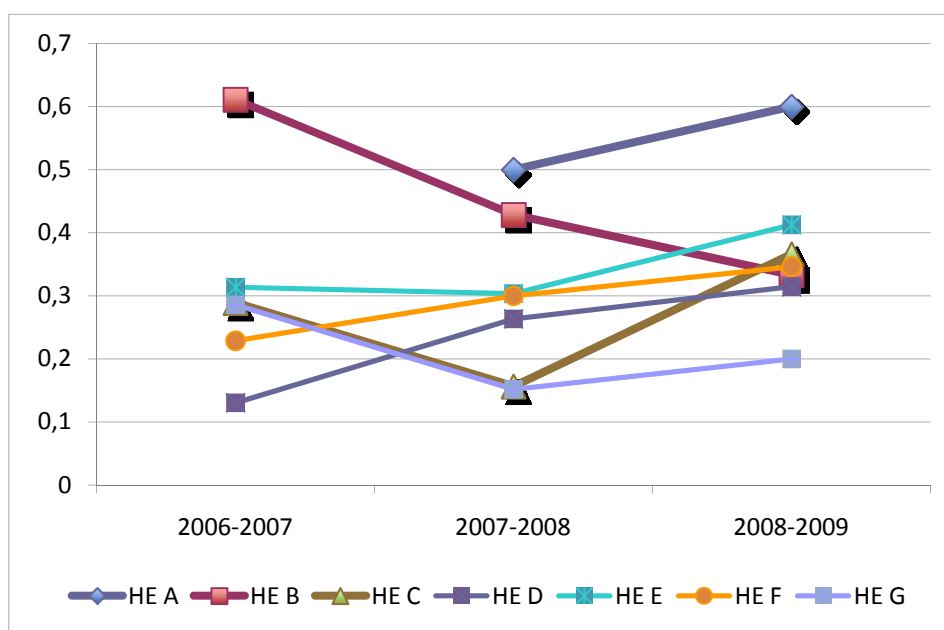


Figure 5 – Evolution des « abandons » par institutions et par années scolaires

A la lecture de la Figure 6, on peut constater que la section bois-construction est la plus durement touchée par l'abandon d'entrée en carrière depuis ces trois dernières années (87.50%). Ce résultat s'explique selon nous à la fois par les qualifications professionnelles des diplômés, qui les ouvrent autant vers le secteur public que vers le secteur privé, mais également par la fréquentation très restreinte de cette section (n = 8) à la HE A et à la HE E uniquement. Il conviendrait de mettre en place un dispositif visant à changer cette situation, car les pertes en capital humain et économique sont ici plus qu'importantes.

La section sciences économiques et sciences économiques appliquées arrive en deuxième position (41.67%), suivie par la section langues germaniques (36.88%). A nouveau, on peut se demander si l'ouverture sur la gestion en entreprise ou sur la communication, l'interprétariat, etc. ne joue pas sur l'orientation professionnelle a posteriori des diplômés de formation initiale pédagogique, comme cela pourrait être le cas des diplômés de la section Français Langue Etrangère (FLE), dont 30,74% sont à considérer comme en situation d'abandon...

La section français/religion, exclusivement organisée dans l'enseignement Libre catholique, présente le pourcentage de décrochage des professeurs entrants le plus faible (10.66%). Il est étonnant de constater que son homologue, la section français/morale, atteint un pourcentage de

décrochage bien plus élevé (31.43%). Il serait judicieux d'analyser ces résultats au regard des attributions des enseignants issus de ces deux sections, pour déterminer la proportion de ceux qui enseignent le français et/ou la morale/religion. Si un nombre conséquent de diplômés de l'enseignement libre catholique venaient alors à user de leur titre pour dispenser des cours de religion, au contraire des diplômés de l'enseignement officiel qui se focaliseraient sur le français, l'on pourrait alors en conclure que ce sont les logiques individuelles d'insertion des enseignants de chaque réseau qui expliqueraient en partie la différence entre les pourcentages d'abandon des deux sections jumelles.

Les sections sciences (biologie, chimie et physique) et arts plastiques (qui n'est organisée que dans deux institutions, la HE C et la HE E) présentent des pertes réduites, avec respectivement 19.61% et 20% d'abandons. La section mathématique suit, avec 21.23%.

Enfin, la section sciences humaines et sociales présente un pourcentage d'abandon en cours d'entrée en carrière de 31.47%, ce qui la place proche de la moyenne globale, qui rappelons-le est de 33.73%.

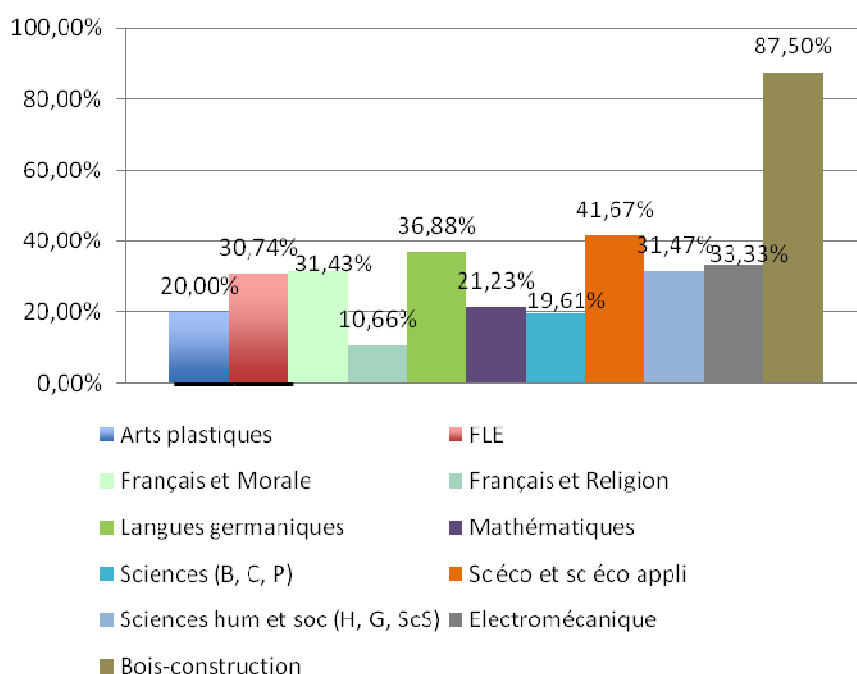


Figure 6 – Pourcentages d'« abandon » par sections

3.2.2 Décrochage précoce et pénurie

Le manque d'attrait général de la profession réduisant en amont le nombre d'étudiants s'engageant dans des études à caractère pédagogique, couplé en aval aux difficultés d'entrée en carrière, rendent particulièrement préoccupante la situation d'abandon précoce de la profession que nous constatons dans notre Communauté.

Dans le cas présent, ce sont les sections bois-construction, sciences économiques et langues germaniques dont sont issus les pourcentages les plus importants d'enseignants décrocheurs, ce qui correspond aux observations de Beckers (2008) en terme de pénurie. Ses conclusions divergent néanmoins des nôtres en ce qui concerne les sections mathématiques et sciences, apparemment moins touchées par l'abandon en cours d'insertion professionnelle qu'elles le sont par la pénurie, du moins d'après nos analyses contextualisées.

3.3 Expérience pilote en province de Hainaut

Côté montois, l'équipe de recherche a accompagné quatre établissements scolaires pilotes en présentiel. Parmi ces quatre écoles-pilotes, trois appartiennent au réseau officiel subventionné (Province) et une à l'enseignement Libre subventionné (catholique) :

La force des programmes d'induction repose sur l'objectivation des finalités et méthodes qu'ils entendent poursuivre et employer. Dans cette perspective, l'équipe montoise s'est attachée à détailler avec précision les options qu'elle a retenues dans la conception d'un curriculum d'accompagnement, intégralement présenté dans le rapport intermédiaire de recherche.

3.3.1 Déroulement

Le dispositif pilote d'accompagnement montois s'est articulé autour de trois moments-clés à l'occasion desquels des rencontres entre enseignants débutants ont été organisées au sein des établissements partenaires, ainsi qu'à l'Université de Mons. La première rencontre s'est réalisée en interne des établissements-pilotes afin de maximiser les chances de participation des enseignants concernés et de mieux comprendre leurs conditions d'exercice. La deuxième a été organisée à l'Université de Mons et visait à mettre en réseau l'ensemble des novices volontairement impliqués dans la recherche. Quant à la troisième, elle s'est à nouveau tenue au sein des écoles-pilotes. Le contenu de ces rencontres est précisé dans le rapport final de recherche, mais il s'agissait concrètement de donner l'occasion aux participants d'exprimer et de confronter leurs difficultés et de les outiller pour qu'ils puissent les réduire par eux-mêmes dans une perspective d'auto-socio-construction du savoir. Le dispositif a été initié le 2 mars 2010 et s'est clôturé, pour ce qui est de ce volet précis mi-mai.

3.3.2 Instrumentation

De multiples outils ont été développés pour instrumenter le processus d'accompagnement des écoles-pilotes, mais également pour leur permettre de poursuivre cette entreprise une fois l'intervention de l'équipe de recherche achevée. Parmi ces outils, citons l'outil « Radar » (aide à l'auto-évaluation des difficultés d'insertion professionnelle), un outil d'aide à la prévention/gestion du « choc de la réalité », un outil d'aide à la gestion de la relation mentorale, ainsi que deux guides à l'accueil des enseignants débutants (à l'attention des directions et des enseignants expérimentés). Tous sont annexés au rapport final de recherche.

3.3.3 Evaluation

L'évaluation du projet est essentiellement qualitative, et doit donc être qualifiée de parcellaire. En effet, seuls dix-huit enseignants débutants ont participé à cette procédure, dont huit avaient pris part aux trois rencontres organisées. Néanmoins, elle permet d'objectiver le ressenti des débutants répondants par rapport à cette modalité d'accompagnement et d'envisager des pistes pour la régulation du dispositif-pilote.

Seuls quelques résultats d'importance seront présentés, après rappel des items du questionnaire concernés.

“Les problèmes abordés lors des rencontres étaient pertinents par rapport à votre situation actuelle.” (Figure 7)

Un seul répondant a marqué son désaccord avec l'affirmation, contre 61,11% d'enseignants d'accord, et 33,33% tout à fait d'accord. Ces pourcentages s'avèrent rassurants quant au contenu proposé lors des rencontres et à notre conduite des discussions.

“Les rencontres vous ont permis de vous rassurer sur votre compétence professionnelle.” (Figure 8)

Cet item visant à apprécier la portée des discussions menées quant au sentiment de compétence des enseignants débutants nous

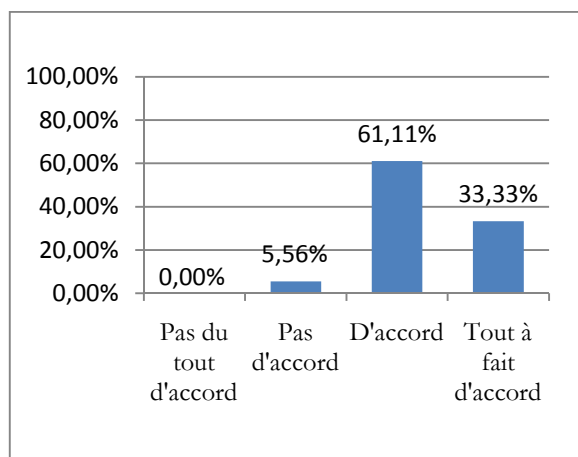


Figure 7 – Pertinence des problèmes abordés

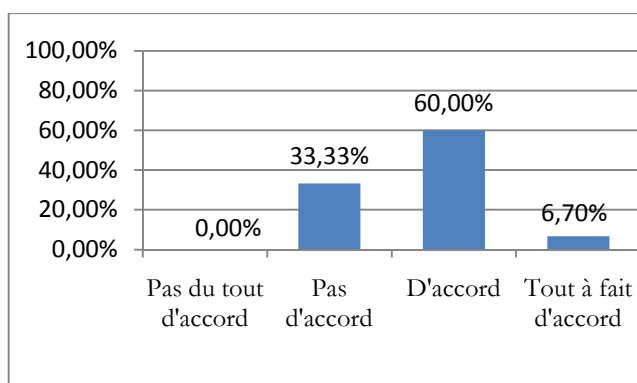


Figure 8 – Réassurance quant à la compétence professionnelle

renseigne sur le fait que 66,70% des 15 novices y ayant répondu ont effectivement été rassurés par le partage de leurs réussites et difficultés avec leurs pairs (60% sont d'accord et 6,70% tout à fait d'accord). Un tiers des répondants (33,30%) ne s'avère cependant pas d'accord avec l'affirmation, ce qui nous conduit à penser que cet objectif du projet n'a été que partiellement atteint, malgré une mise en réseau des débutants et notre tentative de relativisation des difficultés d'insertion professionnelle.

“Les rencontres vous ont permis de mieux identifier vos forces et besoins professionnels.” (Figure 9)

Etant donné que notre parti pris dans le cadre de ce projet était clairement de promouvoir la résolution autonome et collective des difficultés d'entrée en carrière, principalement en ce qui concerne celles d'ordre pédagogique/didactique, il est heureux de constater que nos actions ont bel et bien contribué à conscientiser les novices quant à leurs forces et faiblesses. En effet, 13 répondants sur 15 (86,70%) se disent en accord avec l'affirmation, et les deux restants (13,30%) sont tout à fait d'accord avec celle-ci. Aucun positionnement négatif n'a été relevé. Nous pouvons avancer l'idée que l'utilisation de l'outil “Radar” que nous avons spécialement conçu pour permettre aux débutants d'autoévaluer leurs difficultés d'insertion professionnelle, au cours de la première rencontre d'accompagnement, n'est pas

étrangère à ce résultat.

“Les rencontres ont participé à renforcer votre envie de rester dans la profession.” (Figure 10)

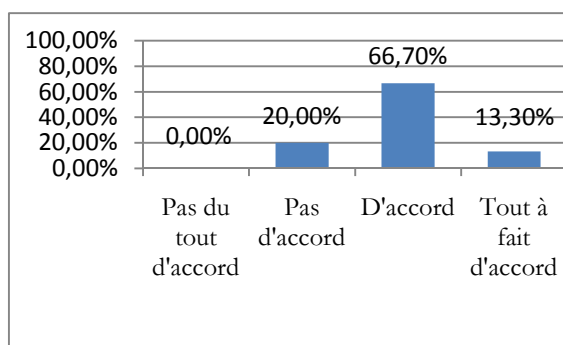


Figure 10 – Effet sur la rétention

n'a pas particulièrement influencé son choix établi de rester dans l'enseignement. Nous ne pouvons avancer d'explication pour les deux autres répondants, qui pourraient être dans le même cas que ce dernier, tout autant qu'avoir atteint un seuil critique au-delà duquel ils prendront la décision de quitter la profession.

“Les interactions avec les autres participants vous ont permis de trouver des solutions à certains problèmes que vous rencontrez actuellement.” (Figure 11)

Cet item fait partie de ceux présentant une grande importance à nos yeux, notre dispositif devant produire des effets à court et moyen termes pour les enseignants impliqués. A ce sujet, la plupart des répondants ont exprimé un avis positif : 83.30% sont en effet d'accord, et 5.60% tout à fait d'accord avec l'affirmation, contre seulement 11.10% de désaccords.

“Par rapport à ce projet-pilote d'accompagnement, vous êtes globalement...” (Figure 12)

La majeure partie des répondants s'avère satisfaite du projet pilote dans sa globalité (88.90% sont

Cette affirmation devait nous permettre de vérifier l'atteinte des principaux objectifs de notre projet pilote d'aide à l'insertion professionnelle, à savoir la rétention des enseignants débutants dans la profession. Confrontés à celle-ci, 66.70% des 15 répondants à l'item se sont déclarés en accord et 13.30% tout à fait d'accord, ce qui représente donc un accord global de 80%. Les vingt autres pour cent proviennent du désaccord de trois novices, dont un seul justifie son opposition par le fait que le projet

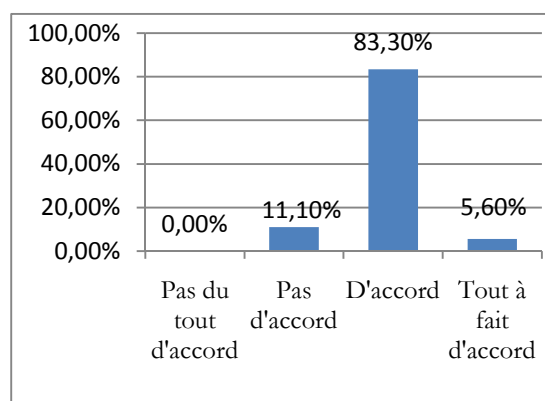


Figure 11 – Effet sur la résolution de problèmes actuels

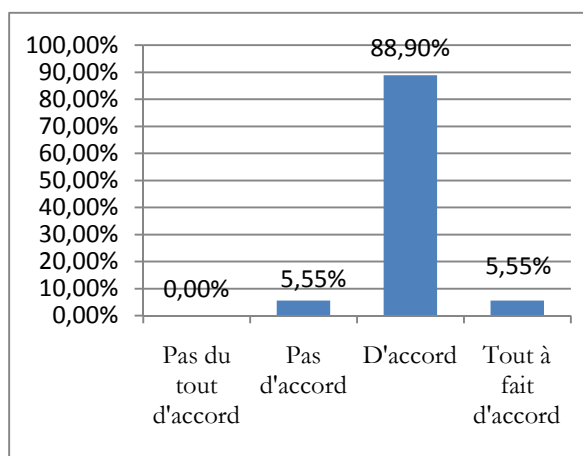


Figure 12 – Satisfaction globale quant au projet-pilote

d'accord et 5.55% tout à fait d'accord). Seul un répondant (5.55%) déclare n'être que peu satisfait par celui-ci, sans qu'il ne précise la raison de son positionnement.

Bien qu'il ait pu paraître hasardeux de mettre en œuvre un projet tel que celui-ci en cours d'année, et avec le concours d'établissements avec lesquels nous n'avions jamais lié de partenariat antérieurement, force est de constater qu'il a semblé avoir rencontré les attentes de la plupart des acteurs s'y étant impliqués, et qui ont participé à son évaluation.

3.4 Actions menées par l'équipe liégeoise avec les acteurs institutionnels.

Les acteurs institutionnels (inspecteurs, directeurs, conseillers pédagogiques, formateurs et délégués syndicaux) occupent une position centrale dans la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Quotidiennement confrontés aux réalités du terrain par les contacts qu'ils entretiennent avec les enseignants débutants, les informations qu'ils récoltent lors d'observations ou d'échanges avec ceux-ci, leur permettent d'identifier précisément les besoins et les difficultés rencontrées. Leur positionnement institutionnel qui s'inscrit dans la durée leur permet bien plus qu'à une équipe de recherche d'être acteurs de changement. C'est pourquoi il nous semblait indispensable de les solliciter pour cette recherche afin, d'une part d'avoir une vision plus systémique de la problématique et d'autre part, de partager nos expertises et nos connaissances mutuelles pour un pouvoir d'action plus efficient auprès des nouveaux enseignants.

Après une phase d'identification des acteurs institutionnels concernés par l'insertion professionnelle des enseignants débutants, et une phase de présentation des objectifs de la recherche, plusieurs types d'action ont été menés en fonction des disponibilités et des besoins des différents acteurs : recueil d'information (questionnaire – entretiens semi-structurés) ; participation à des formations à l'intention des jeunes enseignants ; collaborations.

3.4.1 Recueil d'information

Un questionnaire a été envoyé aux directeurs de l'ensemble des écoles de la Communauté française de Belgique tous réseaux confondus ainsi qu'aux conseillers pédagogiques et aux formateurs. Ce questionnaire abordait trois volets : les caractéristiques des enseignants débutants, leurs besoins, difficultés ainsi que les ressources demandées par ceux-ci ; les actions menées par les acteurs institutionnels ; le type de collaborations souhaitées avec l'équipe de recherche.

Questionnaire « Acteurs institutionnels »

Sur 104 conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire contactés (24 du réseau de l'Enseignement de la Communauté française et 80 du réseau de l'Enseignement Libre confessionnel), 56 ont répondu au questionnaire (22 de la Communauté française et 34 du Libre confessionnel).

Les directeurs de 653 établissements (511 écoles secondaires, toutes filières confondues, 100 écoles spécialisées et 42 Centres d'Éducation et de Formation en Alternance) ont également été contactés. 66 directeurs ont répondu au questionnaire

3.4.2 Analyse des résultats

Les directeurs et les conseillers pédagogiques mettent souvent en évidence les mêmes observations. Les qualités personnelles des enseignants débutants sont les caractéristiques qu'ils mettent le plus fréquemment en évidence dans leur réponse au questionnaire. Ils insistent plus particulièrement sur le dynamisme et l'enthousiasme, le souci de perfectionnisme, l'ouverture aux changements et la capacité à mettre en place des innovations. Parmi les qualités relationnelles, c'est la collaboration et le travail en équipe qui sont principalement mis en évidence, par 15 à 17% seulement des répondants. Les compétences pédagogiques sont citées comme caractéristiques des nouveaux enseignants par 9 à 10% des acteurs institutionnels seulement.

Les conseillers constatent que les enseignants débutants s'efforcent d'élaborer des préparations longues et détaillées en se centrant plutôt sur les contenus à enseigner que sur les besoins et les capacités des élèves.

Parmi les difficultés rapportées, les difficultés pédagogiques sont les plus citées par les conseillers pédagogiques (30.8%), et plus particulièrement les domaines relevant de la méthodologie et de la didactique : incohérence, manque de structure des séquences d'apprentissage, problèmes de planification, d'évaluation, de transposition didactique, absence ou difficultés dans la mise en œuvre de l'approche par compétences et de pédagogie active, manque et méconnaissances des ressources existantes, capacité limitée à l'analyse de sa pratique. Ces mêmes difficultés sont mises en évidence par 31.4% des directeurs qui mettent particulièrement l'accent sur la difficulté de mise en œuvre de l'approche par compétence et la transposition didactique. Pour les directeurs, les difficultés relationnelles sont encore plus marquées (32.8%) alors que les conseillers sont 28.2% à les citer. Les directeurs mettent massivement l'accent sur la difficulté à gérer le groupe-classe et les relations avec les élèves, celle-ci est essentiellement due selon les conseillers pédagogiques à un manque de connaissances des pratiques fonctionnelles adéquates et « d'outils » utiles à une gestion efficace de la classe. Cette difficulté a d'ailleurs été soulignée par les enseignants eux-mêmes. Les conseillers insistent plus pour leur part sur les difficultés relationnelles avec les collègues. La difficulté à établir une relation professionnelle positive entre les membres d'une équipe éducative, le manque de soutien ressenti par les débutants et la difficulté liée à la mise en place de méthodologies différentes et innovantes sont également cités. Enfin, des difficultés d'ordre administratif sont citées par plus ou moins 20% des directeurs et des conseillers. Tant les conseillers que les directeurs estiment qu'elles relèvent essentiellement de deux domaines précis : une difficulté quant à la tenue des documents imposés dans l'exercice quotidien du métier d'une part et une méconnaissance et une incompréhension des référentiels d'autre part. Selon les conseillers, elles découlent d'un manque de prise d'information de la part des enseignants, mais également d'une diffusion, parfois défailante, de celle-ci au sein des établissements scolaires. Les directeurs insistent également sur la méconnaissance du système éducatif et de ses acteurs (projet éducatif, projet d'établissement, procédures d'entrée en fonction...). Des difficultés d'adaptation aux codes et contraintes liées à l'institution sont également relevées par 60% des conseillers et par 38% des directeurs.

Tous les acteurs institutionnels s'accordent pour mettre en évidence la pénibilité du métier et particulièrement la surcharge de travail qui ne facilite pas l'insertion professionnelle. Ils soulignent le manque d'attractivité de la profession liée à l'instabilité de l'emploi ou encore à l'image dégradée de l'enseignement ce qui influence l'implication dans l'exercice du métier, les abandons et accentue incontestablement la pénurie d'enseignants. Ils mettent également tous l'accent sur l'importance de rassurer et de donner confiance aux nouveaux enseignants.

En ce qui concerne les actions spécifiques qu'ils mènent ou qu'ils estiment importantes à mener, ce sont essentiellement des actions visant le développement de compétences professionnelles pour un enseignement de qualité et l'épanouissement identitaire qui sont proposées. Les conseillers pédagogiques tout en proposant la mise en réseau des enseignants privilégient l'encadrement individuel des débutants afin de favoriser un développement professionnel optimal. Certains directeurs disent répondre aux besoins relationnels des débutants par diverses actions portant sur leur accueil et leur information. Ils privilégient toutefois l'accompagnement des enseignants par des pairs plus expérimentés sans nécessairement mettre en place des dispositifs formels pour cet accompagnement. Les formateurs quant à eux mettent l'accent sur la méconnaissance par les enseignants eux-mêmes des dispositifs d'aide à leur disposition. Ils proposent tant des formations collectives sur site que des accompagnements individuels, mais souvent les formations choisies ou « imposées » par les enseignants ne correspondent pas nécessairement à celles qui répondraient le mieux à leurs besoins et la possibilité d'accompagnement individuel est sous-exploitée faute de connaissance de celle-ci. Dans le cadre des formations spécifiques aux enseignants débutants, trois thématiques centrales sont abordées : la gestion administrative qui aborde l'organisation de l'enseignement, les aspects légaux liés à l'exercice du métier, les textes officiels utiles... ; la gestion pédagogique qui aborde la

planification, les notions élémentaires d'évaluation, les documents utiles... ; la gestion relationnelle qui aborde des notions élémentaires sur la communication efficace, sur la gestion de groupes... Enfin, les syndicats exercent leur action dès la sortie de formation des débutants par la présentation d'informations utiles à l'entrée en fonction. Ils militent aussi pour l'amélioration des conditions de travail de tous les enseignants.

Les différents acteurs rencontrent certaines difficultés pour mener à bien leurs actions en faveur des enseignants débutants. 54.2% des conseillers pédagogiques mettent en évidence des difficultés d'une part pour entrer en contact avec les enseignants débutants et d'autre part pour maintenir un suivi à long terme. 36% des directeurs quant à eux soulignent la difficulté liée au rapport hiérarchique qui empêche souvent le débutant de se confier totalement à son supérieur. Enfin, lors de la mise en place de système de parrainage ou de mentorat, ils relèvent également le manque de clarté dans les rôles de chacun, ce qui plaide en faveur d'une formation et d'un accompagnement des mentors. Les directeurs estiment qu'il est important d'agir selon trois axes : la bonne intégration dans l'équipe éducative ; la mise à disposition de ressources pédagogiques et une meilleure répartition des classes dites « difficiles », mesure qui, selon eux, n'est pas facile à mettre en œuvre dans la pratique, car l'attribution des « bonnes classes » est souvent considérée comme un privilège pour les enseignants ayant plus d'ancienneté.

Si les initiatives favorisant l'insertion des jeunes enseignants existent, elles sont cependant dispersées, improvisées et non institutionnalisées. Bien que leurs modalités d'organisation puissent varier, les pistes proposées par les différents relais pour soutenir les enseignants débutants suggèrent souvent la même voie : celle d'un dispositif institutionnalisé qui reconnaîtrait les difficultés des débutants et offrirait un soutien dans le dépassement des obstacles professionnels. Tant les conseillers pédagogiques que les formateurs insistent sur le rôle central du directeur d'établissement qui selon eux, est le mieux placé par l'étendue de son champ d'actions possibles (l'accueil, le choix des attributions, la mise en place de dispositifs de soutien, l'orientation des choix de formation, la reconnaissance des autres acteurs institutionnels...).

Dans le cadre des collaborations proposées avec l'équipe de recherche, des pistes ont été envisagées avec les différents acteurs institutionnels. Les directeurs mettent l'accent sur des pistes à plusieurs niveaux : au niveau relationnel, la création de guides d'accompagnement destinés aux directeurs (37,5%) et de guides synthétisant les informations utiles lors de l'entrée dans un nouvel établissement à destination des enseignants débutants (28,1%); au niveau pédagogique, la création d'outils de conception de séquences pédagogiques basées sur des « méthodes actives » ; et enfin la mise en place de séances de partage d'expériences entre directeurs (18,7%). Les conseillers pédagogiques mettent l'accent sur l'apport d'une part d'éléments théoriques de la recherche scientifique, et d'autre part, d'outils utilisables tant par les conseillers pédagogiques lors des interactions avec les enseignants que par les enseignants eux-mêmes lors de leur pratique d'enseignement et de la régulation de celle-ci. Une journée de formation consacrée à l'accompagnement collectif des enseignants débutants a été organisée pour les conseillers pédagogiques de l'Enseignement Libre confessionnel en novembre 2010. Cette journée a poursuivi trois objectifs : la présentation des données issues de la recherche, une réflexion sur l'accompagnement collectif d'enseignants débutants, mais aussi sur le rôle que le conseiller pédagogique devrait endosser dans le cadre de ce type d'accompagnement. A la demande de ces conseillers, les deux formatrices ont construit une grille de lecture visant à favoriser la construction ou la modification d'outils utilisés dans le cadre de l'accompagnement collectif. Cette journée se prolongera dans le futur par une nouvelle rencontre entre conseillers cette fois dans le but de formaliser davantage l'organisation, mais aussi les objectifs de l'accompagnement collectif.

Les conseillers pédagogiques et certains formateurs de la Communauté française ont quant à eux participé à deux journées durant lesquelles quatre thématiques ont été abordées : l'évaluation, le positionnement identitaire, la gestion de classe, la gestion des ressources. Ces deux journées n'ont été qu'une première amorce visant d'une part à faire l'état des lieux des difficultés, des attentes en termes de besoins et d'outils à développer et à coconstruire. Deux demi-journées de travail en ateliers sont bien sûr insuffisantes pour mener à bien à une réflexion et compréhension en profondeur des problématiques rencontrées par les différents acteurs dans les différentes disciplines et parallèlement pour mener à bien une exploitation efficace d'outils nécessitant une concertation et une appropriation préalable de la part des participants. Certains conseillers et formateurs souhaitent l'organisation de prolongements à ces rencontres. Toutefois, ces deux journées ont permis de compléter les informations mises en évidence dans l'enquête par questionnaire, mais également à partir des outils proposés par les chercheurs et par certains conseillers, de réfléchir sur le développement de ceux-ci et leur transposition aux situations rencontrées dans les différentes disciplines. Certains outils développés sont encore à l'état de projet, mais feront l'objet d'améliorations par les conseillers pédagogiques.

En synthèse de ces ateliers, les conseillers pédagogiques et les formateurs insistent d'une part sur le manque de moyens humains et le manque de collaboration entre ceux-ci pour accompagner efficacement les enseignants débutants, sur les lacunes de la formation initiale et plus particulièrement au niveau de la préparation disciplinaire (méthodologie et didactique), de la connaissance des prescrits et de l'utilisation de ceux-ci ainsi que du manque d'apport de stratégies efficaces d'exploitation des ressources disponibles. Ils proposent également une série de pistes visant à optimiser les actions menées (meilleure collaboration entre les différents degrés, journées disciplinaires ou interdisciplinaires en sous-régions, ou par provinces, création de groupes de travail au sein des établissements (réalisation commune d'évaluation, de planification, d'outils...), l'imposition de formation spécifique pour les enseignants sans titres requis, une meilleure articulation entre formations initiale et continue (collaborations entre didacticiens de la formation initiale et conseillers pédagogiques et formateurs) ...

4. Issues de la recherche-action

L'analyse des résultats de notre enquête par questionnaires ainsi que nos activités sur le terrain nous ont permis de mettre en évidence un certain nombre d'éléments qu'il conviendrait de prendre en compte afin de réduire les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté française de Belgique.

A court terme, nous recommandons qu'une assistance ponctuelle soit offerte à tout enseignant débutant entrant dans sa première année d'exercice, tout comme à ceux changeant de réseau d'enseignement, en ce qui concerne la tenue des documents administratifs et la mise à disposition de ressources pédagogiques pertinentes. Une orientation systématique des nouveaux enseignants vers des formations continuées centrées sur la planification et l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'approche par compétences, ainsi que vers des ateliers traitant de la gestion de la classe et de la discipline, devrait être examinée par les responsables éducatifs. Enfin, nous rappelons qu'il est indispensable que les compétences des nouveaux professeurs ne soient pas remises en cause à la moindre manifestation de leurs difficultés d'exercice : le perfectionnement professionnel doit s'envisager comme un continuum, et les exigences de maîtrise adaptées au statut particulier des débutants.

Pour ce qui est des actions à moyen et long terme envisageables, nous préconisons l'instauration d'un dispositif formel et structuré d'aide à l'entrée en carrière dont le cadre de référence serait défini au niveau central du système éducatif, mais dont le contenu resterait ouvert à la prise en

compte des contextes locaux. D'après nos investigations, la réalité complexe de l'entrée en carrière rend indispensable la gestion concertée de cette problématique entre les différents acteurs et responsables scolaires concernés, pour que l'actuel mouvement global de reconnaissance des difficultés précoces d'exercice puisse se mouvoir en une prise en charge efficiente du problème. A travers la définition d'une philosophie et d'objectifs d'accompagnement du nouveau personnel enseignant, c'est également vers une plus grande équité que tendra le système éducatif belge francophone, qui ne peut plus longtemps se reposer sur les initiatives bénévoles et isolées pour faciliter l'entrée en carrière enseignante.

5. Conclusion

Bien que les résultats de cette recherche recèlent un intérêt certain, pour la recherche, mais aussi pour les acteurs impliqués dans la problématique de l'entrée en carrière dont les institutions de formation initiale pédagogique, des questions restent sans réponse à sa conclusion : « Que représentent ces abandons ? » Combien correspondent effectivement à cette réalité, sachant qu'une proportion de décrocheurs englobe celle des individus qui poursuivent des études à caractère pédagogique une fois diplômés ? »

A ces questions vient s'ajouter une interrogation incontournable, découlant d'une approche économique de l'éducation : en fonction du nombre d'abandons « réels », serait-il efficient de mettre en place un dispositif formel et structuré de facilitation de l'entrée en carrière en Communauté française de Belgique ? La pertinence d'un tel dispositif et son effet sur la rétention et la satisfaction professionnelle des enseignants ne sont plus à prouver. Toutefois, d'autres formes d'accompagnement, plus décentralisées, mais toujours structurées et reconnues, pourraient être une alternative à un système généralisé peut-être trop rigide... A moins que ne soit conçu un framework central, légal, mais flexible, pour qu'une articulation entre prescriptions et initiatives locales soit rendue possible.

Le temps de la réflexion arrive à présent à son terme et doit faire place à celui de l'action dans notre Communauté. Nous espérons que notre démarche et celle de nombre de nos collègues impliqués dans la problématique pourront conduire à l'instauration d'un cadre d'induction pour nos nouveaux enseignants, avant que la proportion de professionnels exsangues ne croisse davantage alors que le contexte de pénurie de certains domaines d'enseignement renforce l'urgence de l'engagement politique.

6. Remerciements

Les chercheurs tiennent à remercier l'ensemble des enseignants et chefs d'établissements de l'enseignement secondaire organisé et subventionné par la Communauté française ayant participé à la présente recherche-action.

Nos remerciements vont également aux directions des institutions de formation initiale pour leur coopération et l'intérêt qu'elles ont montré pour la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique.

Enfin, merci aux conseillers pédagogiques, aux inspecteurs, ainsi qu'aux multiples intervenants extérieurs qui se sont associés à nos actions.

7. Bibliographie

- Baillauquès, S., & Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris : ESF.
- Beckers, J. (2008). Enseignants en Communauté française de Belgique. Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action. Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J., Andrianne, S., Bourguignon, L., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2002). *Insert'Prof. Pour un dispositif favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle*. Université de Liège : Service de didactique générale. [En ligne]. http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2256&do_check (Consulté le 15 septembre 2009).
- Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2007). *«Insert'prof » : pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle (synthèse)*. Liège : Université de Liège, Service de Didactique professionnelle et Formation des Enseignants. [En ligne]. <http://www.inser-institut.be/IMG/pdf/ACFAS.pdf> (Consulté le 28 septembre 2009).
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 43-56). Bruxelles : De Boeck.
- De Stercke, J. (2010). *Le mentorat en enseignement*. Mémoire présenté dans le cadre de l'obtention du Master en sciences de l'éducation, Mons : Université de Mons.
- De Stercke, J., Renson, JM., De Lièvre, B., Beckers, J., Leemans, M., Temperman, G., Maréchal, C., Cambier, JB. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*. Rapport final de recherche, Bruxelles : non publié.
- Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement: conceptions et perspectives du soi. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 309-326.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers' : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H., Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation ?* (pp. 85-112) Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, M. (1989a). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1989b). Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. *Revue française de Pédagogie*, 86, pp. 5-16.
- Martineau, S. & Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6(3), pp. 5-8.

- Martineau, S. & Ndoreraho, M.A. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement*. Université de Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S. & Presseau, A. (2003). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle*. *Brock Education*, 12(2), pp. 54-57.
- Martineau, S., & Vallerand, A.- C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*, Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Jouvence, Cantons de l'Est, 8 décembre 2005.
- Mukamurera, J. & Bouthiette, M. (2008). Rester dans l'enseignement ou quitter ? Portrait de la situation et motivation des enseignants. *Communication à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec? Résultats de recherche et pistes d'action. »*. Québec : Université de Sherbrooke.
- 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.
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160) Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1998). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.
- Vallerand, A.-C., Martineau, S. & Bergevin, C. (2006). Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Communication présentée dans le cadre du colloque de l'ACFAS*, Montréal.
- Vandenberghе, V. (1999), Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: A duration analysis. *Education Economics*, 8(3), pp. 221-239.
- Vandenberghе, V. (1999), Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: A duration analysis. *Education Economics*, 8(3), 221-239.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Revue of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J.H.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et Formation*, 3, 47-60.
- Weinstein, C.S. (1988). Preservice teachers expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, pp. 31-40.
- Weva, K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation, de professionnalisation, de transformation ?* (pp. 187-204). Bruxelles : De Boeck.

