

### **Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement.**

Joséphine Mukamurera (Josephine.Mukamurera@USherbrooke.ca)  
CRIE-CRIFPE, Université de Sherbrooke, Québec

La professionnalisation de l'enseignement est aujourd'hui au cœur des préoccupations des responsables et acteurs des systèmes d'éducation. La professionnalisation repose entre autre sur la reconnaissance que l'enseignement est un acte professionnel qui exige une solide formation visant des compétences professionnelles spécifiques (Bourdoncle, 1991; MEQ, 1992, 2001). Au Québec, c'est la réforme de la formation des maîtres de 1992 qui a amorcé de façon explicite le virage de la professionnalisation orientée vers la maîtrise de l'intervention pédagogique : « La formation à l'enseignement doit être considérée comme une formation à caractère professionnel orientée vers la maîtrise de l'intervention pédagogique dans les matières enseignées » (MEQ, 1992, p.13). Les principaux changements apportés aux dispositifs de formation des enseignants du secondaire en cours depuis 1994 sont donc les suivants: allongement de la formation initiale (passant de trois à 4 ans, c'est-à-dire de 90 crédits à 120 crédits), formation intégrant de façon plus équilibrée des cours disciplinaires, didactiques, psychopédagogiques et des stages en milieu scolaire, intensification de la formation pratique (au moins 700 heures de stage), formation disciplinaire dans au moins deux matières enseignées au secondaire, l'accompagnement en stage par un enseignant expérimenté et un superviseur universitaire et enfin l'accès direct au brevet permanent d'enseignement à la fin des études.

En vue de porter un éclairage sur la portée et les limites de la professionnalisation de l'enseignement dont l'action serait limitée à la phase de formation initiale, il nous est apparu nécessaire d'analyser l'expérience des premières années de carrière ainsi que les jugements de nouveaux enseignants à l'égard de leur formation initiale en enseignement. Les données analysées proviennent d'entrevues semi-structurées menées auprès de vingt jeunes enseignants du secondaire et diplômés des programmes en cours depuis 1994 dans les champs suivants : sciences (autres que mathématiques), français-histoire, français-géographie, sciences humaines. Ces enseignants avaient entre un et trois ans d'expérience d'enseignement au moment de l'entrevue. De plus, ils étaient tous à statut précaire et relevaient de huit commissions scolaires différentes. Enfin, ils enseignaient ou avaient enseigné des matières aussi bien dans leur domaine de formation qu'en dehors, comme les mathématiques, l'anglais langue seconde, l'enseignement moral, l'initiation à la technologie, l'informatique, les arts dramatiques, etc. Dans ce qui suit, nous présentons brièvement quelques résultats, en abordant respectivement les jugements à l'égard de la formation, les conditions d'insertion dans l'enseignement tel que vécu au quotidien et enfin les besoins de soutien exprimés par les enseignants novices interviewés.

En dépit de l'orientation professionnalisante et des transformations effectuées dans les dispositifs de formation, la phase d'insertion professionnelle demeure encore problématique, voire traumatisante pour plusieurs enseignants débutants interviewés. L'exploration, la survie et le choc de la réalité évoqués par plusieurs auteurs dans d'autres contextes ou d'autres temps (Huberman,

1989, Veenman, 1984; Nault, 1993) font encore partie de la phase d'insertion dans l'enseignement. Leur formation semble à la fois très appréciée mais aussi éloignée des conditions effectives d'entrée dans le métier, d'où le choc de la transition vécue par plusieurs.

Les nouveaux enseignants jugent pertinente leur formation et apprécient particulièrement les stages et toutes les activités pédagogiques qui développent des savoirs et habiletés directement transférables dans la pratique en classe. Par contre, on note aussi une insatisfaction au regard de la formation en gestion de classe (discipline) et en intervention auprès des élèves en difficulté et certains font état d'une formation disciplinaire soit trop collée aux programmes d'études du secondaire, soit trop spécialisée par rapport à ce qui doit être enseigné au secondaire. Enfin, on mentionne le manque de réalisme voire de pertinence de la formation lorsque cette dernière est mise en relation avec la dure réalité des conditions d'exercice du métier (élèves difficiles et peu motivés, nombre d'élèves élevé par classe, intégration des élèves en difficultés, matières en dehors de la formation, etc.) et des défis que cela impose en termes de gestion de classe et des apprentissages des élèves. À cet égard, c'est toute une désillusion pédagogique que vivent les nouveaux enseignants!

« ... ils [élèves] ont un rapport avec l'autorité qui fragilise la position de l'enseignant, on est rendu à devoir tout justifier, le silence est difficile à obtenir, il y a énormément d'arrogance » (E8)

« ... quand tu arrives dans le métier, tu veux un peu changer le monde. Tu dis qu'étant donné que tu es dynamique et que tu veux puis bon tu as appris des nouvelles méthodes bien c'est sûr que les élèves vont accrocher. Bien non, les élèves ne vont pas accrocher, c'est pas automatique. Les meilleurs projets au monde ne vont pas faire en sorte que tous les élèves vont accrocher, puis vont être motivés. Donc, ça je dirais c'est la première difficulté, c'est la prise de conscience de toutes les difficultés à cet égard là. » (E9).

« (...) intervenir au niveau des difficultés graves parce qu'on en a de plus en plus dans les classes. Moi, j'ai des classes de 34 et 35 élèves. Alors, pour ce qui est de l'espèce de 1/3 plus faible, je n'ai pas le temps d'intervenir avec eux parce que cela va trop rapidement et il y a trop d'élèves aussi. Donc, le nombre d'élèves par classe aussi, c'est une difficulté. L'intégration des troubles de comportements et des difficultés d'apprentissages dans nos cours, j'ai trouvé cela difficile aussi comment gérer tout cela.» (E5)

Certes, la formation comporte des lacunes qui nécessiteraient certains ajustements dans les dispositifs mis en place (Mukamurera et Gingras, 2004; Laforet et Lenoir, 1995). Mais il nous semble aussi que le rapport instrumental au savoir et le travail quotidien dans des conditions difficiles constituent les points d'ancrage à partir desquels est évaluée et jugée la formation initiale.

En ce qui concerne spécifiquement le vécu de l'entrée dans la profession, il y a d'abord lieu de souligner l'enthousiasme et l'exaltation d'être enfin enseignant. Mais les nouveaux enseignants réalisent très vite que la transition du statut d'étudiant-maître au statut d'enseignant est plus exigeante et plus engageante en termes de responsabilité et de tâche comparativement au contexte de stage où il y a en plus un accompagnement par l'enseignant hôte. Pour ces débutants, la transition s'avère donc brusque, en particulier à cause des conditions difficiles d'entrée dans l'enseignement auxquelles se conjugue l'absence de support dans le milieu, situation confirmée par des enquêtes à grande échelle (Sénéchal, 2003; Université du Québec, 2000). Pour décrire

cette transition, certains de nos répondants recourent à la métaphore du « parachutage sans quelqu'un pour t'accueillir au sol » et d'autres parlent plutôt « d'être jeté dans la fausse aux lions sans aucun support ». Cette brutalité de la transition crée un stress important et rend critique les débuts dans le métier.

« Il faut que tu t'adaptes aux élèves, au milieu, à l'enseignement, et là, ce n'est plus une situation de stage, c'est ton groupe à toi, que tu as, tu en as la responsabilité. Alors ça implique une charge de responsabilité qui est supplémentaire. Quand tu es en stage, tu peux toujours te dire que tu es en apprentissage, énerve-toi pas, mais là, c'est tes groupes. Tes élèves que tu dois suivre un par un, surtout les premiers cours, au début de l'année, c'est là le moment le plus critique. » (E3)

« Ah, c'est le stress, parce que là, on n'est plus stagiaire. On passe rapidement de stagiaire à enseignant, (...). Donc, en l'espace d'une semaine, je n'étais plus stagiaire, j'étais rendue enseignante, pleine responsabilité, à temps plein, il n'y a plus personne qui peut être au-dessus de moi, dans le sens il n'y a pas de prof (...) qui me chapeaute, qui me parraine. Alors, c'est un certain stress qui commence, parce que là on dit : " Nos problèmes d'élèves, il faut les régler, nous, tout seul. " Il n'y a pas quelqu'un sur qui on peut compter n'importe quand. (...) Plus personne qui nous tient les rênes derrière. En quelque part, il faut se démerder, excusez l'expression..! (E4)

Concernant les conditions d'entrée dans le métier, on réalise que celles-ci constituent l'instance critique du choc de la réalité dans la mesure où elles affectent en profondeur le travail au quotidien et la professionnalité même des débutants sortis des programmes réformés. Il est surtout question de la précarité d'emploi et des conditions qui l'accompagnent telles que l'insécurité, la discontinuité pédagogique, l'engagement souvent à la dernière minute, les tâches résiduelles et instables. Les débutants déplorent le fait qu'on leur confie les pires tâches d'une école, celles que les enseignants réguliers et/ou ayant plus d'ancienneté ne veulent pas prendre : tâches éclatées, matières et niveaux d'enseignement différents, plusieurs préparations différentes, matières en dehors de leur champ de formation, classes plus difficiles, etc. De telles conditions placent les débutants en situation de recommencement, d'adaptation et de survie continuel, ce qui retarde la maîtrise pratique du métier en plus d'être exigeant en termes de temps et d'énergie surtout lorsqu'il n'y a pas de support .

« Tu arrives dans une précarité d'emploi qui est sûre pour toi pour au moins les cinq premières années. Mais tu n'es pas préparé à cela. C'est un choc. Moi, j'ai vécu ça vraiment comme un choc. (...) D'année en année, c'est à recommencer. Puis d'année en année, je ne sais même pas si je vais me replacer et je ne sais même pas si je vais travailler » (E3).

« On a tout ce que tout le monde ne veut pas prendre : les groupes les plus difficiles, les disciplines différentes et sans support jusqu'aujourd'hui. » (E13)

« Le fait de donner les tâches plus difficiles aux enseignants précaires ne les aide pas du tout. Tu sais, l'an passé, je me demande toujours pourquoi ils m'ont fait ça à moi alors qu'il y a des professeurs d'expérience (...) Donner aux enseignants précaires ce qui reste ou les tâches et les groupes difficiles sont des choses que je dirais, qui nuisent les jeunes enseignants. » (E19)

La situation décrite ci-haut confirme les inquiétudes exprimées par le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant lorsqu'il note que les conditions difficiles d'insertion

« expliquent que certains apprentissages commandent davantage de temps et exigent des énergies qui auraient pu être déployées autrement » (COFPE, 2002, p. 26).

C'est sans doute pour toutes ces raisons mentionnées ci-haut que tous les enseignants débutants interviewés admettent, et ce en dépit d'une longue formation initiale, que leurs premières années de pratique du métier représentent un moment d'adaptation et d'apprentissage intense sur plusieurs plans : pédagogique, didactique, disciplinaire, curriculaire, organisationnel et relationnel. C'est aussi pour toutes ces raisons que les débutants interviewés considèrent que le support en début de carrière est nécessaire. Les besoins de soutien exprimés sont à la fois d'ordre pratique, intellectuel, moral et psychologique : besoin d'échange de savoirs et de pratiques, besoin de *feedback*, besoin d'être rassuré et confirmé, besoin d'appui ou de soutien moral de la direction et des collègues dans des moments difficiles (ex. élèves difficiles), besoin de discuter et de partager ce qu'on vit, besoin de rompre l'isolement, etc. Enfin, l'accueil formel des nouveaux par la direction d'école et l'équipe-école est jugé utile pour amorcer l'intégration dans le milieu. Mais c'est surtout le soutien et les mesures d'aide plus personnalisées, plus proches des besoins concrets de la pratique et plus réguliers qui sont privilégiées, comme le mentorat ou le parrainage, l'assignation d'une personne ressource et l'échange entre les pairs.

En conclusion et à la lumière des quelques résultats présentés, la professionnalisation des enseignants nous paraît difficile à réaliser ou à réussir si elle se réduit à la formation initiale, c'est-à-dire si elle n'est pas poursuivie en cours d'exercice professionnel, dans le lieu même de travail. En effet, la formation initiale si longue et innovante soit-elle ne suffit pas à elle seule à assurer une insertion professionnelle harmonieuse et une maîtrise pratique de l'enseignement à l'épreuve de ses conditions particulières d'exercice souvent liées aux pratiques d'affectation des enseignants et aux réalités scolaires et sociales propres à chacune des écoles et des groupes-classes. Il serait en outre illusoire de prétendre se substituer à l'expérience ou de préparer à toutes les singularités et contingences de la pratique quotidienne d'un métier si complexe, interactif et multidimensionnel. En conséquence, la professionnalisation doit aussi avoir un ancrage dans le lieu de travail et dans les conditions d'exercice professionnel, notamment à travers des mesures d'insertion appropriées et des projets de formation continue articulée à la pratique, afin de soutenir la transition et le développement professionnels des débutants. À cet égard soulignons, à l'instar de Boutin (1999), que le milieu scolaire a un rôle important à jouer auprès de ses novices : « la préparation des enseignants ne dépend pas uniquement de la formation initiale qu'ils ont reçue à l'université ou ailleurs; il revient également au milieu scolaire de contribuer à l'enrichissement du vécu professionnel encore très restreint des nouveaux enseignants. » (p. 48)

## Références bibliographiques

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, No 94, p. 74-92.

Boutin, . (1999). Le développement professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 43-59). Bruxelles: De Boeck Université.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). *Offrir la formation en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

Huberman, A. M. (1989). Les phases de la carrière enseignante, un essai de description et prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 80, 5-16.

Laforest, M. et Lenoir, Y. (1995). *La formation des maîtres au Québec : Contexte historique et situation actuelle. État actuel et perspectives de changement*. Université de Sherbrooke : Faculté d'éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Mukamurera, J. et Gingras, C. (à paraître 2004). La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours de 1970 à 1994 et de 1994 à 2003. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Les savoirs partagés au cœur de la formation des enseignants*. Sherbrooke : Éditions du CRP (accepté).

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Faculté d'éducation, Université de Montréal, Montréal, Québec.

Sénéchal, C. (2003). *Analyse descriptive de l'insertion professionnelle d'enseignant(e)s débutant(e)s au secondaire entre 1998 et 2000*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Université du Québec/ Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle (2000). *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement au secondaire*. Étude commanditée par la Table MEQ-Universités. Québec: Université du Québec.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-177.