

L'ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS ET SES RÉPERCUSSIONS SUR LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE

J.H.C. VONK

Résumé. Le problème central que traite cet article, est celui du début de la carrière de professeur. Dans cette étude, le fait de devenir enseignant s'inscrit dans un processus d'apprentissage à très long terme vécu par chaque enseignant. La nature générale de ce processus étudié ici, constitue le cadre d'une étude à long terme sur l'évolution professionnelle de l'enseignant débutant. La deuxième partie de l'article porte sur un rapport de recherche et se compose de trois parties : une étude des problèmes que rencontrent des enseignants lors de leur première année en fonction, une étude de l'évolution des enseignants ayant entre deux à quatre ans d'ancienneté, le compte rendu des résultats d'un programme expérimental de formation continue pour les enseignants débutants, fondé sur les résultats des deux premières études.

Abstract. This article presents a report about the results of a longitudinal study on the professional development of beginning teachers during their first four years of service. In this study, which must be considered as being the sequel to a previous study on problems of beginning teachers, a qualitative methodology is used again. During four consecutive years data were collected through structured half-open interviews with a group of fourteen teachers in secondary education. The open answers to the interview questions were analysed, arranged and compared. Based on the data collected, an overview is elaborated of the various aspects of the professional development of the teachers of the group.

Dans la carrière de l'enseignant, on ne peut considérer sa formation initiale, la période de stages professionnels et les débuts de carrière comme autant d'éléments à part. Si l'on considère la carrière de l'enseignant comme un tout cohérent depuis la formation initiale jusqu'à la retraite, il est évident qu'il y a évolution dans la façon de penser et d'agir de l'enseignant au cours de cette carrière. L'évolution professionnelle renvoie donc aux changements vécus par l'enseignant tout au long de sa carrière dans :

- sa manière de mettre en œuvre compétences professionnelles, connaissances et comportement ;
- ses attitudes, ses attentes, sa satisfaction et ses préoccupations professionnelles ;
- ses perspectives de carrière.

À certains moments de la carrière d'un enseignant survient un ensemble cohérent de changements à la fois dans la réflexion de l'enseignant sur sa profession et dans sa manière d'exercer cette profession. On peut situer la nature de l'évolution professionnelle de l'enseignant au centre d'une action réciproque entre l'enracinement dans un environnement personnel d'un côté et un environnement professionnel de l'autre.

Bien que le terme évolution implique des changements introduits de l'intérieur plutôt qu'imposés de l'extérieur, l'évolution professionnelle nous apparaît comme étant le résultat d'un processus d'apprentissage qui vise à l'acquisition d'un ensemble cohérent de connaissances, capacités de discernement, attitudes et besoins de l'enseignant dans l'exercice quotidien de sa profession. Ce processus d'apprentissage se caractérise par :

- un apprentissage qui dure toute une vie ;
- le fait que cet apprentissage n'est pas seulement le résultat des activités scolaires, mais est également déterminé par des facteurs de l'environnement et/ou par des facteurs personnels ;
- le fait que les activités scolaires sont plutôt conçues comme amorces du processus d'apprentissage.

1. LE PROCESSUS D'ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

1.1. Points de vue sur l'évolution professionnelle des enseignants

L'étude de ce qui a été écrit dans le domaine de l'évolution professionnelle de l'enseignant révèle différents points de vue quant à l'influence respective des facteurs personnels et des facteurs institutionnels de ce développement. On peut, en gros, distinguer trois aspects :

- l'optique selon laquelle l'évolution professionnelle est déterminée massivement par les traits de caractère, les dispositions et les aptitudes de l'enseignant lui-même. Cette tendance sera désignée par l'expression « paradigme évolutif personnel » ;
- l'optique selon laquelle ce sont les facteurs institutionnels tels que les études et la formation, la scolarité et les exigences de l'environnement professionnel qui sont déterminants. Cette tendance sera désignée par l'expression : « paradigme, évolutif normatif » ;

— l'optique selon laquelle l'évolution professionnelle de l'enseignant est le résultat de l'interaction entre les intentions personnelles de l'enseignant d'un côté, et les contraintes de l'environnement professionnel de l'autre. Cette tendance sera désignée par l'expression « paradigme évolutif interactionnel ».

Ces points de vue sur l'évolution professionnelle de l'enseignant ne s'excluent pas mutuellement mais soulignent plutôt les différences spécifiques de chacun.

La première façon d'envisager le développement professionnel étudie la manière dont chaque enseignant, à titre personnel, apprend en interaction avec son environnement, à structurer son rôle de telle façon que tous ceux qui participent au processus d'enseignement/apprentissage (à la fois l'enseignant lui-même et ses étudiants) en tirent le plus grand bénéfice. Le concept-clé souvent employé dans ce contexte est celui de « l'épanouissement personnel ».

Le deuxième point de vue est centré sur l'adaptation du (futur ou nouvel) enseignant à son environnement professionnel. Dans ce contexte, des concepts tels que la « socialisation de l'enseignant » et la « socialisation professionnelle » sont souvent employés. Ce point de vue porte sur le processus d'apprentissage social de l'enseignant par lequel celui-ci acquiert, de façon sélective, les valeurs et les attitudes, les intérêts, les compétences et les connaissances propres au groupe professionnel auquel il appartient ou cherche à appartenir. La question clé ici est de savoir comment il arrive à maîtriser, de la manière la plus efficace, les normes, les valeurs, les attitudes, les compétences et les connaissances propres à l'environnement professionnel auquel il appartient, la question-clé pour l'apprentissage est ici de savoir comment structurer le transfert des compétences et des connaissances efficaces en matière de pédagogie et de méthodes administratives à l'ensemble des enseignants.

Le troisième point de vue considère le développement professionnel comme un processus qui n'est exclusivement déterminé ni par les intentions de l'individu ni par l'environnement professionnel, mais bien plus comme la résultante d'une série d'influences réciproques qui surviennent par l'interaction entre le (futur et/ou nouvel) enseignant et l'environnement professionnel dans lequel il exerce (Vonk, 1982, p. 11). Si l'on admet que l'interaction constitue la force motrice de l'évolution professionnelle de l'enseignant, il est évident que lorsqu'un enseignant entre dans un environnement professionnel

nouveau, c'est à la fois l'enseignant et son environnement qui vont être modifiés. De ce point de vue la question-clé pour l'apprentissage est : comment vais-je apprendre à gérer, de la manière la plus efficace, les normes, les valeurs, les compétences et les connaissances en vigueur dans l'école où je deviens enseignant ?

La recherche que nous exposons maintenant est une variante du paradigme évolutif interactionnel qui a été adopté comme principe directeur. Le développement professionnel des enseignants en tant que tel est considéré comme résultant de processus d'apprentissage qui visent à l'acquisition d'un ensemble solidaire de connaissances, de capacités de discernement, d'attitudes et de performances nécessaires à tout enseignant dans l'exercice quotidien adéquat de sa profession dans un environnement scolaire donné. De quelque façon que se produisent les interactions entre les enseignants (débutants) et l'environnement, ces interactions se traduisent par une modification importante des opinions. En revanche, l'environnement n'est que peu modifié à la suite de ces interactions.

1.2. Les phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant (1)

Bien qu'un nombre très limité d'études systématiques sur les processus en cause dans l'évolution professionnelle des enseignants aient été publiées, on peut distinguer les phases suivantes de la carrière d'un enseignant :

- la phase pré-professionnelle : période d'études et de formation initiale ;
- la phase « seuil » : la première année d'enseignement ;
- la phase d'« acquisition » du métier qui se situe en moyenne entre la deuxième et la septième année de métier ;
- la première phase professionnelle ;

(1) Note de la rédaction : pour des questions de place, il n'a pas été possible de donner les définitions de ces différentes phases, nous nous permettons seulement d'indiquer la phase dite « seuil » qui est objet de la recherche.

La phase « seuil » renvoie à la première année d'enseignement ; l'enseignant débutant doit alors faire face à toutes les responsabilités du métier d'enseignant. Cette phase est souvent décrite comme la période « de survie » dans la carrière d'un enseignant où toutes ses préoccupations se concentrent sur la maîtrise jour après jour de son nouveau travail (Vonk, 1984 ; Veenman, 1984 ; Ryan, 1986). Dans cette phase, l'enseignant cherche à se faire accepter de ses élèves, de ses collègues et de son chef d'établissement.

- la phase de réorientation personnelle et professionnelle parfois mentionnée en tant que « crise » de milieu de carrière ;
- la deuxième phase professionnelle ;
- la phase d'arrêt progressif : c'est la période précédant la retraite.

2. POUR DEVENIR ENSEIGNANT ARMEZ-VOUS DE COURAGE - Rapport de recherche sur les débuts dans le métier

La recherche dont il est question dans ce chapitre porte sur divers aspects d'un programme de recherche à long terme intitulé : « De l'Élève à l'Enseignant », qui étudie le processus par lequel on devient enseignant. Ce programme a débuté en 1980 et comprend plusieurs phases. La première partie (1980-1982) a été consacrée à l'analyse approfondie des problèmes d'un groupe de vingt enseignants débutants et à leur évolution professionnelle pendant leur première année d'enseignement (phase « seuil »). Les conclusions de cette enquête ont été publiées dans *Problèmes des Enseignants Débutants* (Vonk, 1983) et dans *Formation et Exercice de l'Enseignant* (Vonk, 1984). La deuxième partie de ce programme portait sur un suivi de l'évolution professionnelle de ce même groupe d'enseignants de leur deuxième à leur cinquième année de métier. On peut en trouver un rapport dans Vonk et Schras (1987). La troisième partie (1986-1987) portait sur la création de matériaux destinés à un stage de formation continue pour enseignants débutants, mené à la demande du ministère de l'Éducation et des Sciences. Ce stage fut baptisé « Les débuts dans le métier d'enseignant ». Il avait pour but d'élaborer les matériaux nécessaires à un programme de formation continue destiné aux enseignants débutants et aux enseignants expérimentés, responsables dans leurs établissements de l'aide à apporter à leurs collègues débutants. Ces matériaux, propres à un certain nombre de domaines (les zones « à problèmes »), furent conçus et expérimentés au cours d'un stage expérimental de formation continue.

2.1. La phase « Seuil »

Le manque de place ne permet pas de donner ici une longue description de la recherche sur les enseignants débutants (pour de plus amples renseignements, cf. nos autres publications). Dans la première partie du rapport, nous allons nous concentrer sur deux points :

1. Le projet de recherche.
2. La description des zones « à problèmes » dégagées à la faveur de l'analyse approfondie des problèmes des enseignants débutants.

Les objectifs de notre recherche sur les problèmes des enseignants débutants étaient :

- de recueillir des informations sur les expériences d'un groupe d'enseignants débutants afin de mettre en lumière ce que sont leurs problèmes dans la vie scolaire quotidienne;
- d'aider les enseignants débutants à analyser les problèmes rencontrés dans leur environnement particulier, à les maîtriser, c'est-à-dire les résoudre ou s'en accommoder.

Pour recueillir des informations, un journal de bord comportant diverses rubriques a été mis en place pour permettre à l'enseignant d'y relater ses expériences quotidiennes (voir Vonk, 1983). Le choix d'un journal de bord reposait sur l'intérêt qu'il y avait à savoir quels types d'expériences étaient importants pour l'enseignant : réussites aussi bien qu'échecs. Pour contrebalancer cette description subjective, un questionnaire destiné aux élèves a été conçu pour recueillir auprès de ceux-ci des informations sur le comportement de l'enseignant. Les questions portaient sur :

- l'opinion des élèves sur la matière enseignée par le professeur ;
- l'aptitude de l'enseignant à donner des consignes ;
- les compétences de communication du professeur ;
- le rapport professeur-élèves et le climat de la classe.

Les informations ont été recueillies au cours de trois périodes de dix jours consécutifs : la première quinzaine de septembre, fin novembre, fin février-début mars.

Pendant chaque période, les enseignants durent remplir leur journal de bord chaque jour et nous l'envoyer afin de saisir les problèmes au jour le jour et de voir comment ils surgissaient. À la fin de chaque période, les élèves de deux classes remplissaient les questionnaires et nous les envoyaient. Dès que les informations émanant du journal de bord et des questionnaires étaient au complet, elles étaient organisées et analysées. Sur la base de ces informations, chaque période se terminait par un entretien avec l'enseignant concerné. Cet entretien avait un double but : clarifier et compléter les informations du journal de bord et, à partir de l'analyse de ces informations, tenter de mettre en place, avec l'enseignant, des solutions aux problèmes qu'il avait rencontrés.

À la fin de ce travail, nous avons contrôlé vingt études de cas complexes et comparables. Nous avons adopté la méthode de Glaser et Strauss (1968), c'est-à-dire « la comparaison du suivi dans les études de cas », afin d'aboutir à des conclusions d'ordre plus général. Dans ce but, les rapports des journaux de bord et des entretiens furent découpés en énoncés. Chaque énoncé fut analysé, classé (et codé). Étant donné que la plupart des énoncés contenaient deux renseignements, à chaque énoncé furent affectés deux indices. Sur la base de cette classification, tous les énoncés furent rassemblés dans une matrice de données constituée en « cellules » composées d'énoncés semblables, soit au total, quarante neuf « cellules ». Une analyse plus poussée a mené à subdiviser la plupart des « cellules » en trois sous-groupes, chaque sous-groupe renvoyant à une « zone à problème » particulière.

À la suite de cette première partie de notre recherche, les « zones à problèmes » de l'évolution professionnelle de l'enseignant débutant se partagèrent comme suit (1) :

1. Connaissances, attitudes et compétences dans le cadre du fonctionnement de l'enseignant en classe ;
2. Connaissances, attitudes et compétences par rapport au fonctionnement de l'enseignant dans ses contacts individuels avec les élèves ;
3. Connaissances, attitudes et compétences par rapport au fonctionnement de l'enseignant dans l'établissement.

Une étude suivie portant sur ces « zones à problèmes » a constitué le point de départ de la deuxième partie de l'étude.

2.2. L'acquisition du métier

Après l'achèvement de la première partie de la recherche, dix-huit des vingt informateurs étaient prêts à poursuivre leur collaboration et à prolonger la recherche sur le développement professionnel des enseignants, tant les conclusions et la méthodologie de l'étude précédente furent déterminantes. Une méthodologie de recherche d'ordre qualitatif fut de nouveau adoptée. Compte tenu du temps, des moyens et du budget disponibles, nous avons alors opté pour une approche reposant sur des entretiens semi-directifs fondés sur les

(1) Pour plus d'informations, Vonk : Formation et pratique de l'enseignant, 1984. Faute de place, il ne nous est pas possible d'entrer dans le détail des « zones à problèmes ».

conclusions de l'étude précédente qui se déroulèrent tant pour les enseignants dans leur troisième année de métier que pour ceux qui étaient dans leur quatrième année entre octobre et février. Nous sommes, en fin de compte, en possession d'un ensemble de données portant sur les expériences liées à l'évolution professionnelle d'un groupe d'enseignants débutants, pendant leurs quatre premières années d'enseignement.

2.2.1. Domaines abordés par le questionnaire

Toutes les zones à problèmes dégagées dans la première partie de l'étude donnèrent lieu à un ensemble de 112 questions regroupées selon le domaine exploré. Le questionnaire se divise en quatre parties, chaque partie comportant des questions qui, à notre avis, constituent des facteurs déterminants de l'évolution professionnelle de l'enseignant.

— Première partie: questions liées à l'environnement professionnel.

— Deuxième partie: questions portant sur le fonctionnement de l'enseignant dans son environnement scolaire immédiat.

— Troisième partie: questions liées au fonctionnement de l'enseignant en classe.

— Quatrième partie: questions liées au fonctionnement de l'enseignant dans ses contacts avec les élèves pris individuellement.

Le questionnaire fut utilisé au cours des entretiens avec les informateurs. En moyenne, ces entretiens durèrent deux heures et demie. Les données recueillies au cours de ces entretiens furent traitées par ordinateur, comme celles de la première partie de la recherche.

2.2.2. Conclusions

L'interprétation des données porte essentiellement sur deux points:

— l'influence de l'environnement professionnel sur l'évolution des enseignants: conditions de travail; attentes et soutien des collègues et de l'administration, attentes des élèves relatives au schéma type de comportement de l'enseignant dans la classe, etc.

— les caractéristiques d'évolution professionnelle de l'enseignant, en classe, dans un environnement scolaire donné.

Nous nous bornerons ici à une description de l'évolution professionnelle de l'enseignant en classe. Cette évolution se caractérise par les six points suivants :

1. Après leur première année d'exercice, les enseignants ont de plus en plus cherché à rationaliser leur travail ; préparation des cours, gestion de la classe, contrôle des acquisitions des élèves, etc. Autrement dit, il s'agissait d'accepter le travail au jour le jour. Ce fut une expérience cruciale pour la plupart des enseignants.

2. Tous les enseignants ont acquis une certaine indépendance et une vaste liberté d'action dans l'établissement. Tant que les résultats de leurs élèves sont acceptables et qu'il n'y a pas de problèmes de discipline, les enseignants se sentent libres d'organiser leurs cours comme ils l'entendent.

3. Au fur et à mesure que passaient les quatre premières années d'exercice, les enseignants avaient davantage de recul dans leurs rapports avec les élèves. Ils s'impliquaient moins en tant que personne dans les problèmes d'élèves. Ils adoptaient à leur égard une attitude plus « professionnelle ».

4. Presque tous les enseignants eurent tendance à s'adapter au matériel pédagogique existant, aux manuels en usage, etc. Il en a résulté, entre autres influences, que leurs cours sont devenus plus traditionnels. Les enseignants ne sont ouverts aux changements de progression et de méthodes que lorsque ceux-ci sont manifestement liés à leur pratique quotidienne et accompagnés du matériel adéquat. Par ailleurs, la majorité des enseignants débutants n'était prête à entreprendre des expériences que s'ils étaient sûrs que cela ne soulèverait pas de problèmes de discipline.

5. Au fond peu de choses ont changé dans la façon dont les enseignants abordaient les problèmes de discipline. Ils ont simplement appris à réagir plus vite et à mieux anticiper les situations difficiles. Ce qui leur donne un sentiment de sécurité.

6. La plupart des enseignants ne considère pas l'enseignement comme une profession à vie. Nombre d'entre eux ignoraient par quel moyen y parvenir mais tous sauf trois s'étaient fixé comme idéal de quitter la profession au bout de huit à dix ans d'exercice. Leur spécialisation dans certaines disciplines constituait à leur avis, le plus grand obstacle à un changement de travail.

La pression de l'environnement sur le comportement professionnel de ce groupe d'enseignants semble, à première vue, se trouver à l'origine de leur adaptation aux critères, aux attitudes et aux types de comportement en classe propres à cet environnement. Nous avons constaté d'autre part que les intentions de la plupart des enseignants

s'orientaient encore plus vers les élèves et leur progression. Près de la moitié des informateurs, cependant ne savait pas comment introduire de nouveaux types de comportements dans la classe. Ils se sont déclarés incapables de résister à la pression du fonctionnement existant, soit à cause de leur manque de connaissances et de compétences à la fois pour introduire de nouvelles méthodes pédagogiques et/ou pour modifier leur propre comportement en classe, soit parce qu'ils manquaient de courage pour le faire craignant de rencontrer de nouveaux problèmes de discipline.

Sur la base des conclusions tirées des résultats de la recherche précédente, il nous a été demandé de prévoir les matériaux et l'organisation d'un programme de formation continue pour enseignants débutants.

3. LA FORMATION CONTINUE POUR LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

L'élaboration du programme repose sur l'idée que l'évolution professionnelle de l'enseignant est en grande partie déterminée par sa propre maîtrise de compétences d'ordre professionnel. Selon le stade d'évolution professionnelle auquel ils sont parvenus, les enseignants ont des besoins différents. Par conséquent, le programme en tant que tel a été réparti en trois stages destinés à trois publics différents.

3.1. Organisation des stages

Stage A: stage destiné aux enseignants en première année d'exercice.

Stage B: stage destiné aux enseignants ayant deux à quatre ans d'expérience.

Stage C: stage destiné aux enseignants plus anciens dans le métier chargés de conseiller leurs collègues débutants.

D'une façon générale chaque stage se composait de dix séances de trois heures. Une ou plusieurs séances supplémentaires pouvaient être organisées à la demande des participants. Eu égard au statut expérimental des stages, le nombre de participants fut limité à dix. Le contenu et la structure des stages furent déterminés par une négociation entre les participants, leurs questions, leurs besoins et leurs attentes d'un côté, et les formateurs, leurs idées, leurs expériences et

leurs connaissances formulées en propositions de travail, de l'autre. Cette négociation eut lieu lors de la séance préliminaire de chaque stage (Chadwick, 1983). La souplesse était l'un des grands principes de cette programmation de stages. Il fallait pouvoir, à tout moment, modifier le programme prévu afin de centrer le contenu d'une séance donnée sur le problème qu'il s'avérait soudain urgent de résoudre pour les participants.

Fondé sur les résultats des recherches précédentes, le stage A fut essentiellement axé sur l'amélioration des pratiques en classe : prévenir toute manifestation d'indiscipline ; retenir l'attention des élèves et s'assurer que ceux-ci participent pleinement et de façon permanente aux activités d'apprentissage mises en place.

Le stage B avait pour but principal, soit d'élargir, soit d'améliorer l'arsenal de moyens dont dispose l'enseignant en ce qui concerne son comportement en classe et ses pratiques d'enseignement. À la suite de notre recherche, il était apparu qu'un certain nombre d'enseignants ont tendance à en rester au niveau de la compétence acquise pendant la première année (1).

Pendant chaque séance l'ordre du jour suivant fut, le plus souvent respecté :

— compte rendu d'expériences récentes (réussites ou échecs) liées aux changements prévus au cours des derniers quinze jours. Ces bilans étaient discutés au sein du groupe et, le cas échéant, d'autres possibilités étaient proposées.

— Sur chaque point mis à l'ordre du jour une brochure d'environ quarante à cinquante pages était rédigée. Le contenu de ces brochures était étroitement lié aux expériences quotidiennes des enseignants débutants.

— La dernière partie de chaque séance consistait en une discussion sur les problèmes soumis au groupe et reliés à la question traitée pendant la séance.

La technique de base adoptée pour la résolution des problèmes fut la suivante :

Première étape : L'enseignant en question explique son problème ; les autres enseignants ne peuvent alors que solliciter des éclaircissements.

Deuxième étape : Le problème est analysé, son origine explorée.

Troisième étape : Recherche de solutions possibles.

Quatrième étape : Étude des avantages et des inconvénients des solutions proposées.

Cinquième étape : L'enseignant en question passe à l'action et expérimente dans sa propre classe une ou deux des solutions.

Sixième étape : Bilan de la réussite ou de l'échec de son action.

Il y a des problèmes sans solution instantanée, c'est pourquoi nous préférons, dans ce contexte, dire que nous apprenons aux enseignants débutants à gérer les problèmes qu'ils rencontrent plutôt qu'à les résoudre.

(1) Le stage C n'a pas pu être effectué pour des raisons budgétaires.

3.2. Les instruments du « feedback »

Au cours de la recherche, deux instruments ont été utilisés pour recueillir les informations relatives à la pratique des enseignants dans leur classe. Ces instruments servirent en premier lieu à renvoyer un « feedback » aux enseignants débutants et en deuxième lieu, à recueillir les informations nécessaires à notre recherche. Cette recherche avait pour but de vérifier si les progrès réels effectués dans la gestion de la classe par l'enseignant étaient dus au stage. Les instruments utilisés étaient (1) :

1. Un questionnaire aux élèves, version élaborée à partir du questionnaire déjà utilisé.

2. Un instrument d'observation de classe, destiné en particulier à mesurer le degré de participation d'une classe aux différents moments des diverses activités d'apprentissage.

À partir des informations fournies par les deux instruments, l'enseignant responsable de l'ensemble du programme discutait avec chaque stagiaire de deux aspects de la question : premièrement l'analyse et les raisons des résultats positifs ou négatifs qui renvoyaient à un comportement adéquat ou inadéquat de l'enseignant, et deuxièmement les stratégies utilisables pour améliorer les divers aspects de ce comportement en classe. Ces interventions prirent une place importante dans l'ensemble du stage de formation et les participants apprécièrent beaucoup ce service qui leur était ainsi rendu.

Le questionnaire aux élèves, en particulier celui conçu pour le stage A, s'est avéré être une réussite. Les participants ont déclaré avoir reçu un « feedback » précieux des discussions qui avaient eu lieu à l'occasion de la diffusion des résultats du questionnaire. Certains participants ont aussi déclaré avoir modifié leur comportement en classe, de manière positive. Bien que les participants aient déclaré avoir au premier abord un peu craint le « feedback » des élèves, ils ont finalement été très contents d'avoir ces informations. Les participants, en particulier les enseignants débutants, firent savoir que le stage, qui avait commencé en novembre les avait considérablement aidés à surmonter les difficultés de leur première année d'exercice. On peut également considérer comme une preuve de la réussite des stages, le fait que tous les participants, sauf un, ont obtenu un poste fixe à l'issue de cette première année.

(1) Un rapport paraîtra ultérieurement sur cette recherche.

CONCLUSION

Le programme « De l'élève à l'enseignant » visait à mettre en lumière la nature de l'évolution professionnelle de l'enseignant débutant et les facteurs qui contribuent à cette évolution. Il visait, en outre, à concevoir des stratégies et à élaborer des matériaux susceptibles d'influer sur ce développement. Considérant rétrospectivement les résultats des différentes activités menées dans le cadre du programme, on peut estimer que celui-ci a, en grande partie, atteint ses objectifs. La quasi-totalité des enseignants ayant participé aux deux premières parties du programme ont obtenu des postes fixes et « fonctionnent » bien dans leurs établissements respectifs. Ces évolutions et bilans dressés par les enseignants qui ont participé aux stages de formation continue, permettent d'affirmer que les stages ont répondu à la fois aux attentes et aux besoins des enseignants débutants des différents groupes. Les enseignants en première année d'exercice, en particulier ont demandé que ces stages soient poursuivis l'année suivante. Tous ont mentionné le fait que leur participation au stage les a considérablement aidés à franchir le cap de la première année d'exercice. Ils ont de plus déclaré avoir maintenant une vue plus claire de leur activité professionnelle et avoir davantage confiance en eux-mêmes.

Enfin, notre approche privilégiait essentiellement l'aide à l'individu. L'environnement scolaire était pris en considération mais le point essentiel, c'était l'évolution de l'enseignant lui-même. Nous aimerions cependant savoir si des environnements scolaires différents créent des différences dans l'évolution professionnelle et, le cas échéant, dans quelle mesure. Cette question est particulièrement importante dans l'optique des programmes de formation continue qui s'adressent aux établissements eux-mêmes. Elle constituera le thème principal de recherches complémentaires.

Hans VONK
Senior lecturer
Vrije Universiteit Amsterdam

Traduction de l'anglais : M^{me} Cole-King,
professeur agrégé, Châtellerault

BIBLIOGRAPHIE

- BROPHY (J.E.). — Advance in teacher effectiveness research. — ERIC ED, 1979, pp. 170-281.
- COATES (Th.) & THORESEN (C.). — Teacher anxiety: a review and recommendations. — In: Review of Educational Research, 1976, 46, 2, pp. 159-184.
- COMBS (A.W.). — The professional education of teachers. — Boston, 1972.
- GAGE (N.L.). — The search for a scientific basis. — Palo Alto, 1972.
- GLASER (B.G.) & STRAUSS (A.L.). — The discovery of grounded theory. — Chicago, 1967.
- GLASSBERG (S.A.). — A developmental model for the beginning teacher. — In: HOWEY (K.R.) & BENTS (R.H.) eds. — Toward meeting the needs of the beginning teacher. — Michigan, 1979.
- HEATH (R.W.) & NIELSON (M.A.). — The research basis for performance-based teacher education. — In: Review of Educational Research, 1979, 44, 4, pp. 463-484.
- HOUSTON (W.R.). — Exploring competency based education. — Berkeley, 1974.
- LACEY (C.). — The socialisation of teachers. — London, 1977.
- POTTER (D.A.) (Ed.). — A critical review of literature: Teacher performance and pupil growth. — Princeton Educational Testing Service, 1973.
- SIMPSON (E.L.) & GRAY (M.A.). — Humanistic education. An interpretation with a comprehensive annotated bibliography of humanistic education. — Cambridge (Mass.), 1976.
- VEENMAN (S.A.M.). — Perceived problems of beginning teachers. — In: Review of Educational Research, 1984, 54, 2, pp. 143-178.
- VONK (J.H.C.). — Opleiding en Praktijk. — Amsterdam, 1982.
- VONK (J.H.C.). — Problems of beginning teachers. — In: European Journal of Teacher Education, 1983, 6, pp. 133-150.
- VONK (J.H.C.). — Teacher education and teacher practice. — Amsterdam, 1984a.
- VONK (J.H.C.). — The professional socialization of teachers. — In: BUSCH (F.) & SPELLING (K.) (Eds), School life today. Proceedings of the ATEE-conference in Aalborg. — Oldenburg/Copenhagen, 1984b.
- VONK (J.H.C.) & VREEDE (E. de) (eds). — Inservice education and training of teachers. — Bruxelles/Amsterdam, 1986.