

**LA SOCIALISATION DES FINISSANTS EN ENSEIGNEMENT :  
ANALYSE DE LEURS REPRÉSENTATION**

**Stéphane Martineau, Liliane Portelance, Annie Presseau**

*Université du Québec à Trois-Rivières  
Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)  
Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement  
(LADIPE)  
C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada, G9A 5H7  
stephane.martineau@uqtr.ca  
portelan@uqtr.ca  
annie.presseau@uqtr.ca*

---

*Mots-clés : insertion professionnelle, formation à l'enseignement, socialisation*

***Résumé.** Cette contribution présente les résultats partiels d'une étude menée par questionnaire auprès des finissants des programmes de formation à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (BEPEP), à l'enseignement secondaire (BES) et en adaptation sociale et scolaire (BEASS) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Cette étude a été menée de 2004 à 2007 et portait pour l'essentiel sur leurs représentations de l'entrée dans la carrière enseignante.*

---

## **1. Introduction**

La période de formation initiale est, pour la majorité des étudiants, un moment où les représentations de la profession que l'on exercera ballottent entre l'idéalisation (voire même l'angélisme) et le réalisme (qui n'est souvent pas très loin de fatalisme), entre l'exaltation devant un futur qui s'annonce rempli de défis et la peur face à l'inconnu. Bref, se former à l'enseignement c'est nécessairement se construire une image de son entrée dans la carrière, image soumise à des fluctuations, à des modifications au gré des expériences et des connaissances acquises. Or, aussi bien les travaux sur les savoirs enseignants (Munby, Russel et Martin, 2001) que ceux en psychologie cognitive (Reed, 1999), pour ne citer que ces deux champs de recherche, montrent de manière convaincante que les représentations, les conceptions ou les connaissances antérieures ont un effet non négligeable sur la conduite et les stratégies des acteurs. Dans ce texte, nous empruntons à Garnier et Sauvé (1999) le sens du terme représentation. Il s'agit d'un phénomène mental qui correspond à des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations, des associations, etc., ce qui inclut les conceptions, les perceptions, les croyances. Dans le cas d'un processus aussi complexe et, parfois, aussi ardu que celui de l'insertion professionnelle en enseignement, il est donc pertinent de s'interroger sur l'image que se font les futurs enseignants de leur entrée dans la carrière. L'analyse de leurs représentations permet alors, non seulement de mieux identifier leurs idéalizations et leurs visions plus réalistes mais aussi, plus globalement, leurs idées au sujet de la pratique enseignante, du contexte d'exercice de la profession ainsi que les besoins qu'ils sont en mesure d'exprimer face à leurs perceptions de la réalité qui les attend.

## **2. Mise en contexte**

Au Québec la formation à l'enseignement est d'une durée de quatre années et se déroule à l'université. L'étudiant réalise quatre stages dont l'importance en matière de prise en charge de la classe s'accroît à chaque année pour culminer par un internat de douze semaines (prise en charge complète de la classe). Or, la formation initiale à l'enseignement est critiquée tant par les milieux scolaires que par les futurs enseignants. On lui reproche d'être «trop théorique, déconnectée de la réalité, peu adaptée aux exigences réelles du terrain». Si ces reproches peuvent avoir quelques fondements, force est de constater que depuis le milieu des années 90, le rapprochement entre la formation universitaire et les milieux de pratique - via les stages - a contribué à diminuer le fossé qui existait entre ces deux mondes. Mais est-ce que la formation actuelle prépare mieux l'enseignant qu'autrefois ? Est-ce que les nouveaux enseignants, lorsqu'ils quittent l'université, connaissent mieux le milieu scolaire qu'avant ? Bref, la formation initiale permet-elle un apprentissage de l'enseignement pertinent et donne-t-elle accès à une représentation réaliste des débuts de carrière ? Autant de questions mille fois posées mais dont l'à propos demeure. Or, au Québec comme ailleurs en Amérique du Nord toutes les études convergent pour souligner que les débuts dans l'enseignement demeurent difficiles et frustrantes (Kutcy et Schulz, 2006), et ce en dépit des réformes successives visant à professionnaliser la formation des enseignants. Ces difficultés sont attribuables à une combinaison de facteurs qui relèvent à la fois de la formation initiale, de la complexification croissante du travail et de la précarisation de l'emploi, ainsi que des conditions d'insertion souvent difficiles (Beloff Farrell, 2003).

## **3. Cadre conceptuel**

L'insertion professionnelle est un processus dynamique et non linéaire qui se déroule environ durant les cinq premières années de travail. Mais quoique ce concept soit utilisé de façon courante, il est en fait polysémique et il renvoie à des dimensions et critères différents. Trois principales dimensions émergent dans les écrits : l'insertion professionnelle (I.P) en tant qu'intégration sur le marché du travail (Fournier, Monette, Pelletier et Tardif, 2000), l'IP en tant que socialisation professionnelle (Angelle, 2002) et enfin l'I.P en tant que socialisation organisationnelle (Bengle, 1993). La première dimension fait référence à la variable emploi et à ses différentes facettes comme la durée, le type et le statut d'emploi, les conditions de travail, la nature du travail, etc. C'est l'insertion au sens économique et administratif. La deuxième renvoie à l'adaptation et à la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier. Il s'agit ici, dans le cas des enseignants, du savoir « faire la classe », de devenir efficace dans le travail (Lévesque et Gervais, 2000) selon les compétences professionnelles attendues. Mais au-delà du savoir être efficace dans le travail, l'insertion renvoie aussi, et c'est là la troisième dimension, à la connaissance, à la compréhension, à l'intégration et à l'adaptation à la culture du milieu de travail. À cet égard, Bengle (1993) précise que la socialisation organisationnelle correspond au « processus par lequel une personne en arrive à apprécier les valeurs, les habiletés, les comportements attendus et les connaissances sociales essentielles afin d'assumer un rôle dans l'organisation et d'y participer en tant que membre » (p. 15).

Plusieurs auteurs ont mené des recherches sur la socialisation professionnelle en particulier dans divers corps d'emploi allant des enseignants aux entraîneurs sportifs en passant par les gardiens de prison. Ces chercheurs ont alors proposé différentes définitions de la socialisation professionnelle. À titre indicatif voyons-en brièvement quelques-unes. Selon Dixon (2005): «Professional socialization is a continuous process of adaptation to and personalization of one's environment» (p. 14). Quant à Helm (2004), il soutient qu'il s'agit de : «The process through which individuals gain the knowledge, skills, and value necessary for entry into a professional career an advanced level of specialized knowledge and skills» (p.76). Clark (1997) va un peu dans le même sens: «acquisition of the knowledge, skills, value, roles, and attitudes associated with the practice of a particular profession» (p. 442). Pour ce qui est de Klossner (2004), il propose ce qui suit: «process by which individuals learn the roles and responsibilities of their profession and become emerging members

of the professional culture» (p.12). Pour leur part, Dunn, Linda and Seff (1994) diront que la socialisation professionnelle est un processus : «by which individuals acquire the attitudes, beliefs, value and skills needed to participate effectively in organized social life» (p. 375). Spécifiquement, en ce qui a trait aux enseignants, Lacey (1994) affirme que la socialisation professionnelle : «refers to the process of change by which individuals become members of the teaching profession and then take on progressively more mature roles, usually of higher status, within the profession» (p. 6122). Au delà des différences de définitions plusieurs caractéristiques communes ressortent de ce bref tour d'horizon. D'abord, la socialisation professionnelle est un processus continu (Hébrard, 2004) dont la fin n'est envisageable qu'au moment où l'employé quitte l'organisation (par exemple, à la retraite). Ce processus est complexe et comprend des aspects tant cognitifs, affectifs qu'interactifs (Gundry, 1993). Il prend forme dans l'interaction entre l'acteur et son environnement physique et social de travail (Adler et Adler, 2005). Il se traduit par l'acquisition d'une sorte de culture de l'institution (ou de l'organisation) vérifiable notamment à travers le partage de certaines valeurs, la possession de certaines connaissances et la mobilisation de certaines compétences (Allen et Meyer, 1990; Ashford et Saks, 1996). C'est dire que la socialisation professionnelle se vérifie notamment dans l'attitude et la pratique du travailleur (Høivik, 2005; Keith et Moore, 1995). Enfin, la socialisation professionnelle comporte des incidences certaines sur l'identité professionnelle de l'acteur (Klossner, 2004). En cela, elle est un processus de changement identitaire où le sujet se définit par rapport à son groupe professionnel (Osiek-Parisod, 1995).

#### **4. Brève présentation de la démarche méthodologique**

Entre les années 2004 et 2007, nous avons distribué un questionnaire validé aux finissants des programmes de formation à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (BEPEP), à l'enseignement secondaire (BES) et en adaptation sociale et scolaire (BEASS). La passation de ce questionnaire se faisait sur une base volontaire. En tout, 405 étudiants ont répondu au questionnaire : 202 au BEPEP, 134 au BES, 79 au BEASS. Le questionnaire comportait des questions fermées et des questions ouvertes permettant aux répondants d'élaborer de courts développements.

#### **5. Quelques résultats**

Les étudiants ont indiqué les attentes probables du milieu d'accueil à leur égard. Ils croient que la direction d'établissement souhaite que les nouveaux enseignants soient compétents et agissent comme des professionnels, s'impliquent dans différents comités et activités, remplissent leur tâche de manière efficace et prennent des initiatives. Il serait également attendu d'eux qu'ils partagent leurs connaissances et soient des agents de changement, sans toutefois imposer leurs idées, en adoptant une attitude de respect à l'égard du milieu d'accueil, en faisant preuve d'une bonne capacité d'adaptation et d'une aptitude à collaborer. Les finissants supposent que, de leur côté, les enseignants expérimentés aimeraient que leurs collègues débutants prennent leur place de manière mesurée, expriment des idées nouvelles, soient prêts à s'impliquer dans le milieu et à collaborer avec ouverture d'esprit. Parmi les attentes probables du milieu d'accueil, certaines concernent les compétences professionnelles. Les finissants croient que les plus susceptibles d'être recherchées sont les compétences en matière de collaboration pour l'atteinte des objectifs de l'école et en matière d'éthique et de responsabilité. Deux autres compétences sont mentionnées par un grand nombre, l'une ayant trait au bon fonctionnement de la classe et l'autre à la concertation au sein d'une équipe pédagogique. Les étudiants ont également indiqué leurs propres attentes à l'égard des enseignants et de l'équipe-école du milieu d'accueil. De la part des enseignants d'expérience, ils aimeraient recevoir un accueil chaleureux. Ils veulent également pouvoir compter sur du soutien et de l'encadrement, tout autant que sur la reconnaissance de leur compétence professionnelle (« être considéré comme un pair », « faire reconnaître ses compétences », « être intégré comme un membre à part entière », « être admis comme un égal »). De la part de toute l'équipe-école, les futurs enseignants désirent être traités avec respect et ouverture d'esprit dans un climat de

collaboration. Il serait pertinent de vérifier si toutes ces attentes sont comblées en cours de processus d'insertion professionnelle.

En ce qui concerne les trajectoires d'emploi, soulignons que la majorité prévoit que l'obtention d'une permanence d'emploi pourra prendre entre quatre et six ans. Malgré cela, leur rêve d'accéder à la profession enseignante est soutenu par des idées favorables, telles le plaisir d'enseigner et la valorisation qu'ils accordent à la profession. Ainsi, il est question du « goût d'être un modèle, de bâtir un avenir solide pour les citoyens de demain et de participer à leur développement et au développement de la société ». Plus de la moitié des répondants visent à faire une longue carrière dans l'enseignement ou à « enseigner le plus longtemps possible ». Les principaux objectifs de carrière mentionnés concernent le développement professionnel et la formation continue (« toujours m'améliorer et relever de beaux défis »), l'atteinte d'une stabilité professionnelle dans l'enseignement ou dans le domaine de l'éducation, la relation pédagogique avec les élèves (« donner le goût d'apprendre aux élèves ») et à la qualité de leurs apprentissages.

Pour ce qui est de la maîtrise de l'acte professionnel, les finissants considèrent qu'ils ont atteint un niveau élevé dans le développement de la plupart des compétences professionnelles attendues d'un enseignant, en particulier celles qui se rapportent à la conception et le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, le fonctionnement d'un groupe-classe, la collaboration, l'engagement dans le développement professionnel et l'éthique professionnelle. Ils expriment, somme toute, leur appréciation globalement positive de leur formation. Toutefois, ils se considèrent moins compétents quant à l'adaptation de leurs interventions aux besoins particuliers des élèves en difficulté et quant à la maîtrise orale et écrite de la langue française.

En ce qui a trait aux obstacles à affronter, les futurs enseignants semblent en avoir une idée plutôt réaliste. Ils croient qu'ils pourraient faire face à un manque de ressources pour les soutenir dans leurs efforts (« manque d'accueil et de soutien », « jugement négatif des autres ») et se faire confier une très lourde tâche. Des problèmes de santé et l'épuisement professionnel de même que la perte de la motivation à enseigner sont évoqués comme des effets possibles de ces obstacles. Ces difficultés personnelles pourraient éventuellement les inciter à abandonner la profession. La précarité d'emploi les préoccupe aussi. Elle pourrait également avoir comme conséquence un changement de carrière. Par rapport à la lourdeur de la tâche, les étudiants précisent leur anticipation. L'enseignement à une population pour laquelle ils ne sont pas préparés (autre ordre d'enseignement, élèves en difficultés, classes d'adaptation scolaire si on n'a pas été formé dans le programme BEASS) et l'enseignement d'une discipline qui ne fait pas partie de leur profil de formation (si on est un enseignant du secteur secondaire) sont considérés comme des facteurs qui alourdiraient leur tâche de manière démesurée. Quant au renouveau pédagogique, est-il vu comme un obstacle à la persévérance dans la profession? D'après les réponses, il est plutôt estimé comme un avantage. Les étudiants soulignent en majorité que leur formation les a bien préparés sur ce plan (« les novices ont une formation plus récente et plus en lien avec la réforme ... ils sont déjà dans le courant »), que leurs connaissances à propos des nouvelles méthodes et stratégies d'enseignement sont nombreuses et que les enseignants expérimentés auront besoin d'eux pour mieux comprendre la réforme (« le débutant est mieux équipé »). De plus, étant d'avis que la collaboration et le partage sont devenus nécessaires avec la réforme, ils espèrent se tailler facilement une place dans le milieu.

## **6. En guise de conclusion**

Notre recherche laisse entrevoir que la formation en enseignement de quatre années à l'université, formation intégrant des stages à chaque année, permet une socialisation professionnelle jugée somme toute adéquate par les finissants. Est-ce à dire que tout est beau dans le meilleur des mondes ? Loin de là notre idée. En réalité, l'insertion professionnelle – comme période cruciale de la socialisation professionnelle – comporte des enjeux et des défis auxquels la formation prépare

plus ou moins. Nous développerons ultérieurement cet aspect du problème en mettant en relation les résultats de cette étude avec ceux d'autres recherches que nous avons menées sur l'insertion professionnelle des enseignants.

## 7. Références et bibliographie

- Adler, P.A. & Adler, P. (2005). *The identity career of the graduate student: Professional socialization to academic sociology*. New Brunswick, NJ: Transaction Periodicals Consortium.
- Allen, N.J. & Meyer, J.P. (1990). Organizational socialization tactics: A longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, 33, 847-858.
- Angelle, P. S. (2002). *Beginning Teachers Take Flight : A Qualitative Study of Socialization*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, February 14-15, 2002. (Document ERIC : 465 746).
- Ashford, S.J. & Saks A.M. (1996). Socialization tactics: Longitudinal effects on newcomers adjustment. *Academy of Management Journal*, 39(1), 149-178.
- Beloff Farrell, J. (2003). Empowering beginning teachers through action research. Papers presented at the annual meeting of the American educational research association conference. Chicago: Illinois.
- Bengle, N. (1993). *L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services*. Les cahiers du Labraps. Québec : Université Laval.
- Clark, P. G. (1997). Values in health care professional socialization: Implications for geriatric education in interdisciplinary teamwork. *Gerontologist*, 4, 441-451.
- Dixon, C. (2005). *African American women in higher education administration: their professional position and relationship of professional socialization and systematic barriers in their carrier path*. Thèse de doctorat. Minneapolis: Capella University.
- Dunn, D., Linda, R. & Seff, A. (1994). New Faculty Socialization in the academic workplace, In C. Smart (Ed.), *Higher Education: Theory and Research*, 10. (pp. 374-416). New York : Agathon,.
- Gundry, L.K. (1993). Fitting into technocal organizations: The socialization of newcomers engineers. *IEEE Transactions on engineering management*, 40, 335-345.
- Hébrard, P. (2004). Discussion et socialisation professionnelle. In M. Tozzi, & R. Etienne (Ed.), *La discussion en éducation et en formation: un nouveau champ de recherches*. (pp. 167-192). Paris : L'Harmattan,.
- Helm, M.P. (2004). *Professional identity, sense-making, and the market effect: perspectives from new student affairs professionals*, Thèse de doctorat. Arizona: The University of Arizona.
- Høivik H. (2005). *Aspects critiques de la socialisation professionnelle des étudiants de première année école de bibliothéconomie*. Oslo University College. [[http://www.ifla.org/IV/ifla71/papers/058f\\_trans-Hoivik.pdf](http://www.ifla.org/IV/ifla71/papers/058f_trans-Hoivik.pdf)]
- Keith, B., Moore, H.A. (1995). *Training sociologists: an assessment of professional socialization and the emergence of career aspirations*. Washington, DC: American Sociological Association
- Klossner, J.T. (2004). *"Becoming" an athletic trainer: the professional socialization of pre-service athletic trainers*. Thèse de doctorat. Indiana: Indiana University.
- Kutcy, C.E.B.; Schulz, R. (2006). Why are beginning teachers frustrated with the teaching profession ? *McGill Journal of Education*, Québec, Canada, 41 (1), 77-89.
- Lacey, C. (1994). Teachers, Professional socialization. In T. Husen & T. Rostlethwaite (Ed.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 6122-6126). Exeter : Pergamon,
- Lévesque, M., Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40 (1), 12-15.
- Munby, H., Russell, T., Martin, A.K. (2001). Teachers' Knowledge ans How it Develops. In V. Richardson (dir.), *Handbook of Research on teaching* (pp. 877-904). Washington D.C. : American Educational Research Association, 4e édition.

Osiek-Parisod, F. (1995). *Les infirmières scolaires : malaise identitaire et socialisation professionnelle*.  
Zürich: Seismo.

Reed, S.K. (1999). *Cognition. Théories et applications*. Bruxelles: De Boeck.