

L'accueil et le suivi des nouveaux enseignants dans les instituts de promotion sociale

« Bienvenue chez toi »

MAHIAT Sylvie

Siège social HEPL :
Quai des Carmes, 45
4101 Jemeppe
Belgique
www.hepl.be

Siège social HELMo :
Mont Saint-Martin, 45
4000 Liège
Belgique
www.helmo.be

Travail de fin d'études présenté en vue de l'obtention du
grade de Master en Ingénierie et Action Sociales.

Année académique : 2023 - 2024

RESUMÉ :

Travaillant depuis 15 ans dans l'Enseignement de Promotion Sociale, suite à mes constats sur le terrain, je me suis demandé si il y avait un lien entre la façon dont les nouveaux agents y étaient accueillis et suivis par la suite et leur décision parfois de quitter cette fonction très rapidement. Et le cas échéant comment améliorer cette situation.

J'ai donc fait une recherche de type qualitative, principalement en donnant la parole aux acteurs de terrain concernés par la problématique : directions d'établissements et enseignants récemment engagés.

L'analyse de ces entretiens a permis de dégager les besoins réels des nouveaux, et de mettre en évidence les points forts et les points faibles de l'accueil des nouveaux agents dans les établissements de mon PO.

J'ai alors dégagé des piste d'amélioration applicables dans les établissements d'EPS, comme l'utilisation d'une boîte à outils liées aux différentes étapes du parcours d'accueil du nouvel enseignant, le développement d'un mentorat plus systématique, l'apprentissage de l'andragogie, et la mise en place d'entretiens de développement des compétences professionnelles ainsi que d'évaluations permettant un feed-back sur le travail fourni.

MOTS CLÉS : accueil – nouveaux agents – enseignement de promotion sociale

INTRODUCTION¹

Transformation du rapport au travail, mobilité professionnelle

Depuis une bonne dizaine d'années, on constate que le rapport au travail évolue fortement. Pour la Belgique, Statbel²(2023) observe que de plus en plus de personnes changent d'emploi depuis 2017 (premières statistiques sur le sujet) ; ce changement n'est pas dû uniquement aux salariés ayant un emploi temporaire, mais se ressent de plus en plus aussi chez les salariés ayant un contrat permanent, et principalement chez les personnes jeunes et/ou ayant un niveau d'instruction moyen à élevé.

D'après R.Delays et A.Delannoy (2015), les générations Y (nés entre 1980 et 2000) et Z (nés après 2000), contrairement à leurs prédécesseurs, mettent une véritable barrière entre leur vie personnelle et professionnelle. Ils rejettent en bloc une connexion permanente au travail, privilégiant la vie de famille, les amis, les loisirs. Il n'est plus question de « tout sacrifier à l'emploi », de se soumettre de façon librement consentie à son employeur. Si la relation « gagnant-gagnant » avec l'entreprise ne s'instaure pas rapidement, ils n'hésiteront pas à quitter leur emploi, préférant rechercher une forme d'harmonie. Selon F. Ihaddadene (2023), les trois préoccupations premières des jeunes par rapport à leur travail sont le bien-être, la sécurité d'emploi et enfin le salaire. Citant notamment Peltier (2021) : « Un jeune sur trois attend de son employeur qu'il crée un lieu de travail épanouissant ».

Comme nous venons de le voir, le bien-être au travail est un des principaux facteurs faisant que le travailleur reste chez son employeur. En Belgique, une loi a d'ailleurs été promulguée en 1996 afin d'obliger les employeurs à prendre les mesures nécessaires afin de promouvoir le bien-être des travailleurs lors de l'exécution de leur travail. Ces mesures ont trait notamment aux aspects psychosociaux du travail, définis comme étant « la probabilité qu'un ou plusieurs travailleur(s) subisse(nt) un dommage psychique qui peut également s'accompagner d'un dommage physique, suite à l'exposition à des composantes de l'organisation du travail, du contenu du travail, des conditions de travail, des conditions de vie au travail et des relations interpersonnelles au travail, sur lesquelles l'employeur a un impact et qui comportent objectivement un danger » (Moniteur Belge, 1996).

Dans le guide édité par le SPF emploi, travail et concertation sociale (2020), qui explique comment, sur le terrain, appliquer cette « loi bien-être », un des points d'attention repris comme essentiel est l'accueil des nouveaux travailleurs.

Déjà dans la loi générale relative aux contrats de travail (Moniteur Belge, 1978), parmi les obligations de l'employeur, on retrouve (ART.20, 6°) l'obligation « de consacrer de l'attention et les soins nécessaires à l'accueil des travailleurs et, en particulier, des jeunes travailleurs ».

Selon la théorie, j'ai découvert que l'accueil du nouvel agent (appelé aussi *onboarding process*) influence la *socialisation organisationnelle* et l'*engagement organisationnel* de l'individu. Je vais ci-après expliquer brièvement ces trois notions.

¹ Dans cet écrit, le masculin est utilisé comme représentant les deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes et dans le seul but d'alléger le texte en évitant l'écriture inclusive.

² Office belge des statistiques

Socialisation organisationnelle

D'après Van Maanen (as cited in Delobbe & Vandenberghe, 2000, p.112), *la socialisation organisationnelle* est définie comme « le processus par lequel une personne apprend les valeurs, normes et comportements requis pour lui permettre de participer comme membre de l'organisation ».

L'entrée organisationnelle est décomposée en trois étapes.

La première, appelée socialisation anticipatoire, commence dès la formation initiale et le recrutement, et se termine lors de l'accueil préalable à la mise au travail. C'est la représentation plus ou moins réaliste de l'organisation que se fait le candidat lors de sa recherche d'emploi, et du rôle qu'il devra y tenir. Cette étape passe par une recherche d'informations sur l'entreprise, notamment au travers de stages dans celle-ci. « Ce processus de socialisation a pour objectif de faire partager les valeurs de l'entreprise à la nouvelle recrue afin de comprendre sa culture » (Cable, Aiman-Smith & al, as cited in Guerfeld-Henda, El Abboubi & El Kandoussi, 2012, p.61). Plus les attentes du candidat seront réalistes et plus il y aura adéquation entre lui et son environnement de travail, mieux devrait se passer la suite du processus.

La seconde étape, dite d'accommodation, correspond à l'entrée en fonction proprement dite, et dure environ six mois. Cette période peut être vécue comme un choc, lorsque l'écart entre les attentes et la réalité est grand ; le nouveau peut alors être en perte de repères. Il doit trouver des tactiques pour s'intégrer et devenir un membre efficace dans l'organisation, l'organisation quant à elle doit mettre en place des actions afin de l'aider à acquérir des savoirs et savoir-faire. L'étape finale du processus de socialisation est l'adaptation, cette phase dure environ douze mois. C'est durant cette période que la nouvelle recrue se construit une identité professionnelle et parvient à développer des capacités professionnelles correspondant à ce qui est attendu par l'organisation.

Durant tout le processus de socialisation organisationnelle, le nouveau va mettre en œuvre des tactiques pour faire face à son nouvel environnement professionnel. Il va développer des comportements de recherche d'information (lecture de manuels, de procédures, expérimentation, observation des collègues, demande explicite d'informations, etc.), des stratégies de gestion du stress (stratégies de résolution de problèmes via par exemple la prestation d'heures supplémentaires ou la délégation de tâches ; recherche de soutien dans l'entourage professionnel ou privé, mais aussi malheureusement parfois via la consommation d'alcool ou de drogues par exemple), des stratégies d'auto-gestion expérimentale (fixation d'objectifs personnels, d'auto-récompenses et d'autopunitives, répétition d'entraînements, etc.), voire la combinaisons de plusieurs de ces stratégies.

De son côté, l'organisation va déployer des tactiques afin de permettre « de transmettre à la nouvelle recrue, les valeurs, la culture, les savoirs et ainsi que tous les éléments qu'elle considère comme essentiels pour son intégration » (Guerfeld-Henda & al, 2012). Ces tactiques peuvent être individuelles ou collectives, formelles ou informelles, séquentielles (étapes prédéfinies) ou aléatoires, fixes (planning précis) ou variables (au rythme du travailleur), d'investissement (recrue encouragée à affirmer sa personnalité) ou de désinvestissement (on lui impose de suivre fidèlement les comportements attendus). Jones (1986) (as cited in Guerfeld-Henda & al, 2012, p.63), les regroupe en deux catégories distinguées : les procédures institutionnalisées qui exigent une stricte conformité aux normes de l'entreprise et une forte adhésion à ses valeurs et à sa culture, ce qui semble favoriser l'engagement organisationnel et diminuer l'intention de quitter l'organisation, et les procédures individualisées qui favorisent l'apprentissage sur le tas tout en donnant une grande part d'autonomie à la nouvelle recrue, pouvant entraîner conflit et ambiguïté au niveau du rôle qu'elle doit tenir.

Le déroulement de la socialisation professionnelle va dépendre aussi de différences liées à l'individu : sa trajectoire de vie, ses expériences professionnelles antérieures, le réalisme des

attentes et anticipations qu'il a construites lors de la première phase du processus, sa personnalité, sa confiance en soi, ses désirs de contrôle et de feed-back.

Engagement organisationnel

L'*engagement organisationnel*, lui, est défini par Meyer & Allen (1991) (as cited in Paillé, 2005, p.713) comme « une force qui lie une personne à une cible et privilégiant la cible organisationnelle. Ce modèle d'engagement organisationnel repose sur l'articulation des trois composantes suivantes : l'engagement continu, l'engagement affectif et l'engagement normatif ». L'engagement continu est la valeur que le travailleur accorde aux investissements qu'il a le sentiment d'avoir effectués dans son entreprise, il commence lorsqu'il estime qu'il perdrait trop par rapport aux investissements effectués s'il quittait l'entreprise. L'engagement affectif est l'attachement développé envers l'organisation, et le désir d'en partager les valeurs et les objectifs. L'engagement normatif renvoie à l'idée que le salarié se sent obligé de développer des conduites loyales envers son organisation, en adhérant notamment à ses normes. « Une personne s'identifie à un objet ou à une cible, lorsqu'elle s'en approprie les attributs, qu'elle juge significatifs et les incorpore à son système cognitif » (Paillé, 2005, p.714). Selon Reicher (1986) (as cited in Paillé, 2005, p.714), « l'identification existe lorsqu'il y a congruence entre les buts individuels et organisationnels ».

Onboarding process

Enfin, dans le monde de l'entreprise, le *onboarding* (ou période d'intégration) est une phase clé qu'il convient de soigner. Elle a pour objectif principal, selon Solus & Engel (2017) de fournir aux nouveaux embauchés les outils de formation nécessaires pour devenir productifs plus rapidement, mais aussi de faciliter la bonne compréhension de l'entreprise, de son fonctionnement et de sa culture, à favoriser la constitution d'un réseau de contacts internes, à renforcer la cohésion autour de valeurs partagées. Une intégration réussie se caractérise ainsi par un niveau élevé de satisfaction au travail du collaborateur, par l'implication dans son travail et par son engagement vis-à-vis de l'organisation. Elle entraînera un faible niveau d'absentéisme et d'intentions de départ (n'oublions pas que le turn-over a un coût non négligeable pour l'entreprise).

L'intégration commence bien avant le premier jour de travail (dès l'embauche du candidat) et prend trois à six mois, voire un an. Une bonne intégration permet de réduire le turnover de 31% et de 24% le temps nécessaire à un bon niveau de productivité.

Accueil et suivi du nouvel agent

Au travers de ces concepts abordés dans le point précédent, il devient évident que l'accueil du nouveau, aussi appelé onboarding, a une forte influence sur le maintien ou le départ de l'agent, donc sur le turn-over du personnel. Cet accueil fait partie de la socialisation organisationnelle. Et lorsque cette socialisation se passe bien, cela permet au nouveau de se forger une identité professionnelle et de développer son engagement institutionnel. Tout le monde en sort gagnant : le membre du personnel qui se sent bien dans son travail, et l'employeur qui garde son personnel et doit donc moins investir (en matière de temps et de coût financier) dans le recrutement. De plus, en diminuant le turn-over, la culture institutionnelle en ressort renforcée, l'équipe plus soudée et encline à développer ensemble des projets par exemple. Le suivi à plus long terme

est aussi à soigner, car il permet de maintenir ce sentiment d'appartenance et de bien-être du travailleur.

Mobilité professionnelle dans l'enseignement

Faisons à présent un focus sur le domaine de travail qui nous concerne : l'enseignement.

Il faut en premier lieu distinguer deux types de départs différents de l'enseignant : la *migration professionnelle*, soit le fait de rester dans la profession mais de changer d'établissement, et l'*attrition professionnelle*, soit le fait de changer de profession.

Selon Lothaire, Dumay & Dupriez (2012) la question de l'attrition et de la migration professionnelles est largement étudiée dans la littérature scientifique depuis longtemps, dans les domaines du management et des ressources humaines, ces phénomènes ayant un coût pour l'employeur dans les processus de recrutement et d'apprentissage du nouveau, mais entraînant aussi l'affaiblissement des réseaux interpersonnels au sein de l'organisation.

Dans le champ scolaire, ce sujet a été aussi largement développé par la suite dans la littérature : depuis le XIX^e siècle jusqu'aux années 60, les recherches portaient principalement sur la qualité des recrues destinées à occuper des postes d'enseignants ; dans l'après-guerre ils se penchent plus sur le maintien dans le métier des nouvelles recrues ; dans les années 2000 s'ajoute la variable de la migration professionnelle.

Une étude menée aux États-Unis par Ingersol montre « que 11% des enseignants quittent la profession au cours de la première année d'exercice du métier et 39% dans les 5 ans »; une autre étude, menée en Belgique francophone par Vandenberghe (2000), « fait également apparaître que quatre enseignants sur dix ont abandonné le métier au cours des cinq premières années de carrière », une autre étude plus récente (Delvaux, Desmarez, Dupriez et al., 2013) montre que « 45% des enseignants professant dans l'enseignement secondaire (tous types confondus) quittent la profession au cours des cinq premières années d'exercice, ces départs précoces concernent moins de 30% des individus engagés au sein de l'enseignement fondamental (préscolaire et primaire).

L'étude la plus récente concernant la fédération Wallonie Bruxelles (2024) révèle que, « globalement, 33,7 % des enseignants ont donc quitté l'enseignement au cours des 5 années qui ont suivi leur entrée en fonction. Le taux d'abandon est plus élevé lorsque les enseignants n'ont pas de titre pédagogique ou n'ont presté que dans un seul niveau d'enseignement ». Cette étude précise encore que « le taux d'abandon après 5 ans est le plus élevé lorsque les enseignants n'ont presté qu'en promotion sociale (62,8 %) ».

Toujours selon les mêmes auteurs (Lothaire et al., 2012), la littérature scientifique met en exergue que le turnover des enseignants est influencé par des facteurs individuels (objectifs et subjectifs) et des facteurs organisationnels.

Parmi les facteurs individuels objectifs, on trouve d'abord l'ancienneté des enseignants : ce sont ceux qui débutent dans la profession et ceux qui approchent de la retraite qui quittent le plus le métier d'enseignant. Pour les débutants, la précarité de la trajectoire professionnelle explique souvent l'abandon rapide. Pour les enseignants expérimentés, les départs s'expliquent par une retraite anticipée ou le départ à la pension.

D'autres facteurs individuels objectifs de départ sont la formation initiale, la discipline enseignée et les facteurs sociodémographiques. Les enseignants qui possèdent les titres requis

pour l'enseignement de la discipline qui leur est attribuée, et plus largement ceux qui ont suivi une formation pédagogique, vont être plus nombreux à rester dans la profession. Par ailleurs, parmi ceux qui possèdent un titre pédagogique, ceux qui ont poursuivi des études universitaires longues seront eux plus enclins à quitter la profession, puisqu'au vu de leurs qualifications les opportunités d'autres emplois s'offrent plus souvent à eux. Les écoles du niveau secondaire et celles d'enseignement spécialisé ont plus de mal à assurer la rétention des enseignants (pour rappel je n'ai trouvé aucune trace d'étude spécifique à l'enseignement de promotion sociale) ; pour ce qui concerne les matières enseignées, les moins stables dans la profession semblent être ceux qui enseignent les sciences, les mathématiques, ou la langue maternelle (mais ces données sont moins significatives). L'impact du genre de l'individu donne des résultats contrastés dans la littérature. Enfin, les enseignants issus de minorités ethniques semblent plus stables que leurs collègues autochtones blancs.

Parmi les facteurs individuels subjectifs, on retrouve la satisfaction personnelle (rapport des enseignants à leur métier) et l'engagement organisationnel (rapport à leur établissement).

La satisfaction professionnelle est liée à des ressources intrinsèques (sentiment ressenti d'accomplissement) et extrinsèques (éléments liés au système... or il existe peu d'incitants financiers dans l'enseignement, et le mode de gestion des carrières est peu attractif, ce qui concourt aux départs précoces que connaît la profession). « La satisfaction professionnelle du personnel enseignant semble donc être conditionnée par un ensemble de caractéristiques liées au sexe, à l'ancienneté, à la discipline enseignée et aux conditions de travail. Toutefois, la littérature fait apparaître des résultats de recherche assez diversifiés en fonction des études et des systèmes éducatifs considérés » (Lothaire et al., 2012, p.111).

L'engagement organisationnel est considéré positif lorsque l'enseignant s'identifie à son établissement et lui manifeste un attachement professionnel. Cela entraînera une implication et un investissement élevés dans les tâches à effectuer, et un engagement important envers l'organisation. Lorsque cet engagement organisationnel est plutôt négatif, « cette attitude de retrait est généralement interprétée comme l'expression d'un malaise professionnel qui entrave l'adhésion aux valeurs et objectifs propres à l'établissement scolaire et, plus largement, à la profession » (Guillemette, 2006 as cited in Lothaire et al., 2012, p.111).

D'autres facteurs d'attrition ou de migration professionnelle des enseignants sont liés aux établissements scolaires.

Tout d'abord la composition sociale, ethnique et académique de ceux-ci a une influence sur le turnover des enseignants. Lorsque les élèves proviennent d'un milieu socio-économique défavorisé, sont issus de minorités ethniques, et/ou présentent en moyenne des difficultés importantes d'apprentissage, le turnover sera plus élevé. A l'inverse, il diminuera dans les établissements où le taux de réussite est grand.

Ensuite, la littérature internationale met en exergue que les caractéristiques organisationnelles de l'établissement influencent aussi le maintien des enseignants : il sera favorisé lorsque la direction soutient et épaulé son personnel, ainsi que lorsqu'elle favorise son autonomie dans le travail et sa participation aux prises de décisions.

Enfin, les caractéristiques du travail: le comportement problématique de certains étudiants envers leur scolarité entraînant des problèmes de discipline et de respect, la charge de travail et la répartition des horaires de cours, ainsi que les ressources disponibles, tant financières que matérielles, influencent l'épanouissement professionnel de l'enseignant.

L'Enseignement de Promotion Sociale et ses particularités

L'EPS³, aussi appelé « enseignement pour adultes », est souvent méconnu, on en parle peu dans les médias, d'où les surnoms de « parent pauvre » ou encore « vilain petit canard » de l'enseignement que lui donnent parfois ses acteurs eux-mêmes. Il me paraît donc essentiel de décrire plus précisément le cadre structurel de ce milieu de travail.

Selon le décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale en Communauté Française, l'EPS est défini comme étant un enseignant destiné aux personnes qui ne sont plus en obligation scolaire, ses principales finalités sont : concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire; répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socio- économiques et culturels.

Concrètement, pour les enseignants, ce type d'enseignement diffère assez bien de l'enseignement de plein exercice sur plusieurs points.

Dans une même classe, les étudiants peuvent être d'âges, de niveaux scolaires, de parcours très différents. Cela nécessitera beaucoup d'adaptabilité de la part de l'enseignant. De plus l'andragogie (pédagogie adaptée aux adultes) n'est pas enseignée dans les cursus pédagogiques, dans la très grande majorité des cas l'enseignant s'y adapte à l'intuition et « par essais et erreurs ».

L'enseignement est de type modulaire et les horaires souvent adaptés pour les apprenants qui ont un emploi, ce qui entraîne pour l'enseignant de devoir donner des cours la semaine en journée, mais aussi en soirée, et parfois le samedi. Il en résulte aussi une charge de travail souvent très déséquilibrée sur l'année scolaire, avec des semaines extrêmement chargées (parfois plus de 30 périodes de cours sur la semaine... et d'autres fois quelques périodes voire aucune). Cette instabilité horaire peut s'avérer très fatigante, et parfois difficilement compatible avec la vie de famille.

La charge administrative liée aux cours donnés est très importante (souvent plusieurs cours différents, dans des formations différentes), et spécifique à l'EPS (un enseignant qui provient du plein exercice va devoir se réadapter complètement aux demandes de production de documents demandées par sa direction, et exigées par l'inspection). Les dossiers pédagogiques servant de référence à la création des cours et des évaluations sont peu détaillés comparé à ceux du plein exercice, laissant une belle part d'autonomie à l'enseignant, par contre parfois l'enseignant se sent un peu désemparé pour cibler la matière à voir.

Comme pour dans l'enseignement de plein exercice, l'enseignant qui débute dans l'EPS commence généralement par des remplacements de plus ou moins courtes durées, appelé « en dernière minute » pour une charge de cours à commencer rapidement (dès le jour-même dans certains cas), pour quelques périodes/semaine... sans aucune certitude de prolongation ; s'il a de la chance il aura plusieurs remplacements sur l'année, voire un remplacement de plus longue durée. Il aura un statut de « temporaire » (l'équivalent d'un intérimaire) au moins durant deux années scolaires, ensuite s'il a fait assez de prestations en EPS il pourra postuler pour devenir « temporaire prioritaire » (proche d'un CDD). Tout ce temps, il sera constamment dans l'incertitude d'avoir du travail (et du lieu et de la quantité de charge) à chaque fin d'année scolaire pour la rentrée suivante. Et il se verra souvent refuser des prêts bancaires à cause de l'incertitude salariale qui découle de ces statuts précaires. Ce n'est qu'après plusieurs années qu'ils pourront enfin accéder au statut de « nommé », avec une garantie de stabilité financière

³ Enseignement de Promotion Sociale

(souvent dix ans dans les cas les plus favorables, mais certains ne le seront jamais sur leur carrière).

La majorité des enseignants, en EPS comme ailleurs, devront aussi cumuler des prestations dans différentes écoles, parfois éloignées de leur domicile, souvent éloignées les unes des autres, afin d'atteindre une charge de travail suffisante pour leur assurer un salaire décent. Ces trajets prennent du temps, sont souvent stressants, rarement réalisables assez rapidement en transports en commun et donc pouvant nécessiter l'achat d'un véhicule personnel (il faut savoir que, contrairement au secteur privé, dans l'enseignement les frais de parcours en véhicule privé ne sont pas du tout indemnisés).

Enfin, les enseignants sont recrutés et engagés par le PO⁴, les directions d'établissements d'enseignement de promotion sociale ne choisissent donc pas leur personnel enseignant. Ils doivent organiser leurs cours avec le personnel désigné par le PO. Ils ont juste la possibilité d'émettre un avis pour des charges couvrant toute une année scolaire, lors de la « mise en place » du personnel pour l'année académique suivante, mais cet avis ne sera pas forcément suivi ; ou de « proposer » un candidat, que le PO acceptera ou pas.

Les seules réelles occasions formelles pour une direction d'émettre un avis négatif si nécessaire sur un candidat à la DG sera à l'occasion du rapport de visite qui a lieu dans la première année de prise de fonction (en vue de l'accès au statut de temporaire prioritaire) ou lors du bulletin de signalement (en vue d'une nomination).

Tous les aspects cités ci-dessus sont des facteurs externes, les directions ont peu voire aucun pouvoir là-dessus. Mais il y a des choses en interne qui pourraient être améliorées, dans ce contexte-là.

De plus, comme dit dans le paragraphe précédent, la plupart des enseignants débutent dans l'EPS par des remplacements. Il arrive régulièrement qu'ils soient informés le matin qu'une charge de cours leur est attribuée dans tel établissement, qu'ils doivent se présenter auprès de la direction dès le matin-même, et souvent qu'ils doivent donner leurs premières heures de cours l'après-midi-même ou, s'ils ont de la chance, le lendemain. Parfois ils ne viendront que 2 ou 3 demi-journées dans l'école et leur remplacement sera déjà terminé.

Dans le cadre d'un travail d'amélioration de la politique d'accueil des nouveaux enseignants dans l'institut, il faudra évidemment aussi tenir compte de ces arrivées lors desquelles un accueil de qualité sera compliqué... mais puisqu'on a conscience de cette réalité, on devra penser cela en amont. De façon à savoir comment procéder en cas d'accueil « express », voire parfois faire un accueil alors que l'agent a déjà fait ses premiers pas dans l'école, pour au moins « amortir le choc »

Onboarding en Promotion Sociale (l'exemple de l'Enseignement de la Province de Liège)

Il me semble opportun ici de préciser ce que j'appelle un « nouvel enseignant en promotion sociale », car les profils peuvent être très variés. Il peut s'agir d'un jeune qui termine un bachelier ou un master, qui n'a jamais travaillé (sauf comme étudiant) et qui est engagé en Promotion Sociale. Il peut aussi s'agir d'un enseignant qui a déjà travaillé, mais uniquement en plein exercice... Mais cela peut aussi être une personne qui a une carrière dans une autre profession, et qui « bifurque » vers l'enseignement, qui a ou pas un titre pédagogique, qui n'a encore jamais donné cours, ou qui a déjà donné cours mais en plein exercice. Cela peut aussi

⁴ Pouvoir organisateur

être quelqu'un qui a déjà enseigné en Promotion Sociale, mais dans un autre établissement, voire dans un autre PO.

Le candidat va postuler selon la procédure prévue par chaque PO (pour l'Enseignement Provincial de Liège par exemple, il faut envoyer un CV et une lettre de motivation au service du personnel ; mais dans d'autres PO il faut remplir un formulaire en ligne à une période de l'année bien précise).

Il peut aussi s'inscrire sur le site PRIMOWEB, consultable par tous les établissements scolaires. La DG de la Province de Liège consulte ce site lorsqu'elle manque de candidats dans sa réserve). Ce site permet aussi au candidat de savoir, en fonction de ses diplômes, de son éventuelle formation pédagogique et (pour les cours de pratique professionnelle) de son expérience professionnelle, quels cours il pourrait donner dans quels niveaux d'enseignement, en titre requis, titre suffisant ou titre en pénurie.

Parfois aussi il va se présenter directement dans une école, et la direction de cet établissement peut soumettre sa candidature au PO.

Lorsque la DG aura des heures à attribuer au candidat correspondant à son profil, un employé du service du personnel lui téléphonera afin de lui donner rendez-vous à la DG. Il sera alors reçu par deux personnes (le directeur général adjoint de l'Enseignement Provincial, un inspecteur, parfois la responsable du service du personnel, et en cas d'absence de l'un ou l'autre la responsable du service juridique de la DG. Le candidat y parlera de ses motivations. Puis on lui demandera ce qu'il connaît de l'enseignement provincial en particulier, du réseau, et de manière plus générale comment est organisé l'enseignement en Belgique francophone. On lui demandera aussi les compétences de l'institution provinciale. Si la personne ne connaît pas les réponses aux questions on lui donne alors les explications. Cet entretien dure dix minutes à un quart d'heure et permet d'appréhender le niveau de culture du candidat, son niveau de langage, son niveau de volonté de travail, etc., bref de se faire une opinion très générale sur la personne.

Généralement en sortant de l'entretien on lui dit que ça a été favorable et il va directement au secrétariat du personnel où on lui donne toutes les coordonnées pour prendre contact avec l'école où il a ses attributions.

C'est alors la direction de l'institut visé qui s'occupera de donner au nouvel agent toutes les informations et tous les documents utiles à sa prise de fonction et veillera à son intégration dans l'équipe, ainsi qu'à son suivi. Dans la lettre de mission des directions d'IPEPS ce rôle est d'ailleurs bien spécifié : « Il suscite l'esprit d'équipe, veille au développement de la communication et du dialogue avec l'ensemble des acteurs de l'établissement scolaire. Il veille à l'accueil et l'intégration des nouveaux personnels, ainsi qu'à l'accompagnement des membres du personnel en difficulté. Il leur fixe des objectifs en fonction de leurs compétences».

Constats personnels

L'idée de ce sujet m'est venue suite à mes observations sur mon lieu de travail : enseignante depuis quinze ans en promotion sociale, ces dernières années dans la section dans laquelle je donne cours nous avons eu recours à plusieurs remplaçants suite à un taux d'absentéisme assez important. Parmi ceux-ci, certains n'ont pas honoré l'entièreté du remplacement prévu, y mettant fin prématurément par un certificat médical, les autres ont terminé leur remplacement, mais quand une prolongation leur était proposée ils la refusaient. Et au final aucun de ces remplaçants n'est revenu par la suite. Ceux avec qui j'ai eu l'occasion de discuter m'ont

expliqué qu'ils trouvaient que la situation professionnelle est trop précaire, il faut trop attendre pour toucher le salaire dû, on ne sait pas se projeter dans l'avenir car il n'y a aucune garantie de sécurité d'emploi dans le secteur, et que la charge administrative liée au pédagogique est trop importante, ou encore que l'enseignement de promotion sociale est trop compliqué, trop spécifique, que c'est un « monde à part » et que s'y adapter leur semblait trop difficile, que retourner dans leur ancien travail (dans l'enseignement de plein exercice, ou hors enseignement selon les cas) leur semblait encore une meilleure idée, plus sécurisante. Plusieurs m'ont dit ne pas s'être sentis bien dans l'établissement, ne pas avoir « accroché » à cet institut.

J'ai alors repensé à mes débuts dans la profession, en me demandant ce qui avait fait que j'y étais restée. Et le début dans la profession a commencé par l'accueil quasi simultané dans deux établissements : un de promotion sociale, et un de plein exercice.

Mon accueil dans le plein exercice fut très réduit : un bref passage chez la préfète pour me donner mon horaire et mes clés, quelques minutes auprès de la secrétaire du personnel pour la partie dossier administratif, et une brève rencontre (moins de dix minutes) avec l'ancienne enseignante dont je prenais le poste (elle partait dans un autre établissement plus proche de chez elle). Lorsque je me suis rendue dans l'autre bâtiment (destiné aux sections techniques et professionnelles) situé à l'autre bout de la ville, j'ai par hasard rencontré l'autre enseignante principale de la section, qui s'est avérée peu disposée à partager ses connaissances de l'établissement et de la section. J'ai donc dû me débrouiller seule pour mes débuts dans la profession, venant de mon travail dans le privé en tant qu'infirmière en maison de repos... un autre monde ! Je me suis sentie perdue... un peu comme me l'ont exprimé ces remplaçants qui ne sont plus revenus.

La semaine suivante j'étais contactée par un établissement de Promotion Sociale. Après un premier entretien avec le directeur (près d'une heure) lors duquel j'ai reçu nombre d'informations sur l'établissement et son organisation, ont suivi un passage auprès de la responsable du secrétariat du personnel pour le dossier administratif, une présentation aux éducatrices et au directeur-adjoint, et enfin la présentation à ma collègue référente de la section dans laquelle j'allais donner cours, qui m'a fixé rendez-vous pour une après-midi complète à m'expliquer les différents cours, me transmettre des syllabus, m'expliquer le fonctionnement de la section, et les exigences administratives de la promotion sociale. Je me suis vraiment sentie bien accueillie dans cet institut, tout le monde s'est montré disponible, a proposé son aide en cas de besoin. Je m'y suis immédiatement sentie « chez moi ».

Mon intégration professionnelle a découlé directement de ces deux accueils : au plein exercice j'ai toujours eu du mal à me sentir « à ma place », sans savoir si ce que je faisais était correct ou pas. En promotion sociale j'ai rapidement été à l'aise, soutenue et encadrée par ma « nouvelle famille ». Lorsque l'année suivante j'ai dû faire un choix entre les deux établissements (au vu de grandes incompatibilités horaires), c'est sans hésiter que j'ai choisi la promotion sociale, et sans regrets que j'ai quitté le plein exercice.

Clairement, dans mon cas, l'accueil reçu dans ces deux établissements a conditionné la suite de ma carrière d'enseignante.

Question de recherche

Cette réflexion m'amène donc à me poser la question suivante : *comment penser une politique d'accueil des nouveaux enseignants dans le contexte de l'Enseignement de Promotion Sociale en Wallonie ?*

METHODOLOGIE : LA PAROLE DES ACTEURS IMPLIQUÉS

Mon objectif global était de mener une recherche qualitative. « Une recherche qualitative repose sur une visée compréhensive cherchant à répondre aux questions pourquoi et comment. Elle analyse des actions et interactions en tenant compte des intentions des acteurs » (Dumez, 2011). Il me semblait essentiel de donner la parole aux acteurs impliqués (directions et nouveaux agents) afin de récolter leurs représentations, leurs avis, leur vécu.

Afin de répondre à ma question de mémoire, j'ai pensé une chronologie de différentes méthodologies : d'abord une phase exploratoire en stage M1⁵, via des entretiens avec les directions des différents IPEPS⁶ du PO Province de Liège ; ensuite en stage M2⁷ une recherche sur le terrain auprès de nouveaux agents⁸ ; l'intégration d'un groupe de travail initié par la DG⁹ du PO sur « l'accueil des nouveaux enseignants » dans le cadre de la démarche qualité ; la création d'une « boîte à outils » à l'intention des directions d'IPEPS (en place et futures).

Contours de la recherche

Au vu du temps disponible et du fait que j'étais seule pour réaliser ce travail, j'ai rapidement décidé de focaliser mes investigations sur mon milieu de travail proche : l'Enseignement de Promotion Sociale, mais en me concentrant sur les établissements du PO dans lequel je travaille, et plus particulièrement ceux dispensant de l'enseignement de niveau secondaire (niveau dans lequel j'enseigne moi-même).

Cela réduisait donc le champ de recherche à six instituts : l'IPEPS de Verviers-commercial, l'IPEPS de Verviers-technologique, l'IPEPS de Seraing-technique, l'IPEPS de Jemeppe, l'IPEPS de Huy-Waremme, et l'IPEPS d'Herstal. Concernant ce dernier institut, y travaillant moi-même, j'ai préféré ne pas trop m'y attarder, par souci déontologique, estimant que les liens proches avec la direction et les enseignants de mon lieu de travail pouvaient influencer les entretiens... et pourtant le hasard m'y a conduit aussi, alors lorsque c'est arrivé j'ai redoublé de vigilance pour mettre mon interlocuteur en confiance par rapport à la confidentialité de l'entretien mené.

Pour ce qui est de la notion de « nouvel enseignant en promotion sociale », je l'ai définie comme « toute personne qui est engagée pour la première fois dans cet institut de Promotion Sociale afin d'y enseigner ».

Pour ce qui est de l'accueil, j'ai choisi délibérément de l'envisager au sens large, j'ai d'ailleurs souvent parlé d'accueil et de suivi, car je ne pouvais pas le résumer à un entretien le premier jour de l'engagement : celui-ci n'est qu'une étape parmi d'autres, d'un point de vue RH¹⁰ on parle plutôt d'*onboarding* (ou période d'intégration), qui commence dès l'entretien d'embauche et peut durer plusieurs mois après la prise de fonction.

⁵ Stage de première année de master

⁶ Institut Provincial d'Enseignement de Promotion Sociale

⁷ Stage de deuxième année de master

⁸ Engagés depuis maximum 18 mois dans l'institut

⁹ Direction Générale

¹⁰ Ressources Humaines

J'ai également rapidement déterminé que plusieurs axes composaient l'accueil du nouvel enseignant : l'accueil au niveau administratif (dossier administratif de l'agent), l'accueil relationnel (façon de rentrer en contact, valeurs dégagées, présentation des collègues et des lieux... bref tout ce qui va faire que l'agent se sente « chez lui »), l'accueil organisationnel (procédures diverses et variées, allant du ROI¹¹ à l'utilisation d'un logiciel internet, en passant par les procédures de sécurité), et enfin l'accueil pédagogique (dossier pédagogique et organisation des cours, documents administratifs que l'enseignant doit toujours avoir avec lui, organisation des conseils des études, matériel didactique disponible, méthodes d'andragogie...).

Phase exploratoire : entretiens avec les directions

Penser une politique d'accueil des nouveaux enseignants en Promotion Sociale seule dans mon coin aurait eu peu de sens, puisque ce sont les directions qui ont les leviers pour accueillir les agents. Il me paraissait donc fondamental de sentir leur intérêt pour ce travail. Et dans le cas où ils accorderaient peu d'importance à ce propos, peut-être que les interroger sur le sujet éveillerait en eux un intérêt. Ce sujet les intéresse-t-il ? Sont-ils sensibilisés à cette problématique ? Identifient-ils un besoin autour de cette question ?

Les participants choisis pour les entretiens étaient les équipes de direction (direction ou direction adjointe) des six IPEPS, puisque ce sont eux qui accueillent les nouveaux enseignants dans leurs instituts, après la désignation de ceux-ci par la direction générale.

En ce qui concerne l'IPEPS où je travaille, ma direction n'étant pas disponible, j'ai donc pris le parti, afin de ne pas me baser sur ma propre expérience et toute la subjectivité que cela aurait impliqué, de mener deux entretiens avec des enseignantes ayant fait leurs premiers pas en promotion sociale niveau secondaire dans cet établissement alors qu'était déjà en place la direction actuelle.

Les entretiens réalisés étaient de type semi-directifs. D'après Blanchet & Gotman (1992), l'entretien semi-directif est une technique qui vise à susciter la parole et le récit de la part de l'interlocuteur. Le chercheur pose les questions face-à-face avec l'interlocuteur. Les questions sont consignées dans un guide d'entretien. L'entretien est dit semi-structuré car l'ordre de l'entretien ne suit pas nécessairement celui des questions et il tolère une part d'improvisation.

En vue de ces entretiens, j'ai créé un guide d'entretien. Selon Sauvayre (2021), celui-ci est souvent présenté comme un « pense-bête », qui consigne les questions que le chercheur va poser à l'interlocuteur., classées par thèmes et sous-thèmes. Ce guide permet d'offrir de la rigueur scientifique à la démarche d'enquête. Il peut aussi rassurer l'enquêteur (garder un fil conducteur, ne jamais se retrouver « sec » devant l'interviewé) et l'enquêté (inspire confiance, montre qu'on a préparé l'entretien).

J'ai demandé un avis critique sur ce guide d'entretien à ma superviseuse de stage, je l'ai quelque peu modifiée en fonction de ses conseils. J'ai ensuite testé ce guide lors de mon premier entretien, avec ma référente de stage. Il s'est avéré efficace, je l'ai donc conservé tel quel pour mes entretiens suivants.

Je l'ai ensuite adapté pour mes deux derniers entretiens, avec les enseignantes, puisque dans ce cas il s'agissait de les questionner sur l'accueil et le suivi reçus, et non ceux donnés (point de

¹¹ Règlement d'ordre intérieur

vue « miroir »). Ma limite dans cette situation a été que je n'ai pas pu prendre connaissance de l'avis de la direction de cet établissement sur les effets de l'accueil et du suivi du nouvel enseignant, ainsi qu'au sujet d'une éventuelle uniformisation des procédures au sein du PO.

Tous les entretiens réalisés ont été enregistrés afin d'éviter une perte de temps due à la prise de notes lors de ceux-ci, et aussi dans le but d'éviter un maximum toute interprétation lors de mon analyse par la suite. Je l'ai fait après en avoir systématiquement demandé l'autorisation à mes intervenants.

J'ai également fait signer à chaque personne interrogée, avant de débiter les entretiens, une déclaration de consentement libre et éclairé (participation à l'étude et utilisation des données en vue de l'analyse).

J'ai enfin veillé à anonymiser au maximum ces entretiens (en évitant de citer des noms de personnes ou le nom de l'institut), et je me suis engagée à garder cette ligne de conduite tout au long de ce travail. Ceci afin de permettre aux intervenant de s'exprimer le plus librement possible, sans devoir se soucier de ce que pourraient penser leurs collègues des autres directions de ce qu'ils allaient me confier.

Lors de l'analyse des entretiens, j'ai également dû veiller particulièrement, par rapport à mon lieu de travail, à rester la plus objective possible, sans me laisser influencer par mon ressenti personnel. Le fait d'avoir pris conscience de ce risque de subjectivité m'a permis d'y être attentive tout au long du stage.

Entretiens avec des nouveaux enseignants

Pour nourrir l'intérêt des directions, je trouvais pertinent de leur faire un retour du point de vue des professeurs accueillis : leur vécu, leur ressenti lors de leur accueil ? d'après eux, qu'est-ce qui fonctionne ? quels sont les besoins ? quels sont les manquements ? ce qu'ils ont particulièrement apprécié ? ce qui leur a manqué ? qui s'est occupé de quoi ? besoin de procéder certaines choses ? Ce à quoi je me suis occupée en stage M2.

J'ai donc demandé aux directions des différents instituts les noms des enseignants qu'ils avaient accueillis l'année scolaire précédente, voire ce début d'année. Parmi les listes reçues, j'ai contacté au hasard certains d'entre eux via leur adresse mail professionnelle ou la plateforme Teams afin de solliciter leur participation à ma recherche. J'ai ainsi mené des entretiens semi-directifs avec treize enseignants récemment accueillis (cette année scolaire-ci ou l'année scolaire précédente) dans (au moins) un institut de mon champ de recherche, dès la rentrée pour une charge sur toute l'année scolaire, ou en cours d'année pour un remplacement, en veillant à avoir des profils aussi variés que possible (des jeunes et des plus âgés, avec ou sans expérience professionnelle hors enseignement, ayant déjà ou pas encore enseigné, donnant des cours généraux, des cours théoriques ou des cours de pratique professionnelle, de niveau secondaire inférieur et/ou supérieur, dont c'est le seul travail ou ayant une activité autre (dans ou hors enseignement), en veillant aussi à ce qu'il y en ait au moins deux représentants pour chaque institut.

Intégration du groupe de travail « Accueil des nouveaux enseignants »

Les cursus d'enseignement supérieur sont soumis à l'obligation d'une *démarche qualité* via l'AEQES¹², c'est aussi le cas dans l'enseignement de Promotion Sociale. La DG du PO Province de Liège a alors chargé une personne de reprendre un peu toutes les recommandations de l'AEQES au sein des différents rapports d'audit qualité concernant les différents bacheliers organisés en promotion sociale, dans l'idée d'avoir des actions relativement transversales entre les instituts. De cette analyse sont ressortis différents axes à travailler, et en concertation commune un plan d'action a été établi. Les premiers groupes de travail se sont ainsi formés dans le courant de l'année scolaire dernière, dont un concernant l'accueil des nouveaux agents dans leurs instituts. Les établissements dispensant des formations du niveau secondaire se sont alors montrés intéressés à intégrer ce groupe de travail. La problématique les concernant également, bien qu'ils ne soient pas soumis aux obligations de l'AEQES, ils ont donc aussi intégré le groupe de travail. L'objectif est de travailler de manière pragmatique et de façon à ce que chacun y retrouve une plus-value, sans pour autant imposer quoi que ce soit.

Le groupe de travail s'était alors réuni une seule fois l'année scolaire passée.

Ayant été informée, lors d'un entretien informel avec une directrice adjointe d'IPEPS, de la création récente de ce groupe de travail, j'ai demandé à intégrer ce groupe. Je trouvais cela intéressant, pour prendre connaissance de leurs réflexions déjà menées afin d'enrichir ma propre réflexion, mais aussi pour moi nourrir leur réflexion par mon humble expertise sur le sujet via mon stage de master. Cela pouvait être une relation *win-win*. Ma demande a été immédiatement acceptée.

La deuxième réunion a eu lieu le 10 novembre, j'ai pu y présenter les résultats de ma recherche de stage M1, ensuite nous avons pris connaissance d'un document proposé par un membre du groupe, avec des recommandations pour travailler l'accueil des nouveaux agents, et chacun a donné son avis. Ce document correspondait dans les grandes lignes à mes recherches de stage M1 et à mes premières hypothèses de solutions.

Une troisième réunion était programmée le 13 décembre, mais a été finalement reportée au 18 janvier. Lors de cette réunion les premières pistes d'actions ont été définies. Il a été convenu de créer une boîte à outils composée de différents documents (certains qui pourraient être communs à toutes les institutions, d'autre à personnaliser en fonction des spécificités de chaque établissement), avec une mise en page et un graphisme propres à la Promotion Sociale afin de créer une identité visuelle commune. En parallèle, il serait créé une ligne du temps, reprenant le parcours du nouvel arrivant, et indiquant qui devrait faire quoi à quel moment (à personnaliser en fonction de chaque institut) ; avec l'utilisation par exemple d'un code couleur pour les documents ou activités à mettre en place en fonction du profil du nouveau (les besoins étant différents par exemple pour un jeune enseignant qui débute, ou pour une personne qui enseigne déjà en promotion sociale mais dans un autre institut du PO).

Une quatrième réunion était programmée le 20 février, mais a été annulée, puis finalement reprogrammée au 25 mars ; je n'ai malheureusement pas pu y participer, étant au travail au moment de la réunion, et elle n'a pas été enregistrée, je n'ai donc pas eu connaissance de ce qui s'y était dit.

¹² Agence pour L'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur

Création d'une « boîte à outils »

Suite à mes entretiens, en confrontant les résultats obtenus du point de vue des directions à ceux du point de vue des nouveaux enseignants, j'ai travaillé à l'élaboration une « boîte à outils », soit l'identification d'une procédure d'accueil comme un ensemble d'étapes chronologiques. Il s'agissait de définir un tableau de bord de « qui fait quoi quand et comment », cela comprenant des outils individuels, mais aussi des actions collectives.

RESULTATS

Le point de vue des directions

Pour ce qui est de la représentation du nouvel enseignant en promotion sociale par les différentes directions, tous sont d'accord sur une chose : il existe une multitude de profils de nouveaux enseignants. Il y a le jeune qui sort de l'école et débute dans l'enseignement (pouvant aller de l'instituteur primaire jusqu'à un niveau master avec agrégation), il y a le moins jeune pour qui le métier d'origine devient trop lourd et qui a décidé de réorienter sa carrière en transmettant ses savoirs et son savoir-faire aux futurs professionnels, qui a suivi une formation pédagogique ou pas et qui fait également ses premiers pas dans l'enseignement, il y a l'ancien enseignant qui avait quitté le métier et qui revient quelques années plus tard et découvre que bien des choses ont changé, il y a « l'expert » qui n'a aucune formation pédagogique, il y a la personne qui a déjà enseigné en plein exercice mais jamais en promotion sociale, celui qui a déjà enseigné en promotion sociale mais dans un autre PO, ou dans un autre établissement du PO, il y a celui qui vient pour un remplacement de quelques périodes, voire quelques semaines, et celui qui a des attributions prévues pour toute l'année scolaire... bref il y a autant de profils qu'il y a de nouvelles recrues dans l'établissement. Globalement, dans le cadre de ce travail, on pourrait définir « le nouvel enseignant en promotion sociale » comme étant « la personne qui est engagée pour la première fois dans cet établissement afin d'y donner des cours ». L'accueil et le suivi de ces agents nécessiteront d'être personnalisés par rapport à la personne que la direction aura en face d'elle, car les besoins de chacun pourront être très différents. On peut donc déjà logiquement imaginer qu'une procédure uniforme d'accueil et de suivi pour tous ne conviendra pas, on devra plutôt s'orienter vers une « boîte à outils » dans laquelle on prend ce qui correspond à la personne qu'on a en face de soi.

Ensuite, concernant l'accueil des nouveaux enseignants dans les différents instituts, nous retrouvons quelques généralités valables partout, et des particularités liées à l'un ou l'autre uniquement.

Précision préalable, avant d'être dirigé vers l'institut, chaque enseignant est d'abord reçu à la Direction Générale, où il passe un entretien avec un inspecteur au sujet de ses connaissances des rôles de la Province et sur sa motivation. Ce passage est plus une formalité qu'un réel entretien d'embauche, au vu des difficultés à recruter des enseignants. Ensuite seulement il est accueilli dans l'établissement pour lequel il a été désigné.

Là, la première approche, commune à tous, est l'accueil au niveau administratif, autrement dit rassembler toutes les pièces obligatoires (carte d'identité certificat de bonne vie et mœurs...), et faire signer à l'agent toute une série de documents nécessaires à la création de son dossier

administratif. Dans les différents établissements, cette partie est prise en charge par « l'administrative » qui gère le secrétariat du personnel. Bien que lourde, cette tâche est de la plus haute importance pour le travailleur, car tant que son dossier ne sera pas en ordre il ne touchera aucune rémunération. Elle est quelque peu allégée lorsque l'agent concerné a déjà travaillé dans un autre institut du PO.

Pour ce qui est de l'axe plus relationnel, l'accueil se fait en général par la direction ou la direction adjointe, qui donne rendez-vous à l'enseignant via un appel téléphonique, après avoir vérifié avec la personne si les horaires prévus sont bien possibles pour elle. Suivant les instituts, une importance plus ou moins marquée est accordée à ce moment d'accueil. Dans l'un d'entre eux, il s'agit d'une brève rencontre, puis le nouveau est réorienté vers le secrétariat... et même parfois (dans le cas d'un remplacement de relativement courte durée) aucune rencontre formelle avec la direction n'est prévue. Concernant les cinq autres instituts, ils mettent un point d'honneur, lorsque cela est possible, à prendre le temps avec le nouvel enseignant, afin de lui donner un maximum d'explications, et ce tout en veillant à se montrer ouverts, disponibles, sympathiques, bienveillants... avec en plus dans l'un des établissements une bonne dose d'humour pour détendre le nouvel agent. Dans trois instituts la direction prend aussi la peine d'accompagner le nouveau pour une visite des locaux « stratégiques » (la classe où il donnera cours, le secrétariat des étudiants, le secrétariat du personnel, la salle des profs, la cafétéria, les toilettes...) et ce faisant de lui présenter les membres du personnel présents.

Pour l'aspect plutôt organisationnel, dans tous les établissements, une série de documents sont remis à l'enseignant (Règlement d'Ordre Intérieur, procédure évacuation incendie, procédure photocopies, procédure alarme des laboratoires informatiques, etc.), le plus souvent en version papier, parfois complétés par une version numérique envoyée par mail, voire dans un cas sur une clé USB (valeur symbolique de cadeau de bienvenue) et sur un site internet. Une direction m'a mentionné la présence dans son établissement d'un « référent informatique », une autre d'un « référent numérique », que le nouveau peut contacter en cas de besoin.

Enfin vient la partie pédagogique. Là aussi de façon systématique une série de documents explicatifs lui sont remis : guide de lecture d'un dossier pédagogique, exemple de grille critériée et de fiche UE, règles d'organisation des évaluations, etc. Dans trois instituts l'enseignant est d'office réorienté vers un collègue aguerri qui aura un rôle informel de « mentor » (sans cadrage spécifique de ce rôle par la direction). Dans deux autres il reçoit une liste des coordonnées des autres enseignants de la section où il va donner cours, qu'il pourra contacter s'il le désire. Dans le dernier, ce sont les professeurs référents qui sont invités par mail à prendre contact avec le nouveau pour l'aider et l'encadrer. Dans aucun cas cette aide apportée par les collègues plus anciens n'est imposée formellement par la direction, elle est plutôt considérée par la direction comme « une habitude institutionnelle », un « devoir de l'enseignant ».

Pour ce qui est de l'organisationnel et du pédagogique, deux établissements m'ont affirmé avoir une check-list afin de ne rien oublier au moment de l'accueil. Dans les autres ils fonctionnent plutôt « par habitude » mais deux reconnaissent parfois oublier des choses importantes et un d'eux trouve que l'idée de créer une telle check-list pourrait être utile.

Concernant le suivi par la suite, il est de deux ordres : relationnel et organisationnel. Selon sa lettre de mission (Direction Générale de l'Enseignement de la Province de Liège, 2020), un directeur d'IPEPS doit « veiller à l'intégration des nouveaux personnels, ainsi qu'à l'accompagnement des membres du personnel en difficulté (...) Il suscite et gère la participation des membres du personnel aux formations en cours de carrière ».

Pour le relationnel, il s'agit le plus souvent de rester disponible si l'enseignant demande une aide, un conseil, un renseignement. Trois directions sont d'ailleurs plutôt dans l'optique que s'il a un besoin particulier il viendra les trouver, puisqu'elles lui ont dit lors de son accueil qu'elles restaient disponibles si nécessaire. Deux autres directions, qui sont quotidiennement en contact

avec leur équipe (porte du bureau ouverte, repas ou café pris ensemble, etc.) vont en plus se baser sur leur ressenti (l'observation d'un changement d'attitude chez l'agent, signe d'un probable problème) ou sur des plaintes de collègues ou d'étudiants pour interpellier l'enseignant et lui demander s'il a un souci ou besoin d'aide pour quelque chose. Dans un établissement seulement, un suivi systématique (mais informel) est prévu : la directrice adjointe rencontre le nouveau après la première séance de cours, après un mois et après deux ou trois mois pour savoir comment ça se passe.

D'un point de vue plus organisationnel, deux éléments sont prévus.

Tout d'abord, dans la première année de fonction de l'enseignant, une évaluation formelle est faite par la direction (observation d'une séquence de cours puis entretien en « huis-clos » avec l'agent). Cette évaluation a pour but principal (même si ce n'est pas spécifiquement présenté ainsi à l'agent) d'éliminer du circuit un enseignant qui ne conviendrait pas tant que c'est possible. Effectivement, rapidement celui-ci aura suffisamment d'ancienneté pour passer « temporaire prioritaire » (étape intermédiaire avant la nomination définitive), et dès que ce sera le cas il sera pratiquement impossible de s'en séparer.

L'autre point d'attention est la formation en cours de carrière. Des formations pour l'ensemble du personnel enseignant peuvent être organisées via des journées pédagogiques dans l'institut. De plus, lorsqu'un membre du personnel fait une demande de formation spécifique, en lien avec son travail, les directions doivent veiller à tout mettre en œuvre pour rendre cela possible (notamment au niveau de l'organisation des horaires de cours). Une seule direction m'a dit souhaiter réaliser avec ses enseignants des évaluations à but formatif : prévenir l'agent d'une prochaine visite en classe et lui fournir une grille d'évaluation critériée afin qu'il puisse en prendre connaissance à l'avance, aller en classe observer une leçon ou une séquence de leçon, ensuite prévoir un débriefing lors duquel sont mis en évidence ses points forts (il est important de pratiquer le renforcement positif pour valoriser le professeur), mais aussi ses difficultés, en lien avec lesquelles un plan de formation peut être envisagé. Ce directeur n'a malheureusement pas encore pu mettre cela en place, par manque de temps. Une autre direction m'a par contre avoué ne pas « pousser les enseignants » à participer à des formations car cela est une charge administrative supplémentaire pour elle, et qu'elle préfère utiliser son temps pour des choses plus importantes.

En ce qui concerne les effets du degré de qualité de l'accueil et du suivi du nouvel enseignant, une directrice me dit estimer que, pour celui-ci, se sentir pris en considération, voir que la direction lui accorde du temps, cela lui permet de se sentir accueilli, englobé dans une équipe, et de se créer une identité professionnelle. Elle estime aussi que c'est probablement en grande partie parce qu'elle veille à la qualité de l'accueil des nouveaux et au suivi et à l'écoute de son équipe que le taux d'absentéisme dans son institut est bas, qu'il y a une grande paix sociale dans l'école, qu'il n'y a jamais de réels conflits entre professeurs ; selon elle cela crée aussi une dynamique d'école positive, et le développement de nombreux projets entre les différentes sections. Quatre directions pensent qu'un accueil réussi donne au nouveau l'envie de rester dans l'établissement, à l'inverse s'il se passe mal cela peut provoquer sa « fuite » (de l'établissement, voire même de la profession). Un directeur estime aussi que cela peut influencer l'image de l'établissement aux yeux des étudiants, du grand public, et aussi de la Direction Générale du PO.

Le dernier point relevé lors des entretiens, est une certaine volonté du PO d'uniformiser les procédures d'accueil dans les établissements de promotion sociale. Trois directions m'ont expliqué qu'un groupe de travail a d'ailleurs été créé cette année à cet effet (celui dont il est fait mention plus haut), mais deux d'entre eux estiment que cela ne mènera à rien vu la façon dont ce groupe de travail procède (les justifications données : peu de réunions, fort espacées dans le

temps, tous les établissements n'y participent pas, certains participants tentent d'imposer leurs idées).

Lorsque j'interroge chacun sur son point de vue par rapport à une éventuelle uniformisation des procédures, les avis sont unanimes : une certaine uniformisation des documents utilisés serait une bonne idée, notamment pour montrer une cohérence entre les différents instituts à l'enseignants qui passe d'un établissement à un autre. Un « guide de bonnes pratiques » serait aussi bienvenu. Mais en aucun cas une uniformisation rigide ne devrait être imposée, tant chacun estime qu'il est important que chaque direction puisse adapter sa façon de procéder en fonction de l'identité institutionnelle de son école. Une direction me rappelle aussi la multiplicité de profils des nouveaux enseignants, et l'importance de personnaliser, d'adapter l'accueil en fonction de la personne qu'on a en face de soi, de garder une certaine liberté d'action afin de garder l'esprit humain de la promotion sociale. La personne accueillie doit rester le centre des préoccupations.

Le point de vue des nouveaux enseignants

Dans un premier temps, j'ai interrogé mes interlocuteurs sur leurs représentations de l'Enseignement de Promotion Sociale, avant d'y entrer, et maintenant qu'ils y sont.

Dix d'entre eux ne connaissaient pas grand-chose de l'EPS et en avaient une représentation très vague, seuls trois en avaient une représentation plus précise car ils connaissaient quelqu'un qui y travaillait (fonctionnement par modules, horaire très variable sur l'année).

Deux pensaient que c'était la même chose que l'IFAPME¹³

Huit avaient l'idée de « cours du soir », « en horaire décalé », plutôt pour les langues et/ou pour les loisirs (une pensait, elle, que c'était uniquement du qualifiant), pour les adultes.

Sept en avaient une image plutôt négative : « le panier à crabes », « l'école pour ceux qui n'ont pas réussi ailleurs », « là où on met ceux qui n'aiment pas l'école », « l'école de la dernière chance pour les élèves difficiles », « des glandeurs du chômage qu'on oblige à suivre une formation », « des gens sans entrain », « moins bien vu que le plein exercice, la poubelle de l'enseignement, pour ceux qui n'arrivent à rien dans la vie », « une grosse charge de travail administratif, notamment il faut créer tous ses cours car il n'y a pas de syllabus disponibles, ça prend énormément de temps ».

Trois en avaient une image plutôt positive : « des adultes qui viennent de manière volontaire », « une école qui permet d'acquérir de nouvelles compétences pour se réorienter professionnellement », « plus permissif que le plein exercice car ce sont des gens qui travaillent, on en tient compte ».

Après avoir commencé à travailler dans l'enseignement de promotion sociale, tous en ont une image positive. Ils relèvent le fait que c'est un public d'adultes, plus matures, avec plus de réflexion que des adolescents, plus respectueux en général (« on doit moins jouer au gendarme »), et dans la plupart des cas s'il y a des soucis de comportement une discussion entre adultes permet de solutionner la situation. Un public qui parfois travaille à côté, souvent a charge de famille, des personnes courageuses, qui ont la plupart une réelle motivation et l'envie de réussir leur formation. La majorité viennent tout à fait volontairement en classe, il y en a toutefois qui viennent par obligation, « poussés » par l'ONEM ou le CPAS ou par les parents, mais généralement ils laissent les autres travailler. Le contact avec les étudiants est très différent de celui dans le plein exercice, il y a la plupart du temps une grande reconnaissance de leur part, ce que trouvent très valorisant plus de la moitié des enseignants interrogés..

¹³ Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises

Les cours ne sont pas que des cours du soir, une grande partie se donnent en journée. Ils se donnent par blocs de 4 ou 5 périodes¹⁴ d'affilée, ce que tous sauf une estiment être un avantage (ça permet de plus travailler, d'utiliser d'autres méthodes pédagogiques qui ne seraient pas réalisables sur 1 ou 2 périodes). Les examens ont lieu à la fin de chaque module de cours, il n'y a pas de session de Noël et de session de juin. Les cours concernent aussi bien les loisirs et le plaisir (cours de langue, d'art floral...), que des formations qualifiantes (dans le but de trouver un travail ou de réorienter sa carrière), des formations avec un objectif d'intégration sociale (alphabétisation, FLE, permis de conduire¹⁵...) mais aussi des cours généraux (CESS¹⁶, CEB¹⁷...).

Les dossiers pédagogiques sont beaucoup moins détaillés et laissent donc une grande part d'autonomie et de liberté aux enseignants. Par contre certains disent se sentir perdus par cette liberté, ne sachant pas précisément quelles matières ils doivent voir.

Certains citent aussi l'absence des réunions de parents et de surveillances de récréations, des conseils de classe plus réduits que dans le plein exercice.

Les points ressentis comme plus négatifs par les interrogées sont la charge administrative autour des cours qui est plus lourde que dans le plein exercice (pour , le fait que quand un cours n'est pas donné (sauf pour raison médicale) il doit être récupéré (ce qui n'est pas le cas dans le plein exercice), et des horaires qui peuvent être très déséquilibrés sur l'année (ce qui n'est pas toujours facile à concilier avec la vie de famille, ou avec un autre emploi en cas de charge partielle dans l'EPS). Certains aussi donnent cours « en antenne » (locaux délocalisés par rapport à l'établissement de base), voire en milieu carcéral, dans ces cas le travail est beaucoup plus solitaire (ils croisent rarement des collègues).

Deux enseignants signalent aussi le fait qu'il y a peu d'établissements de Promotion Sociale dans le PO, qu'il est donc parfois difficile, même après plusieurs années, de s'y voir attribuer une charge complète. Et cumuler Promotion Sociale et Plein Exercice pour avoir un temps plein est un vrai casse-tête organisationnel.

J'ai ensuite questionné ces treize nouveaux agents sur l'accueil et le suivi qu'ils ont reçus chacun dans leurs établissements respectifs.

Il ressort clairement que la qualité et la durée de l'accueil dépendent fortement des conditions d'arrivée du candidat. Deux ont vécu un accueil pendant la période « COVID », consistant uniquement en un coup de téléphone et quelques échanges de mails. Une partie ont été prévenus en fin d'année scolaire d'un engagement pour une charge de cours l'année suivante, c'est pour ceux-là que l'accueil a été le plus développé. Dans les cas d'engagement dans le cadre d'un remplacement ou d'une charge non attribuée, donc en cours d'année scolaire, l'accueil s'avère plus réduit, parfois juste un coup de fil et un mail avant le premier jour de cours, et une très brève rencontre avec la direction juste avant le premier cours, voire après celui-ci.

A l'unanimité la partie « gestion du dossier administratif » s'est déroulée facilement. Les nouveaux recevant une liste claire (plus ou moins longue selon qu'ils ont déjà travaillé ou non pour le PO) de documents à fournir le cas échéant à l'employée du secrétariat du personnel, et passant auprès de celle-ci pour apposer leur signature sur d'autres documents (notamment le « S12 » qui tient lieu de contrat de travail). Ceux qui avaient des questions (en lien avec le fonctionnement des salaires dans l'enseignement, ou les démarches à faire auprès du FOREM par exemple) ont tous trouvé auprès de cette personne des réponses claires, précises et correctes.

¹⁴ Une période = 50 minutes

¹⁵ Français Langue Étrangère

¹⁶ Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur

¹⁷ Certificat d'Études de Base

Au niveau relationnel, le premier accueil s'est fait chaque fois par la direction ou la direction adjointe, dix ont été présentés à l'équipe présente au secrétariat des étudiants, voire à la salle des profs. Certains ont été présentés à leurs collègues enseignants à l'occasion de la réunion de rentrée, ou pour l'un deux en étant invité comme jury externe aux épreuves intégrées de la section dans laquelle il allait donner cours par la suite. La grande majorité disent avoir été accueillis avec le sourire, s'être sentis les bienvenus ; une se souvient avoir reçu une gourde à l'effigie de l'école « un petit cadeau de bienvenue ça fait plaisir » ; un ajoute même « j'ai particulièrement apprécié que la direction ait pris du temps pour moi, même si je suis un vieux briscard et que je connais comment ça fonctionne, ça m'a donné le sentiment d'être le bienvenu et d'être pris en considération, c'était important ». Un seul déplore un accueil humainement moins bon « on m'a largué dans les lieux et dit tu fais ça et tu vas là... et c'est tout ! ».

Au niveau organisationnel, les retours sont beaucoup plus variés : certains ont eu une « visite guidée » des lieux stratégiques de l'école, et particulièrement de la classe dans laquelle ils allaient donner cours, certains ont reçu des informations sur le matériel didactique disponible, certains ont été informés d'emblée sur les procédures à suivre pour les photocopies de syllabus, pour la prise des présences, en cas d'absence, etc. Certains ont reçu des clés des locaux, une carte d'accès au parking de l'école. Certains ont reçu des documents de procédures diverses. Aucun n'a eu l'ensemble de ces éléments, tous ont donc dû trouver découvrir cela par eux-mêmes dans les jours, semaines ou mois suivant leur arrivée.

Au niveau pédagogique, pour ce qui est des méthodologies pour donner cours, aucun n'a éprouvé de difficulté par rapport au public spécifique, bien que aucun n'ait reçu de notions d'andragogie¹⁸ dans sa formation initiale, pédagogique, ou continuée. Parmi les nouveaux agents interrogés, un seul qui n'avait pas encore de formation pédagogique et n'avait encore jamais donné cours, a exprimé avoir eu de grosses difficultés à ce niveau « quand comme moi on n'a aucune formation pédagogique et aucune expérience, on sait se débrouiller pour donner des cours ex cathedra, mais on n'a aucune méthode pédagogique pour s'aider : par exemple les travaux de groupes, j'en ai fait, mais les résultats n'étaient pas bons, car je gérais mal le temps, la discipline, la composition des groupes, la répartition du travail entre les groupes... c'est quand j'ai commencé mon CAP que j'ai compris pourquoi ça ne marchait pas ».

Par contre pour tout ce qui est travail administratif et obligations légales en lien avec les cours et des évaluations, tous (sauf un qui travaille depuis plus de 15 ans en promotion sociale pour ce PO et qui a voyagé dans tous les instituts) ont exprimé avoir reçu beaucoup trop peu d'informations, voire aucune, et s'être retrouvés fort perdus à ce niveau, découvrant les choses souvent par hasard, ou lors de discussions avec des collègues plus anciens. Pourtant toutes les directions m'avaient dit fournir d'office ces informations aux nouveaux engagés. Certains des nouveaux enseignants ont toutefois nuancé « j'ai reçu un tas de documents rébarbatifs lors de mon rendez-vous d'accueil, ils doivent toujours être quelque part chez moi mais je n'ai jamais pris le temps de les lire, il y en avait trop », ou « je ne sais pas si je n'ai pas eu ces informations, ou si je les ai eues mais que je les ai mises de côté car trop d'infos à la fois, et je me suis dans un premier temps plus tracassée de ce que j'allais faire en classe que de l'aspect administratif », « c'étaient beaucoup de nouveautés d'un coup et il fallait prendre le train en marche, il y a probablement des choses qu'on m'a dites et dont je ne me souviens pas ».

Pour ce qui est du suivi, la plupart estiment ne pas en avoir eu de façon formelle, sauf deux qui ont eu une visite en classe de leur direction après plusieurs mois, en vue de la rédaction du rapport de visite, mais « on m'a juste dit que c'était bon, je n'ai reçu aucun feed-back précis,

¹⁸ Pédagogie adaptée à un public d'adultes

c'est dommage ». Par contre sept ont été interpellés dans les semaines qui suivaient leurs débuts par leur direction pour savoir comment ça se passait, s'ils avaient besoin de quoi que ce soit. Dans cinq établissements sur les six concernés par cette recherche, les enseignants signalent toutefois avoir toujours reçu des réponses à leurs questions lorsqu'ils prenaient la peine d'aller trouver la direction, celle-ci ayant d'ailleurs toujours la porte de son bureau ouverte (sauf en cas de réunion) dans deux des établissements.

J'ai ensuite interrogé mes interlocuteurs sur ce qu'ils auraient souhaité correspondant à leurs besoins lors de leur prise de fonction dans leur nouvelle école.

Un récapitulatif de toutes les obligations administratives autour des cours est l'élément le plus souvent cité (pour douze d'entre eux), plusieurs précisent : sous forme d'une synthèse récapitulative, idéalement maximum une feuille A4 recto-verso, avec en annexe des exemples de chacun des documents. La lourdeur des documents actuellement distribués n'incite pas à les consulter, souvent ils sont « classés » sans même avoir été lus car considérés comme rébarbatifs, ou s'ils sont lus c'est rapidement, distraitemment, en diagonale, et oubliés aussi vite. Ensuite revient souvent le fait d'expliquer la réglementation autour des évaluations, des conseils des études et des secondes sessions, de nouveau de façon synthétique et claire.

Lorsque des documents communs existent (dans le cadre d'une « section », ou lorsqu'un même cours est donné par plusieurs enseignants), les nouveaux trouvent dommage de souvent les découvrir tardivement et de ne pas les avoir reçus dès leur arrivée.

Quatre souhaiteraient avoir un calendrier des activités prévues sur l'année (réunions, journées à thème, journée portes ouvertes, repas du personnel, etc.), afin de savoir quand des cours seront suspendus et d'adapter leur planification de cours et d'évaluations directement en fonction de ces éléments.

Trois auraient aimé des conseils d'ordre didactique (comment donner cours à des adultes ? comment gérer les conflits avec des étudiants adultes ? comment organiser de façon efficace des séances de cours de 4 périodes d'affilée ?).

Sept rêveraient d'un partage de syllabus, d'évaluations, de documents administratifs (grilles critériées pour les évaluations, fiches UE...) ou au minimum de tables des matières de la matière à voir dans les cours déjà donnés... pourquoi pas une « banque de données » accessible aux enseignants des six instituts.

Certains ont expérimenté un tutorat, formel pour l'une (par une coordinatrice de section), informel par un collègue plus expérimenté pour cinq autres, tous disent que cela les a beaucoup aidés, cela les a rassurés et a permis de dédramatiser certaines difficultés. Deux personnes qui n'ont pas pu profiter de cette opportunité auraient voulu que ce soit mis en place, afin de pouvoir recevoir toutes les réponses aux questions auprès d'une seule et même personne ; deux suggèrent d'être mis en contact avec d'autres enseignants qui donnent le même cours (entre les six instituts) ou avec l'ancien enseignant lorsqu'il s'agit d'un remplacement pour changement d'affectation par exemple.

Deux déplorent avoir reçu les informations et les codes pour utiliser l'adresse mail professionnelle, l'école virtuelle et teams trop tard, ils estiment que cela devrait être une priorité.

Une souhaiterait une formation à l'utilisation du matériel pédagogique (tableaux interactifs par exemple), deux autres insistent sur l'importance de donner des informations sur le matériel disponible dans chaque local ou au secrétariat (« encore faudrait-il aussi que leur bon état de fonctionnement soit vérifié régulièrement » « certains PC datent de 2005 » « c'est après avoir acheté un projecteur à 700€ que j'ai appris qu'on pouvait en emprunter un au secrétariat »).

Trois suggèrent d'organiser des réunions de coordination par sections, afin d'avoir une meilleure cohérence entre les cours de la section, et de souder l'équipe-enseignante ; une

quatrième travaille dans une section où ce genre de réunion sont organisées régulièrement et trouve cela extrêmement bénéfique.

Trois regrettent, après plusieurs mois dans l'institut, de ne pas encore avoir leur propre clé du local où ils donnent cours, ou leur carte d'accès au parking.

Ensuite, je les ai interrogés sur la socialisation organisationnelle.

En ce qui concerne la socialisation anticipatoire, dans leur formation pédagogique, aucun n'a reçu de notions d'andragogie. Seuls deux ont reçu une information sur l'existence de l'enseignement de Promotion Sociale et ses spécificités. Seuls ces deux-là ont aussi pu faire un stage en EPS.

Pour ce qui concerne la période d'accommodation, la tactique la plus couramment utilisée pour trouver réponse à leurs questions a été de les poser, à d'autres collègue le plus souvent, à la direction et aux éducateurs dans d'autres cas. En cas de situations stressantes (le plus souvent citées : toutes les « premières fois », le stress lié à la charge de travail administratif et de création de cours avec des délia parfois très serrés, etc.) des stratégies variées sont mises en place : trois sont suivis par un psychologue régulièrement dont deux qui sont sous médication anxiolytique, quatre ont un ou des confident(s) (dans le cadre familial, ou des amis qui sont aussi enseignants) avec qui ils peuvent discuter et auprès de qui ils peuvent « déposer », trois veillent (en tout cas ils essayent) à se garder du temps pour des sorties-détente entre amis ou en famille, un reconnaît régulièrement boire un verre d'alcool le soir chez lui pour essayer d'oublier, deux « relativisent » (« s'il y a un problème il y aura forcément une solution », « je fonctionne par instinct de survie, en travaillant encore plus », « je vis ma vie à 300 à l'heure je n'ai pas le temps de me laisser envahir par le stress »). Deux pratiquent le yoga et la méditation. Une regarde des séries TV ou lit des romans. Un seul dit ne pas ressentir de stress particulier lié à son travail. Quant au fait de se fixer des objectifs personnels, la majorité fonctionnent avec des « to do list », évitent de procrastiner (quitte à passer des nuits blanches), et profitent des congés scolaires pour prendre un peu d'avance dans leurs préparations de cours ou rattraper leur retard dans les corrections ; tous sont d'accord pour dire que la charge de travail à domicile est immense et que souvent ils manquent de sommeil.

Pour ce qui est leur adaptation dans l'école, je leur ai demandé à partir de quand ils estiment avoir développé les capacités professionnelles attendues par leur institution. Beaucoup ont exprimé des difficultés à répondre à cette question, n'ayant jamais été informés précisément de ce qu'on attendait d'eux... mais ils estiment que s'ils n'ont pas eu de remarques négatives c'est que ce qu'ils font correspond à ce qui est attendu. Ceux qui ont répondu estiment qu'il faut avoir passé une année complète dans l'établissement, et avoir vécu toutes les étapes et tous les événements d'une année scolaire, pour pouvoir se dire « adapté à l'institution. Quatre déplorent l'absence de feed-back de la direction qui leur permettrait de se situer.

Après, je les ai questionnés sur leur engagement institutionnel. Deux m'ont dit avoir peur de s'attacher à leur nouvelle école, bien conscients qu'ils sont susceptibles de changer d'établissement rapidement, ce qui leur est déjà arrivé plusieurs fois. Les autres m'ont exprimé être attachés à leurs habitudes, ou à leurs collègues, plutôt que réellement à l'institution. Tous partagent les valeurs qu'ils estiment être véhiculées dans leur école. Quant à leur loyauté, de nouveau elle est plutôt liée aux personnes qu'à l'institution à proprement parler.

Enfin venait le sujet de l'onboarding... et donc de la réussite de leur intégration.

Tous sans exception se sont dits satisfaits, voire très satisfaits pour plus de la moitié, de leur travail dans leur nouvelle école. Pour ce qui est de leurs projets d'avenir, douze comptent rester dans l'enseignement ; huit veulent rester dans l'EPS, et ne souhaitent pas aller (ou retourner)

en plein exercice, pour un autre, peu importe de rester en EPS ou en plein exercice, voire de cumuler les deux ; quatre espèrent rester dans le même établissement ; deux souhaitent avoir leur charge complète sur une seule école, alors qu'actuellement ils cumulent trois ou quatre établissements ; quatre souhaiteraient se rapprocher géographiquement de leur domicile ; quatre souhaiteraient n'avoir qu'une charge partielle et développer (ou conserver) une autre activité professionnelle en activité complémentaire ; un envisage peut-être de monter dans la hiérarchie, mais toujours en promotion sociale. Une seule m'a dit n'avoir aucune idée de ce qu'elle voulait faire dans 5 ou dix ans : « ma vie est très compliquée en ce moment, franchement même l'année prochaine je ne saurais pas dire ce que je veux faire ».

Enfin, je leur ai demandé leur avis concernant les effets de la (non) qualité de l'accueil des nouveaux enseignants. Une seule m'a dit ne pas penser que l'accueil reçu ait une influence quelconque sur « la suite », tout en nuancant « maintenant je ne saurais pas aller travailler en décomptant les minutes, ce n'est pas possible pour moi ». Tous les autres, au contraire, sont convaincus que cela peut influencer la vie professionnelle (« si on se sent écouté et bien accueilli ça diminue le stress », « un bon accueil permet au prof de se sentir soutenu, pris en considération »), l'intégration au sein de l'équipe (« ça simplifie les choses quand on nous présente à tout le monde : nous on ne retient quasi aucun nom, mais au moins eux savent qui on est »), les relations avec les étudiants (« si on n'est pas à l'aise dans l'institution, ça doit se ressentir aussi avec eux », « mes étudiants avaient été mis au courant de la situation particulière de mon arrivée, du coup ils ont été compréhensifs et bienveillants avec moi »), et les projets professionnels futurs (« si on a plusieurs opportunités d'emploi, on restera là où on se sent le mieux »). Une développe : « J'ai vécu l'expérience d'un très mauvais accueil dans un autre établissement d'un autre PO en ce début d'année, si j'y suis encore c'est vraiment pour les étudiants, et parce que quand j'accepte un contrat je mets un point d'honneur à l'honorer jusqu'au bout, car j'ai une conscience professionnelle. Ma crédibilité face aux étudiants en a pris un coup aussi, les étudiants ont été très compréhensifs mais sinon ça aurait pu très mal se passer. Clairement, le jeudi, je n'ai pas envie d'aller bosser, cent fois j'ai voulu démissionner. C'est certain que plus jamais je n'accepterai de nouveau contrat là-bas ». Un autre agent ajoute que « l'accueil ne fait pas tout, le PO derrière aura une influence aussi ».

Le groupe de travail créé à l'initiative de la DG

J'y ai retenu les idées concernant la création d'un outil commun mais utilisable par chacun selon ses envies, avec une identité graphique propre à l'EPS du PO, et une liste d'informations et de documents habituellement fournis aux nouveaux.

La création d'un outil

Suite aux entretiens avec les directions, avec les nouveaux enseignants, et à la participation au groupe de travail, petit à petit l'outil à créer a pris forme dans ma tête.

L'outil final est composé de deux parties : une boîte à outils et une ligne du temps, à utiliser parallèlement.

La boîte à outil contiendrait une série de documents : des « modes d'emploi », des procédures, des présentations d'activités.

Le tout avec une unité visuelle (à voir avec le service graphique de la DG), afin d'assurer une cohérence entre tous les établissements de Promotion Sociale du PO.

Certains documents seraient entièrement communs aux différents instituts, comme par exemple la façon de décoder un dossier pédagogique, de faire une fiche UE, etc.

D'autres comporteraient juste un titre et seraient à compléter et personnaliser par chaque école, comme par exemple la procédure pour les photocopies, le calendrier des « activités » de l'école pour l'année...

Pour ce qui est des « activités » proposées, il s'agirait plutôt de fiches techniques sur la façon de les organiser, leurs avantages et inconvénients.

Cette boîte à outils n'a pas été créée, je trouvais plus pragmatique qu'elle soit réalisée par le groupe de travail afin que cela soit fait en concertation, puisque le but est qu'elle soit utilisable par toutes les directions. De plus je n'ai pas accès au service graphique de la DG pour l'unité visuelle.

En ce qui concerne la ligne du temps, elle reprend les différentes étapes du parcours du nouvel agent, et la liste des informations et documents qu'il devrait recevoir à chacun de ces moments. Avec une indication des documents obligatoires ou facultatifs en fonction du profil de la personne accueillie. Et la possibilité de spécifier, pour chaque institut en fonction de sa propre organisation, qui s'occupe de quoi.

Je me suis basée sur la piste de travail proposée durant la dernière réunion du groupe de travail à laquelle j'ai pu assister, que j'ai complétée en fonction des besoins exprimés lors des entretiens avec les nouveaux enseignants.

DISCUSSION

L'accueil des nouveaux enseignants en Promotion Sociale

Suite à mes recherches, il semble qu'actuellement le principal acteur dans l'accueil des nouveaux enseignants en Promotion Sociale soit l'équipe de direction, avec pour une part moindre l'employé responsable du secrétariat du personnel et les éducateurs.

La boîte à outils utilisée en parallèle à un listing chronologique d'activités à mettre en place et de documents et d'informations à fournir, telle que proposée dans ce travail, permettra déjà d'améliorer cette étape.

Souvent aussi des mentorats se mettent en place sur base volontaire, ce qui aide beaucoup les nouveaux, et permet de diminuer leur stress.

Cependant lors des entretiens, plusieurs nouveaux enseignants m'ont exprimé le fait que leur stress en début de carrière était surtout lié à la charge de travail liée à la création de syllabus, d'évaluations, et de documents administratifs obligatoires (fiches UE, grilles critériées d'évaluation, etc.).

Pour diminuer quelque peu cette charge de travail pesante, une idée suggérée par plusieurs d'entre eux serait le partage de documents, cela passant peut-être même par la création d'une « bibliothèque » de ressources inter-IPEPS. Ce genre d'initiative dépendant entièrement du bon vouloir des enseignants déjà en place, beaucoup étant « frileux » à l'idée de partager leur travail

« j'ai passé des jours et des nuits à créer mes cours, personne ne m'a aidé, je ne vois pas pourquoi moi j'aiderais les nouveaux ».

Une autre piste de solution proposée est le travail en équipe, par sections, voire inter-écoles, pour créer des documents communs. Ensuite, chaque année, les enseignants se réunissent afin d'actualiser et/ou d'améliorer ces documents. C'est par exemple ce qui se fait à l'IPES Paramédical du PO, ce qui soulage fortement les nouveaux arrivants.

L'andragogie

L'EPS souffre d'une image négative dans le grand public, suite à laquelle certains enseignants éprouvent des craintes lorsqu'on leur propose une charge de cours dans ce type d'enseignement. Il serait judicieux, comme cela se fait trop rarement, dans les formations pédagogiques, d'inclure pour le moins une explication sur ce qu'est l'EPS, et la possibilité d'y effectuer un stage.

Il est à déplorer aussi que, dans aucune de ces formations pédagogiques, l'andragogie ne soit enseignée. Le CPEONS propose depuis cette année dans son programme de Formation en Cours de Carrière des formations d'une journée sur l'andragogie. Le PO Province de Liège a créé ce début d'année scolaire une UE de formation sur l'andragogie de 20 périodes. Il serait bénéfique que les directions encouragent les nouveaux agents à y participer le plus rapidement possible après leur engagement.

Le mentorat

Lors de mes entretiens avec les nouveaux enseignants en Promotion Sociale, plusieurs m'ont dit avoir eu un encadrement et reçu de l'aide et du soutien par un enseignant plus expérimenté. Ce tutorat était mis en place de façon totalement informelle, à l'initiative du nouvel agent (qui faisait la démarche de se trouver un enseignant-ressource) ou de la direction (qui orientait le nouveau vers un enseignant plus ancien, et se faisait de façon totalement bénévole par celui-ci). Une enseignante m'a signalé avoir été encadrée par une coordinatrice de section, mais ne savait pas me préciser si celle-ci avait des périodes prévues dans ses attributions pour effectuer ce rôle. La plupart de ceux qui n'avaient pas eu un tel accompagnement auraient aimé pouvoir en bénéficier, disant que ça leur aurait sans doute bien facilité la tâche et que ça les aurait rassurés les premiers mois de leur prise de poste.

Lorsque, pendant une réunion du groupe de travail sur l'accueil des nouveaux, j'ai suggéré aux directions une certaine formalisation d'un mentorat, deux m'ont dit être contre, disant que « le bon-vouloir de chacun suffit », les autres ne se sont pas exprimés.

Ils argumentaient en ajoutant qu'il n'y a pas toujours dans l'établissement plusieurs enseignants qui donnent le même type de cours, quand c'est le cas des « anciens » ne pourraient pas aider. Or le mentorat ne porte pas sur la matière (généralement le nouveau prof la maîtrise). Ce n'est pas sur cet aspect-là qu'il a besoin d'aide.

D'autres s'opposent à le formaliser pour ne pas « perdre » des périodes (et du temps) pour ça au détriment de cours. Or si l'on développe une vision à long terme, un enseignant bien encadré à ses débuts aura plus de probabilité de rester, donc on ne perdra plus du temps à en accueillir d'autres...

Le mentorat pourrait être aussi une façon de gérer des fins de carrières, en proposant à de « vieux » profs expérimentés une forme de « compagnonnage » des nouveaux (ce qui aidera à stabiliser ceux-ci).

L'école doit aussi faire avec les budgets et les subsides qu'on lui octroie. Mais beaucoup sont très fermés au changement, « on a toujours fait comme ça on ne va pas changer » (voire : « on ne saurait pas changer »).

J'ai donc fait des recherches sur le sujet afin d'en savoir plus. Cette forme de soutien des nouveaux enseignants est très développée au Québec depuis de nombreuses années.

Selon Boutin & Dufour (2021), dès le début des années 1990, la notion d'*accompagnement* est apparue dans le champ de l'insertion professionnelle, sous l'impulsion notamment de la psychosociologie. « Dans la Francophonie, le terme accompagnement est utilisé par de nombreux auteurs pour décrire une relation de soutien entre deux personnes qui cheminent côte à côte » (Duchesne, 2010, p.240). De leur côté, Gagnon, Poulin & Eysermann (2011, p.102) mettent l'accent sur la dimension humaine de cette démarche : « Accompagner une personne, c'est d'abord l'accueillir et l'écouter, connaître son parcours, ses difficultés, ses doutes, mais aussi ses compétences et aspirations ». Plusieurs auteurs recommandent à l'accompagnateur de partir des besoins de l'accompagné, de considérer l'accompagnement comme un soutien aux apprentissages et, enfin, d'adopter une posture de facilitateur.

Toujours selon Boutin & Dufour (2021, p.19), « le terme *mentorat* a pris un large essor au cours des dernières années. Il est souvent utilisé à la place d'accompagnement. Ce terme désigne une relation passagère le plus souvent interactive et constructive entre deux personnes, l'une détentrice d'une sagesse et d'un savoir reconnu, et son *mentoré* qui accepte de recevoir les conseils et avis du précédent. Dans le contexte de l'enseignement, ce même terme évoque une fonction d'un enseignant expérimenté qui se charge ou est chargé d'apporter à un enseignant débutant le soutien dont il a besoin ». Ils citent ensuite plusieurs méthodes, techniques et dispositifs susceptibles d'aider le mentor à remplir son rôle : l'entretien d'accompagnement, qui peut être individuel ou collectif ; le journal réflexif (journal personnel ou journal interactif dans lequel le débutant va noter les événements importants qui marquent sa progression dans l'enseignement, qu'ils soient positifs ou négatifs) ayant pour objectif d'encourager le nouvel enseignant à entrer dans un processus d'autoévaluation qui repose sur l'analyse réflexive de ses pratiques ; l'entente d'accompagnement (sorte de « charte » signée entre le mentor et le mentoré, reprenant les engagements réciproques des deux partenaires) ; l'étude de cas (quand l'accompagné soumet un cas particulier ou une situation problématique à l'accompagnateur) ; la carte conceptuelle (lorsqu'il s'agit de procéder à l'approfondissement d'un thème ou d'un concept) ; le travail en ligne (sorte de forum permettant de partager ses pratiques).

L'ouvrage de Portelance, Mukamuerera & al (2008) analyse les résultats de programmes expérimentés concrètement sur le terrain.

Ils constatent que le mentorat s'avère une composante essentielle au soutien et à l'encadrement des débutants, un composante très puissante car elle permet d'apporter un soutien immédiat aux novices. Ils ont observé que les programmes les plus efficaces prévoient un système de compensation de temps et de réduction de tâches pour les enseignants débutants et les mentors pour faciliter leurs échanges, et comme signe de reconnaissance. Les responsables des différents programmes considèrent le mentorat comme un moyen pour briser l'isolement en début de carrière, pour diminuer le stress des débutants, pour favoriser l'insertion professionnelle et pour faciliter l'émergence d'une solidarité intergénérationnelle.

De façon générale la formule pédagogique la plus utilisée par l'organisation scolaire est la rencontre de groupe, les dyades étant utilisées dans des proportions moindres.

Les auteurs soutiennent que le mentor, pour être efficace, doit posséder certaines qualités comme l'habileté à offrir un soutien émotionnel, à instruire, et à donner des informations en ce

qui concerne le milieu de travail et les procédures. Un mentor ne peut pas avoir un lien d'autorité avec l'enseignant débutant. Les organisations scolaires utilisent certains critères pour la formation de dyades fonctionnelles et efficaces, notamment l'affinité entre les personnes, et le fait d'être dans un même champ disciplinaire.

Enfin, l'importance d'une formation des mentors est mise en avant, un mentor bien outillé et bien formé s'avérant beaucoup plus efficace ; il vaut mieux éviter de laisser place à l'improvisation pour ce type de rôle.

A ce propos, j'ai pu constater que depuis cette année, le CPEONS propose dans son catalogue de Formation en Cours de Carrière, une formation d'une journée sur l'instauration du mentorat en enseignement de promotion sociale.

Dans le même ordre d'idée, deux enseignantes interrogées dans le cadre de ma recherche, ayant pour formation initiale un bachelier en soins infirmiers, ont fait le lien entre l'accueil et le suivi des nouveaux profs et une fonction qui a été créée en milieu hospitalier dans le début des années 2000 : l'ICANE, ou Infirmière Chargée de l'Accueil des Nouveaux et des Étudiants.

Ces infirmiers, qui ont généralement cette charge à temps partiel pour cette fonction afin de garder aussi leur rôle de première ligne sur le terrain, accompagnent les nouveaux engagés du département Infirmier, mais sont aussi présents auprès du personnel transféré (d'un service à l'autre ou d'un établissement à l'autre), du personnel rentrant après une absence de longue durée, et des stagiaires.

Le site internet du réseau hospitalier Vivalia détaille les objectifs des infirmiers ICANE : « aider le nouvel engagé à développer les compétences détaillées dans le référentiel de compétences ; favoriser une intégration rapide ; permettre au nouvel engagé de s'impliquer dans la dynamique du service et de s'épanouir professionnellement ; réduire le stress du nouveau, stress lié à la nouvelle fonction, aux nouvelles responsabilités, aux horaires de travail... ; réduire le stress de l'équipe, rassurer l'équipe ; viser à la satisfaction du nouveau dans sa prise en charge ».

La fonction d'ICANE a largement fait ses preuves depuis sa création, et plus aucun établissement hospitalier n'imaginerait fonctionner sans.

Il est aisé d'imaginer une fonction similaire dans les établissements d'EPS, à l'intention des nouveaux agents, mais aussi des stagiaires en formation pédagogique qui sont régulièrement accueillis dans les établissements du PO.

Suivi tout au long de la carrière...

Lors des entretiens avec les nouveaux agents, plusieurs ont déploré un manque de feed-back sur leur travail par les directions, ce qui ne leur permettait pas de savoir si leur travail et leurs compétences correspondent à ce qui est attendu par l'institution. Ils doivent se contenter de se dire « si je n'ai eu aucune remarque sur mon travail c'est que ça doit être bon », mais plusieurs ont exprimé une certaine frustration liée à cette incertitude. Il serait donc important que les directions prennent le temps de donner à chacun un retour sur son travail et sur son investissement dans l'institution, et pas uniquement quand quelque chose ne va pas. Un peu de renforcement positif fait toujours du bien au morale des troupes !

D'après Trembley & al (2005), le feed-back non formel provenant de plusieurs sources et pas que du supérieur immédiat devraient être envisagés comme une forme de récompense dont les incidences sur la performance et la coopération sont généralement positives. Par contre, les systèmes de feed-back formels (évaluations formelles) auraient tendance à générer le plus souvent une rétroaction négative, décourageant l'amélioration au lieu de la stimuler.

Alors que dans leurs missions, les directions doivent encourager leur personnel à se former tout au long de leur carrière, lors de mes entretiens avec ceux-là il est ressorti que ce n'était pas une priorité pour eux (motif invoqué : le manque de temps, d'autres choses prioritaires à faire avant), mais qu'ils mettaient tout en œuvre en cas de demande de formation par un membre du personnel afin de le libérer de ses cours pour qu'il puisse s'y rendre.

Dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence en cours de réflexion en Fédération Wallonie-Bruxelles, un nouveau décret relatif au soutien, au développement des compétences professionnelles et à l'évaluation des personnels de l'enseignement (2023) va rendre cette démarche de suivi obligatoire dès la rentrée 2026-2027. Ce décret concerne tous les réseaux, et tous les types d'enseignement, ce compris donc l'EPS. Il prévoit deux axes : la mise en place de mécanismes de soutien et de développement des compétences professionnelles pour les membres du personnel (des entretiens de développement professionnels, suivis de la mise en place d'un plan de développement des compétences professionnelles), et la mise en place d'évaluations systématiques de ceux-ci. Les directions n'auront donc plus le choix, et devront prendre le temps de s'y atteler.

Le point de vue du politique

Jusque là tout mon travail correspondait à ce qui incombe à la responsabilité des directions de chaque institut. Mais, comme expliqué précédemment, il y a aussi tout l'aspect structurel, les conditions dans lesquelles les écoles sont amenées à travailler. Une politique d'accueil bien pensée ne règlera par exemple pas les problèmes d'insécurité d'emploi du nouvel agent.

A l'occasion d'un colloque sur l'avenir de l'enseignement de Promotion Sociale organisé à Seraing le 19 mars 2024, auquel participaient notamment Monsieur Pierre-Yves JEHOLET, Ministre-Président de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ministre responsable de l'EPS, et de Mme Christie MORREALE, Vice-Présidente du Gouvernement de Wallonie et Ministre de l'Emploi, de la Formation, de la Santé, de l'Action sociale, de l'Égalité des chances et des Droits des femmes, j'ai eu l'opportunité de les interroger sur ce qu'ils envisagent de mettre en place pour limiter la fuite des enseignants.

Le ministre Jeholet m'a répondu qu'une réforme était en cours concernant l'accompagnement des profs et particulièrement des jeunes profs, avec la mise en place d'un suivi des besoins personnalisé afin d'apporter à chacun un plan de formation continue qui lui corresponde. Il compte aussi redorer l'image de l'EPS qui souffre d'une mauvaise réputation auprès du grand public. Mais avant tout il estime nécessaire de revaloriser le métier d'enseignant en général, via une amélioration salariale, une diminution de la charge administrative, et des mesures visant à obtenir plus rapidement une stabilité et une sécurité d'emploi.

La ministre Morréale, quant à elle, a exprimé sa confiance en l'avenir de l'EPS. D'une part par le fait que les enseignants de Promotion Sociale se caractérisaient généralement par un contact humain très proche de leurs apprenants, beaucoup plus que dans les autres formes d'enseignement ; et à une époque où tout le monde prône le bien-être de chacun, c'est particulièrement important. D'autre part, par le fait que l'EPS a beaucoup de flexibilité et de très grandes capacités d'adaptation rapide aux besoins en formations du monde du travail, ce qui en fait un acteur incontournable pour l'avenir. Un meilleur financement de ce secteur devrait donc être rapidement envisagé.

Reste à voir si ces belles paroles se traduiront en actes lors de la prochaine législature qui sera mise en place suite aux élections de juin...

CONCLUSION

On l'a vu ci-avant, pour répondre à la question : *comment penser une politique d'accueil des nouveaux enseignants dans le contexte de l'Enseignement de Promotion Sociale en Wallonie ?*, de multiples acteurs peuvent agir : les directions chacune dans leur établissement, le groupe de travail sur l'accueil des nouveaux afin d'apporter une cohérence entre les différents établissements, d'autres intervenants des établissements (mentors, coordinateurs de sections, etc.), mais aussi les instances politiques.

BIBLIOGRAPHIE

Arrêté du Gouvernement de la Communauté Française du 22/11/2013 organisant deux formations complémentaires consacrées aux mécanismes de soutien et de développement des compétences professionnelles ainsi que d'évaluation des personnels de l'enseignement. (2024). *Moniteur Belge*, 02 février, p.51882.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

Boutin, G. & Dufour, F. (2021). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle. Pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

CPEONS. (2024). Catalogue de Formations en Cours de Carrière. Récupéré de <https://www.cpeons.be/sites/default/files/tools/files/Catalogue%20FCC%20CPEONS%202024.pdf>

Décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale. (1991). *Moniteur Belge*, 25 juin, p.14171.

Décret du 20 juillet 2023 relatif au soutien, au développement des compétences professionnelles et à l'évaluation des personnels de l'enseignement. (2023). *Moniteur Belge*, novembre 2023, p.51683.

Delhaye, R. & Delannoy, A. (2015). Comprendre les jeunes générations face à l'emploi : vers une véritable transformation organisationnelle et managériale. *Regards*. 2015/2 (N°48). 177-184.

Delobbe, N. & Vandenberghe, Ch. (2000). Vers une modélisation des processus et facteurs d'adaptation à un nouveau contexte organisationnel : l'apport de la littérature sur la socialisation organisationnelle. *Revue québécoise de psychologie*, 21(3). 111-131.

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. & Vernstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*. 92. 1-160.

Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol.45, n°2. 239-253.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le libellio d'AEGIS*, 7 (4-Hiver). 47-58.

F.Ihaddadene. (2003). Les jeunes ont un autre rapport au travail. *Idées reçues sur le travail*. 159-166.

Gagnon, É. & Gosselin, G. (2001). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, vol. 17, n°1. 90-111.

Guerfeld-Henda, S., El Abboubi, M. & El Kandoussi, F. (2012). La socialisation organisationnelle des nouvelles recrues. *Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*. 4(1). 57-73.

L'accompagnement des nouveaux engagés. (2024). Récupéré de <https://www.vivalia.be/accompagnement-des-nouveaux-engages>

Les indicateurs de l'enseignement 2023. (2024). Récupéré de <http://www.enseignement.be/public/docs/les-indicateurs-de-l-enseignement-2023-m-j-du-05-03-2024-.PDF>

Loi du 3 juillet 1978 relative aux contrats de travail. (1978). *Moniteur Belge*, 22 août, p.9277.

Loi du 4 août 1996 relative au bien-être des travailleurs lors de l'exécution de leur travail. (1996). *Moniteur belge*, 18 septembre, p. 24309.

Lothaire, S., Dumay, X. & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue Française de pédagogie*, 181. 99-126.

Paillé, P. (2005). Engagement organisationnel et modes d'identification. Dimensions conceptuelle et empirique. *Bulletin de psychologie*, 2005/6 (480). 713-718.

Portelance, L., Mukamurera, J, Martineau, S & Gervais, C. (2008). *L'insertion dans le Milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Province de Liège – Enseignement. (2024). Enseignement de Promotion Sociale, lettre de mission pour la direction.

Sauvayre, R. (2021). Chapitre 3. Le guide d'entretien. *Initiation à l'entretien en sciences sociales*. 29-60.

Solus, H. & Engel, Ch. (2017). Chapitre 9. L'intégration des nouveaux embauchés. *Recrutement : un enjeu business*. 113-124.

SPF Emploi, Formation et Concertation sociale. (2020). *Le bien-être au travail, simple et pratique*. Récupéré de https://www.beswic.be/sites/default/files/public/content/download/files/FR/simple_pratique/guide_print_fr.pdf

Statbel. (2023, march 29). *8% des personnes occupées ont changé d'emploi entre 2021 et 2022*. Récupéré de <https://statbel.fgov.be/fr/nouvelles/8-des-personnes-occupees-ont-change-demploi-entre-2021-et-2022#:~:text=Parmi%20les%2015%2D24%20ans,groupe%20entre%202017%20et%202022>

Trembley, M., Chênevert, D., Simard, G., Lapalme, E. & Doucet, O. (2005). Agir sur les leviers organisationnels pour mobiliser le personnel : le rôle de la vision, du leadership, des pratiques GRH et de l'organisation du travail. *Gestion*, 2005/2 (Vol.30). 69-78.

Vandenberghe, V. (2000). Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: a duration analysis. *Education Economics*. 8(3). 221-239.

<https://www.vivalia.be/accompagnement-des-nouveaux-engages>