

Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE

L'insertion professionnelle des enseignants



Sous la direction de

Abdeljalil Akkari
Laurence Solar-Pelletier
Stéphanie Heer

N°6 2007

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE

*Actes de la recherche
de la HEP-BEJUNE*

L'insertion professionnelle des enseignants

Sous la direction de

Abdeljalil Akkari
Laurence Solar-Pelletier
Stéphanie Heer

N°6 2007

Impressum

Conception graphique et mise en page
Hervé Stadelmann

Photographie de la couverture
Eric Dubois

Edition

©HEP-BEJUNE

ISSN 1660-7120

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION : L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS Adjeljalil Akkari, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel Laurence Solar-Pelletier, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel	5
L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : RECENSION D'ÉCRITS Jimmy Bourque, Université de Moncton Abdeljalil Akkari , Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel Marie-Anne Broyon, Haute Ecole Pédagogique du Valais Stéphanie Heer, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel François Gremion, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel Jacqueline Gremaud, Haute Ecole Pédagogique de Fribourg	11
PREMIERS RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE 2005 SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLÔMÉS DES HEP BEJUNE, HEP-FR ET HEP-VS François Gremion, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel Abdeljalil Akkari , Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel Jimmy Bourque, Université de Moncton Stéphanie Heer, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel	35
L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS AU QUÉBEC : POLITIQUES, RÔLE DES ACTEURS ET DES ÉTABLISSEMENTS, DISPOSITIFS Colette Gervais, CRIFPE-Université de Montréal	75
L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE EN QUESTION : DE L'AUTRUI SIGNIFICATIF EN FORMATION DES ENSEIGNANTS Bernard Wentzel, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel	91
INTRODUCTION À LA PROFESSION : CONCEPT POUR L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANT-E-S DÉBUTANT-E-S DANS LES DEGRÉS PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE DU CANTON DE FRIBOURG Jacqueline Gremaud, Haute Ecole Pédagogique de Fribourg	103

Introduction : l'insertion professionnelle des enseignants

Abdeljalil Akkari, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel
Laurence Solar-Pelletier, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel

La recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants se détache actuellement comme l'une des thématiques prioritaires des chercheurs en éducation (Akkari & Tardif, 2006). Un tel regain d'intérêt va de pair avec l'essor, dans de nombreux champs professionnels, des études sur la transition entre formation et emploi. Il correspond à la volonté croissante des institutions de formation de connaître le devenir professionnel de leurs diplômés, dans un contexte où il apparaît qu'un diplôme de l'enseignement supérieur ne protège plus suffisamment contre le chômage, la précarité et l'épuisement professionnel. Pour ces raisons, les institutions d'enseignement supérieur s'interrogent sur l'adéquation de leurs formations au marché de l'emploi et aux exigences accrues du monde du travail.

La recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants découle de préoccupations des pouvoirs publics concernant l'emploi des jeunes professionnels de l'enseignement dont la formation est coûteuse, l'adéquation qualitative et quantitative entre formation et emploi et les transformations rapides des conditions du travail enseignant. La recherche sur l'insertion poursuit donc le double objectif d'analyser ce qui se passe réellement dans la vie des nouveaux diplômés lors de leur entrée dans le métier et d'identifier les mesures d'aide les plus efficaces pour faciliter leur insertion professionnelle. Dans cette perspective, un programme de recherche a été lancé en 2005 par les Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) de la Suisse romande et du Tessin. Il a pour but de mieux cerner comment leurs nouveaux diplômés vivent l'insertion professionnelle, mais aussi de connaître l'état de la situation dans quelques pays ayant des systèmes éducatifs comparables.

L'intérêt des pouvoirs publics concernant l'emploi des enseignants est lié au fait que l'éducation est partout dans le monde le premier employeur et le plus important poste budgétaire. Comme le souligne l'UNESCO (1998), parmi les professions intellectuelles et techniques, les 57 millions d'enseignants que comptent aujourd'hui les systèmes éducatifs formels font de ce groupe professionnel le plus nombreux de tous. Ce seul fait explique qu'il est difficile pour la société d'accorder aux enseignants un statut analogue à celui des membres d'autres professions, tels les médecins, les avocats ou les ingénieurs, dont les effectifs sont plus restreints et l'emploi est habituellement protégé par de puissants ordres professionnels.

L'étude de l'emploi des enseignants en Suisse fait face à une double difficulté inhérente à l'organisation décentralisée du système éducatif suisse et à la mobilité naissante du personnel enseignant. Chaque canton a son système éducatif particulier. En nous limitant à la Suisse romande, les cantons sont les seuls responsables de l'éducation obligatoire et secondaire. De plus, ils sont les seuls habilités à limiter le nombre d'admis dans les formations à l'enseignement. Malgré le fait que le rôle de la confédération helvétique augmente en matière d'accréditation, de coordination et d'harmonisation des pratiques éducatives, la politique de l'éducation demeure une affaire essentiellement cantonale. Deux logiques s'affrontent ainsi à propos de la régulation des flux des candidats à l'enseignement. La première milite pour le droit à une formation supérieure (y compris celle qui conduit à un diplôme d'enseignant) et la deuxième opte pour une planification des places de formation en fonction des postes de travail disponibles. Toutefois, la mobilité naissante entre les cantons d'une même région linguistique rend cette dernière difficile, voire impossible, en Suisse. Une autre particularité de la Suisse rend la situation de l'emploi enseignant davantage problématique : ce sont les procédures d'embauche. Elles dépendent des commissions scolaires, structures locales émanant des forces politiques, ou, selon les cantons, des directeurs d'établissement. La France ou le Québec parviennent par contre à contrôler et à réguler l'accès à l'emploi par une garantie de travail à tous les diplômés (pour la France) ou par une implication syndicale dans la gestion des commissions scolaires donnant la priorité aux anciens diplômés (pour le Québec).

Pour ce qui est de l'adéquation entre formation et emploi, il importe de distinguer la situation du préscolaire-primaire et celle du secondaire. En ce qui concerne le préscolaire-primaire, les HEP ont pris le relais des écoles normales en gardant une forte proximité avec le terrain scolaire. Une bonne partie des formateurs sont issus du monde scolaire et les stages constituent une part importante de la durée de la formation. Pour l'enseignement secondaire, les différents modèles de formation cherchent à mieux articuler la formation disciplinaire (académique) à la formation professionnelle et pédagogique. On peut distinguer en Suisse deux modèles : la formation parallèle (disciplinaire et professionnelle) et la formation consécutive, d'abord disciplinaire à l'université, ensuite pédagogique (professionnelle) dans les HEP.

Quel que soit le modèle choisi, la légitimité de la formation professionnelle est souvent contestée pour plusieurs raisons. Certains lui reprochent d'allonger la durée de la formation. D'autres souhaitent une formation professionnelle en emploi ou une polyvalence accentuée (discipline d'enseignement et degrés d'enseignement) afin de disposer d'une main-d'oeuvre adaptée aux fluctuations du marché de l'emploi.

La plupart des observateurs s'accordent à dire que la formation professionnelle doit permettre au futur enseignant de se construire une identité professionnelle qui s'appuie sur des savoirs, des savoir-faire, des gestes professionnels basés sur des savoirs scientifiques et disciplinaires, ainsi que sur la connaissance approfondie des programmes d'enseignement. Pour autant, les programmes de formation initiale aux métiers de l'enseignement, même s'ils sont bien conçus, ne forment que d'excellents ensei-

gnants débutants. L'entrée dans le métier et les premières années d'enseignement constituent donc une période importante de l'histoire professionnelle de l'enseignant et du développement de son identité professionnelle, déterminant considérablement le rapport de l'enseignant à son travail (Tardif & Lessard, 1999). Passer du statut de débutant à celui d'expert exige une insertion professionnelle permettant d'apprendre de ses erreurs et des difficultés rencontrées, ainsi qu'une formation continue contribuant à parfaire sa formation tout au long de la carrière (Anderson, 2004).

Pour ce qui est des transformations rapides des conditions du travail enseignant, nous constatons plusieurs phénomènes qui affectent fortement l'insertion des jeunes enseignants. Un premier phénomène est lié à l'accroissement du nombre d'élèves avec des problèmes de comportements et des difficultés d'apprentissage. Cet accroissement s'accompagne d'une volonté accrue des pouvoirs publics de favoriser l'intégration de tous les élèves dans des structures scolaires communes et de diminuer le nombre d'élèves placés dans des filières particulières. Un autre phénomène est lié à l'accroissement de la diversité culturelle, qui rend le métier plus difficile et plus exigeant à la fois. Le troisième phénomène est la massification de l'enseignement secondaire inférieur. Comme le signale à juste titre Ramé (1999, p. 199) :

l'insertion professionnelle et donc sociale des néo-enseignants a toujours représenté un processus délicat. En effet, il n'existe pas et n'a jamais existé, comme dans d'autres métiers, de savoir-faire enseignant standard. Chaque enseignant possède, ou cherche à posséder, ses techniques propres d'appropriation du métier. Il ne peut en être autrement car les établissements scolaires, classes et élèves sont uniques. Lorsque les interactions sociales, liées à la praxis, sont maîtrisées, elles s'avèrent peu souvent reproductibles, à longue échéance, spatialement et temporellement.

Comme nous le faisons depuis plusieurs années dans la HEP-BEJUNE, nous avons invité pour notre forum annuel de la recherche des collègues venant d'un autre contexte national pour échanger avec les chercheurs suisses. Nous avons pu confronter nos problématiques spécifiques, partager nos expériences et nos méthodologies de recherche. Cela a représenté une occasion unique de discuter les résultats des recherches les plus récentes sur cette thématique. Pour l'année 2006, nous avons donc bénéficié des regards croisés Suisse-Québec. Par ailleurs, en associant trois directeurs d'établissements scolaires à nos travaux et débats, nous avons voulu montrer que la recherche dans les HEP ne s'effectue pas en vase clos mais en interaction avec nos partenaires incontournables : les établissements scolaires. Tout indique en effet qu'un établissement offrant un programme d'insertion professionnelle, avec un appui soutenu selon des modalités prédéfinies, aide les nouveaux enseignants durant la période de transition. L'enjeu d'une meilleure insertion des jeunes enseignants au sein des établissements scolaires est donc décisif. Il s'agit de travailler l'accueil des récents diplômés en rompant avec les pratiques consistant à leur donner les classes dont les enseignants dits experts ne veulent pas ou ne veulent plus. C'est là un facteur crucial pour garder les meilleurs dans la profession.

Les participants au forum se sont accordés à considérer que le début dans le métier d'enseignant est une phase importante qui mérite de faire l'objet de recherches systématiques dans les prochaines années. Les enquêtes auprès des nouveaux diplômés et le suivi auprès des cohortes d'enseignants débutants et auprès des employeurs (écoles) doivent nous aider à :

- déterminer les pratiques les plus pertinentes en matière d'aide à l'insertion professionnelle ;
- comparer les différentes politiques publiques d'insertion professionnelle ;
- évaluer les besoins en formation continue pour l'insertion ;
- anticiper dans le cadre de la formation initiale les pratiques de formation les plus propices à la facilitation de l'insertion.

Le premier texte de cet ouvrage, résultant du travail d'une équipe de recherche inter-HEP, présente une recension des écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants dans divers lieux : les Etats-Unis, le Québec, la France et la Suisse. Il en ressort un portrait presque unanime sur le vécu des nouveaux enseignants.

Le deuxième texte, de Gremion, Akkari, Bourque et Heer, présente les résultats d'une recherche longitudinale lancée en 2005 par les HEP-BEJUNE, HEP-Fribourg et HEP-Valais. Ces trois HEP ont soumis un questionnaire quantitatif à leurs récents diplômés afin d'avoir leurs impressions sur leur insertion en emploi et l'apport de la formation initiale. Cette recherche se poursuivra notamment à l'aide d'entrevues effectuées auprès des récents diplômés.

Le texte de Gervais traite de l'insertion professionnelle des enseignants québécois et présente les politiques, les acteurs et les dispositifs existant pour aider les nouveaux enseignants.

Le texte de Wentzel traite de l'identité professionnelle. Tout en présentant les théories existantes, dont celle de Dubar, il se centre sur l'autrui significatif afin de traiter de la transition professionnelle. Pour ce faire, il s'est fondé sur des entrevues effectuées auprès de neuf professeurs en devenir.

Finalement, Gremaud présente une approche adoptée par le canton de Fribourg afin de faciliter l'introduction à la profession des enseignants débutants.

Nous laissons au lecteur le soin de découvrir les textes présentés lors de notre forum 2006. Ils seront sûrement suivis d'autres publications à mesure que les investigations de l'équipe de recherche inter-hep produisent des résultats tangibles.

Références

- Akkari, A. & Tardif, M. (2006). *L'insertion professionnelle dans l'enseignement: quelques repères sur une réalité complexe. Enjeux Pédagogiques*. Consultable sur le site : www.hep-bejune.ch
- Anderson, L. W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : IPE.
- UNESCO. (1998). *Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation. Rapport mondial sur l'éducation*. Paris : Editions UNESCO.
- Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université de Laval.

L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits

Jimmy Bourque, Université de Moncton

Abdeljalil Akkari, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel

Marie-Anne Broyon, Haute Ecole Pédagogique du Valais

Stéphanie Heer, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel

François Gremion, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel

Jacqueline Gremaud, Haute Ecole Pédagogique de Fribourg

Résumé

Cette recension de la documentation scientifique porte sur trois aspects du processus d'insertion professionnelle des enseignants novices : les conditions d'exercice, les stratégies d'insertion ainsi que la formation et le développement professionnel. Il ressort que les conditions d'exercice sont généralement difficiles et marquées par la précarité. Comme l'accent est mis sur les programmes d'induction, les stratégies d'insertion des enseignants demeurent peu explorées. La formation initiale est unanimement critiquée et le développement professionnel s'opérerait entre collègues, à l'intérieur des murs de l'école. Des conséquences pour la recherche suisse sur l'insertion professionnelle sont identifiées.

Introduction

L'insertion professionnelle des enseignants demeure un phénomène d'actualité, dans la mesure où les fluctuations des conjonctures socioéconomiques et l'évolution de la profession enseignante elle-même la redéfinissent régulièrement. Avec cet article, nous désirons faire le point sur trois facettes importantes de l'insertion professionnelle : le contexte d'exercice des novices, les stratégies d'insertion qu'ils mettent en œuvre ainsi que le rôle de la formation initiale et de la formation continue. Dans chaque section, nous présenterons d'abord les résultats des recherches anglo-saxonnes, puis québécoises, françaises et, enfin, suisses. Cet ordre, peut-être inusité, vise à donner une base de comparaison avant d'aborder le cas de la Suisse romande. Nous débutons en définissant le concept d'insertion professionnelle.

L'insertion professionnelle: définition

Bordigoni, Demazière & Mansuy (1994) perçoivent l'insertion professionnelle comme un processus socialement construit dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux et des institutions historiquement construites, des logiques sociétales d'action, des stratégies d'acteurs, des expériences biographiques sur le marché du travail et des héritages socioscolaires. Il s'agit d'un moment charnière qui articule la formation initiale au développement professionnel en début de carrière et à l'intériorisation de la culture du milieu de travail (Zeichner & Gore, 1990). Il s'agit donc d'une transition d'un statut d'étudiant à un statut professionnel d'enseignant (Baillauguès, 1990). Mukamurera (2005) situe ce processus à trois niveaux, soit l'insertion dans la sphère de l'emploi et du travail, l'insertion dans une institution et l'insertion dans un rôle occupationnel, à savoir l'insertion comme la construction d'un rapport particulier au travail quotidien. Elle rejoint en ce sens Lévesque & Gervais (2000), qui identifient l'insertion professionnelle à la confrontation de l'enseignant avec trois frontières: la frontière fonctionnelle, qui consiste à devenir efficace, la frontière inclusive, qui désigne l'enculturation et l'appartenance au corps professionnel et à l'établissement scolaire, et la frontière hiérarchique, c'est-à-dire la reconnaissance sociale consécutive à l'accession formelle au statut de professionnel.

Dans le monde anglo-saxon, l'accent est plutôt mis sur le concept d'induction professionnelle (teacher induction). Ce terme désigne un processus formel d'aide à l'insertion et au développement professionnel d'enseignants novices en visant leur socialisation dans la culture de l'établissement, l'amélioration de leurs compétences professionnelles, la prise en compte de leurs principales préoccupations et, éventuellement, l'encadrement de leur développement professionnel (Angelle, 2002b; National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF), 1996 ; Serpell, 2000). Cette notion d'induction est incarnée dans le contexte Suisse par le terme « *introduction à la profession* », promu notamment par la Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP), qui possède une forte connotation administrative.

Contexte d'exercice

Conditions d'exercice

En ce qui a trait aux conditions d'exercice des enseignants novices, Andrews & Quinn (2004), dans une étude menée auprès de 51 enseignants américains, font remarquer que 40% doivent préparer trois cours ou plus, que 40% d'entre eux ne sont pas titulaires d'une classe (*floaters*), alors qu'environ 20% enseignent une matière pour laquelle ils ne sont pas formés. De plus, à partir d'une base de données nationale, Lee, Clery & Presley (2001) ont déterminé que seulement 53% des gradués américains qui enseignaient avaient une formation et une certification en enseignement. Cette statistique prend son importance dans la mesure où les enseignants qui ne détiennent pas de certification ou de formation en enseignement sont aussi, selon la même étude, les plus susceptibles d'abandonner le métier. Les conditions de travail semblaient moins satisfaisantes en milieu urbain qu'en milieu rural et ce, bien que les salaires

soient plus bas hors des villes. De plus, seuls 12% des enseignants considéraient que leur profession était valorisée par la société. Ces chiffres témoignent de la crise que vit actuellement l'Amérique du Nord, alors qu'une pénurie d'enseignants dans certains domaines, particulièrement dans celui des mathématiques et des sciences au secondaire, a forcé plusieurs gouvernements à revoir les critères d'embauche.

La situation du Québec s'inscrit dans une conjoncture similaire à celle des Etats-Unis, mais se montre riche en paradoxes. Ainsi, le Québec partage avec le reste de l'Amérique du Nord la pénurie d'enseignants qualifiés, surtout dans les domaines scientifiques au secondaire. De plus, Mukamurera, Dezutter & Uwamariya (2004) avancent que 25% des enseignants abandonnent la profession au cours des cinq premières années d'exercice. Le contexte dans lequel s'insèrent les novices serait caractérisé par la précarité. Ainsi, il faudrait de cinq à sept ans pour qu'une recrue obtienne finalement un emploi régulier ou permanent (Mukamurera, 2005 ; Mukamurera & Gingras, 2004). Durant cette période d'attente, la pratique est caractérisée par la suppléance occasionnelle, les tâches éclatées, les groupes difficiles ou ayant des besoins particuliers, les changements d'écoles fréquents et l'enseignement hors du champ de formation (Mukamurera, 2004 ; Mukamurera, 2005). En dépit de ces conditions difficiles, plus de 25% des novices n'ont toujours pas accès à des mesures d'accompagnement et seules neuf commissions scolaires sur 72 offrent des mesures de soutien (Mukamurera, Dezutter & Uwamariya, 2004). Or, lorsqu'ils sont présents, les programmes d'aide à l'insertion se montrent généralement utiles (Mukamurera, 2004). Par ailleurs, le système d'embauche complexe, basé sur l'ancienneté plutôt que sur la compétence, contribue largement à la situation précaire des jeunes enseignants (Mukamurera, 2004 ; Mukamurera, Dezutter & Uwamariya, 2004 ; Mukamurera & Gingras, 2004). Le parcours des enseignants novices s'avère donc souvent frustrant, caractérisé par une progression lente dans le métier, de même que par de fréquents reculs et recommencements (Mukamurera, 1999).

En France, les études menées par la Direction de la prospective et de l'évaluation du ministère en charge de l'éducation visent à mesurer le point de vue des enseignants à différents moments du début de leur carrière. Ainsi, Esquieu (2001) montre qu'à l'égard de leur expérience d'enseignant, les débutants du secondaire manifestent le même enthousiasme que celui qui les a guidés vers le métier : 86% recommenceraient le même parcours, alors que les trois quarts le recommanderaient à des amis proches. Le quart des déçus n'en feraient pas de même et font surtout valoir leurs désillusions liées à l'indiscipline ou à l'adaptation difficile au niveau scolaire des élèves. Ramé (1999), quant à lui, souligne la féminisation du corps enseignant et, ce, dans une conjoncture défavorable du marché de l'emploi. Il note également que 47,6% des futurs enseignants ont déjà occupé au moins un emploi. Quant aux stagiaires, 89% d'entre eux prétendent que les difficultés du métier d'enseignant s'accroissent depuis quelques années, ce que semble confirmer Careil (2001), qui insiste sur le déséquilibre entre les demandes imposantes auxquelles doivent répondre les jeunes enseignants et la rareté des ressources mises à leur disposition. Enfin, les diplômés des IUFM affichent une forte réticence à enseigner en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ou en zone sensible.

Des études suisses ont traité spécifiquement la situation du marché de l'emploi. Stauffer (2001) a montré l'existence au début de l'année scolaire 2001-2002 de 64000 postes d'enseignants à plein temps, dont 4600 étaient à repourvoir. Les places nouvelles représentaient moins de 5% des postes à plein temps à repourvoir au degré secondaire II, 6 à 12% des postes au niveau préscolaire, primaire et secondaire I et moins de 10% des classes avec enseignement spécial et des dixièmes années scolaires. Durant cette même année scolaire, le pourvoi des postes d'enseignantes et d'enseignants n'a posé aucune difficulté en Suisse romande, au Tessin ou dans les cantons à faible densité démographique. Dans l'ensemble de la Suisse, environ 200 postes à temps partiel étaient occupés grâce à des solutions transitoires. Selon Stauffer, il s'avère que les postes d'enseignants au degré secondaire I et dans les classes avec enseignement spécial sont difficiles à repourvoir. Toujours selon Stauffer (2001), plus de 99% des enseignantes et enseignants suisses disposent d'un diplôme d'enseignement adéquat aux niveaux préscolaire et primaire. Ce taux est de 90% au degré secondaire I et dans les écoles de maturité, et de 75% dans les classes à enseignement spécial, dans la 10e année et dans le domaine de la formation professionnelle. Si l'on exclut certains domaines, il semble qu'il n'existe pas actuellement de déséquilibre prononcé entre l'offre et la demande sur le marché de l'emploi du personnel enseignant en Suisse. La compétition sur les postes d'enseignants semble décroître en passant du préscolaire et du primaire au secondaire II. En moyenne, dans la plupart des cantons, 5 à 40 candidats se présentent pour les postes des degrés préscolaire ou primaire. En comparaison, le nombre moyen de candidats aux postes du degré secondaire I se situe entre 1 et 5. Par ailleurs, le nombre de postulants pour l'enseignement des disciplines mathématiques et physique est sensiblement inférieur à celui des matières linguistiques (Müller Kucera, Bortolotti & Bottani, 2002).

Nous sommes donc devant un scénario paradoxal, qui tend à se généraliser aux Etats-Unis, au Québec, en France et en Suisse. Dans ce scénario cohabitent pénurie et surabondance : une pénurie d'enseignants qualifiés en sciences et en mathématiques au secondaire, mais une surabondance de candidats aux niveaux préscolaire et primaire. Par conséquent, les enseignants novices évoluant hors des domaines les plus prisés se retrouvent confrontés à la loi du marché : l'offre excédant la demande, leur valeur marchande diminue et ils vivent avec la précarité et une image professionnelle qui perd en prestige aux yeux du public. Si cette précarité se conjugue avec des conditions de travail de plus en plus difficiles, où les demandes adressées aux nouveaux enseignants s'alourdissent au fil des contrats de travail et des réformes, il est normal que l'attrait de la profession enseignante s'amenuise. Un tel contexte permet de mettre en perspective les taux d'attrition élevés chez les enseignants néophytes.

Principaux obstacles

Des efforts se sont consacrés, principalement aux Etats-Unis, au Canada et au Royaume-Uni, à l'identification des principaux obstacles et défis auxquels étaient confrontés les enseignants néophytes. Plusieurs études identifient la première année d'exercice à une phase de survie, en accord avec la littérature sur les « *cycles de vie* » (Angelle, 2002a ; Lang, 1999 ; Wilfong, 2005). Au cours de cette période dif-

ficile, la gestion de la classe, ou maintien de la discipline, constitue probablement le défi le plus souvent mentionné par les novices anglo-saxons (Angelle, 2002a ; Cattani, 2002 ; Lundeen, 2004 ; Martin, Chiodo & Chang, 2001 ; McCann & Johannessen, 2004 ; Van Hover & Yeager, 2004 ; Worthy, 2005). L'ampleur de la charge de travail des jeunes enseignants, souvent supérieure à celle de leurs collègues expérimentés, constituerait aussi un obstacle important au moment de la prise de fonction (Angelle, 2002a ; Cattani, 2002 ; McCann & Johannessen, 2004 ; NCTAF, 1996 ; Smethen & Adey, 2005 ; Van Hover & Yeager, 2004). Parmi les autres facteurs relevés, mentionnons les tâches administratives (Angelle, 2002a), le faible salaire (Angelle, 2002a ; Lee, Clery & Presley, 2001), les interactions avec les parents ou les collègues (Angelle, 2002a ; Lundeen, 2004 ; McCann & Johannessen, 2004), la gestion du temps (Angelle, 2002a ; McCann & Johannessen, 2004 ; Van Hover & Yeager, 2004), le manque d'autonomie (McCann & Johannessen, 2004) ainsi que la compétition entre novices et vétérans (Van Hover & Yeager, 2004 ; Worthy, 2005). Cattani (2002), suite à une étude de cas impliquant six enseignantes du primaire, souligne aussi le défi posé aux novices par l'apprentissage de la gestion de leur propre autorité face aux élèves, aux collègues et aux parents, par le manque d'assurance quant à leurs propres compétences, par les dilemmes moraux et l'obligation de prendre des décisions rapides dans des situations complexes, ainsi que par la gestion de la diversité culturelle et socioéconomique de la classe.

Au Québec, les obstacles rencontrés en cours d'insertion professionnelle sont nombreux. À l'instar des novices américains, les jeunes enseignants québécois sont nombreux à identifier le maintien de la discipline comme principal défi à leurs débuts (Mukamurera, 2004, 2005 ; Mukamurera, Dezutter & Uwamariya, 2004). La brutalité de la transition entre la formation initiale et la pratique pose aussi problème, alors que Mukamurera (2004, 2005) parle même de « *choc de la pratique* ». Cette prise de contact éprouvante avec le métier amène le néophyte à douter de sa compétence comme enseignant, notamment au niveau de l'intervention pédagogique. La charge de travail exigeante, souvent marquée par l'enseignement à des groupes en difficultés d'apprentissage ou à troubles du comportement, mène de nombreux enseignants à l'épuisement professionnel et au désillusionnement pédagogique. À cela, il faut encore ajouter l'obligation de composer avec les relations interpersonnelles et les réseaux d'influence, qui se traduit souvent par le manque de soutien et l'indifférence des collègues et de la direction (Mukamurera, 2005).

Au regard des difficultés rencontrées lors des débuts des jeunes enseignants français, Nadot (2003) considère qu'elles sont de trois ordres : difficultés à transmettre le savoir (dimension didactique), difficultés à soumettre les élèves (dimension relationnelle), qui serait la plus prégnante, et difficultés à se situer dans l'institution (dimension institutionnelle). De plus, en Belgique et en France, de nombreuses recherches abordent l'insertion professionnelle à travers la rencontre des finissants de l'enseignement avec les terrains scolaires difficiles. Maroy (2002) montre par exemple que le climat des relations aux directeurs ou aux collègues importe davantage que les conditions matérielles de travail, comme la qualité des

locaux ou des équipements. Ramé (1999) ajoute que les futurs enseignants appréhendent leur première nomination et se montrent pessimistes face à l'aide qu'ils recevront de l'administration ou de leurs collègues, de même qu'envers la capacité de leur formation initiale à les préparer adéquatement à l'exercice de l'enseignement. Dans les faits, Péan (1996) suggère qu'après deux ans d'expérience professionnelle, un peu plus d'un enseignant sur trois se sent bien intégré, est satisfait de ses conditions pédagogiques et pense exercer un métier reconnu socialement.

En Suisse, Wälchli (2002) a questionné des enseignants de l'espace BEJUNE. Les répondants ont mentionné les défis que représentent pour eux la charge de travail, le manque de repères, le maintien de la discipline, la gestion des conflits et du stress, les rapports avec les parents et les classes hétérogènes. Ces difficultés vont dans le même sens que celles identifiées par Allal (2001) au terme d'une enquête auprès de 32 répondants du Canton de Genève.

Que l'enseignant évolue dans le monde anglo-saxon, au Québec, en France ou en Suisse, on retrouve des constantes dans les obstacles auxquels il est confronté. Ainsi, le maintien de la discipline, la lourdeur de la charge de travail et la gestion des interactions avec les parents et les collègues constituent des invariants dans le vécu des nouveaux enseignants. L'incertitude quant à ses propres compétences pédagogiques, la gestion de la diversité et le manque de soutien des collègues et de la direction sont aussi mentionnés à plusieurs reprises. Ces similitudes soulèvent une question: provient-elle surtout d'invariants structurels ou de traits communs aux enseignants néophytes, peu importe le système dans lequel ils s'insèrent? Par exemple, le manque d'assurance pourrait être davantage une caractéristique liée au saut vers l'inconnu que représente la transition vers l'activité professionnelle, plutôt qu'une conséquence de lacunes dans les dispositifs de formation ou d'insertion.

Besoins d'encadrement

En réponses aux difficultés vécues lors de l'insertion professionnelle, des chercheurs ont analysé les besoins d'encadrement et de supervision exprimés par les enseignants novices. Dans l'univers anglo-saxon, les répondants insistent d'abord sur le besoin d'être soutenus, pédagogiquement comme moralement, et supervisés à leurs débuts, en particulier par la direction de l'école et les collègues (Angelle, 2002a ; Eldar, Nabel, Schechter, Talmor, & Mazin, 2003 ; Van Hover & Yeager, 2004 ; Wilfong, 2005 ; Worthy, 2005). Il se dégage des documents consultés un fort besoin de briser l'isolement des novices (Johnson, 1990). Darling-Hammond, Berry, Haselkorn & Fideler (1999) font ici valoir que, traditionnellement, il est attendu des jeunes enseignants qu'ils « *nagent ou coulent* » (*sink or swim*) avec un minimum de soutien et de balises. Le rôle du directeur est mis en avant, alors que les jeunes enseignants disent apprécier ses visites fréquentes et impromptues dans leur classe ainsi qu'une rétroaction honnête de sa part (Angelle, 2002a, 2002b, Cattani, 2002). Enfin, Angelle (2002a) rapporte aussi un besoin d'encadrement quant aux tâches administratives spécifiques à l'école et qui n'ont donc pas pu être apprises lors de la formation initiale.

Au Québec, les enseignants novices expriment aussi plusieurs besoins au niveau de l'accompagnement lors de la prise de fonction. Il s'agirait d'abord de disposer de ressources permettant de briser l'isolement et de pouvoir compter sur l'encouragement et le soutien moral de personnes ressources, de collègues ou de membres de la direction (Mukamurera, 2004 ; Mukamurera, Dezutter & Uwamariya, 2004). Lamarre (2004) indique d'ailleurs que l'enseignant novice peut rarement discuter de ses préoccupations avec ses collègues et qu'il s'en remet souvent à son intuition et à sa débrouillardise pour trouver des solutions à ses problèmes. Selon l'auteur, le manque d'assurance des débutants se traduit par le désir d'être rassuré et confirmé. Comme leurs pairs anglo-saxons, les enseignants québécois aimeraient profiter de la rétroaction de la direction quant à leur pratique. De plus, l'accès à des lieux d'échange de savoirs et de pratiques, de même que de partage des expériences vécues, constitue un autre besoin à combler pour les enseignants novices du Québec. Ces derniers voudraient également bénéficier d'un accueil formel lors de l'arrivée dans un établissement scolaire et être dûment informés quant au système d'embauche et aux ressources disponibles (Mukamurera, 2004 ; Mukamurera, Dezutter & Uwamariya, 2004).

La situation est similaire en Suisse en ce qui a trait aux besoins d'accompagnement, alors que l'accueil formel par les institutions scolaires, le travail en équipes pédagogiques, l'identification d'une personne ressource et la disponibilité d'une banque de matériel pédagogique sont réclamés par les répondants d'une enquête réalisée dans l'espace Berne-Jura-Neuchâtel (Wälchli, 2002).

Trois éléments primordiaux se dégagent ici. D'abord, le besoin, pour les nouveaux enseignants, de briser l'isolement, surtout si leur statut est précaire. Il s'agit de disposer d'un réseau de soutien pédagogique, mais aussi moral, afin de mieux surmonter les obstacles de l'insertion professionnelle. Puis, les recrues réclament un accès à des banques de matériel pédagogique. Dans la mesure où le jeune enseignant est appelé à surnager par lui-même, la construction d'outils pédagogiques et d'activités occupe une part importante de l'horaire. De plus, l'arsenal du novice se construit généralement par essai et erreur. Or, ce tâtonnement manque souvent d'efficacité à un point de la carrière de l'enseignant où la charge de travail est à son apogée. De telles banques de matériel, qu'elles soient physiques ou en ligne, allégeraient le fardeau des novices et leur permettraient ainsi de consacrer temps et énergie aux autres défis de l'insertion. Enfin, l'accueil formel par l'institution, pour les enseignants à statut précaire comme pour les permanents, représente une autre demande en ce qui a trait à l'encadrement. Pour les enseignants qui amorcent leur carrière dans la précarité surtout, il s'agit là d'une légitimation de leur présence dans l'établissement scolaire, d'une reconnaissance de leur statut d'enseignant à part entière ainsi que d'une première occasion de contrer l'isolement qui affecte souvent les nouveaux enseignants dont le statut n'est pas régulier.

Stratégies d'insertion professionnelle

Les études américaines se sont amplement penchées sur la question des programmes d'aide à l'insertion et sur le mentorat, au point que Serpell (2000) fait valoir que ces types de recherches saturent maintenant les écrits scientifiques. L'utilité des dispositifs d'induction n'est plus à démontrer, dans la mesure où ils traduisent une préoccupation institutionnelle sincère envers le développement des novices et non pas uniquement une contrainte administrative (Allen, 2000 ; American Federation of Teachers, 2001 ; Lee, Clery & Presley, 2001 ; National Science Board (NSB), 2004 ; Serpell, 2000). L'identification de critères maximisant les probabilités de succès des programmes formels constitue un autre volet abondamment traité dans le monde anglo-saxon (Berhnausen & Cunningham, 2001 ; Kelley, 2004 ; Moir & Gless, 2001). Ces critères incluent généralement un système de mentorat personnalisé, un ajustement ou un allègement de la charge de travail des novices, le regroupement des enseignants en équipes pédagogiques et une offre ciblée de formation continue.

La recherche québécoise s'attarde peu sur les stratégies mises en place par les enseignants pour favoriser leur insertion professionnelle. Une étude qualitative de Mukamurera (2004) révèle cependant que ces stratégies témoignent aussi du relatif isolement professionnel des débutants. Ainsi, l'examen réflexif de sa propre pratique, les initiatives personnelles et le tâtonnement (essai et erreur) semblent définir le répertoire stratégique déployé par les jeunes enseignants.

En France, selon Dubar (2001), l'insertion professionnelle n'est pas le résultat d'une rationalité globale, mais la résultante de stratégies d'acteurs. L'espace de transition entre école et emploi est structuré par des jeux complexes d'acteurs sociaux qui se déploient dans des contextes historiques et institutionnels déterminés mais qui possèdent leur efficacité propre. Il est probable que la construction biographique des « *capacités stratégiques* » des diverses fractions socialement situées de jeunes soit devenue un critère de plus en plus décisif de leur insertion sur le marché primaire du travail, celui qui est régi par la logique sélective des « *compétences* » (Rose, 1998). Néanmoins, selon Ramé (1999), l'éventail des stratégies déployées par les diplômés en terme d'insertion sur le marché de l'emploi serait restreint par une conjoncture économique défavorable :

Evidemment, en période de crise de l'emploi récurrente, notamment pour les classes d'âges juvéniles, la dimension de choix dans le processus de professionnalisation s'estompe. La stratégie minimale, et souvent normative, bien intériorisée par les jeunes, consiste à accepter le premier emploi proposé surtout sous la forme d'un contrat à durée indéterminée dans la fonction publique. Les goûts, les préférences et les aspirations sont relégués au rayon du luxe individuel que l'on ne peut se permettre, quel que soit le niveau de qualification, sans risquer d'hypothéquer l'ensemble de sa trajectoire de professionnalisation (p. 119).

Cela n'empêche pas que la coordination des acteurs institutionnels et professionnels de l'insertion puisse jouer un rôle important, notamment à l'échelon local (Bordigoni, Demazière & Mansuy 1994). De plus, Van Zanten & Grospeyron (2001) ont exploré les changements dans la perception de leur position et de leur travail que mettent en avant les enseignants au fil de leur expérience professionnelle. Ils ont focalisé leur attention sur le rôle de l'effet territoire dans l'insertion. Leur hypothèse consiste à considérer que les caractéristiques des élèves jouent un rôle central dans ce processus. Les membres des professions de l'humain ont tendance à développer une image de leur client idéal à partir de laquelle ils modèlent leurs représentations et leurs pratiques. Comme les clients difficiles ont tendance à être concentrés dans certains lieux, on observe en fait dans ces professions un « *effet territoire* » nécessitant le développement de nouvelles compétences et situant géographiquement les classes plus tumultueuses (Antigny, 1994). L'adaptation durable au contexte de travail joue donc un rôle essentiel dans l'insertion des débutants (Van Zanten, 2001). Dès lors qu'il n'y a pas fuite réelle ou virtuelle des établissements difficiles, les individus qui s'y maintiennent sont obligés d'opérer progressivement d'importantes réorganisations subjectives, soit des bifurcations symboliques dans leur carrière de sorte que les satisfactions puissent l'emporter sur les frustrations dans l'exercice quotidien du métier. C'est ce que Van Zanten & Grospeyron (2001) appellent l'adaptation contextuelle. Cet ajustement des perspectives ainsi que l'insertion dans un réseau de relations positives (intégration dans un groupe de collègues, acquisition de positions d'influence et de prestige auprès du chef d'établissement, des jeunes collègues et d'autres agents travaillant dans l'établissement, gain d'une réputation d'autorité auprès des élèves et des parents) rendent alors le déplacement vers un autre établissement coûteux et indésirable (Van Zanten & Grospeyron, 2001).

La recherche suisse traite aussi d'induction formelle. Ainsi, selon une étude de Müller Kucera & Stauffer (2003), entre 20% et 40% des enseignants novices abandonneraient la profession dans de nombreux cantons, cela en dépit de l'existence de programmes d'aide à l'insertion dans la majorité d'entre eux. Le canton de Lucerne a été le premier, en 1973, à introduire un programme formel d'aide à l'insertion destiné aux enseignants débutants, alors que seuls quatre cantons n'avaient toujours pas implanté un tel programme en 2005 (Wälchli, 2005). En 2005, 25 cantons offraient des programmes d'insertion formels, obligatoires dans dix cas, partiellement obligatoires dans dix autres et entièrement facultatifs dans les cinq cas restants. Ces programmes, pilotés par la formation initiale, la formation continue, les services d'enseignement, les établissements scolaires ou une combinaison de ces instances, se limitent, sauf pour le réseau Berne-Jura-Neuchâtel (BEJUNE), à une durée d'une à quatre années. Ces chiffres viennent compléter l'état des lieux en 1994 rédigé par Schneuwly (1996). L'auteur y mettait en évidence le contraste entre la scolarité obligatoire et le secondaire II. En effet, si divers concepts d'introduction à la profession existent à l'école obligatoire, école enfantine comprise, dans les écoles du degré secondaire II, l'introduction à la profession ne fait l'objet d'aucune mesure particulière. Les objectifs des systèmes d'introduction en place portent essentiellement sur la mise à disposition de

soutien dans le domaine pédagogique, par exemple dans la conduite de la classe ou la relation avec les parents, et la réflexion sur les problèmes professionnels et leur analyse (Schneuwly, 1996). Les experts des cantons interviewés dans le cadre de cette étude ont accordé le plus d'importance aux éléments principaux suivants, afin d'atteindre les buts de l'introduction à la profession: 1) les contacts individuels avec le tuteur qui prend en charge (entretiens, visites de classe) ; 2) la prise en charge (mentorat), si possible sur le lieu de travail ; 3) les groupes accompagnés pour les débutants ; 4) les séances d'introduction à la profession au début de l'année scolaire et 5) les offres spéciales de perfectionnement orientées sur les besoins. Selon Schneuwly (1996), dans la majorité des cantons qui disposent, au moins pour une fraction des enseignants, d'une phase institutionnalisée d'introduction à la profession, la responsabilité est attribuée aux inspecteurs scolaires. De plus, la responsabilité institutionnelle est souvent attribuée à des « *mentors* », c'est-à-dire à des personnes actives dans l'enseignement qui ne sont ni formées dans leur tâche d'introduction à la profession ni suivies dans celle-ci, ou à des « *conseillers de la pratique* ». Contrairement aux « *mentors* », ces conseillers ont été formés à la prise en charge dans l'introduction à la profession et/ou sont accompagnés dans cette activité. Enfin, il existe des modèles de conseillers professionnels affectés aux débutants (Zürich) et des modèles de maîtres formateurs. La recherche suisse sur les débuts dans le métier montre un contraste entre la scolarité obligatoire, avec la présence d'une forte culture de l'introduction à la profession, et le secondaire II, où il n'existe pas d'accompagnement à l'insertion. Il nous semble que ce contraste s'explique par deux facteurs. Le premier est lié au fait que la formation initiale des enseignants du secondaire II est récente en Suisse et qu'elle se réalise parfois en cours d'emploi. Le second facteur renvoie à l'importance administrative des directions des établissements du secondaire II, le directeur jouant souvent un rôle actif dans l'insertion des nouveaux venus.

Il semble donc que, sauf en France, les recherches sur l'insertion professionnelle des jeunes enseignants ciblent davantage les dispositifs institutionnels que les stratégies déployées par les novices. Dans la mesure où le bien-fondé des mesures d'insertion formelles n'est plus à démontrer, il s'agit d'une lacune importante, puisque l'un des côtés de l'équation demeure pratiquement inexploré. Or, dans le contexte dialogique de l'entrée dans la profession enseignante, il serait étonnant que le succès de l'insertion professionnelle ne dépende que des mesures institutionnelles. Cela dit, même en France, l'efficacité des stratégies d'acteurs pour assurer une insertion réussie n'est pas étudiée. Dans une optique de formation des futurs enseignants, où la connaissance des stratégies les plus prometteuses s'avérerait sans doute utile, ce vide constitue une carence importante.

Formation et développement professionnel

Formation initiale

Certaines recherches sur l'insertion professionnelle examinent plutôt la performance de la formation initiale comme préparation à l'exercice de la profession. Si plusieurs études anglo-saxonnes de ce type mentionnent l'importance du stage en milieu de pratique (Allen, 2000 ; Bernshausen & Cunningham, 2001), d'autres mettent toutefois un bémol et avancent que l'expérience de stage demeure trop contrôlée et ne permet pas une évaluation juste de la réalité de l'enseignement (Angelle, 2002a ; Worthy, 2005). D'autre part, si les savoirs disciplinaires et la didactique sont perçus comme pertinents par les jeunes enseignants (Allen, 2000), le volet plus théorique des sciences de l'éducation, lui, trouve peu de défenseurs, alors qu'il est vu comme déconnecté de la pratique (Angelle, 2002a ; Worthy, 2005) et que, selon Allen (2000) et Worthy (2005), son utilité à l'égard de la compétence et du développement professionnel des novices n'a pas encore été démontrée. Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman (2005) ajoutent qu'une majorité de programmes de formation des maîtres souffrent d'excès théoriques, d'un décalage par rapport à la pratique, de cours fragmentés et sans cohésion, ainsi que de l'absence d'une conception intégrée de l'enseignement partagée par l'ensemble des formateurs. En fait, Ethell & McMeniman (2002) affirment que la formation initiale ne parvient pas réellement à modifier les conceptions que les futurs enseignants ont construites alors qu'ils étaient eux-mêmes élèves. De plus, les novices quitteraient l'établissement de formation avec un optimisme irréaliste quant à la réalité scolaire et une confiance inébranlable en leur potentiel. Dans le même sens, Hammerness (2003) précise que la formation initiale n'arrive pas à dissiper l'écart entre les préconceptions, souvent irréalistes, des futurs enseignants et la réalité du terrain, ce qui amène les novices à vivre le choc de la réalité et la désillusion. Cette prise de conscience abrupte de la rupture entre la classe réelle et la classe idéalisée se traduit par une diminution, par l'enseignant néophyte, de ses attentes envers ses élèves et envers lui-même. Cette rupture pourrait d'ailleurs être à la racine d'un phénomène observé par Williams (2003), qui a constaté que le sentiment d'efficacité de jeunes enseignants augmentait au cours de leur formation initiale pour ensuite chuter après la première année d'exercice. Il est permis de faire l'hypothèse que la formation amène le futur enseignant à se sentir compétent, mais que le choc de la réalité le pousse à douter de ses aptitudes.

Quoi qu'il en soit, une croyance demeure fermement ancrée : celle selon laquelle certains des apprentissages les plus importants ne peuvent être réalisés autrement qu'en situation d'exercice comme enseignant à part entière (Norman & Feiman-Nemser, 2005). Or, l'ouvrage collectif édité par Darling-Hammond & Bransford (2005) fait valoir que la formation initiale peut parvenir à jouer son rôle de façon efficace, mais qu'elle doit pour cela être hautement cohérente et s'appliquer à bousculer les préconceptions que les étudiants traînent avec eux au terme de leur « *apprentissage par observation* » lors de leur carrière d'élèves. Selon les auteurs de cet ouvrage collectif, la formation initiale doit se focaliser sur les théories de l'apprentissage et du développement, le langage, l'élaboration d'une vision de l'enseignement, l'enseignement

des disciplines, l'enseignement à des groupes hétérogènes, l'évaluation, la gestion de classe et le développement professionnel, le tout devant former un ensemble cohérent dont les principes sont partagés par l'unanimité des formateurs.

Au Québec, comme dans le monde anglo-saxon, la formation initiale est durement critiquée. Les jeunes enseignants soulignent l'écart important entre la formation théorique et la réalité pratique (Mukamurera, 2005). En fait, si les cours de didactique, de méthodes d'enseignement et de pensée réflexive sont perçus comme utiles, la pertinence des autres cours théoriques, dont ceux relatifs aux sciences de l'éducation, est mise en doute (Mukamurera & Gingras, 2005 ; Tardif, Raymond, Mukamurera & Lessard, 2001). Les novices ajoutent encore que les cours dispensés dans les facultés d'éducation sont souvent redondants et peu stimulants, que les cours disciplinaires sont trop spécialisés pour être appliqués dans leur pratique et que leur formation ne les prépare pas suffisamment au niveau du maintien de la discipline et de l'enseignement aux élèves en difficultés d'apprentissage (Mukamurera & Gingras, 2005).

Il importe toutefois de mentionner que certaines critiques avaient été prises en compte lors du remaniement de la formation des maîtres introduit en 1994. Avec cette réforme, la durée de la formation des maîtres pour le secondaire passait de trois à quatre années et d'une formation surtout disciplinaire (une branche principale correspondant à une discipline d'enseignement et une branche secondaire correspondant à des études de pédagogie) à une formation axée d'abord sur la pédagogie, la pratique et la polyvalence (une branche principale en pédagogie et deux branches secondaires disciplinaires, allongement des stages). Par conséquent, alors que la formation pratique était jugée trop courte avant 1994, elle est perçue comme adéquate depuis cette date. Avant 1994, les enseignants dénonçaient la création de fausses attentes et le choc de la réalité particulièrement violent qui en découlait. Cette critique disparaît aussi avec la refonte de la formation à l'enseignement. Cependant, les enseignants du secondaire formés après 1994 se plaignent de la brièveté de la formation disciplinaire, limitée maintenant à un an seulement, mais dans deux domaines (Mukamurera & Gingras, 2005). Selon une étude de Gervais (2003), le stage en milieu de pratique constituerait, pour les futurs enseignants, le moment fort de la formation initiale, celui qui les met déjà en contact avec leur identité professionnelle et qui, pour certains, constitue une première phase d'insertion professionnelle en ce sens qu'apparaît déjà la transaction, du point de vue du formé, entre le statut d'étudiant et le statut d'enseignant. Néanmoins, malgré les nombreux ajustements apportés depuis 1994, Tardif, Raymond, Mukamurera & Lessard (2001) font remarquer que la formation initiale ne parvient toujours pas à défaire les conceptions construites par les étudiants au cours de leur « *socialisation au métier d'élèves* », soit les 16 000 heures environ, que les futurs enseignants ont déjà passées sur les bancs d'école à leur entrée à l'université.

La formation des maîtres français est l'objet des mêmes plaintes qu'en Amérique anglophone et francophone. Ainsi, Blanchard-Laville (2003) fait état de multiples décalages : entre les attentes des formés et la formation proposée, entre la formation au concours et la formation au métier et, enfin, entre la théorie transmise en Institut

universitaire de formation des maîtres (IUFM) et la pratique en milieu scolaire. Ces décalages feraient en sorte que les enseignants novices ne se sentent pas préparés à enseigner à la sortie des IUFM (Nadot, 2003). Dans le même sens, Ramé (1999) avance que les diplômés se rejoignent quant à la valorisation des stages de terrain, l'appréciation relative de la formation disciplinaire et la dépréciation marquée vis-à-vis de la formation générale en sciences de l'éducation. Toutefois, alors que de tels reproches avaient donné lieu, au Québec, à une réflexion sur la formation des maîtres et à des changements conséquents lors du remaniement des programmes de 1994, Blanchard-Laville parle plutôt du « *malaise psychique* » des futurs enseignants. Selon elle, il ne serait pas pertinent de revoir la formation des maîtres à la lumière de ces critiques, qui seraient en fait les symptômes obligés de « *l'adolescence professionnelle* », une période de déconstruction et de reconstruction identitaire au cours de laquelle l'étudiant en déstabilisation s'accrocherait désespérément au passé connu, donc à ses représentations initiales. Les critiques envers les décalages de la formation ne seraient donc, selon elle, que le combat réactionnaire contre le déséquilibre causé par la nécessaire bousculade des représentations initiales qu'implique l'apprentissage du métier. Par conséquent, les formés n'auraient besoin que d'un espace où verbaliser leur malaise en attendant que ne se termine ce « *temps de passage* ». Dans le même ordre d'idée, la précarité est ici vue comme un manque de maturité professionnelle et non une conséquence de l'état du marché de l'emploi. Selon cette hypothèse, la suppléance et les emplois temporaires exprimeraient une peur et un refus, pour le novice, d'entrer dans l'âge adulte professionnel caractérisé par la cristallisation d'une identité professionnelle et le dépassement du narcissisme causé par la transformation des repères. Nadot (2003) situe le discours sur la formation initiale selon qu'il porte sur le faire, le regarder faire, le dire ou l'écouter dire. Ainsi, les diplômés des IUFM estiment qu'ils apprennent davantage dans le « *faire* », c'est-à-dire le stage en responsabilité, alors que « *l'écouter dire* », soit la formation théorique en institution, serait à toutes fins pratiques inutile.

De son côté, Gomez (2001) se penche spécifiquement sur le mémoire professionnel comme outil de formation. Les attentes à l'égard de cette production seraient multiples : meilleure compréhension, par le formé, de ses actes et décisions, approche critique de sa pratique, construction de savoirs permettant une meilleure maîtrise de l'action et développement d'une identité professionnelle positive. Des études relèvent bien, dans les mémoires, des traces des compétences qu'il vise à former et il semble que les formateurs soient nombreux à considérer l'exercice comme utile (80% selon une étude citée dans Gomez, 2001). Les étudiants, dans une enquête menée auprès de 323 répondants, se montreraient favorables à 57,1% à la réalisation du mémoire professionnel. La perception du caractère formateur de l'exercice serait toutefois en chute libre et le manque de recul, le côté superflu du mémoire, le temps volé et même, pour certains, son caractère néfaste, viendraient nuancer l'évaluation de cet outil de formation. Une autre enquête, touchant 305 enseignants novices d'Aquitaine, révèle que si 30,8% jugent le mémoire professionnel formateur, seuls 9,2% le considèrent nécessaire. Quant à son utilité, les répondants y voient surtout un moyen d'évaluation (76,4%) au service des IUFM (50%), ou même au service de personne (39%), donc inutile dans

cette optique. Gomez en conclut que si le mémoire est unanimement perçu comme formateur au niveau des compétences rhétoriques et de la gestion de la situation de stagiaire, il mobilise aussi l'utilisation défensive des documents officiels, une stratégie d'évitement des responsabilités dans l'écriture ainsi qu'une identité professionnelle irréaliste, dont il est permis de douter de l'utilité dans le métier. Quant à l'opinion des stagiaires, leur vision du mémoire professionnel serait surtout négative.

Quant à la formation initiale suisse en institution, à l'instar des formations équivalentes offertes en Amérique, elle est perçue comme trop théorique, déconnectée de la réalité et traçant un portrait trop idyllique du monde scolaire (Allal, 2001; Wälchli, 2002). Dans une enquête par questionnaire auprès de 43 enseignants formés dans des institutions antérieures aux HEP, Heer & Akkari (2003) ont exploré l'évaluation par les enseignants débutants de leur formation initiale. A cet égard, le classement concernant le degré de satisfaction exprimé par les débutants sur une échelle allant de 1 à 7 dans dix domaines de formation était le suivant : l'utilisation des ressources et de la documentation (5,00), les connaissances en sciences de l'éducation (4,66), la connaissance de l'organisation de l'école (4,62), la responsabilité de l'enseignant (4,50), les connaissances du système éducatif (4,28), les savoirs disciplinaires (4,19) et la didactique des disciplines (4,15). Les domaines qui siègent au-dessous de la moyenne sont : la gestion des apprentissages (3,97), la gestion de la classe (3,97) et les TICE (3,39). Précisons par ailleurs que 39,5% des enseignants ont rédigé un mémoire professionnel. Parmi eux, l'opinion est mitigée par rapport à la proposition que le mémoire développe des capacités de réflexion sur la pratique. Relevons encore que la moitié des enseignants ne se sentent pas capables, suite à leur formation initiale, d'enseigner dans des classes difficiles (51,2%).

Nous sommes donc devant un portrait quasi unanime de la formation des maîtres et ce, dans quatre contextes (Etats-Unis, Québec, France et Suisse) qui comportent pourtant des divergences majeures. Dans tous les cas, la formation pratique est perçue comme la plus pertinente pour l'exercice du métier. Suivent les cours de didactique et les cours disciplinaires, puis ceux de sciences de l'éducation, vus comme inutiles, redondants et déconnectés de la réalité. Dans son ensemble, la formation est décrite comme fragmentée et manquant de cohérence. La position de Blanchard-Laville détonne parmi un discours autrement monolithique appelant à repenser la formation initiale : plutôt que de blâmer l'objet d'évaluation (le programme), elle questionne l'objectivité du regard de l'évaluateur (les formés). Est-il extravagant de supposer que, devant l'insertion difficile dans le milieu de pratique, les novices accuseraient l'établissement de formation des maîtres pour leurs malheurs ? Cette stratégie aurait du moins l'avantage de préserver en partie leur estime d'eux-mêmes dans une situation où l'autocritique à outrance pourrait s'avérer destructrice. La psychologie sociale nous apprend d'ailleurs que ce type d'attribution externe constitue une stratégie communément utilisée par l'humain. Cette hypothèse, qu'elle soit correcte ou non, soulève suffisamment de questions pour qu'il devienne pertinent de l'explorer et de comparer son potentiel explicatif avec celui de l'hypothèse alternative, soit l'inadéquation de la formation initiale aux besoins des futurs enseignants.

Besoins de formation continue

Dans l'optique de pallier aux lacunes de la formation initiale des enseignants, certains auteurs anglo-saxons se sont appliqués à compiler les besoins de formation continue exprimés par les novices. De façon générale, ces besoins touchent des aspects pratiques de l'enseignement : les rencontres de parents, comment remplir le bulletin, l'évaluation des apprentissages, la préparation de la classe et, au primaire, l'articulation des différentes leçons dans une journée (Angelle, 2002a ; McCann & Johannesson, 2004 ; Worthy, 2005).

Au Québec, les desiderata en matière de formation continue s'ancrent aux carences perçues au niveau de la formation initiale. Ainsi, le maintien de la discipline et l'intervention pédagogique auprès des élèves en difficultés constituent deux sujets pour lesquels les demandes de formation continue sont particulièrement nombreuses. Les autres besoins de formation touchent la motivation des élèves, le processus d'apprentissage, la communication avec les parents et les ressources didactiques (Mukamurera, Dezutter & Uwamariya, 2004).

Les besoins de formation continue s'arrimeraient donc à des aspects concrets de la pratique de l'enseignement, ce qui vient ajouter du poids au constat selon lequel les sciences de l'éducation n'auraient qu'une importance marginale aux yeux des novices. Par ailleurs, peu d'efforts de recherche nous semblent avoir été consacrés à l'identification des besoins de formation continue, ce qui nous laisse croire, au regard de l'abondante littérature sur les obstacles et les défis de la prise de fonction, que les besoins de formation seraient souvent inférés des problèmes rencontrés par les novices.

Développement professionnel

Finalement, lorsque questionnés sur les éléments contribuant le plus à leur développement professionnel, des novices américains ont mentionné le co-enseignement (*team-teaching*) avec un enseignant expérimenté, les programmes formels d'insertion professionnelle, le travail en équipes pédagogiques et les réseaux de collègues, l'accès à la littérature pédagogique et une culture organisationnelle axée sur le développement de la compétence du corps enseignant (Angelle, 2002a ; Feiman-Nemser, 2003 ; Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald & Zeichner, 2005 ; Kardos, 2004 ; Rosenholtz, 1989 ; Worthy, 2005). Dans cette optique, le rôle du directeur est, encore une fois, perçu comme crucial (Johnson, Berg & Donaldson, 2005). Hammerness et al. (2005) conçoivent l'enseignant comme un « *expert adaptatif* » et suggèrent que l'expertise combine l'efficacité des routines et stratégies avec la capacité d'innovation permise par ce qu'ils nomment « *l'improvisation disciplinée* ». L'atteinte du statut d'expert passe par le développement professionnel du débutant, qui serait favorisé par plusieurs facteurs : la connaissance des préconceptions communes dans la discipline enseignée, le développement d'approches didactiques alternatives, la recherche de rétroaction auprès de collègues, les stages en milieu de pratique, le « *coaching* » et les groupes de soutien, la réflexion métacognitive sur la pratique et une formation

initiale cohérente et poussée. Ces éléments doivent s'insérer dans une vaste base de connaissances factuelles articulées par un cadre conceptuel et organisées en vue d'un rappel facile dans l'action. Ces auteurs promeuvent également la formation de « *communautés apprenantes* » comme médium de développement professionnel, mais offrent peu d'éléments concrets permettant de dépasser la simple utilisation d'un « *buzzword* », ou terme à la mode, vide de sens et traduire le concept en pratiques effectives.

Questionnés sur les principaux vecteurs de développement professionnel, les enseignants québécois, comme leurs confrères anglo-saxons, insistent sur l'importance de la communication avec les pairs. Ainsi, parmi les influences prépondérantes sur le développement professionnel, les novices québécois mentionnent les groupes de discussions ainsi que le mentorat (Mukamurera, Dezutter & Uwamariya, 2004). Tardif, Raymond, Mukamurera & Lessard (2001) identifient d'ailleurs la socialisation professionnelle comme principal facteur de développement. Dans une optique plus introspective, Lamarre (2004) indique que le recours à la pensée réflexive est identifié par de jeunes enseignants du primaire comme source de développement. En revanche, la précarité, puisqu'elle limite les occasions de contacts professionnels et retarde la socialisation réelle au métier, constitue un obstacle important au développement professionnel (Mukamurera & Gingras, 2004).

En Suisse, le développement professionnel et l'insertion seraient favorisés par la confrontation et l'analyse des pratiques, des conditions de stages variées pendant la formation, la disponibilité et la collaboration des collègues, la compréhension des processus à l'œuvre dans la classe, une affectation au degré désiré et la disponibilité du matériel scolaire officiel (Allal, 2001 ; Wälchli, 2002). L'importance du soutien des collègues lors de la phase d'insertion professionnelle est aussi soulignée par Maulini (2004).

Nous constatons ici une conception du développement professionnel majoritairement *in vitro*, c'est-à-dire confiné à l'intérieur de l'établissement de pratique et principalement axé sur une collaboration entre collègues. Le rôle de l'établissement de formation initiale et de la formation continue apparaît nébuleux : les novices ne leur accordent qu'une place très limitée dans leur conception du développement professionnel. Cela donne à penser que la transition d'étudiant à professionnel de l'enseignement serait plutôt hermétique. Des questionnements émergent alors quant à l'amarrage possible entre le milieu universitaire (formation et recherche) et le milieu de pratique une fois la formation initiale complétée.

Conclusion

La recherche anglo-saxonne sur l'insertion professionnelle

Ce que la recherche anglo-saxonne laisse dans l'ombre, c'est l'insertion comme déploiement proactif de stratégies d'adaptation par l'enseignant lui-même, situé dans un contexte social, organisationnel, professionnel et éducatif. Les études recensées vont plutôt dans le sens d'études de besoins ou d'évaluations de systèmes, une logique cohérente avec la situation précaire des systèmes éducatifs nord-américains, marqués par une pénurie d'enseignants qualifiés et une inquiétude croissante quant à la qualité de l'éducation, surtout dans les milieux défavorisés. Nous constatons, par conséquent, une recherche de solutions immédiates, effectuée dans une certaine urgence. En résumé, nous pouvons dire que la recherche anglo-saxonne est essentiellement pragmatique et orientée vers des solutions « *prêtes à l'emploi* » pour les décideurs en matière de politiques éducatives. De nombreuses recherches sont d'ailleurs commanditées par les commissions scolaires ou les School Districts animés par un souci de reddition de comptes quant aux investissements éducatifs dans la formation initiale.

L'insertion professionnelle chez les enseignants québécois

Par ailleurs, il semble que la recherche québécoise sur l'insertion professionnelle, qu'elle soit quantitative ou qualitative, demeure pour le moment au stade descriptif. Le contexte socioprofessionnel et ses composantes économiques, politiques et structurelles semblent maintenant bien connus. De plus, les besoins et demandes des novices s'avèrent amplement documentés. Par contre, l'impact des différentes stratégies d'acteurs et des variations environnementales reste obscur, ce qui laisse dans l'ombre les modulations à apporter au système (incluant les enseignants, leurs pratiques d'insertion et leur formation), afin de faciliter la trajectoire professionnelle des enseignants débutants et de juguler le flot important de novices qui choisissent de se réorienter vers un avenir hors de l'enseignement. L'efficacité des correctifs suggérés jusqu'ici demeure donc hypothétique dans la mesure où elle n'a été confirmée par aucune étude empirique. Il n'en demeure pas moins que le Québec, aiguillonné par une crise professionnelle en éducation, comme aux États-Unis, a entrepris une réflexion en profondeur sur le phénomène de l'insertion professionnelle en enseignement. Les mesures formelles d'aide à l'insertion suivront peut-être, comme c'est actuellement le cas chez leur voisin du sud.

La recherche sur l'insertion professionnelle en Europe francophone

La tradition de recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants de l'Europe francophone (France et Belgique) se distingue fortement des traditions anglo-saxonne ou québécoise. Que ce soit en raison de différences conjoncturelles ou méthodologiques, la vision européenne ne semble pas correspondre à une réaction *ad hoc* à une situation d'urgence, pas plus qu'elle ne résulte en recommandations concrètes quant à d'éventuels programmes d'induction. L'Europe francophone semble davantage préoccupée par une modélisation théorique de la phase d'insertion, surtout comme moment d'un continuum de développement identitaire. En

cela, elle destine davantage ses retombées vers les académiciens que vers les praticiens, du moins à court terme. Il est pertinent de rappeler à cet égard que les enseignants français bénéficient d'une garantie d'emploi dès leur réussite au concours ou leur entrée en formation initiale. Cela explique en grande partie l'absence de recherche française consacrée à la précarité de l'emploi enseignant.

Les recherches en Suisse

Enfin, la tradition Suisse de recherche sur les débuts dans l'enseignement est largement tributaire des travaux de Huberman (1989a, 1989b, Huberman & Schapira, 1989) sur les cycles de vie de l'enseignant, que nous n'avons pas explorés ici puisqu'ils débordaient des thèmes fixés au départ. Le corpus de recherches suisse se veut aussi riche en ce qui a trait aux études des programmes d'induction formelle. De plus, l'insertion professionnelle des enseignants a également été observée sous l'angle socioéconomique du marché de l'emploi. Il existe cependant peu de données sur les conditions d'exercice des enseignants à leurs débuts, sur les stratégies d'acteurs en insertion professionnelle et sur la formation, initiale ou continue, et ses impacts sur le développement professionnel. Dans la mesure où la durée moyenne de la formation initiale s'est allongée par la création des Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) en Suisse, un accroissement de la précarité en matière d'insertion professionnelle va être négativement perçu à la fois par les enseignants débutants, qui ont consenti des sacrifices pour achever leur formation, mais aussi par les responsables politiques cantonaux, qui soutiennent la formation dans un contexte marqué par une austérité budgétaire accrue.

Conséquences pour la recherche suisse

Aux Etats-Unis et au Québec, notamment, nous avons vu que les conditions de travail et la précarité lors de l'entrée de l'enseignant novice sur le marché du travail déterminaient les paramètres dans lesquels il devait réaliser son insertion dans le métier et dans un établissement donné. L'impact de ces facteurs pourrait s'avérer déterminant quant au choix du novice de demeurer ou non dans la profession. Or, en Suisse, le contexte d'insertion des enseignants est largement méconnu, surtout en Suisse romande, à l'exception de données sur le nombre de postes mis au concours. Ainsi, s'il semble que le marché de l'emploi en éducation soit assez équilibré, nous ignorons toutefois dans quelles conditions les novices amorcent leur carrière ou comment cette dernière évolue.

En outre, alors que nous disposons d'un portrait précis des programmes d'induction formels, les stratégies d'insertion proactives, situées dans leur contexte, des enseignants débutants demeurent inexplorées.

Par ailleurs, l'apport de la formation au développement professionnel n'est pas directement interrogé en Suisse. Dans les écrits anglo-saxons et québécois, nous retrouvons une critique systématique de la formation initiale, qui pourrait contribuer aux aléas de l'insertion. Dans ce contexte et vu les transformations récentes de la formation des maîtres en Suisse induites par la création des HEP au début des années

2000, il nous semble important de cerner les forces et les faiblesses de la formation initiale, sa contribution au développement professionnel des enseignants débutants ainsi que les apprentissages qui devraient plutôt relever d'une formation continue.

Enfin, nous prenons le temps de rappeler d'une manière synthétique les enjeux futurs de la recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants. En premier lieu, nous constatons des lacunes importantes en matière de connaissance des conditions d'entrée sur le marché du travail des diplômés des HEP. Si l'Office fédéral de la statistique (OFS) effectue régulièrement des analyses sur l'insertion des universitaires et des diplômés des Hautes Ecoles Spécialisées (HES), aucune recherche d'envergure n'a eu pour objet ces dernières années les diplômés des HEP. En deuxième lieu, il nous semble primordial d'effectuer des recherches sur cette problématique à l'heure actuelle, caractérisée par une phase de transition dans les institutions de formation (création des HEP, tertiarisation de la formation, réduction des programmes de formation en emploi pour le secondaire). En troisième lieu, même si la problématique de la précarité de l'insertion n'est pas encore vraiment d'actualité en Suisse, certaines tensions sont perceptibles sur le marché du travail enseignant, notamment au primaire. De plus, une mobilité naissante du corps enseignant est en train de se développer entre les cantons d'une même région linguistique. Enfin, en raison d'une décentralisation extrême des structures éducatives et d'une diversité croissante en matière de clientèle scolaire, le système scolaire suisse constitue un objet prometteur pour le développement d'une base de connaissances internationale sur l'insertion professionnelle des enseignants.

Références

- Allal, L. (2001). *Contribution à l'évaluation de la licence en sciences de l'éducation, mention enseignement : Rapport sur l'expérience de la première volée*. Genève, GE : FAPSE, Université de Genève.
- Allen, M. (2000). Teacher Preparation and Induction. *Progress of Education Reform*, 2 (3), 1-6.
- American Federation of Teachers (2001). Beginning Teacher Induction: The Essential Bridge. *Educational Issues Policy Brief*, 13, 1-13.
- Andrews, B. D., & Quinn, R. J. (2004). First-Year Teaching Assignments. A Descriptive Analysis. *The Clearing House*, 78 (2), 78-83.
- Angelle, P. S. (2002a). Beginning Teachers Take Flight: A Qualitative Study of Socialization. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, February 14-16, 2002, Austin, TX.
- Angelle, P. S. (2002b). *T.O.S.S. It to the New Teacher: The Principal's Role in the Induction Process*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, February 14-16, 2002, Austin, TX.
- Antigny, S. (1994). Le nouvel enseignant face à sa classe. *Éducation et Formation*, 37, 89-94.
- Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernshausen, D., & Cunningham, C. (2001). The Role of Resiliency in Teacher Preparation and Retention. Paper presented at the American Association of Colleges for Teacher Education 53rd Annual Meeting, March 1-4, 2001, Dallas, TX.
- Blanchard-Laville, C. (2003). Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant. In G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (pp. 105-123). Montréal, QC : Editions nouvelles.
- Bordigoni, M., Demazière, D., & Mansuy, M. (1994). *L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse. Points de vue sur les recherches françaises*. Communication au «Network on Transition in Youth», 16-19 septembre 1994, Seelisberg, UR.
- Careil, Y. (2001). Souffrance et diversité des instituteurs exerçant en « cité HLM ». In S. Ramé (Ed.), *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant* (pp. 263-267). Paris : L'Harmattan.
- Cattani, D. H. (2002). *A Classroom of Her Own. How New Teachers Develop Instructional, Professional, and Cultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Darling-Hammond, L., Berry, B. T., Haselkorn, D., & Fideler, E. (1999). Teacher Recruitment, Selection, and Induction: Policy Influences on the Supply and Quality of Teachers. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching As the Learning Profession* (pp. 183-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 390-441). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 7 (1), 23-36.
- Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R., & Mazin, K. (2003). *Anatomy of Success and Failure : The Story of Three Novice Teachers*. *Educational Research*, 45 (1), 29-48.
- Esquieu, N. (2001). De l'IUFM à la classe. Note d'information 01.56, 1-6.
- Ethell, R., & McMeniman, M. (2002). A Critical First Step in Learning to Teach. Confronting the Power and Tenacity of Student Teachers' Beliefs and Preconceptions. In C. Sugrue & C. Day (Eds.), *Developing Teachers and Teaching Practice. International Research Perspectives* (pp. 216-233). Londres, RU: RoutledgeFalmer.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60 (8), 25-29.
- Gervais, C. (2003). La question identitaire en formation initiale et continue d'enseignants. In G. Boutin (dir.),

- La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (pp. 83-102). Montréal, QC : Editions nouvelles.
- Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Hammerness, K. (2003). Learning to Hope, or Hoping to Learn ? The Role of Vision in the Early Professional Lives of Teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 43-56.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 358-389). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Heer, S., & Akkari, A. (2003). Les débuts dans le métier d'enseignant : le bilan des premières années d'exercice. In S. Heer & A. Akkari (Eds). *Recherches sur l'enseignement, les didactiques disciplinaires et la formation des enseignants : regards croisés*. Actes du Forum 2003 de la HEP-BEJUNE (pp. 71-91). <http://www.hep-bejune.ch/medialibrary/website/ActesForumRecherche.pdf>
- Huberman, A. M. (1989a). L'image de soi professionnel à différents moments de la carrière : le parcours des enseignants romands. *Education et recherche*, 2, 18-41.
- Huberman, A. M. (1989b). La maîtrise pédagogique à différents moments de la carrière de l'enseignant secondaire. *European journal of teacher education*, 12 (1), 35-41.
- Huberman, A. M., & Schapira, A.-L. (1989). Quelles sont les meilleures années dans l'enseignement ? Quelques résultats d'une recherche sur la carrière des enseignants secondaires. *Gymnasium helveticum*, 1, 16-23.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at Work: Achieving Success in our Schools*. New York, NY : Basic Books.
- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who Stays in Teaching and Why: A Review of the Literature on Teacher Retention*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Kardos, S. M. (2004). *Supporting and Sustaining New Teachers in Schools: The Importance of Professional Culture and Mentoring*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Kelley, L. M. (2004). Why Induction Matters. *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 438-448.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Lang, C. (1999). *When Does it Get any Easier : Beginning Teachers' Experiences During their First Year of Teaching*. Paper presented at the annual AARE-NZARE conference, November 29 - December 2, 1999, Melbourne, Australia.
- Lee, J. B., Clery, S. B., & Presley, J. B. (2001). *Paths to Teaching*. Unpublished report of the Illinois Education Research Council: Edwardsville, IL.
- Lévesque, M., & Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Education Canada*, 40 (1), 12-15.
- Lundeen, C. A. (2004). Teacher Development: The Struggle of Beginning Teachers in Creating Moral (Caring) Classroom Environments. *Early Child Development and Care*, 174 (6), 549-564.
- Maroy, C. (2002). Contexte de travail, climat d'établissement et satisfaction professionnelle. In C. Maroy (Ed.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, pp. 131-170. Bruxelles : De Boeck Université.
- Martin, L. A., Chiodo, J. J., & Chang, L. H. (2001). First Year Teachers: Looking Back After Three Years. *Action in Teacher Education*, 23 (1), 55-63.
- Maulini, O. (2004). *Entrée dans la profession, entrée dans l'institution, une double contrainte pour les jeunes enseignants*. Genève, GE : FAPSE, Université de Genève.
- McCann, T. M., & Johannessen, L. R. (2004). Why Do New Teachers Cry? *The Clearing House*, 77 (4), 138-145.
- Moir, E., & Gless, J. (2001). Quality Induction : An Investment in Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (1), 109-114.

- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Perspectives d'avenir en éducation*, 27 (1), <http://www.acef.ca/revue/XXVII/index.html>.
- Mukamurera, J. (2004). L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : un problème complexe qui commande une stratégie globale. In *Actes du colloque – Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action !* (pp. 88-90), tenu les 20 et 21 mai au Centre des Congrès de Laval.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini & J. F. Desbiens (éds), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Sherbrooke, QC : Editions du CRP.
- Mukamurera, J., Dezutter, O., & Uwamariya, A. (2004). L'accompagnement à la prise de fonction : état des lieux et besoins d'enseignants québécois débutants au secondaire. *La lettre de l'AIRDF*, 34, 12-17.
- Mukamurera, J., & Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire. *Formation et profession*, 10 (2), 14-17.
- Mukamurera, J., & Gingras, C. (2005). La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec depuis 1970. In C. Gervais & L. Portelance (éd.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, (pp. 45-63). Sherbrooke, QC : Editions du CRP.
- Müller Kucera, K., Bortolotti, R., & Bottani, N. (2002). *Stratégie de recrutement des Enseignants*. Berne, BE : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Müller Kucera, K., & Stauffer, M. (2003). *Attirer, former des enseignants de qualité. Etude thématique nationale de l'OCDE*. Berne, BE : CORCHED.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. In G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, (pp. 125-155). Montréal, QC : Editions nouvelles.
- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF) (1996). *What Matters Most: Teaching for America's Future*. New York, NY: NCTAF.
- National Science Board (NSB) (2004). *Science and Engineering Indicators 2004*. Arlington, VA: NSB.
- Norman, J. P., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind Activity in Teaching and Mentoring. *Teaching and Teacher Education*, (21), 679-697.
- Péan, S. (1996). L'intégration au cours des deux premières années d'exercice de nouveaux enseignants du second degré. *Education et Formations*, D.E.P., 46.
- Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Rose, J. (1998). *Les jeunes face à l'emploi*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York, NY : Longman.
- Schneuwly, B. (1996). *Introduction des nouveaux enseignants à leur profession*. Berne, BE : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Serpell, Z. (2000). *Beginning Teacher Induction: A Review of the Literature*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Smethem, L., & Adey, K. (2005). Some Effects of Statutory Induction on the Professional Development of Newly Qualified Teachers: A Comparative Study of Pre- and Post-Induction Experiences. *Journal of Education for Teaching*, 31 (3), 187-200.
- Stauffer, M. (2001). *La situation de l'emploi des enseignantes et des enseignants en Suisse et dans la Principauté du Liechtenstein ainsi que les mesures prises par les cantons, Résultats d'une enquête IDES (Information Documentation Education)*. Berne, BE : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Tardif, M., Raymond, D., Mukamurera, J., & Lessard, C. (2001). Savoirs, temps et apprentissage du travail en

- enseignement. In C. Saint-Jarre & L. Dupuy-Walker (dir.), *Le temps en éducation : regards multiples*, (pp. 317-349). Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Van Hover, S. D., & Yeager, E. A. (2004). Challenges Facing Beginning History Teachers: An Exploratory Study. *International Journal of Social Education*, 19 (1), 8-21.
- Van Zanten, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Éducation et francophonie*, 29 (1).
- Van Zanten, A., & Grospron, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI-Enjeux*, 124, 224-268.
- Wälchli, J. F. (2002). *Première pratique professionnelle: synthèse des 3 séances*. Bienne, BE: Haute Ecole Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel, rapport interne.
- Wälchli, J. F. (2005). *Introduction à la profession: état de la situation en Suisse*. Suisse, Commission « Introduction à la profession » : rapport interne.
- Wilfong, L. G. (2005). Hear Me Out: A Statistic Speaks. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48 (6), 452-455.
- Williams, A. (2003). Informal Learning in the Workplace : A Case Study of New Teachers. *Educational Studies*, 29 (2/3), 207-219.
- Worthy, J. (2005). "It Didn't Have to Be so Hard": The First Year of Teaching in an Urban School. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (3), 379-398.
- Zeichner, K. M., & Gore, J. (1990). Teacher Socialization. In W. R. Houston, R. Hovsam & J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 329-348). New York, NY : Macmillan.

Premiers résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS

François Gremion, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel
Abdeljalil Akkari, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel
Jimmy Bourque, Université de Moncton
Stéphanie Heer, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel

Résumé

Une recherche longitudinale, portant sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP-BEJUNE, HEP-Fribourg et HEP-Valais, a été commencée en 2005. Le premier volet, une enquête quantitative, avait notamment pour but de dresser un portrait des réalités professionnelles auxquelles sont confrontés les enseignants récemment diplômés en Suisse romande. Le questionnaire qui leur a été soumis portait sur le statut, sur la correspondance des cours enseignés et la formation, sur le travail au quotidien, sur les stratégies d'insertion professionnelle, ainsi que sur les besoins en formation continue. Au total, 210 diplômés des différentes HEP ont répondu. D'entre eux, 58,2% ont obtenu leur nomination, la majorité occupant un emploi à un taux de 50% et plus. Une grande part des enseignants jugent que ce qu'ils enseignent correspond assez bien à la formation suivie. Comme stratégies d'insertion, ce sont celles plus informelles qui se démarquent, à savoir le partage d'expérience avec les collègues et la demande de conseil à une personne-ressource. Les récents diplômés déclarent que la formation initiale les forme à satisfaction dans certains domaines, mais moins dans d'autres, tels les tâches administratives et l'enseignement à des élèves ayant des troubles de comportement ou des difficultés d'apprentissage. Le stage constitue l'élément de la formation initiale qui contribuerait le mieux au développement de la compétence professionnelle avant l'entrée en fonction. Le volet sciences de l'éducation obtient quant à lui un score plutôt moyen, ce qui semble indiquer que les récents diplômés sont davantage en quête de recettes pratiques pour effectuer leur travail. Finalement, les répondants montrent un faible intérêt pour la formation continue, sauf pour l'enseignement aux élèves en difficulté ou à trouble du comportement. Cette enquête se poursuivra avec un volet qualitatif nécessitant des entrevues auprès des acteurs concernés.

Introduction

L'insertion professionnelle des enseignants n'est pas une problématique récente, mais elle demeure néanmoins un phénomène toujours d'actualité, dans la mesure où les fluctuations des conjonctures socioéconomiques et l'évolution de la profession enseignante elle-même la redéfinissent régulièrement. Bien qu'elle suscite des tensions et fasse souvent l'objet de débats (chômage, pénurie ou pléthore de diplômés, etc.), l'insertion professionnelle des nouvelles générations d'enseignants est une réalité mal connue en Suisse romande. En fait, jusqu'à présent, aucune enquête systématique n'avait été réalisée sur cette question, tandis que les statistiques administratives des cantons à propos des jeunes enseignants sont trop lacunaires pour permettre de tirer des conclusions sur les réalités professionnelles qu'ils peuvent vivre. Afin de pallier ces lacunes, trois HEP (Hautes Ecoles Pédagogiques) romandes ont uni leurs forces. Ainsi, une équipe de recherche interinstitutionnelle regroupant la HEP-BEJUNE (Berne-Jura-Neuchâtel), la HEP-Fribourg et la HEP-Valais a réalisé en mai 2006 une enquête par questionnaire intitulée « *L'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants de Suisse romande* ».

Dans cet article, nous présenterons, dans un premier temps, les objectifs de l'étude et nos hypothèses, puis son cadre conceptuel ainsi que méthodologique. Ensuite, nous nous pencherons sur les résultats globaux de l'étude, en fonction des différents points saillants de notre premier questionnaire. Nous terminerons ce rapport en tirant les premières conclusions de notre enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes.

Objectifs de l'étude et hypothèses

Le premier objectif de notre étude est de décrire le contexte d'exercice des enseignants récemment diplômés en Suisse romande. Il s'agit d'abord de décrire les conditions d'exercice des enseignants récemment diplômés en ce qui a trait à la précarité et au statut, à la correspondance entre les cours enseignés et la formation reçue, ainsi qu'au travail quotidien. Ensuite, nous plaçant du point de vue de l'enseignant, nous cherchons à décrire l'impact de ces conditions sur le succès de l'insertion professionnelle. Nous émettons en effet l'hypothèse que le succès de l'insertion professionnelle sera favorisé par la stabilité du poste occupé par le nouveau diplômé, par l'adéquation du milieu et de la charge de travail, telle que traduite par la satisfaction de l'enseignant à leur égard, ainsi que par la correspondance entre les cours enseignés et la formation initiale. Nous cherchons en outre à identifier les problèmes et les obstacles rencontrés par les enseignants qui constituent les principaux défis de la prise de fonction. En effet, le nombre et l'ampleur des problèmes rencontrés seront, d'une part, fonction inverse des ressources disponibles pour soutenir l'enseignant et, d'autre part, fonction directe des conditions défavorables à l'insertion professionnelle (précarité, décalage entre cours enseignés et formation initiale, charge de travail trop lourde, etc.), telles que traduites par la satisfaction de l'enseignant à leur égard.

Le deuxième objectif de notre enquête est de décrire les stratégies d'insertion professionnelle mises en pratique par les enseignants récemment diplômés, en identifiant non seulement leurs stratégies d'insertion professionnelle, mais encore en décrivant l'impact de celles-ci sur le succès de l'insertion professionnelle, ici aussi selon le point de vue de l'enseignant. Nous pensons que les stratégies qui favoriseront le succès de l'insertion professionnelle se traduiront par la création de liens avec d'autres membres des microsystèmes scolaires, ainsi que par un accompagnement lors de l'entrée dans ces microsystèmes. En outre, les stratégies se traduisant par la mise à disposition d'informations jugées utiles par les enseignants sur les microsystèmes scolaires favoriseront le succès de l'insertion professionnelle, mais dans une mesure moindre que les stratégies basées sur des liens avec d'autres membres des microsystèmes ou l'accompagnement. Nous cherchons aussi à identifier les besoins d'accompagnement et de supervision des nouveaux diplômés.

Notre troisième objectif est d'identifier les apports de la formation initiale et les besoins de formation continue. Quels sont les aspects de la formation initiale particulièrement pertinents à l'exercice de la profession d'enseignant ? A nouveau, selon le point de vue de l'enseignant, le succès de l'insertion professionnelle sera fonction directe de la capacité de la formation initiale à préparer adéquatement l'enseignant à l'exercice de sa profession. Quels sont les besoins de formation continue exprimés par les enseignants récemment diplômés, les principaux éléments contribuant au développement de la compétence professionnelle chez ces enseignants ? Les éléments contribuant le plus au développement professionnel seront basés sur des relations dyadiques et situés dans les microsystèmes scolaires, à savoir les milieux de vie professionnelle.

Cadre conceptuel

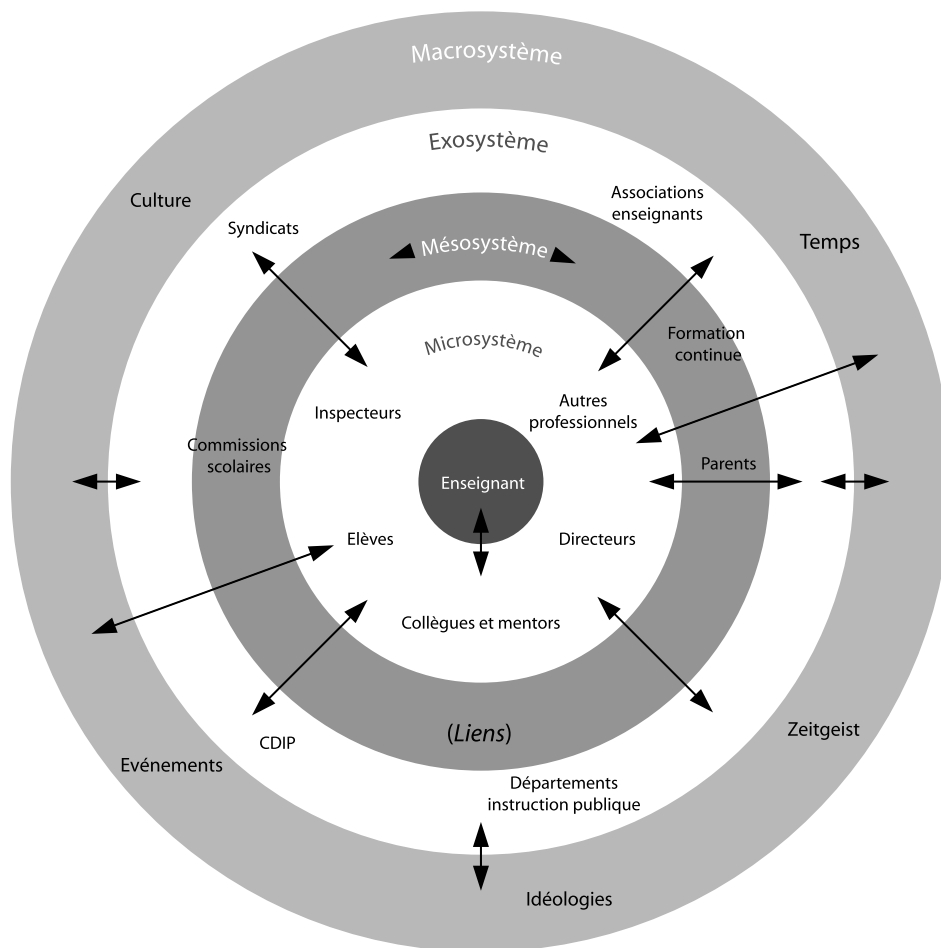
Une grande part des études récentes sur l'insertion se réfère au modèle des stades de développement ou cycles de vies (Huberman, 1989). Ces modèles stipulent qu'au cours des premières années d'exercices, l'enseignant nouvellement diplômé évolue d'un premier stade, où il se centre sur sa survie et entrevoit sa pratique par rapport à sa propre personne, à un stade considéré comme mature, où il tourne son regard et ses préoccupations vers l'impact de son enseignement sur la vie de ses élèves.

La littérature scientifique sur la question de l'insertion professionnelle présente quelques limites. Il existe une opposition entre une vision développementale proposant une succession linéaire de stades et une vision « *professionnalisante* », axée sur l'acquisition d'un ensemble de savoirs pertinents pour l'enseignement (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Ces modèles conçoivent tous l'insertion professionnelle et le développement professionnel des enseignants comme un processus qui s'opère en vase clos. Ainsi, les mêmes stades devraient être observés dans le même ordre chez tous les enseignants récemment diplômés, peu importe l'environnement scolaire et social dans lequel ils s'insèrent. Toutefois, Bronfenbrenner (1979) avance que :

[...] l'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'accommodation progressive et mutuelle entre un être humain actif, en croissance, et les propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels la personne en développement vit, puisque ce processus est affecté par les relations entre ces milieux et par les contextes plus larges dans lesquels ces milieux sont inclus. (p.21)

La figure 1 illustre le modèle écosystémique inspiré du modèle écologique développé par Bronfenbrenner.

Figure 1 : Modèle écosystémique adapté de Bronfenbrenner



Cette tentative de développer un cadre conceptuel original inspiré du modèle écosystémique proposé par Bronfenbrenner permettra à l'équipe de recherche interinstitutionnelle HEP de développer durant les prochaines années deux types de recherches :

- les premières recherches, de type quantitatif, s'attacheront à décrire les paramètres d'insertion des diplômés des HEP et de suivre l'évolution de ces paramètres. En d'autres termes, ces recherches éclaireront les cercles du modèle illustré ci-dessus ;
- les secondes recherches, de type qualitatif, serviront à analyser les stratégies individuelles d'insertion professionnelle adoptées par les nouveaux diplômés. Autrement dit, elles permettront l'analyse du fonctionnement des flèches entre les différents cercles du modèle.

Cadre méthodologique

Type et méthode de recherche

Cette recherche empirique exploratoire vise à produire des connaissances sur l'insertion professionnelle des enseignants issus des Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) romandes. Il s'agit d'une recherche quantitative, plus précisément d'une enquête par questionnaire, qui a pour but d'étudier des relations entre des variables indépendantes sociodémographiques ou relatives au contexte d'exercice, et d'insertion et une variable dépendante décrivant la réussite de l'insertion professionnelle. Celle-ci s'inscrit dans un cadre plus large qui comportera un volet additionnel qualitatif et la participation de toutes les HEP de la Suisse romande et du Tessin.

Institutions participantes

La HEP-BEJUNE provient d'un regroupement de trois cantons en matière de formation des maîtres, soit Berne, Jura et Neuchâtel, et compte trois sites de formation: Bienne (BE), la Chaux-de-Fonds (NE) et Porrentruy (JU). Ces trois établissements offrent leurs services à environ 300 étudiants de PF1 (enseignement au préscolaire et primaire) et à environ 100 étudiants de PF2 (enseignement au secondaire). Les étudiants proviennent en majorité du canton de Neuchâtel (près de la moitié), alors que les autres se répartissent en parts à peu près égales entre les cantons de Berne et du Jura. La formation est entièrement francophone.

La HEP-FR est située à Fribourg (FR) et accueillait 307 étudiants durant l'année scolaire 2004-2005. Ces étudiants, dont environ 30% sont germanophones, proviennent majoritairement du canton de Fribourg, mais une partie est originaire d'autres cantons. La spécificité de cet établissement réside dans la formation d'enseignants bilingues pouvant œuvrer autant dans des classes germanophones que francophones.

La HEP-VS est une institution cantonale ayant ses assises à Brigue et à Saint-Maurice (VS). La langue d'enseignement est l'allemand à Brigue et le français à Saint-Maurice. Pour les enseignants du primaire, deux semestres de la formation sont effectués dans la région linguistique correspondant à leur langue seconde. Comme à Fribourg, il y a donc possibilité d'obtenir un diplôme bilingue. La HEP-VS forme environ une centaine d'enseignants du primaire par an, la majorité provenant du canton du Valais.

Echantillon

En ce qui concerne notre échantillon, les répondants ont d'abord été identifiés par le recensement de tous les diplômés en enseignement préscolaire et primaire ou en enseignement secondaire des volées de 2003, 2004 et 2005, dans les HEP de Berne-Jura-Neuchâtel (BEJUNE), de Fribourg (FR) et du Valais (VS). Tous ces diplômés ont été invités, par lettre ou par courrier électronique, à participer à l'enquête en remplissant un questionnaire en ligne. Toutefois, comme la participation effective dépend du volontariat, nous disposons d'un échantillon non aléatoire de convenance (Mayer & Ouellet, 1991).

Instrument

Les données ont été colligées à l'aide d'un questionnaire publié sur Internet et les réponses étaient saisies automatiquement dans une base MSEXCEL® qui, préalablement aux analyses, a été convertie au format SPSS®. Le questionnaire comporte 22 questions à réponse courte ou à choix multiples, dont certaines selon un format de réponse pseudo-ordinal à sept pas, dont un point neutre. Les items portent sur le statut du répondant, sur ses conditions d'exercice, sa formation initiale et ses besoins de formation continue, ainsi que sur son expérience d'insertion professionnelle, en plus d'informations sociodémographiques.

Analyses

Des statistiques descriptives (fréquences, pourcentages, moyennes, etc.) et différentes mesures d'association (Khi-deux, V de Cramer, Lambda) ont été effectuées pour cette première analyse des données.

Résultats et discussion

Description des répondants

A la HEP-BEJUNE, au moment de la collecte des données, 208 étudiants de la formation préscolaire et primaire avaient déjà reçu leur diplôme, ainsi que 101 étudiants de la formation secondaire I et II (incluant les étudiants issus de la filière du BES, Brevet d'enseignement secondaire 1). Au sein de la HEP-FR, une seule volée de 82 diplômés était en exercice au moment de l'enquête, dont trois étudiants parfaitement bilingues. Il s'agit uniquement d'enseignants de la formation préscolaire et primaire. Il n'y a pas de formation pour le secondaire à la HEP-FR, celle-ci se déroulant dans le cadre de l'Université de Fribourg. Quant à la HEP-VS, on retrouvait 137 enseignants du primaire diplômés par cet établissement, dont environ le quart était

germanophone. La formation d'enseignants du secondaire est aussi offerte depuis deux ans, mais les premiers diplômés termineront leurs études à la fin de l'année scolaire 2005-2006, soit après cette première enquête. Nous avons donc, au total pour les volées 2003, 2004 et 2005, identifiés 528 diplômés répartis de la manière suivante : 309 pour la HEP-BEJUNE, 82 pour la HEP-FR et 137 pour la HEP-VS.

Au terme de la période allouée au recueil des données, 210 diplômés ont répondu à notre questionnaire, ce qui correspond à un taux de réponse de 39,8 %. Ce taux est satisfaisant comparé à celui des enquêtes similaires auprès du corps enseignant. Parmi ces 210 personnes, âgées de 21 à 56 ans (l'âge médian est de 25 ans), 121 ont été formées à la HEP-BEJUNE, 51 à la HEP du Valais et 23 à la HEP de Fribourg. En tout, 14,4 % d'entre elles ont été diplômées en 2003 (30 personnes), 23,6 % en 2004 (49 personnes) ou 62,1% en 2005 (131 personnes). En outre, notre échantillon ne compte que 14 germanophones et seulement dix répondants qui ne sont pas d'origine suisse. Tel qu'escompté, nous retrouvons davantage de femmes (152) que d'hommes (43). Cent huit répondants enseignent au primaire, 69 au secondaire et 33 à l'école enfantine. Huit personnes n'enseignaient pas au moment de la collecte de données. En termes de certification, 141 répondants (72,3%) disposaient d'une maturité gymnasiale, 24 (12,3%) d'une licence, 11 (5,6%) d'une demi-licence, 1 (0,5%) d'un DEA ou d'un DESS, alors que 18 (9,2%) étaient titulaires d'un autre type de diplôme.

L'âge moyen des répondants est de 26,4 ans et 62,1 % d'entre eux sont âgés de moins de 26 ans. Avec un niveau moyen bac + 3 pour l'enseignement préscolaire et primaire et un niveau bac + 6 pour l'enseignement secondaire, il n'est pas surprenant de découvrir que l'âge moyen des enseignants des degrés préscolaires et primaires (m=25,11) est moins élevé que l'âge moyen des nouveaux diplômés du degré secondaire (m=29,31). On observe également que trois participants sur quatre sont de sexe féminin (77,9%), dont la moyenne d'âge (m=25,31) est inférieure à celle des hommes (m = 30,16).

Tableau 1 : Enseignantes et enseignants 1998/1999: proportion de femmes, âge, travail à temps partiel

Degré	Part d'enseignantes	Age (<40 ans)	Travail partiel	Équivalents plein temps par dept.
Préscolaire	99 %	62 %	30 %	n/d
Primaire	71 %	42 %	46 %	1,17
Secondaire I	40 %	35 %	47 %	1,53
Secondaire II (écoles gymnasiales)	32 %	32 %	66%	1,82*

Source : Données Office fédéral de la statistique, 2000

En comparant avec les données de l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2000) pour l'année scolaire 1998-1999, il n'est pas surprenant de constater à un test du Khi-deux statistiquement significatif (Khi-deux = 24,710 ddl=1 et $p \leq .000$), une surreprésentation masculine chez nos nouveaux diplômés des degrés secondaires et une surreprésentation féminine au niveau des degrés préscolaires et primaires. Ce résultat est conforme à ce que nous montre le tableau 1. La part d'enseignantes au niveau préscolaire s'élève à 99 % et à 71 % pour le niveau primaire. Elle n'est que de 40%, respectivement 32 % pour les niveaux secondaire I et secondaire II.

Rappelons qu'au moment de cette enquête, les nouveaux diplômés de la volée 2005 ont répondu environ 1 an après l'obtention de leur diplôme, ceux de la volée 2004, deux ans après et les enseignants de la volée 2003, trois ans environ après l'obtention de leur diplôme. La différence significative de participation entre les volées peut éventuellement s'expliquer par l'effet du temps, non seulement parce que l'intérêt pour cette problématique chez les nouveaux diplômés décroît avec les années, et ceci d'autant plus que leur insertion professionnelle se déroule favorablement, mais encore qu'une partie de ceux-ci exerçaient déjà comme enseignants dans les classes. Cependant elle s'explique surtout par le démarrage plus tardif de la formation à la HEP-FR, ce que confirme un test du Khi-deux significatif (Rapport de vraisemblance = 16,636, ddl=2 et $p \leq .000$) qui met en évidence une surreprésentation des enseignants des niveaux secondaires I et II pour la volée 2003 et une sous représentation pour la volée 2005. Il n'est donc pas étonnant de constater qu'un autre test du Khi-deux significatif (Rapport de vraisemblance = 14,550, ddl=2 et $p \leq .001$) met en évidence une surreprésentation masculine pour la volée 2003 et féminine pour la volée 2005.

Plus généralement, selon un test du Khi-deux significatif (Khi-deux = 36,592, ddl = 1 et $p \leq .000$), nous observons au sein de notre population de répondants une surreprésentation des nouveaux enseignants des degrés secondaires I et II par rapport aux enseignants des degrés préscolaire et primaire. En effet, les nouveaux diplômés du secondaire ne représentent qu'un cinquième (19%) de notre population mère, tandis qu'ils constituent à peu près le tiers (32,6 %) des répondants de notre enquête.

Statut professionnel / emploi / mobilité

Statut professionnel

Qu'est-ce qui influence la nomination ? Les résultats révèlent que 58,2 % des répondants avaient obtenu leur nomination. Ni le sexe ni le degré d'enseignement n'ont d'impact sur la nomination. Tout d'abord, le temps influence la nomination, et cela est tout à fait normal. Comme nous le confirme un test du Khi-deux significatif (Rapport de vraisemblance = 7,169, ddl=2, $p \leq .028$), les enseignants des volées 2003 et 2004, qui par ailleurs ont eu plus de temps pour dénicher un emploi, sont davantage nommés que les enseignants de la volée 2005. En effet, pour ces derniers, le temps de postulation fut très court entre le moment de l'obtention du diplôme, à fin juin, et le début de l'année scolaire à la mi-août. L'insertion pro-

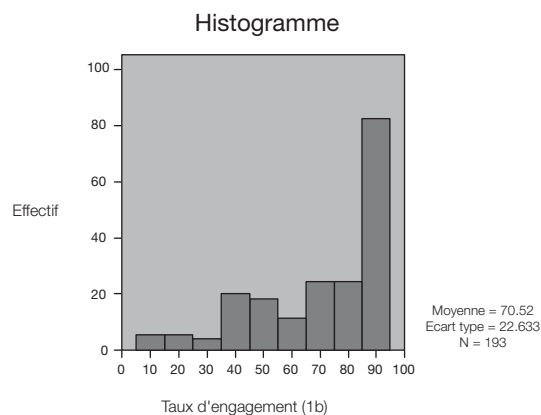
fessionnelle des nouveaux diplômés des HEP s'améliore donc avec le temps. Petit bémol : les Suisses sont de façon significative (Khi-deux de Pearson = 6,7, ddl=1 et $p \leq .010$) davantage nommés que les enseignants d'une autre nationalité.

Le taux des répondants sans emploi est de 3,8% (8/210). Il faut préciser que les 8 sans emploi se répartissent comme suit : quatre (2,1%) étaient à la recherche d'un poste d'enseignant, deux (1,0%) avaient décidé de poursuivre leurs études, deux autres (1,0%) travaillaient dans un autre domaine. Même si la situation des personnes qui n'ont pas répondu à l'enquête pouvait faire augmenter le taux de chômage de nos diplômés, ce résultat nuance les analyses pessimistes et recoupe les analyses de l'OFS. En effet, le taux de sans emploi de la cohorte OFS de 2004, une année après la fin des études, est de 5,7% pour les diplômés universitaires et 4,3% pour les diplômés des hautes écoles spécialisées (OFS, 2006). Cela dit, il est probable que les diplômés ayant abandonné le projet d'une carrière en enseignement et ceux dont le statut est particulièrement précaire soient sous-représentés dans notre échantillon. Cependant, le fait que les diplômés aient été contactés directement, et non par l'entremise de l'établissement scolaire employeur, pourrait avoir limité la sous-représentation des statuts précaires. Néanmoins, ces difficultés au niveau de la représentativité de l'échantillon contribuent probablement aux résultats obtenus, qui s'avèrent considérablement plus optimistes que ceux avancés dans les écrits antérieurs en Suisse, mais aussi ailleurs dans le monde.

Emploi

Parmi les répondants, 82,4 % d'entre eux occupent un emploi à un taux de 50% et plus (figure 2). La moyenne du taux d'occupation est de 70,52% et 74,6% des répondants occupent un poste fixe alors que 25,4 % sont en situation de remplacement. Ceux-ci occupent plus qu'attendu et de façon significative (Rapport de vraisemblance = 39,660, ddl = 16 et $p \leq .001$) des postes à un taux d'engagement inférieur à 60%. L'association modérée entre ces 2 variables est statistiquement significative (V de Cramer = .418, $p \leq .000$). Seuls 4 % des répondants ne sont occupés que par un remplacement de courte durée.

Figure 2 : Taux d'engagement des répondants



Le taux d'engagement, pour les enseignants de notre enquête, ne dépend que du sexe, à l'avantage des hommes. Un test d'échantillons indépendants, dont le test de Levene est significatif ($F=4,497$ et $p \leq .035$), nous indique que le taux d'engagement moyen des femmes ($m=69,31$) est significativement inférieur ($t = -2,609$, $ddl = 76,8$ et $p \leq .011$) au taux d'engagement moyen des hommes ($m = 78,57$). Pour les autres variables, mis à part la nomination, aucun des tests effectués n'indiquent de différence significative, que cela soit dû à l'âge des enseignants, au degré d'enseignement ou à l'année d'obtention du diplôme. Au taux d'engagement significativement supérieur pour les hommes se conjugue le type d'emploi. Selon un test du Khi-deux significatif (Khi-deux de Pearson = $8,357$, $ddl = 2$ et $p \leq .015$), les enseignants masculins ont davantage un emploi fixe que leurs homologues féminines, qui se trouvent plutôt en situation de remplacement, que celui-ci soit de longue ou de courte durée.

Avantage aux hommes face aux femmes : iniquité de traitement ou circonstance contextuelle ? Effet de l'échantillon comme évoqué ci-dessus, dû à la surreprésentation masculine aux niveaux secondaires I et II ? Cette dernière explication semblerait renforcée par le contexte de d'emploi, qui se manifeste par une demande supérieure à l'offre au niveau secondaire. Cette dernière explication serait confirmée par un test du Khi-deux significatif (rapport de vraisemblance de $21,824$, $ddl = 2$ et $p \leq .000$) mettant en évidence que les enseignants du secondaire ont davantage un emploi fixe que les enseignants des degrés préscolaire et primaire. Très peu (2%) d'enseignants secondaires se retrouvent en situation de remplacements, longs ou courts, tandis que c'est le cas pour un enseignant sur quatre (23,4 %) des degrés préscolaire et primaire. L'association modérée est significative (V de Cramer = $.303$ et $p \leq .000$).

Pour les deux autres variables que sont l'âge moyen des enseignants et l'année d'obtention du diplôme, il semble tout à fait normal, simplement à cause du passage du temps, que l'âge moyen des enseignants ayant un emploi fixe soit significativement supérieur à l'âge moyen des enseignants en remplacement. De même, comme le révèle un test du Khi-deux significatif (Khi-deux de Pearson = $22,545$, $ddl = 4$ et $p \leq .000$), les enseignants des volées 2003 et 2004 ont davantage un emploi fixe que ceux de la volée 2005. Une fois encore, les enseignants de la volée 2005 ont eu moins de temps à disposition pour effectuer une recherche d'emploi. Dans ce cas, bien que significative, l'association est faible (V de Cramer = $.246$ et $p \leq .000$).

Mobilité

Tableau 2 : Effectifs et pourcentages selon la mobilité professionnelle

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	147	76,2	79,5	79,5
	Changé de canton	26	13,5	14,1	93,5
	Changé de commune	12	6,2	6,5	100,0
	Total	185	95,9	100,0	
Manquante	999	8	4,1		
Total	193	100,0			

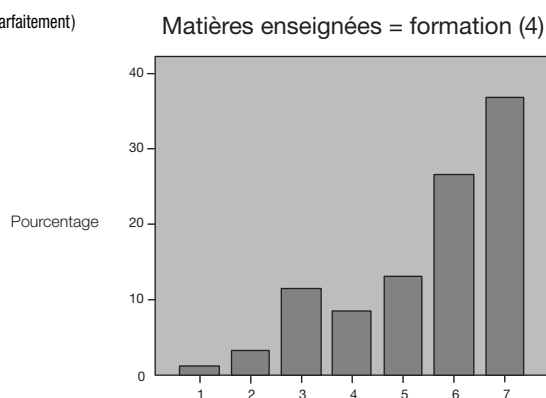
De façon générale, l'obtention d'un emploi en enseignement ne semble pas contraindre les diplômés à migrer hors de leur canton ou de leur commune d'origine. Comme le montre le tableau 2, pour 147 répondants (79,5%), l'insertion professionnelle n'a pas exigé de déplacement majeur. Toutefois, 12 (6,5%) ont dû changer de commune et 26 (14,1%) ont même dû changer de canton.

Adéquation de la formation aux branches enseignées

Nous avons demandé aux enseignants d'évaluer dans quelle mesure ils enseignent actuellement des matières pour lesquelles ils ont reçu une formation didactique, autrement dit l'adéquation entre la formation didactique qu'ils ont reçue à la HEP et les disciplines qu'ils sont en charge d'enseigner. Les données du graphe 2 ci-dessous révèlent que les pourcentages les plus élevés (63,2%) se situent pour les valeurs 6 et 7 (mode = 7 et médiane = 6).

Figure 3 : Adéquation entre la formation et les branches enseignées (en %).

(1 = ne correspond pas du tout, 7 = correspond parfaitement)



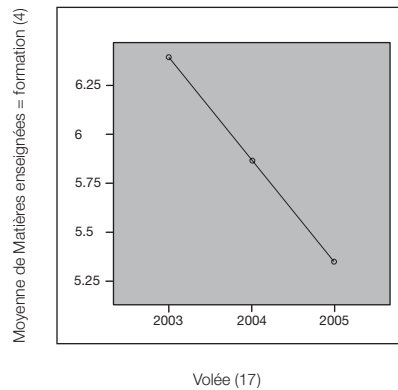
Ces résultats indiquent d'une manière générale que les enseignants trouvent que les branches qu'ils enseignent correspondent relativement bien à la formation suivie et qu'ils considèrent que leur tâche d'enseignement correspond bien à leur formation. En fait, 71 d'entre eux (38,0%) estiment que leur tâche d'enseignement correspond parfaitement à leur formation initiale (figure 3). Moins du quart d'entre eux semblent avoir une vision négative de ce point.

Tableau 3 : Mesures d'associations significatives à l'adéquation de la formation en tant que variable dépendante

VI	X ²	ddl	P ≤	V	P ≤	Λ	T	P ≤
Site de provenance	24,874	12	.015	.226	NS	.039	1,151	NS
Degré d'enseignement	28,818	6	.000	.355	.001	.000	.000	NS
Type d'emploi	24,502	12	.017	.295	.001	.048	1,099	NS
Première expérience dans l'école	18,825	6	.004	.298	.001	.016	.258	NS

Conformément au tableau 3, l'adéquation de la formation aux branches enseignées est différente selon le site de provenance des répondants. L'explication de cette différence significative provient de notre échantillon dans lequel les enseignants des degrés secondaires I et II ne sont issus que de l'espace BEJUNE. En effet, l'adéquation de la formation aux branches enseignées diffère de façon statistiquement significative en fonction du degré d'enseignement. Un enseignant du niveau secondaire sur deux estime que la matière qu'il enseigne correspond parfaitement (7) à la formation qu'il a reçue, tandis que ce rapport n'est que de 1/3 pour les enseignants des degrés préscolaire et primaire. Inversement, 22% des enseignants du secondaire, contre 13% pour les degrés préscolaire et primaire, estiment que les branches qu'ils enseignent ne correspondent pas à la formation qu'ils ont reçue. A une logique de formation s'oppose ici une logique d'embauche. Un enseignant du secondaire I peut, dans une logique d'emploi, devoir accepter des heures pour un enseignement d'une branche pour laquelle il n'a pas reçu de formation didactique. Après une année ou deux, une fois inséré dans l'établissement, une redistribution à l'interne a lieu et celui-ci retrouve ses branches d'enseignement. Au niveau primaire, il se peut que le nouveau diplômé soit amené à enseigner des branches pour lesquelles il n'ait pas reçu de formation didactique. Des disciplines cantonales spécifiques possibles sont l'enseignement biblique ou l'éducation générale et sociale. Bien qu'il n'y a pas de différence significative entre les volées au test du Khi-deux, la figure 4 montre une détérioration de l'adéquation formation/matières enseignées pour les volées récentes. Les moyennes de chacune des volées à l'adéquation entre la formation et les branches enseignées, l'adéquation de la formation aux branches enseignées s'accroît avec les années de pratique 2005 (m=5,35) < 2004 (m=5,86) < 2003 (m=6,39).

Figure 4 : Adéquation de la formation aux branches enseignées selon les volées (Moyennes).



Deux autres variables influencent le perçu des enseignants à propos de l'adéquation de leur formation aux branches qu'ils enseignent : le type d'emploi qu'ils occupent et le fait que cet emploi se situe ou non dans une école dans laquelle ils ont déjà enseigné ou vécu un stage de formation. Le perçu est significativement plus favorable chez les enseignants en situation de poste fixe, tandis que la tendance chez les enseignants en situation de remplacement à court terme est centrale (mode = 4). Maintenant, si l'emploi actuel constitue une première expérience de travail dans l'école où ils se trouvent, la tendance significative qui se dégage est que l'adéquation semble meilleure pour les enseignants dont l'année en cours ne constitue pas la première expérience dans l'école où ils se trouvent. Ici aussi, l'effet du temps semble jouer en faveur d'une meilleure adéquation entre la formation reçue et les branches enseignées.

Le succès de l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés ne semble pas dépendre directement d'une bonne adéquation de la formation entre les branches enseignées et les activités d'enseignement. Il s'agissait d'une de nos hypothèses qui ne semble pas être validée ici.

Les activités pour favoriser l'insertion

L'un de nos objectifs était d'identifier les stratégies employées par les enseignants récemment diplômés pour faciliter leur insertion professionnelle (tableau 4).

Tableau 4 : Usage des stratégies d'insertion professionnelle
(moyenne sur 7, 1 = très peu, 7 = beaucoup)

Activités	Moyenne	Ecart-type
Partage d'expériences avec des collègues	5,57	1,510
Demande de conseils à une personne-ressource	5,43	1,598
<i>Activité d'accueil</i>	4,61	1,778
<i>Perfectionnement / formation continue</i>	3,69	1,988
<i>Accompagnement</i>	3,67	1,853
<i>Groupe de soutien</i>	3,50	2,052
<i>Implication dans des comités</i>	3,34	2,116
Visites de classes de collègues	2,87	2,044
Brochure d'information	2,55	1,612
Service d'aide psychologique	1,88	1,563

Interrogés sur les activités effectuées au cours de la dernière année scolaire pour favoriser leur insertion, les participants ont exprimé trois valeurs supérieures (partage d'expériences, demande de conseils, activités d'accueil) et trois valeurs inférieures (aide psychologique, brochures d'information, visites des classes), qui se démarquent nettement des valeurs centrales (en gris dans le tableau). Autrement dit, deux stratégies ressortent particulièrement soit le partage d'expériences avec les collègues ($m = 5,57$) et la demande de conseils à une personne-ressource ($m = 5,43$). La participation à des activités d'accueil organisées par l'établissement passe légèrement le point milieu ($m = 4,61$). Notons que la visite de classes de collègues ($m = 2,87$) et l'utilisation de la brochure de la CDIP ($m = 2,55$) demeurent des stratégies peu exploitées et que le recours à des services de consultation psychologique s'avère une démarche rare ($m = 1,88$), ce qui n'est pas particulièrement étonnant.

Le tableau 5 présente les stratégies liées entre elles, dont l'association modérée est significative. Tout d'abord, si le besoin de visiter des collègues diminue avec le temps, il semble important de préciser que celui-ci n'est pas le même pour les enseignants des divers degrés. Cette pratique des visites de classe est plus fréquente chez les enseignants des degrés préscolaire et primaire comme aide à l'insertion que chez les enseignants du secondaire. Cet écart peut éventuellement s'expliquer par l'organisation du temps scolaire, différente au primaire qu'au secondaire.

Tableau 5 : Stratégies d'insertions : mesures d'associations modérées significatives

V1	V2	X ₂	Ddl	P ≤	V	P ≤	VD	λ	T	P ≤
Activités d'accueil (repas, rencontre, etc.)	Nationalité	15,132	6	.019	.306	.016	-	-	-	-
Visites de classes de collègues	Degré d'enseignement	29,788	6	.000	.395	.000	-	-	-	-
Service d'aide psychologique	Première expérience d'emploi	17,847	6	.007	.324	.023	V2	.164	1,048	NS
Activités d'accueil (repas, rencontre, etc.)	Accompagnement (parrainage ou mentorat)	101,450	36	.000	.368	.000	V1	.196	2,928	.003
							V2	.183	2,543	.011
Activités d'accueil (repas, rencontre, etc.)	Demande de conseils à une personne ressource (collègue, directeur, ...)	96,662	36	.000	.308	.000	V1	.169	2,572	.010
							V2	.139	1,762	NS
Activités d'accueil (repas, rencontre, etc.)	Groupe de soutien entre collègues	82,806	36	.000	.319	.000	V1	.226	3,548	.000
							V2	.179	2,487	.013
Demande de conseils à une personne ressource (collègue, directeur, ...)	Partage d'expérience avec des collègues	183,048	36	.000	.408	.000	V1	.272	4,556	.000
							V2	.216	3,041	.002
Groupe soutien entre collègues	Visites de classes de collègues	75,930	36	.000	.308	.000	V1	.190	3,124	.002
							V2	.038	.578	NS
Service d'aide psychologique	Implication dans des comités au sein de l'école	72,536	36	.000	.307	.000	V1	-	-	NS
							V2	.159	3,283	.001

Ensuite, bien que peu à très peu sollicitée comme activité pour favoriser l'insertion, le recours à un service d'aide psychologique semble en lien avec une situation de première insertion professionnelle, dont un des bénéfices serait de permettre à certains enseignants nouvellement diplômés de s'impliquer davantage dans des comités au sein de l'école. Cette faible demande de soutien psychologique est probablement due au fait que, quel que soit le degré d'enseignement, les échanges d'expériences et de demandes de conseils sont les stratégies les plus pratiquées par les enseignants pour favoriser leur insertion professionnelle. En effet, celles-ci présentent l'association modérée la plus élevée ($V=.408$) et chacune semble dépendre l'une de l'autre. On constate une différence entre le score moyen des hommes et celui des femmes pour la pratique de demande de conseils (h : $m=4,90$ versus f : $m=5,58$) et les partages d'expériences (h : $m = 4,83$ versus f : $m=5,78$).

De plus, la mise en place d'activités d'accueil plus officielles, telles que repas ou rencontre, semble avant tout dépendre de la vie de cet espace informel constitué de demandes de conseils, de groupe de soutien entre collègues ou d'accompagnement par un parrain ou un mentor. Finalement, que ce soit sous forme d'accompagnement ou de groupe de soutien entre collègues, toutes ces pratiques se basent sur des rencontres qui favorisent l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés. Ces résultats suggèrent que les nouveaux diplômés exploitent surtout des stratégies d'insertion plutôt informelles, disponibles même en l'absence de dispositifs d'induction officiels. Les écrits recensés proposent que l'efficacité des mécanismes formels exige une implication réelle des écoles ; en d'autres mots, le programme doit représenter plus qu'une simple exigence administrative. Il y a donc peut-être lieu de s'interroger sur l'engagement réel des établissements scolaires et de leur personnel dans l'application des programmes d'introduction à la profession.

Degré de préparation, réussite dans l'accomplissement des tâches et satisfaction

Degré de préparation

Le tableau 6 résume la perception des répondants relativement à leur niveau de préparation dans différents domaines liés à l'exercice de leur travail durant leur première année d'enseignement. Il semblerait que la formation initiale parvienne à former les nouveaux diplômés à leur satisfaction, au moins en ce qui a trait à la planification des leçons (m = 5,44), à la communication avec les élèves (5,41) et, dans une moindre mesure, à la gestion pédagogique de la classe (m = 5,12) et en sciences de l'éducation (m = 5,02). Toutefois, la satisfaction moyenne n'atteint le seuil de 6 pour aucun des aspects évalués, ce qui laisse croire que les répondantes et les répondants ne se sentent pas préparés de façon optimale à la sortie des HEP. Par ailleurs, trois aspects de la formation suscitent davantage d'insatisfaction que de satisfaction. Ce sont la formation aux aspects légaux de la profession (m = 3,44), aux tâches administratives (m = 3,36) et à l'enseignement aux élèves démontrant des troubles comportementaux (m = 3,33). Pour l'ensemble des autres facettes de l'enseignement, les résultats laissent deviner une certaine tiédeur des nouveaux diplômés face à la qualité de leur préparation.

Tableau 6 : Qualité de la préparation à l'enseignement
(moyenne sur 7, 1 = pas préparé du tout, 7 = parfaitement préparé)

Volets de la tâche	Moyenne	Ecart-type
Planification des leçons	5,44	1,280
Communication avec les élèves	5,41	1,287
Gestion pédagogique de la classe	5,17	1,156
Sciences de l'éducation	5,02	1,331
<i>Maintien de la discipline</i>	4,88	1,481
<i>Ressources didactiques</i>	4,85	1,199
<i>Évaluation des apprentissages</i>	4,82	1,329
<i>Connaissance du système éducatif</i>	4,80	1,107
<i>Travail d'équipe</i>	4,80	1,605
<i>Maîtrise des matières</i>	4,75	1,342
<i>Didactique des matières</i>	4,63	1,246
<i>Utilisation des TICE</i>	4,57	1,532
<i>Collaboration avec les parents</i>	4,31	1,602
<i>Enseignement aux élèves en difficultés</i>	4,16	1,457
Aspects légaux de la profession	3,44	1,570
Tâches administratives	3,36	1,680
Enseignement aux élèves à troubles du comportement	3,33	1,588

Il ressort de nos analyses de nombreuses associations entre ces différentes variables. Nous retenons, dans le tableau 7, celles entre lesquelles les liens sont les plus forts et qui présentent une association modérée significative.

Tableau 7 : Qualité de la préparation à l'enseignement : mesures d'association modérée significatives

V1	V2	X ²	Ddl	P ≤	V	P ≤	VD	λ	T	P ≤
Planification des leçons	Evaluation des apprentissages des élèves	107,523	30	.000	.301	.000	V1	.158	2,964	.003
							V2	.157	3,019	.003
Planification des leçons	Communication avec les élèves	102,321	36	.000	.338	.000	V1	.167	2,777	.005
							V2	.154	2,608	.009
Planification des leçons	Enseignement aux élèves avec difficultés d'apprentissage	105,877	36	.000	.308	.000	V1	.218	3,346	.001
Planification des leçons	Enseignement aux élèves avec des troubles du comportement	102,321	36	.000	.308	.000	V2	.218	3,346	.001
Communication avec les élèves	Gestion pédagogique de la classe	143,881	25	.000	.392	.000	V1	.213	4,091	.000
							V2	.175	3,339	.001
Communication avec les élèves	Maîtrise du groupe classe (maintien de la discipline)	120,295	30	.000	.359	.000	V1	.197	3,299	.001
							V2	.201	3,399	.001
Communication avec les élèves	Evaluation des apprentissages des élèves	104,813	30	.000	.334	.000	V2	.189	3,751	.000
Communication avec les élèves	Collaboration avec les parents	140,491	30	.000	.396	.000	V1	.153	2,445	.014
							V2	.193	2,833	.005
Communication avec les élèves	Travail d'équipe avec les autres enseignants	156,671	30	.000	.412	.000	V1	.242	3,793	.000
							V2	.259	4,610	.000
Communication avec les élèves	Enseignement aux élèves avec difficultés d'apprentissage	94,046	30	.000	.318	.000	V2	.183	2,831	.005
Gestion pédagogique de la classe	Sciences de l'éducation	87,837	30	.000	.310	.000	V1	.148	2,246	.025

V1	V2	X2	Ddl	P ≤	V	P ≤	VD	λ	T	P ≤
Gestion pédagogique de la classe	Maîtrise du groupe classe (maintien de la discipline)	267,035	30	.000	.536	.000	V1	.365	5,123	.000
							V2	.338	5,534	.000
Gestion pédagogique de la classe	Collaboration avec les parents	101,312	30	.000	.337	.000	V1	.167	2,835	.005
Gestion pédagogique de la classe	Travail d'équipe avec les autres enseignants	93,575	30	.000	.319	.000	V1	.202	2,702	.007
							V2	.210	3,731	.000
Gestion pédagogique de la classe	Enseignement aux élèves avec difficultés d'apprentissage	99,696	30	.000	.328	.000	V1	.137	2,940	.003
Enseignement aux élèves avec troubles du comportement	Collaboration avec les parents	103,299	36	.000	.324	.000	V1	.152	2,615	.009
							V2	.146	2,121	.034
Enseignement aux élèves avec troubles du comportement	Enseignement aux élèves avec difficultés d'apprentissage	268,995	36	.000	.512	.000	V1	.303	5,513	.000
							V2	.302	4,471	.000
Enseignement aux élèves avec troubles du comportement	Aspects légaux de la profession	121,576	36	.000	.344	.000	V1	.205	4,5801	.000
							V2	.209	3,410	.001
Tâches administratives	Collaboration avec les parents	124,132	36	.000	.343	.000	V1	.184	3,197	.001
							V2	.167	2,858	.004
Tâches administratives	Travail d'équipe avec les autres enseignants	111,945	36	.000	.321	.000	V1	.181	3,908	.000
							V2	.139	2,037	.042
Tâches administratives	Aspects légaux de la profession	172,852	36	.000	.397	.000	V1	.247	5,045	.000
							V2	.227	4,261	.000

Notons que nos répondants s'estiment bien préparés pour la transposition didactique des connaissances et la gestion de la classe. Toujours est-il que leurs compétences semblent validées davantage dans un contexte de classe sans problème que dans un contexte de classe difficile. En effet, ils se sentent moins bien préparés pour faire face et pour répondre avec compétence aux problèmes que leur posent les élèves présentant soit des difficultés d'apprentissage, soit des troubles du comportement. Il est intéressant de noter que, si l'enseignement aux élèves à troubles comportementaux constitue la facette de l'enseignement pour laquelle les répondants se sentent le moins bien formés, le maintien de la discipline ne semble pas constituer leur plus grande difficulté, contrairement aux jeunes enseignants américains et québécois, qui sont nombreux à identifier le maintien de la discipline comme leur principal défi à leurs débuts (Mukamurera, 2004, 2005 ; Mukamurera, Dezutter & Uwamariya, 2004). Il est possible que le chahut ne soit pas un phénomène auquel les nouveaux enseignants suisses sont fréquemment confrontés, mais qu'ils se sentent démunis lorsqu'il survient.

Autre aspect étonnant, une tendance qui se dégage est que les enseignants se sentent davantage préparés à survivre à ce qui se passe dans la classe, mais nettement moins en ce qui concerne le contexte dans lequel l'exercice de leur métier se déroule, notamment les aspects légaux de la profession et la gestion des tâches administratives. Autrement dit, ils se sentent moins bien préparés à gérer le côté administratif du métier et les aspects en lien avec celui-ci, autant sur le plan légal que dans la relation au sein de l'équipe enseignante. Cette lacune dans ce domaine serait-elle un obstacle à une bonne insertion professionnelle ? Ou davantage un regard négatif et critique sur la capacité d'un institut de formation à former dans tous les aspects, essentiellement pratiques, du métier d'enseignant ?

Ainsi, dans l'ensemble, les répondants semblent se considérer comme moyennement préparés à affronter les tâches inhérentes à l'exercice de la profession enseignante ($m = 4,57$, $s = 0,66$). Quant à notre hypothèse selon laquelle une préparation adéquate favoriserait le succès de l'insertion professionnelle, aucune association ne vient la confirmer : l'autoévaluation, par les enseignants, de leur préparation à accomplir leurs tâches lors de leurs débuts n'aurait pas d'impact sur l'évaluation du succès de leur insertion.

Réussite dans l'accomplissement des tâches

Afin de cerner les principaux défis de la prise de fonction, nous avons demandé aux nouveaux diplômés d'évaluer leur compétence à accomplir certaines tâches reliées à la profession enseignante en référence avec l'année scolaire en cours. Nous constatons que dans l'ensemble les enseignants récemment diplômés s'acquittent bien de leurs tâches (tableau 8). Ainsi, toutes seraient accomplies de façon satisfaisante aux yeux des nouveaux diplômés. Notons que l'intégration à l'école constitue l'élément le mieux réussi selon ces données. Par ailleurs, le principal défi de la prise de fonction serait l'enseignement à des groupes hétérogènes au niveau des habiletés.

Tableau 8 : Accomplissement des tâches. (Échelle de 1 à 7, 7 étant la réussite parfaite)

Tâche	Moyenne	Ecart-type
Intégration à l'école	6,21	0,872
Surveillance des élèves	5,94	1,017
Préparation des leçons	5,90	1,046
Rencontres avec les parents	5,76	1,076
Atteinte des objectifs	5,72	0,911
Tâches administratives	5,66	1,088
Maintien de la discipline	5,62	1,134
Activités parascolaires	5,62	1,266
Evaluation des apprentissages	5,54	0,980
Soutien aux élèves	5,52	1,350
Classes multiculturelles	5,51	1,059
Implication des élèves	5,39	1,004
Participation à des comités	5,35	1,395
Groupes hétérogènes (habiletés)	5,15	1,106

Ainsi, les nouveaux diplômés ont des moyennes élevées concernant l'accomplissement de leurs tâches. Bien que la mesure du lambda ne soit pas significative, un test du Khi-deux significatif ($RV=66,770$, $ddl = 24$ et $p \leq .000$) dont l'association modérée est significative ($V=.530$ et $p \leq .000$) met en évidence un lien entre la réussite de l'intégration à l'école et la participation à des comités au sein de l'école, quelle que soit la nature de ces rencontres, syndicales ou autres. Pour ce qui est de l'enseignement à des groupes hétérogènes, celui-ci semble lié à la réussite à enseigner à des classes multiculturelles selon un test du khi-deux significatif ($RV=100,793$, $ddl = 20$ et $p \leq .000$), dont l'association modérée est significative ($V = .522$ et $p \leq .000$). C'est aussi le seul défi qui converge avec ceux (la charge de travail, le manque de repères, le maintien de la discipline, la gestion des conflits et du stress, les rapports avec les parents et les classes hétérogènes) qu'avaient mentionnés des enseignants de l'espace BEJUNE questionnés par Wälchli (2002). L'enquête qualitative nous apportera probablement davantage de précisions sur ces points-là.

Satisfaction des nouveaux diplômés

Par ailleurs, les répondants se montrent plutôt satisfaits sur l'ensemble des aspects de leur travail. L'autonomie professionnelle et les relations avec les collègues semblent particulièrement satisfaisantes, alors que la reconnaissance sociale envers la profession et la sécurité d'emploi sont tout juste au-dessus du point neutre. Concernant la satisfaction des diplômés, le tableau 9 met en évidence deux valeurs qui se détachent vers le haut et deux valeurs vers le bas. La satisfaction est la plus forte à l'égard de l'autonomie professionnelle et des relations avec les collègues.

Tableau 9 : Satisfaction face aux aspects du travail
(moyenne sur 7, 1 = très insatisfait, 7 = très satisfait)

Aspects	Moyenne	Ecart-type
Autonomie professionnelle	6,18	0,777
Relations avec les collègues	6,11	1,121
<i>Soutien technique</i>	5,74	1,263
<i>Relations avec les parents</i>	5,73	1,002
<i>Qualité de l'enseignement</i>	5,72	1,070
<i>Travail de la direction</i>	5,72	1,387
<i>Journées de travail (durée)</i>	5,41	1,457
<i>Programme à enseigner</i>	5,33	1,103
<i>Matériel pédagogique (disponibilité)</i>	5,13	1,352
<i>Nombre d'élèves</i>	5,12	1,592
<i>Implication dans les décisions</i>	5,08	1,280
<i>Charge de travail</i>	5,05	1,462
<i>Équipement informatique (disponibilité)</i>	4,96	1,647
<i>Salaires et avantages sociaux</i>	4,91	1,517
<i>Infrastructures et équipements</i>	4,84	1,442
Reconnaissance sociale	4,31	1,590
Sécurité d'emploi	4,17	2,075

Pour l'instant, il est intéressant de remarquer ici que des variables internes (autonomie, relations avec collègues) sur lesquelles les enseignants ont pris donnent nettement plus de satisfaction que des variables externes, telles que reconnaissance sociale, sécurité d'emploi et, éventuellement, des volées exceptionnelles, dont le contrôle direct leur échappe totalement. Quant aux valeurs vers le bas, les nouveaux diplômés n'ont pas choisi le métier d'enseignant pour le prestige social et les avantages salariaux qu'il procurerait, ce que confirment les études sur les raisons du choix du métier d'enseignant.

Tableau 10 : Satisfaction à l'égard de divers aspects du métier : mesures d'association modérée significatives

V1	V2	X ₂	Ddl	P ≤	V	P ≤	VD	λ	T	P ≤
La reconnaissance sociale à l'égard de votre profession	Les relations avec les parents	77,946	24	.000	.329	.000	V2	.123	2,650	.000
Soutien technique	Les relations avec les collègues	232,255	36	.000	.453	.000	V1	.119	1,658	NS
Votre charge de travail	Votre autonomie professionnelle	87,006	24	.000	.337	.000	V2	.206	4,052	.000
Climat de travail	Les relations avec les collègues	393,347	36	.000	.586	.000	V1	.314	5,460	.000
Qualité de l'enseignement	Les relations avec les collègues	349,729	30	.000	.617	.000	V2	.179	2,641	.008
Les relations avec les collègues	Travail de la direction	150,091	36	.000	.384	.000	V2	.135	2,045	.041

Selon le tableau 10 mentionnant les liens de dépendance au test du Khi-deux dont les associations modérées sont significatives, la reconnaissance sociale à l'égard du métier semble se manifester lors de la rencontre avec les parents. Le nouveau diplômé qui donne une image de professionnel compétent semble s'en sortir d'autant mieux dans cet aspect du travail, surtout lorsqu'il se sent bien formé et qu'il a reçu une formation spécifique pour la matière qu'il enseigne, comme nous l'avons remarqué plus haut.

Le secrétariat et le local de la photocopieuse semblent des espaces propices à la rencontre entre collègues et à des échanges informels, lorsqu'il s'agit d'effectuer quelques tirages ou de régler des détails administratifs. Ainsi, le climat de travail et l'ambiance au sein d'un établissement dépendent de la qualité des relations entre collègues. Cependant, il ne suffit pas d'être sympathique à ses collègues, il est important de fournir un enseignement de qualité. Au final, le travail de la direction semble primordial et conditionne ce qui se joue dans la relation avec les collègues, la qualité de l'enseignement et le climat de travail. Le volet qualitatif nous permettra probablement d'affiner davantage la perception, par les nouveaux diplômés, du rôle de la direction dans ce cadre-là.

Ressources pour l'insertion

Interrogés sur les ressources dont devrait pouvoir disposer un enseignant au niveau de l'encadrement au cours de ses premières années d'exercice, les participants ont ventilé leurs réponses selon le tableau 11 suivant.

Tableau 11 : Besoins d'accompagnement
(moyenne sur 7, 1 = pas nécessaire, 7 = indispensable)

Ressources	Moyenne	Ecart-type
Echange de matériel entre collègues	6,23	0,921
Banques de matériel didactique	6,09	1,082
<i>Accès à la formation continue</i>	5,28	1,637
<i>Accueil formel</i>	5,02	1,729
<i>Equipes pédagogiques</i>	4,97	1,606
<i>Personne-ressource attitrée</i>	4,89	1,823
Mentor / parrain	3,98	1,639
Team-teaching	3,82	1,769
Evaluation de l'enseignement	3,73	1,867
Observation par un collègue	3,51	1,771

Parmi les besoins exprimés par les nouveaux diplômés, en ce qui a trait à l'accompagnement lors de la prise de fonction, deux éléments retiennent particulièrement l'attention (tableau 11). Il s'agit de l'échange de matériel didactique entre collègues ($m = 6,23$) et de l'accès à des banques de matériel didactique ($m = 6,09$). Il y a là un message clair concernant la part de la charge de travail qu'occupe la préparation matérielle des cours. Il s'agit, en outre, d'une ressource concrète qui pourrait favoriser l'insertion des jeunes enseignants. De plus, l'accès à la formation continue et l'accueil formel par l'établissement employeur obtiennent un score moyen supérieur à cinq. À l'autre pôle, l'accompagnement par un mentor ou un parrain assigné à l'enseignant ($m = 3,98$), l'enseignement en dyade (team-teaching) avec un enseignant expérimenté ($m = 3,82$), l'évaluation de l'enseignement ($m = 3,73$) et l'observation de la pratique par un collègue ($m = 3,51$) constituent les mesures les moins populaires. Cela laisse deviner une forte préoccupation des nouveaux diplômés quant au maintien d'un certain niveau d'autonomie professionnelle.

Tableau 12 : Besoins d'accompagnement : mesures d'association modérée significatives

V1	V2	X ₂	Ddl	P ≤	V	P ≤	VD	λ	T	P ≤
Enseignement en dyades (team teaching) avec un enseignant expérimenté	Degré d'enseignement	16,653	6	.011	.295	.012	V1	.029	.786	NS
Evaluation de l'enseignement par la direction de l'école ou un inspecteur	Degré d'enseignement	24,405	6	.000	.337	.002	V1	.048	1,188	NS
Appartenance à des groupes de travail (équipe pédagogique)	Echange matériel d'enseignement entre collègues	63,432	30	.000	.314	.000	V1	.147	2,034	.042
Echange matériel d'enseignement entre collègues	Banques matériel didactique (en ligne ou classeurs disponibles à l'école)	117,224	25	.000	.354	.000	V1	.284	3,346	.001
							V2	.273	3,573	.000
Personne ressource attitrée au niveau de l'école	Un mentor ou un parrain assigné à l'enseignant	145,041	36	.000	.360	.000	V1	.174	2,767	.006
							V2	.154	3,143	.002
Observation occasionnelle de la classe par un collègue	Evaluation de l'enseignement par la direction de l'école ou un inspecteur	122,585	36	.000	.331	.000	V1	.190	3,454	.001
							V2	.240	4,743	.000
Observation occasionnelle de la classe par un collègue	Enseignement en dyades (team teaching) avec un enseignant expérimenté	117,897	36	.000	.324	.000	V1	.155	3,130	.002
							V2	.136	2,608	.009

Le jugement sur les ressources (tableau 12), pour ce qui est de l'évaluation par l'inspecteur, la direction de l'école, le team-teaching et l'enseignement en dyades avec un collègue expérimenté, dépend du degré d'enseignement. L'évaluation de l'enseignement par la direction de l'école ou par l'inspecteur est jugée plus indispensable par les enseignants des niveaux préscolaire ($m=4,31$) et primaire ($m=4,02$), significativement moins par les enseignants des niveaux secondaires ($m=3,14$). Il en est de même pour le team-teaching, celui-ci étant moins important pour les enseignants du secondaire ($m=3,36$) que pour les enseignants des niveaux préscolaire ($m=4,31$) et primaire ($m=4,10$).

En raison de l'organisation différente des établissements préscolaires et primaires, qui ne sont en principe pas pourvus d'une direction aussi forte que les établissements secondaires, nous nous attendions à observer une différence entre les enseignants des différents degrés pour ce qui est de l'accueil formel par la direction. Cette différence existe bel et bien, mais elle n'est pas significative. Les enseignants du secondaire ($m=5,48$), qui ont un directeur à la tête des établissements, estiment plus indispensable l'accueil formel par la direction que les enseignants des degrés préscolaire ($m=4,44$) et primaire ($m=4,80$).

Les enseignants du secondaire, moins que les enseignants du primaire, semblent considérer la visite de leur directeur ou de leur inspecteur comme une ressource à l'insertion professionnelle. Est-ce dû à l'effet discipline chez les enseignants du secondaire où, de façon générale, on aborde les problématiques d'enseignement davantage par la matière (spécialiste) que par la gestion de classe (généraliste) ? Il en est de même pour ce qui est de l'enseignement en dyade avec un enseignant expérimenté. Vu l'organisation du temps scolaire, la faisabilité de cette pratique semble moins aisée aux niveaux secondaires qu'aux niveaux préscolaire et primaire.

Finalement, il n'est pas surprenant de constater un lien entre la banque de matériel et les échanges de matériel entre collègues. Ce qui est plus étonnant, et comme le λ le laisse suggérer, c'est de voir que l'appartenance à un groupe dépendrait en partie de l'échange de matériel entre collègues. L'approche qualitative de notre enquête nous permettra d'en savoir davantage sur ce point.

Les apports de la formation initiale

Vu les transformations récentes de la formation des maîtres en Suisse induites par la création des HEP au début des années 2000, il nous semble important de cerner les forces et les faiblesses de la formation initiale, sa contribution au développement professionnel des enseignants récemment diplômés, de même que d'identifier les apports de la formation initiale et les besoins de formation continue. Cette section abordera les aspects de la formation initiale particulièrement pertinents, selon les nouveaux diplômés à l'exercice de la profession d'enseignant.

Tableau 13 : Contribution au développement professionnel
(moyenne sur 7, 1 = très faible mesure, 7 = très grande mesure)

Éléments	Moyenne	Ecart-type
Stages	6,58	0,968
Exercice de la profession	6,45	0,870
Échanges avec les collègues	6,35	0,840
<i>Remplacements</i>	5,90	1,430
<i>Réflexion personnelle</i>	5,76	1,323
<i>Didactique</i>	5,44	1,391
<i>Formation continue</i>	5,24	1,339
<i>Observation de collègues</i>	5,12	1,502
<i>Médiathèques</i>	5,03	1,323
<i>Team-teaching</i>	4,64	1,585
Accompagnement	4,32	1,369
Évaluation de l'enseignement	4,31	1,587
Lectures pédagogiques	4,09	1,421
Pédagogie et sciences de l'éducation	4,04	1,610
Mémoire professionnel	2,98	1,619

Interrogés sur les éléments de la formation initiale qui contribuent au développement de la compétence professionnelle chez les enseignants débutants, les nouveaux diplômés ont répondu d'une manière contrastée, comme l'illustre le tableau 13 ci-dessus. Selon eux, trois éléments contribuent particulièrement au développement professionnel et forment un groupe relativement homogène et saillant. De ceux-là, les stages viennent en première position ($m = 6,58$) et constituent le seul aspect de la formation initiale à se situer parmi les trois, voire les cinq éléments les plus formateurs. A l'instar de l'étude de Gervais (2003), le stage en milieu de pratique constituerait, pour les futurs enseignants, le moment fort de la formation initiale, celui qui les met déjà en contact avec leur identité professionnelle et qui, pour certains, constitue une première phase d'insertion professionnelle, en ce sens

qu'apparaît déjà la transaction, du point de vue du formé, entre le statut d'étudiant et le statut d'enseignant. Viennent ensuite l'exercice de la profession ($m = 6,45$) et les échanges entre collègues ($m = 6,35$), se retrouvant aussi parmi les trois facteurs les plus importants aux yeux des nouveaux diplômés.

Nos résultats sont dans la ligne de certaines recherches sur l'insertion professionnelle qui examinent la performance de la formation initiale comme préparation à l'exercice de la profession. Plusieurs études de ce type mentionnent l'importance du stage en milieu de pratique (Allen, 2000 ; Bernshausen & Cunningham, 2001), malgré d'autres qui mettent toutefois un bémol et avancent que l'expérience de stage demeure trop contrôlée et ne permet pas une évaluation juste de la réalité de l'enseignement (Angelle, 2002a ; Worthy, 2005). D'autre part, si les savoirs disciplinaires et la didactique sont perçus comme pertinents par les jeunes enseignants (Allen, 2000), le volet plus théorique des sciences de l'éducation, lui, trouve peu de défenseurs, alors qu'il est vu comme déconnecté de la pratique (Angelle, 2002a ; Worthy, 2005) et que, selon Allen (2000) et Worthy (2005), son utilité à l'égard de la compétence et du développement professionnel des nouveaux diplômés n'a pas encore été démontrée.

La situation des divers volets de la formation en établissement varie : si les stages occupent le premier rang, c'est un autre élément de la formation initiale, le mémoire professionnel ($m = 2,98$), qui vient seul en queue de peloton. De plus, si la formation didactique ($m = 5,44$) se situe au sixième rang et passe le point neutre de façon notable, la formation en pédagogie et sciences de l'éducation ($m = 4,04$) reçoit un accueil plutôt tiède et occupe l'avant-dernier rang.

L'examen détaillé des éléments de la formation initiale pertinents pour l'insertion nous montre les tendances suivantes :

- le volet pédagogique/sciences de l'éducation ne fait pas l'objet d'un consensus et obtient plutôt un score moyen. Nous constatons la présence d'un nombre important d'étudiants sceptiques concernant l'apport de cet élément au développement de la compétence professionnelle ;
- les volets didactiques et surtout pratiques sont plébiscités ;
- le mémoire professionnel rencontre le moins d'adhésion chez les répondants.

Tableau 14 : Mesures d'association modérée significatives

V1	V2	X ²	Ddl	P ≤	V	P ≤	VD	λ	T	P ≤
Les cours de psychopédagogie (SED)	Degré d'enseignement	22,028	6	.002	.336	.002	-	-	-	-
Team teaching	Degré d'enseignement	13,822	6	.032	.226	.041	-	-	-	-
Remplacements	Degré d'enseignement	18,120	6	.006	.299	.011	-	-	-	-
Remplacements	Volées	24,380	12	.018	.260	.014	-	-	-	-
Les cours de psychopédagogie et de SED de la formation en institution	Lectures d'ouvrages pédagogiques	112,619	36	.000	.318	.000	V1	.115	1,760	NS
							V2	.113	2,507	.012
Les cours de didactique des disciplines de la formation en institution	Volet pratique (stage) de la formation initiale	68,272	25	.000	.367	.000	V1	.126	4,070	.000
							V2	-	-	-
Le mémoire professionnel	Lectures d'ouvrages pédagogiques	109,334	36	.000	.313	.000	V1	-	-	-
							V2	.090	1,967	.049
La fréquentation des centres de ressources documentaires	Les échanges avec les collègues	41,816	24	.014	.354	.000	V1	.054	1,961	.050
							V2	-	-	NS
La fréquentation des centres de ressources documentaires	La réflexion personnelle sur votre pratique	140,978	36	.000	.355	.000	V1	.046	.976	NS
							V2	.041	.675	NS
La pratique de la profession (apprentissage sur le tas)	Echange avec collègues	46,091	20	.001	.356	.000	V1	.00	000	NS
							V2	.149	1,736	NS
La pratique de la profession (apprentissage sur le tas)	La réflexion personnelle sur votre pratique	45,360	30	.036	.385	.000	V1	-	-	-
							V2	.149	2,539	.011
La supervision par un mentor ou un parrain	La réflexion personnelle sur votre pratique	102,520	36	.000	.303	.000	V1	.016	.302	NS
							V2	.099	1,869	NS
L'enseignement en dyades avec un enseignant expérimenté (team teaching)	Observation de collègues expérimentés	211,478	36	.000	.435	.000	V1	.261	3,998	.000
							V2	.245	3,671	.000
Observation de collègues expérimentés	Evaluation de l'enseignement par un directeur, un inspecteur, un collègue	123,813	36	.000	.333	.000	V1	.201	4,051	.000
							V2	.140	3,305	.001

Une opposition se dessine (tableau 14) entre les niveaux secondaires et les niveaux préscolaire et primaire. En effet pour ce qui est de la pertinence des cours de psychopédagogie en vue du développement de la compétence d'un futur diplômé, nos résultats mettent en évidence une divergence de point de vue entre les enseignants du secondaire et les enseignants du primaire et des degrés inférieurs. Il en est de même pour l'utilité du dispositif de l'enseignement en dyades avec un collègue expérimenté. Globalement, il semblerait que ceux du secondaire soient moins favorables que ceux du primaire à l'égard de leur contribution pour l'acquisition de compétence. De même, il y a divergence de point de vue entre les deux groupes au sujet de la contribution des remplacements avant l'entrée en HEP, voire en cours d'études. Étonnamment, les primaires y seraient plus favorables. Cela ne s'expliquerait-il pas par la composition de notre échantillon qui, rappelons-le, est surreprésenté en répondants du primaire pour la volée 2005 ? Aux yeux de cette volée, l'effet des remplacements contribue dans une très grande mesure au développement des compétences d'un enseignant.

Plus généralement, nos répondants associent l'observation d'un collègue expérimenté à l'expérience d'enseignement en dyades avec un collègue expérimenté. La nature de cette collaboration permet au nouveau diplômé d'observer un collègue plus chevronné. Quant au lien avec l'évaluation de leur enseignement par une tierce personne, il se pourrait que, du moment qu'un enseignant accepte d'être observé par un néophyte, le nouveau diplômé soit moins réticent à ce que son enseignement soit à son tour aussi évalué.

Il semble que, durant leur formation initiale, les étudiants soient amenés à lire des ouvrages pédagogiques en lien avec les cours reçus en sciences de l'éducation, souvent considérés comme de la « *théorie* », afin de réaliser leur mémoire professionnel. Cet aspect est intéressant en ce qui concerne le profil des enseignants, l'enseignant ne semblant être lecteur d'ouvrages pédagogiques que sous la contrainte. Ces apports « *théoriques* », selon nos résultats, ne semblent pas être perçus comme un enrichissement ou un éclairage nécessaire, que ce soit pour l'apprentissage par la pratique ou pour la réflexion personnelle sur ses pratiques. La capacité d'établir des liens entre ses pratiques et les théories qui sous-tendent les activités d'enseignement et d'apprentissage ne semble pas très manifeste. La réflexion sur les pratiques semble davantage dépendre de l'apprentissage sur le tas et induire, voire être induite par la supervision, un accompagnement par des collègues expérimentés, que par les apports théoriques des lectures pédagogiques. Il n'est donc pas étonnant que le lien entre la fréquentation des centres de documentation et la réflexion personnelle sur ses propres pratiques soit davantage fondé sur la pratique que sur la « *théorie* », avec ici un enjeu avant tout didactique. Cela nous laisse supposer que l'activité de documentation est en lien avec le concret de la classe, éventuellement avec le type de matériel qui peut être utilisé en cours, soulageant au passage de l'investissement dans la réalisation de séquences didactiques. Dans ce sens, ce sont les collègues qui paraissent aussi être une ressource utile ; les bons tuyaux refilés lors de l'échange avec les collègues sont précieux. Ici aussi, l'aspect informel plutôt

que formel de l'insertion semble se jouer pour l'acquisition d'éléments de formation qui contribuent au développement des compétences d'un nouveau diplômé. Quoi qu'il en soit, une croyance demeure fermement ancrée : celle selon laquelle certains des apprentissages les plus importants ne peuvent être réalisés autrement qu'en situation d'exercice en tant qu'enseignant à part entière (Norman & Feiman-Nemser, 2005).

Les besoins de formation continue

Le premier constat à effectuer en ce qui a trait aux besoins de formation continue est le faible enthousiasme que les résultats suggèrent ($m = 3,21$, $s = 0,61$). Il se peut que, comme leur formation en établissement vient pratiquement de prendre fin, les nouveaux enseignants ne voient pas encore la pertinence de retourner en formation.

Tableau 15 : Besoins de formation continue
(moyenne sur 7, 1 = très faible besoin, 7 = très grand besoin)

Volets	Moyenne	Ecart-type
Enseignement aux élèves à troubles du comportement	4,79	1,444
Enseignement aux élèves en difficultés	4,20	1,485
<i>Aspects légaux de la profession</i>	3,69	1,600
<i>Évaluation des apprentissages</i>	3,40	1,568
<i>Didactique des matières</i>	3,30	1,427
<i>Utilisation des TICE</i>	3,28	1,796
<i>Tâches administratives</i>	3,25	1,673
<i>Collaboration avec les parents</i>	3,22	1,601
<i>Maintien de la discipline</i>	3,19	1,731
<i>Ressources didactiques</i>	3,16	1,427
<i>Gestion pédagogique de la classe</i>	3,05	1,556
<i>Maîtrise des matières</i>	3,02	1,450
Connaissance du système éducatif	2,96	1,448
Sciences de l'éducation	2,70	1,396
Communication avec les élèves	2,54	1,467
Travail d'équipe	2,44	1,459
Planification des leçons	2,33	1,443

De façon générale, les nouveaux diplômés paraissent peu enthousiastes face à l'évaluation de leurs besoins en formation continue. Ainsi, aucun des domaines de perfectionnement suggérés n'atteint la barre du cinq (tableau 15). Deux aspects seulement passent le point neutre : l'enseignement aux élèves à troubles comportementaux ($m = 4,79$) et l'enseignement aux élèves en difficultés ($m = 4,20$). Cela

coïncide avec le manque de préparation exprimé précédemment et l'enseignement aux élèves en difficultés. À l'opposé, cinq facettes obtiennent une appréciation inférieure à trois, donc une faible perception quant au besoin de formation continue. Il s'agit de la connaissance du système éducatif ($m = 2,96$), des sciences de l'éducation ($m = 2,70$), de la communication avec les élèves ($m = 2,54$), du travail d'équipe ($m = 2,44$) et, finalement, de la planification des leçons ($m = 2,33$). Celles-ci seraient perçues comme superflues : ces aspects obtiennent tous un score moyen inférieur à trois. Ici aussi, le lecteur pourra observer une adéquation avec ce qui a été dit sur le degré de préparation dans laquelle les répondants affirmaient être particulièrement bien préparés à planifier les leçons et à communiquer avec les élèves.

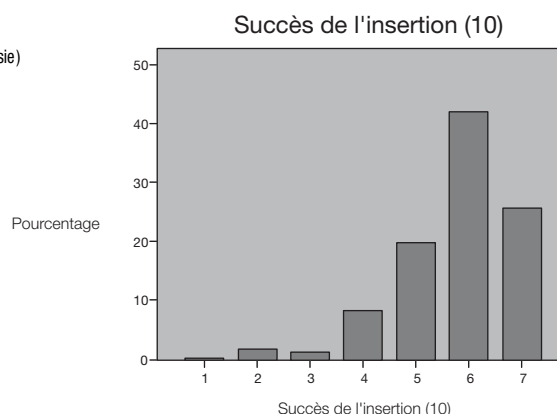
Globalement, nous ne rejoignons pas ici les résultats de certains auteurs qui, dans l'optique de pallier les lacunes de la formation initiale des enseignants, se sont appliqués à compiler les besoins de formation continue exprimés par les nouveaux diplômés. De façon générale, ces besoins touchent des aspects pratiques de l'enseignement : les rencontres de parents, comment remplir le bulletin, l'évaluation des apprentissages, la préparation de la classe et, au primaire, l'articulation des différentes leçons dans une journée (Angelle, 2002a ; McCann & Johanessen, 2004 ; Worthy, 2005). De même, à part l'intervention auprès d'élèves en situation difficile d'apprentissage ou présentant des troubles du comportement, nos résultats ne se recoupent pas non plus avec les résultats d'études québécoises, où les *desiderata* en matière de formation continue s'ancrent à ces carences perçues au niveau de la formation initiale. Ainsi, le maintien de la discipline et l'intervention pédagogique auprès des élèves en difficultés constituent deux sujets pour lesquels les demandes de formation continue sont particulièrement nombreuses. Les autres besoins de formation concernent la motivation des élèves, le processus d'apprentissage, la communication avec les parents et les ressources didactiques (Mukamurera, Dezutter & Uwamariya, 2004).

L'identification de critères maximisant les probabilités de succès des programmes formels constitue un autre volet abondamment traité dans le monde anglo-saxon (Berhnausen & Cunningham, 2001 ; Kelley, 2004 ; Moir & Gless, 2001). Ces critères incluent généralement un système de mentorat personnalisé, un ajustement ou un allègement de la charge de travail des nouveaux diplômés, le regroupement des enseignants en équipes pédagogiques et une offre ciblée de formation continue. Si les cantons visaient à mettre en place des programmes d'aides à l'insertion, il serait bon de se poser la question concernant leur pertinence d'une part et, si oui, avec quels contenus ?

Le succès de l'insertion professionnelle

Pour 85 % des répondants, l'insertion professionnelle aurait été plutôt réussie. Elle représente un succès total pour 24,7% des nouveaux diplômés, tandis que 10,7 % se montrent ambivalents et que les 4,3% restant portent un jugement plutôt négatif sur leur expérience d'insertion professionnelle (figure 5). Avec une moyenne à 5,73 et une médiane à 6, il s'agit encore là de réponses encourageantes qui témoignent d'une réalité assez favorable à l'insertion professionnelle en éducation.

Figure 5 : Succès de l'insertion professionnelle
(1 = Pas réussie du tout, 7 = parfaitement réussie)



Trois variables nous permettaient d'évaluer la stabilité du poste : la nomination, le type d'emploi (poste fixe, remplacement long ou remplacement court) et le taux d'engagement. Si le fait d'avoir reçu ou non la nomination ne semble pas être associé de façon significative au succès de l'insertion, le type de poste occupé et le taux d'engagement y seraient reliés (tableau 16).

Tableau 16 Succès de l'insertion, mesures d'association modérée significatives

VI =	X ₂	ddl	P ≤	V	P ≤	VD	λ	T	P ≤
Type d'emploi (3)	39,029	12	.000	.448	.000	TE	.089	2,022	.043
Nomination	6,391	6	.381	.179	.418	-	-	-	-
Taux (3)	145,222	48	.000	.359	.000	-	-	-	-

Nous avons formulé une première hypothèse selon laquelle un poste stable favoriserait le succès de l'insertion professionnelle. Nos résultats viennent, au premier abord, la confirmer : le type d'emploi et le taux d'engagement s'avèrent significativement associés au succès de l'insertion. De plus, cette association va bien dans le sens postulé, une plus grande stabilité (poste régulier, taux d'engagement élevé) étant associée à une insertion réussie. Or, il semble que cette relation puisse aussi être interprétée dans le sens inverse à ce qui a été postulé : le succès de l'insertion

serait défini, aux yeux des nouveaux diplômés, par une situation stable. Par ailleurs, en considérant la relation dans ce sens, le pouvoir de prédiction est plus élevé. Il en découle que l'ensemble des résultats ayant trait à la réussite de l'insertion professionnelle doit être examiné à la lumière de ce constat : pour les nouveaux diplômés, une insertion réussie correspond à un poste régulier à un taux d'engagement élevé. La relation observée demeure donc liée au modèle théorique et à notre hypothèse de recherche. Nous en déduisons que le succès de l'insertion, tel que perçu par les enseignants, est associé à l'occupation d'un poste fixe.

Influence d'une insertion professionnelle préalable à l'enseignement

L'actuelle expérience d'insertion professionnelle constituait une première pour 103 enseignants (55,7%), alors que 54 (29,2%) avaient déjà dû s'insérer professionnellement dans un autre domaine que l'éducation et que 28 (15,1%) avaient déjà connu l'expérience d'une insertion professionnelle en éducation. Les personnes contactées comptaient de 0 à 30 ans d'expérience en enseignement, la médiane étant toutefois d'un an ($m = 1,87$, $s = 2,628$). La majorité des répondants (82,2%) comptaient deux ans ou moins d'expérience. Il n'est donc pas surprenant de constater une différence d'âge entre ceux qui en sont à leur première insertion ($m=24,91$) professionnelle et ceux qui ont déjà vécu une première insertion, dans l'enseignement ($m=27,93$) ou dans un autre domaine ($m=28,78$).

Les enseignants ayant déjà vécu une insertion dans l'éducation semblent surreprésentés dans la volée 2003 et sous-représentés dans celle de 2005. C'est l'inverse pour ceux qui ont déjà vécu une insertion professionnelle dans un autre domaine. Le lien avec la nomination semble se présenter ainsi : les enseignants ayant déjà vécu une insertion professionnelle sont moins qu'attendu nommés à un poste. Qu'est-ce que cela signifie concrètement sur le terrain ? Serait-ce à dire que les milieux scolaires porteraient une certaine retenue à l'égard des personnes à vocation tardive ? Nous en saurons peut-être davantage sur ce point lors des interviews avec les directeurs d'établissement lors du volet qualitatif de notre recherche.

Tableau 17 : Première insertion : mesures d'associations significatives

V1	V2	X2	Ddl	P ≤	V	P ≤	VD	λ	T
Nomination	14,458	2	.001	.279	.001	Nom	.132	.1108	NS
Type emploi	13,777	4	.008	.193	.008	-	-	-	-
Volée	15,360	4	.004	.204	.004	-	-	-	-
Âge	41,002	23	.012	.426	NS	-	-	-	-
Satisfaction (6) Salaire et avantages sociaux (6)	17,124	5	.009	.303	.010	PI	.210	2,283	.022
(10) Succès insertion	22,484	6	.001	.337	.002	PI	.159	1,471	NS
Ressources (11) Team teaching	26,659	6	.000	.370	.000	PI	.244	3,169	.002

Les nouveaux diplômés vivant leur première insertion professionnelle considèrent en moyenne que celle-ci est mieux réussie ($m=6,04$) que ceux ayant déjà vécu une insertion dans l'éducation ($m=5,36$) ou dans un autre domaine ($m=5,28$). Les jeunes diplômés vivant leur première insertion professionnelle sont davantage qu'attendu enclins à considérer que leur insertion professionnelle est parfaitement réussie. Il se peut que cette différence significative soit en partie due à l'effet volée.

Premières conclusions de l'enquête

La situation des diplômés des HEP ayant répondu au questionnaire semble majoritairement stable.

Le taux de participation élevé à l'enquête montre l'intérêt des diplômés à exprimer leurs opinions sur la formation et leur situation professionnelle. On observe que 58,2% des répondants sont nommés et que 82,4 % d'entre eux occupent un emploi de 50% et plus. Il faut rappeler que la moyenne du taux d'occupation est de 70,52%. En tout, 74,6% des répondants occupent un poste fixe, tandis que 23,1%, soit moins du quart, effectuent un remplacement de longue durée et 3,6% un remplacement de courte durée.

Avec un taux de répondants sans emploi se limitant à 3,96% (8/210), la précarité de l'emploi n'est donc pas une donnée objective de l'insertion professionnelle des diplômés des HEP-BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS. Cependant, il faut rappeler que la conjoncture de l'emploi varie rapidement dans le secteur de l'enseignement. Le développement de la mobilité intercantonale (touchant 15,5 % actuellement) peut aussi influencer fortement la situation de l'emploi des diplômés HEP. La poursuite de cette enquête chaque année permettra d'avoir un observatoire permanent de l'insertion professionnelle dans les espaces romand et tessinois.

L'inadéquation des matières enseignées avec la formation reçue touche environ 10 % des diplômés, bien qu'elle s'améliore pour les volées plus anciennes. Les nouveaux diplômés préfèrent avoir une activité professionnelle au début de leur carrière, même si elle ne correspond pas exactement à leur formation. Interrogés sur les activités d'accueil qu'ils ont vécues durant leur insertion, les nouveaux diplômés rapportent des activités informelles, plutôt que des activités ou des ressources institutionnelles. Etant donné que les mesures d'accompagnement du début de la carrière professionnelle mises en place par les cantons sont récentes, il n'est pas étonnant de constater qu'ils ne touchent pas intensivement notre échantillon.

Concernant le degré de préparation des nouveaux diplômés à leur métier, l'enquête montre que le volet pédagogique de la formation est jugé satisfaisant. Par contre, l'impréparation à l'enseignement aux élèves à troubles du comportement et les lacunes de préparation en ce qui concerne les aspects administratifs et juridiques du métier sont à relever.

Au niveau de l'accomplissement de leurs tâches, les répondants estiment dans l'ensemble qu'ils atteignent un haut degré. Seul l'enseignement à des groupes hétérogènes semble leur poser quelques problèmes. La satisfaction des enseignants récemment diplômés au niveau des différents aspects de leur travail est très forte. La sécurité de l'emploi (m=4,13) et la reconnaissance sociale (m=4,32) affichent les moyennes les plus faibles, mais s'améliorent avec le temps.

Interrogés sur les ressources dont devrait pouvoir disposer un enseignant au niveau de l'encadrement au cours de ses premières années d'exercice, les participants plébiscitent l'accès au matériel pédagogique et ils sont sceptiques sur l'observation par un collègue ou sur leur évaluation. Les enseignants récemment diplômés vivant leur première insertion professionnelle considèrent en moyenne que cette dernière est mieux réussie que ceux ayant déjà vécu une insertion dans un autre domaine.

L'examen détaillé des éléments de la formation initiale pertinents pour l'insertion présentée montre les tendances suivantes :

- le volet pédagogique/sciences de l'éducation ne fait pas l'objet d'un consensus et obtient plutôt un score moyen, même faible pour les enseignants du secondaire. Nous constatons la présence d'un nombre important d'étudiants sceptiques quant à l'apport de cet élément au développement des compétences professionnelles des nouveaux diplômés ;
- les volets didactiques et surtout pratiques sont plébiscités à la fois au primaire et au secondaire ;
- le mémoire professionnel rencontre le moins d'adhésion chez les répondants. Un réexamen de son rôle dans la formation initiale semble pertinent.

L'analyse des besoins de formation continue exprimés par les participants à l'enquête permet de distinguer les domaines à forte demande de formation, c'est-à-dire les troubles de comportement et les difficultés d'apprentissage, et les domaines à faible demande de formation continue, à savoir la planification des leçons, le travail d'équipe et la communication avec les élèves. Il est pertinent de souligner que les TICE font l'objet d'une demande de formation moyenne. Toutefois, l'importance de l'écart type (1,7) suggère une polarisation des diplômés entre ceux qui se considèrent comme n'ayant besoin d'aucune formation dans le domaine des TICE et ceux qui s'estiment en fort besoin de formation continue.

Pour conclure, nous pouvons dire que cette enquête quantitative fournit une photographie utile à l'ensemble des acteurs intéressés à la qualité de la formation des enseignants. Tout d'abord, aux HEP, l'analyse des données permet un retour sur la cohérence de la formation et sur son adéquation à l'exercice du métier. Ensuite, aux employeurs, elle montre une situation de l'emploi enseignant assez favorable pour le secondaire, mais un peu moins pour le primaire. Avec le volet qualitatif de cette en-

quête, qui sera lancé en 2007, cette recherche inter-HEP pourra donner des éléments plus précis sur deux aspects au moins de l'insertion des nouveaux diplômés : (1) comment ils sont accueillis dans les écoles et (2) comment ils parviennent à maîtriser leurs classes durant leurs premiers mois d'exercice.

Références

- Allen, M. (2000). Teacher Preparation and Induction. *Progress of Education Reform*, 2 (3).
- Angelle, P. S. (2002a). *Beginning Teachers Take Flight: A Qualitative Study of Socialization*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, February 14-16, 2002, Austin, TX.
- Angelle, P. S. (2002b). *T.O.S.S. It to the New Teacher: The Principal's Role in the Induction Process*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, February 14-16, 2002, Austin, TX.
- Bernshausen, D., & Cunningham, C. (2001). *The Role of Resiliency in Teacher Preparation and Retention*. Paper presented at the American Association of Colleges for Teacher Education 53rd Annual Meeting, March 1-4, 2001, Dallas, TX.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gervais, C. (2003). La question identitaire en formation initiale et continue d'enseignants. Dans G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (pp. 83-102). Montréal, QC : Éditions nouvelles.
- Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Kelley, L. M. (2004). Why Induction Matters. *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 438-448.
- McCann, T. M., & Johannessen, L. R. (2004). Why Do New Teachers Cry? *The Clearing House*, 77 (4), 138-145.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Moir, E., & Gless, J. (2001). Quality Induction : An Investment in Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (1), 109-114.
- Mukamurera, J. (2004). L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : un problème complexe qui commande une stratégie globale. Dans *Actes du colloque – Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action !* (pp. 88-90), tenu les 20 et 21 mai au Centre des Congrès de Laval.
- Mukamurera, J. (2005). *La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier*. Dans D. Biron, M. Cividini & J. F. Desbiens (éds), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Mukamurera, J., Dezutter, O., & Uwamariya, A. (2004). L'accompagnement à la prise de fonction : état des lieux et besoins d'enseignants québécois débutants au secondaire. *La lettre de l'AIRDF*, 34, 12-17.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, (pp. 125-155). Montréal, QC : Éditions nouvelles.
- Norman, J. P., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind Activity in Teaching and Mentoring. *Teaching and Teacher Education*, (21), 679-697.
- Office fédéral de la statistique. (2000). *Enseignants 1998/99*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Office fédéral de la statistique. (2006). *De la haute école à la vie active. Premiers résultats de l'enquête 2005 auprès des nouveaux diplômés*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 133-155.
- Wälchli, J. F. (2002). *Première pratique professionnelle: synthèse des 3 séances*. Bienne, BE: Haute Ecole Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel, rapport interne.
- Worthy, J. (2005). "It Didn't Have to Be so Hard": The First Year of Teaching in an Urban School. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (3), 379-398.

L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : politiques, rôle des acteurs et des établissements, dispositifs

Colette Gervais, CRIFPE-Université de Montréal

Résumé

Au Québec, de nombreux changements ont contribué à modifier les conditions de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Bien que prévues dès la réforme de la formation initiale à l'enseignement par le Ministère de l'éducation, les mesures d'aide à l'insertion n'ont pas été implantées systématiquement, mais ont plutôt été le produit d'initiatives individuelles. Des efforts sont maintenant faits pour que soient partagées ces initiatives, toutefois sans qu'on procède à l'évaluation de leur impact réel sur le développement professionnel des nouveaux enseignants. La présence des universitaires dans ces dispositifs est plutôt anecdotique, à la fois dans l'élaboration des mesures et dans leur suivi.

Des changements contextuels tels des embauches dues à d'importants départs à la retraite et la modification des programmes de formation initiale à l'enseignement ont conduit les instances gouvernementales à se préoccuper de la période d'insertion professionnelle. De plus, des données laissent voir qu'une bonne partie des nouveaux enseignants embauchés quittent la profession dans les cinq premières années de la carrière (Martel & Ouellette, 2003). Ce texte propose d'abord un bref aperçu d'événements marquants de l'histoire récente de l'insertion au Québec. Il offre ensuite un portrait de certains dispositifs mis en place et du rôle prévu pour les divers acteurs et les établissements. Enfin, il soulève des questions relatives à l'évaluation des dispositifs et au rôle de certains intervenants.

Le contexte de l'insertion professionnelle des enseignants au Québec

Durant les décennies 1980-1990, très peu de postes s'offraient aux nouveaux enseignants. Une étude (Ouellette, 2001) montre qu'au début des années 2000, ces derniers mettaient en moyenne de cinq à sept ans avant d'obtenir un poste régulier. Les préoccupations à l'égard de l'insertion de personnes, à statut précaire

certes, mais déjà dans le système depuis des années, n'avaient alors pas beaucoup de pertinence ! Les mesures en vigueur prévoyaient une période de probation de deux ans pendant laquelle le nouvel enseignant était en principe suivi et évalué par la direction de l'établissement, avant l'octroi d'un brevet permanent d'enseignement. Dans les faits, cette période s'étendait la plupart du temps sur plusieurs années, avant que soit complétée la période de deux ans, équivalent temps plein, l'accompagnement et l'évaluation ayant été réalisés dans plusieurs lieux différents, avec finalement très peu de suivi (Nault, 1993). L'évaluation finale devenait une formalité.

Au début des années 90, suivant en cela une tendance observée dans de nombreux pays, la formation initiale des enseignants prend un virage résolument professionnel et les programmes sont modifiés à partir de 1992. Ils passent alors de trois à quatre années universitaires et la part de la formation au contact des praticiens augmente sensiblement : les stages réalisés dans les écoles comportent désormais un minimum de 700 heures, réparties tout au long des quatre années. Le brevet permanent d'enseignement est accordé au terme de la formation¹. La période de probation disparaît, ce qui inquiète fortement les directions d'établissement qui voient le contrôle sur l'entrée dans la profession leur échapper au profit des universités.

Afin de préparer la venue de ces nouveaux formés, détenteurs d'un brevet, le Ministère de l'éducation finance dès 1993 des expérimentations réalisées dans divers milieux scolaires, en collaboration avec des universitaires. Plusieurs projets d'accompagnement des enseignants débutants voient le jour dans les régions du Québec. Lors d'un colloque national qui fait le point sur ces expériences, en 1995, le Ministère de l'éducation présente deux documents de travail découlant des expérimentations faites, l'un portant sur les orientations de programmes de soutien à l'insertion professionnelle, l'autre, sur des modalités possibles (Gouvernement du Québec, 1995a, 1995b). Des documents qui auront peu de suites concrètes. En 2002, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) diffuse les résultats d'une vaste consultation effectuée auprès d'acteurs de 55 commissions scolaires au Québec². Par questionnaire ou à l'occasion de rencontres, le COFPE a recueilli les avis d'enseignants débutants, de directeurs d'école, de représentants de la direction de l'enseignement et des ressources humaines des commissions scolaires et de représentants syndicaux d'enseignants. Des membres de Tables de concertation régionale, dont le mandat est d'établir et

¹ Ajoutons qu'en 2001, le Ministère de l'éducation du Québec fait paraître un référentiel des compétences professionnelles attendues des futurs enseignants qui réoriente en partie les programmes de formation initiale, mais qui ne modifie pas les structures mises en place une décennie plus tôt (Gouvernement du Québec, 2001).

² Il existe 72 commissions scolaires au Québec, des regroupements responsables de la gestion des écoles primaire et secondaire de leur territoire.

de gérer les protocoles relatifs à l'organisation des stages des étudiants des programmes de formation à l'enseignement dans les écoles, ont aussi été consultés³, ainsi que des universitaires intéressés par cette question. Voici quelques constats de l'étude du COFPE⁴.

- La grande majorité des projets préalablement subventionnés ont été abandonnés, faute de ressources financières. Il y a donc eu très peu de mise en œuvre des propositions issues des études menées ni de suite aux documents de travail déposés par le Ministère de l'éducation au colloque de 1995.
- En 2002, il n'existe pratiquement pas de programmes formels de soutien à l'insertion. Le COFPE a pu observer certaines pratiques locales, souvent mises en place à l'initiative de personnes très engagées, mais disposant d'un budget modeste et non renouvelable, ce qui rend fragile leur survie. Quelques mesures timides ont été recensées : des actions ponctuelles proposées sur demande ; des brochures détaillant les services de l'employeur mises à la disposition des nouveaux enseignants ; une journée d'accueil ou une activité sociale organisée spécifiquement pour les nouveaux enseignants afin de leur présenter leur milieu de travail et ses particularités.

Concrètement, le COFPE conclut à une réforme inachevée de la formation initiale à l'enseignement devant l'inexistence de programme officiel de soutien à l'insertion des premiers diplômés. Il propose donc une série de recommandations (19 au total) résumées dans le tableau qui suit.

³ Les membres des Tables régionales comprennent des représentants des commissions scolaires locales (responsables de stages et directions d'école), des syndicats d'enseignants, des universités ayant des stagiaires sur le territoire et du responsable régional du Ministère de l'éducation.

⁴ Le rapport est disponible en ligne, à l'adresse suivante : www.cofpe.gouv.qc.ca/pdf/profession.pdf.

Tableau 1 – Résumé des recommandations du COFPE (Gouvernement du Québec, 2002)

Responsabilité	Recommandations
Ministère de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> • Énoncer les orientations en précisant des mesures de soutien financier et organisationnel. • Reconnaître l'accompagnement du nouveau personnel enseignant dans la fonction enseignante, en concertation avec les syndicats et les comités patronaux. • Subventionner la recherche collaborative. • Réviser les règles d'affectation des tâches aux enseignants, en concertation avec les syndicats et les employeurs.
Commissions scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter et mettre en œuvre un dispositif de soutien à l'insertion des nouveaux enseignants. • Accueillir le nouveau personnel enseignant et l'informer des services disponibles à la commission scolaire.
Directions d'établissement	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre le dispositif adopté par la commission scolaire. • Aménager les tâches d'enseignement de manière à rendre possible l'accompagnement des nouveaux. • Favoriser la formation continue des enseignants, en concertation avec l'équipe-école.
Équipes-écoles	<ul style="list-style-type: none"> • Accueillir et accompagner les enseignants débutants.
Nouveaux enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Établir un plan de formation continue.

Les recommandations s'inscrivent dans la suite des expériences faites et en cours et dans le plan de formation continue préconisé pour les enseignants (Conseil supérieur de l'éducation, 2004 ; Gouvernement du Québec, 1999). Elles touchent presque tous les acteurs de l'insertion professionnelle, à l'exception toutefois des universitaires qui ne semblent plus avoir de rôle une fois la formation initiale terminée.

Pour conclure cette brève histoire récente de l'insertion professionnelle au Québec, deux événements importants sont à souligner. Tout d'abord, en 2004, un colloque national sur l'insertion professionnelle est organisé conjointement par le COFPE, le Ministère de l'éducation du Québec, le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et des syndicats enseignants. Intitulé *Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action!*, le colloque vise à réunir diverses instances, à faire le point sur des initiatives et à mobiliser les acteurs concernés vers l'action. Réunissant plus de 500 participants et proposant plus de 70 communications, ateliers ou conférences, tant des études réali-

sées par des universitaires que des comptes rendus d'initiatives professionnelles locales, l'événement suscite un engagement certain chez plusieurs et aboutira, un an plus tard, à la création du Carrefour national sur l'insertion professionnelle (CNIPE⁵). Ce site Internet vise : 1) à mettre en lien diverses catégories d'acteurs en insertion professionnelle : débutants, enseignants intéressés au rôle de mentor, cadres scolaires et universitaires (formateurs et chercheurs); 2) à faire connaître des ressources disponibles (formations et encadrements, ressources bibliographiques⁶, matériel, etc.); et 3) à encourager les initiatives et la mise en œuvre de projets.

Dans un contexte, de nombreux départs à la retraite d'enseignants et d'engagement massif de débutants l'insertion professionnelle de ces nouveaux enseignants est désormais au cœur des préoccupations. Que sait-on des dispositifs en place aujourd'hui? La prochaine section présente des dispositifs inventoriés dans le cadre d'études récentes. Avant de présenter ces données, il semble important de préciser les caractéristiques des tâches trop souvent spécifiques des enseignants débutants, dont l'attribution est une conséquence de règles d'affectation décidées localement. Ces particularités affectent lourdement l'expérience d'entrée dans la profession.

Tâches attribuées aux débutants

L'affectation des tâches se faisant habituellement en fonction de l'ancienneté, les nouveaux enseignants sont souvent engagés à la dernière minute, avec très peu de temps de préparation avant la première rencontre avec leurs élèves et leurs premiers enseignements. Au secondaire, ils se retrouvent fréquemment avec des affectations qualifiées de « *queues de tâches* », c'est-à-dire avec les tâches résiduelles ou portions de tâches plus ou moins disparates : plusieurs disciplines à enseigner, sur plusieurs niveaux (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Gouvernement du Québec, 2002; Mukamurera & Gingras, 2004). Des disciplines pour lesquels les nouveaux n'ont pas été formés, des tâches qu'ils ne peuvent pas vraiment se permettre de refuser afin de conserver leur position sur la liste de priorité d'embauche de la commission scolaire. Au primaire, plusieurs nouveaux se retrouvent avec des compléments de tâches d'enseignants qui choisissent de travailler à temps partiel, trois ou quatre jours par semaine. Ils doivent donc enseigner dans plus d'une classe, des classes qui ne sont pas les leurs. De plus, les postes offerts se retrouvent fréquemment dans des écoles de milieux difficiles. Ces écoles sont désertées par les enseignants dès qu'ils ont suffisamment d'ancienneté pour demander à être mutés ailleurs (Gauthier & Mellouki, 2003). On peut se demander dans ce contexte quelles sont les possibilités de développement professionnel pour les enseignants et

5 On peut consulter le site à l'adresse suivante : www.insertion.qc.ca.

6 Le site propose une veille bibliographique des écrits scientifiques et professionnels sur l'insertion, sous la direction de Stéphane Martineau, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

quel est le coût pédagogique pour les élèves. Certaines études ont en effet montré que les compétences en enseignement se développent de manière importante durant les premières années d'exercice du métier (Hanushek et al., 2004).

Des dispositifs d'insertion professionnelle

Des études récentes permettent de dresser un portrait des dispositifs mis en œuvre dans certains milieux scolaires et du rôle des divers acteurs. Trois sources ont été retenues : celle du COFPE (Gouvernement du Québec, 2002) qui, même si l'étude réalisée n'est pas très récente, a permis de se faire une idée générale des mesures les plus répandues; des présentations faites par six commissions scolaires lors d'une journée de partenariat organisée par le CNIPE en mars 2006; et une étude de Lamontagne, Arsenault & Marzouk (2006) qui a porté sur les caractéristiques des programmes d'insertion professionnelle de 12 commissions scolaires au Québec.

La responsabilité de l'élaboration et de la gestion des programmes d'insertion

Les programmes d'insertion mis en place relèvent presque à part égale de la direction des services éducatifs de la commission scolaire⁷ et de la direction des ressources humaines. Cela signifie concrètement l'implication de conseillers pédagogiques dans les activités (proposition d'ateliers ou de formules d'accompagnement; informations sur les ressources disponibles) et de personnel des ressources humaines (informations sur l'employeur, les services disponibles). Les programmes sont conçus, dans la moitié des cas recensés par Lamontagne et al. (2006), en collaboration avec les syndicats des enseignants. Certains programmes incluent des universitaires dans la planification ou le suivi des activités. Dans tous les cas, il s'agit soit de subventions de recherche obtenues par des chercheurs sur la problématique de l'insertion des nouveaux enseignants, soit d'initiatives personnelles d'universitaires. Ces conditions laissent des doutes quant à leur permanence dans le dossier.

⁷ Mentionnons que le réseau d'écoles privées est très développé au Québec, particulièrement au niveau secondaire. Plusieurs enseignants y font donc leurs débuts. Cependant, les études réalisées ont surtout recensé les dispositifs élaborés dans les commissions scolaires publiques.

Les enseignants à qui s'adressent ces programmes

Comment sont définis les enseignants qui peuvent avoir accès à ces programmes ? Il s'agit généralement des débutants ayant moins de deux ans d'expérience de l'enseignement, qui en sont à leur premier ou deuxième contrat. Dans tous les cas recensés, les nouveaux enseignants sont libres d'accepter ou pas de s'inscrire au programme proposé. Dans l'étude du COFPE (Gouvernement du Québec, 2002), on a pu observer que ce sont majoritairement des enseignants du préscolaire-primaire qui s'engagent dans ces mesures. Les programmes d'aide à l'insertion sont habituellement d'une durée d'un an. Après ce temps, on suppose que le nouvel enseignant a pu développer ses compétences et se constituer un réseau pour répondre à ses interrogations.

De nouvelles préoccupations sont apparues récemment dans certaines commissions scolaires, par exemple : la prise en compte de la problématique d'enseignants expérimentés issus d'immigration récente. Même s'ils ont acquis de l'expérience d'enseignement avant d'immigrer, leur intégration dans le système scolaire québécois pose souvent des difficultés d'ordre socioculturel.

Un aperçu des dispositifs

Dès 2002, l'enquête du COFPE montrait que l'une des mesures privilégiées, souvent la seule mesure disponible dans plusieurs commissions scolaires, était la mise à la disposition du nouveau personnel d'une trousse d'accueil. Cette trousse, habituellement préparée en collaboration par les services éducatifs et les ressources humaines, souvent de concert avec le syndicat des enseignants, est un recueil d'informations visant à faciliter l'insertion dans le milieu. Ces informations comblent l'un des besoins déjà identifié des nouveaux arrivants dans un milieu particulier, chaque organisation ayant ses façons de faire et normes propres. Voici un aperçu de ce que peut contenir une trousse typique :

- une présentation générale de la commission scolaire comprenant à la fois sa vision, l'organigramme des divers membres du personnel et leurs fonctions, la liste des établissements, un dépliant présentant les services disponibles aux ressources humaines, etc ;
- des informations spécifiques pour le nouveau personnel à propos du chèque de paie, des avantages sociaux, la passation des tests de français, etc ;
- les conditions de participation à des activités de perfectionnement et les formulaires de demande de remboursement ;
- des informations relatives à l'école : son projet éducatif, l'horaire-type des cours, le code de vie, une liste du matériel didactique, les procédures et formulaires relatifs à l'encadrement des élèves ou à des situations particulières (absences,

utilisation des appareils, etc.), une liste des comités, les instructions pour le service de garde, s'il y a lieu, etc.

Lorsque d'autres services sont offerts, la mesure la plus répandue est l'accompagnement individualisé sous forme de mentorat (Gouvernement du Québec, 2002; Lamontagne et al., 2006). Un enseignant expérimenté est attribué à un débutant ou choisi par ce dernier pour l'accompagner dans son insertion. Par diverses fonctions assumées dans cette relation, le mentor offre au débutant un soutien individuel et personnalisé en vue de favoriser son développement professionnel (Houde, 1995).

Comment sont recrutés ou sélectionnés les mentors? Les commissions scolaires se sont généralement donné des critères : d'abord, le volontariat. La fonction n'est jamais imposée à l'enseignant expérimenté; le directeur de l'établissement entérine habituellement l'offre de l'enseignant. Selon les commissions scolaires, on exige un minimum de 5 à 10 ans d'expérience en enseignement. Suit une liste des habiletés interpersonnelles recherchées : être habile en communication, être capable de relation d'aide, avoir une bonne écoute, etc. On demande également des habiletés professionnelles : capacité à travailler en équipe, dynamisme pédagogique, leadership, sens de l'organisation, bonne gestion de classe, capacité à résoudre des problèmes. La personne doit avoir de la crédibilité auprès de ses pairs et être reconnue pour son engagement dans l'école. Certaines commissions scolaires ajoutent à ces critères celui d'avoir de l'expérience comme enseignement associé (accompagnement de stagiaires). Bien que toutes les commissions scolaires aient des critères qui ressemblent à ce qu'on vient d'énumérer, on ne sait pas vraiment comment les enseignants sont recrutés. Dans de nombreux cas, ce qui semble privilégié est l'offre faite par l'enseignant lui-même, entérinée par la direction.

Le rôle d'enseignant et celui de mentor étant différents, il est important de savoir si les mentors reçoivent une formation et laquelle. Bien que cette intention de formation soit généralisée, les fonctions sont souvent exercées avant que soient disponibles des activités spécifiques aux mentors et les formules proposées ne sont pas systématisées. La formation s'inspire souvent de celle donnée aux enseignants associés; ainsi, par exemple, l'un des modules porte sur l'appropriation des 12 compétences professionnelles vues comme fondamentales pour débiter une carrière en enseignement (Gouvernement du Québec, 2001). On peut présumer qu'après une période de mise à jour des enseignants en exercice sur cette thématique, il ne sera plus nécessaire de traiter de cette question, les enseignants auront tous été formés dans ce cadre.

Lorsque vient le moment de jumeler un débutant et un enseignant expérimenté dans une relation mentorale, on tente d'avoir des profils semblables d'enseignement. Autant que possible, il s'agira d'enseignants de la même école, de la même discipline, du même niveau ou cycle scolaire. Dans certains cas, le débutant choisit son mentor à partir d'une banque d'enseignants disponibles. Ces enseignants ont généralement fait la formation prévue à la tâche de mentor. Le débutant ne bénéficie pas toujours, dans ce cas, d'un mentor dont la tâche est proche de la

sienne. Dans d'autres cas, il est libre de choisir n'importe quel enseignant avec qui il se sent des affinités. Enfin, d'autres situations prévoient qu'un mentor est attribué d'office au nouvel arrivant. La question de la procédure la plus prometteuse pour le choix du mentor n'a pas beaucoup été étudiée dans le contexte québécois : choix libre du débutant, une position soutenue par Houde (1995)? Attribution d'un enseignant ayant fait une formation spécifique à la tâche? Proximité des tâches d'enseignement de l'un et l'autre membre de la relation à privilégier? Il est par ailleurs intéressant de noter qu'une commission scolaire offre aux partenaires un formulaire de désistement qui permet à l'un ou à l'autre de se désister si la relation n'est satisfaisante.

D'autres dispositifs, enfin, ont été recensés, mais ils sont moins répandus. Un certain nombre de commissions scolaires proposent des activités spécifiques ou des journées d'études aux débutants. Il s'agit alors souvent d'ateliers consacrés à la gestion de classe, la préparation de rencontres avec les parents, la gestion du stress. Une commission scolaire offre un service d'aide personnalisé qui permet à un débutant d'obtenir le soutien d'un enseignant expérimenté ou d'un conseiller pédagogique pour résoudre un problème particulier. Le débutant est alors accompagné tout au long de la démarche : définition du problème, recherche de solutions, mise en place d'interventions et observations en classe suivies d'échanges. Une commission scolaire a expérimenté pour sa part un portfolio professionnel où le débutant recueille et commente des pièces reliées à ses activités afin de documenter son développement professionnel. Ce dispositif a toutefois été abandonné, car il avait acquis une connotation évaluative qui indisposait les débutants et contrecarrait les visées de développement professionnel. Enfin, une forme de mentorat virtuel a été développée dans une commission scolaire : les débutants disposent d'un forum de discussion électronique où l'anonymat leur est garanti. Des enseignants expérimentés et des conseillers pédagogiques participent à ce forum où se retrouvent des témoignages sur les difficultés rencontrées, des solutions déjà expérimentées, du soutien d'ordre émotionnel, un partage d'activités, etc. L'expression mentorat virtuel peut sembler abusive dans ce cas, puisqu'il n'existe pas de relation entre des participants anonymes. Des témoignages d'enseignants débutants montrent toutefois l'apport très positif d'un tel dispositif : pour certains jeunes enseignants, il s'agit d'un moyen privilégié permettant de déposer les difficultés de la journée et d'y retrouver, deux ou trois heures plus tard, des encouragements et des solutions (Gervais, Morency & Pallascio, 2004; Nault, 2006).

L'évaluation des dispositifs et de leurs retombées

Y a-t-il évaluation des retombées de ces programmes? En général, oui, une évaluation orale, dans la majorité des cas, permet de recueillir à chaud la satisfaction des participants. On ne sera pas surpris alors d'apprendre que le taux de satisfaction tourne autour de 100%! Les motifs d'insatisfaction se limitent habituellement à l'insuffisance d'une reconnaissance concrète des heures consacrées par les

mentors à leur rôle. Les impacts mentionnés lors de ces évaluations se regroupent sous les thèmes suivants : rupture du sentiment d'isolement que ressentent souvent les débutants, développement de compétences, transfert de savoir-faire et levier pour la formation continue. Bien qu'on ne possède pas de détails et qu'on ne puisse juger de la valeur des affirmations faites par les débutants qui ont bénéficié de telle ou telle mesure précise, on peut présumer qu'il y a effectivement des retombées intéressantes en terme de développement professionnel. Des études sont toutefois à faire pour vraiment documenter ces impacts : quelle crédibilité peut-on en effet accorder à une évaluation faite publiquement, en présence des personnes qui nous ont soutenus, alors qu'on est à statut précaire?

Par ailleurs, la question des investissements financiers nécessaires à la mise en œuvre de ces programmes est posée régulièrement. Comment font les organismes qui proposent des mesures alors qu'il n'existe pas officiellement de poste budgétaire réservé à cette fin? L'étude de Lamontagne et al. (2006), dont les résultats sont confirmés par des représentants de commissions scolaires présents à la rencontre organisée par le CNIPE (2006), montre que les sommes allouées à ces mesures varient beaucoup d'un endroit à un autre, selon le nombre de débutants pris en charge, et qu'elles proviennent de diverses sources. Dans certains cas, on utilise par exemple les surplus des allocations versées aux commissions scolaires pour l'accueil de stagiaires. Les sommes consacrées au dégageant d'une partie de la tâche des mentors, et parfois des débutants, à des journées de libération ou à des compensations financières constituent la dépense principale.

Lors des évaluations de mesures de soutien, deux difficultés sont régulièrement soulevées : les contraintes budgétaires ou sommes limitées attribuées à ces mesures et le sentiment que l'organisation scolaire, la direction de la commission scolaire ou la direction des écoles, accorde peu d'importance au programme. On doit préciser que les directeurs d'école sont très favorables à la mise en œuvre de dispositifs, mais qu'ils sont presque absents des programmes recensés (Gagnon, 2003). Les directeurs d'établissement semblent avoir une volonté réelle d'exercer leur mandat de supervision pédagogique auprès du nouveau personnel enseignant recruté. Cependant, dans les faits, ils disent manquer de temps et leur rôle se limite trop souvent à l'accueil des nouveaux et à l'identification d'une personne ressource temporaire, c'est-à-dire une personne qui va faciliter l'insertion dans les premiers jours, en attendant parfois l'attribution – ou le choix – d'un mentor. Il faut préciser certains éléments contextuels qui ne favorisent pas l'engagement des directions d'école dans ces programmes : charge de travail très lourde où les aspects administratifs prennent trop souvent le dessus sur les aspects pédagogiques ; recrutement difficile de la relève dans les postes de direction, certains enseignants ayant peu d'expérience y accédant sans avoir la légitimité que procure cette expérience. Mentionnons que des programmes d'insertion professionnelle sont mis en place pour les nouveaux directeurs d'école! Sans oublier la résistance importante des syndicats d'enseignants à toute forme d'évaluation par la direction, ce qui rend difficile le mandat de supervision pédagogique du personnel.

Discussion

Certains constats peuvent être faits sur les dispositifs relatifs à l'insertion : la politique, qui devrait émaner du Ministère de l'éducation, n'a pas été suivie de directives et d'orientations claires pour les organismes scolaires. Plusieurs ont donc tenté, en y consacrant plus ou moins de ressources, de mettre en place des mesures de soutien à l'intention du nouveau personnel enseignant arrivant massivement dans les écoles, à la suite du départ à la retraite d'une génération d'enseignants expérimentés. Des initiatives, telle la création du CNIPE en 2005, tentent de rassembler personnes-ressources et informations disponibles, afin de mettre en commun l'expertise qui se développe un peu partout au Québec. On ne peut que saluer ces initiatives.

Par ailleurs, l'absence d'évaluation systématique de ces programmes et initiatives empêche de vraiment connaître l'impact de ces dispositifs sur le développement professionnel ou même sur la rétention des débutants (Kirsh, 2006). Prenons l'exemple des programmes de mentorat qui deviennent la mesure la plus répandue. Plusieurs questions devraient être examinées.

- *Quels critères de sélection faut-il privilégier ? La liste de critères retenus dans les programmes actuels tient davantage du profil idéal que de critères mesurables.*
- *Quelle formation pour les mentors ? La piste actuelle qui cherche à la rapprocher de celle offerte aux enseignants accueillant des stagiaires en formation initiale est certes pertinente, mais il existe le risque de maintenir chez les mentors des comportements et des attitudes qui peuvent freiner le développement de l'autonomie professionnelle du débutant. Il y a lieu d'abord de bien définir les tâches et le rôle attendus.*
- *Comment former la dyade mentor-débutant ? Entre laisser le choix complet aux débutants et proposer des mentors formés, que privilégier ?*
- *Que sait-on de l'impact réel de la relation mentorale sur le développement professionnel du débutant ? Y a-t-il amélioration de ses compétences professionnelles ? Si oui, lesquelles ? Peut-on également affirmer qu'il développe son autonomie professionnelle ou que la relation l'aide à consolider son identité professionnelle (Provencher, 2006) ? Quels indices en avons-nous ? Y a-t-il des conséquences négatives à ce type de relation ? On peut faire l'hypothèse, par exemple, que la relation pourrait conduire à une forme de socialisation régressive, dans le sens où le nouvel arrivant serait incité à adopter des comportements en contradiction avec ses propres valeurs et concepts pédagogiques.*

Des études sont à réaliser, permettant de mieux comprendre les mesures mises en place pour soutenir les débutants et leur impact, à la fois chez les débutants, chez les personnes qui les accompagnent et pour le milieu scolaire qui les reçoit. Il y a lieu également de s'interroger sur les acteurs quasi absents des dispositifs actuels. Les directeurs d'école, d'une part, qui bien que directement concernés par le suivi des nouveaux enseignants, n'arrivent que difficilement à s'engager concrètement dans l'une ou l'autre de ces activités. D'autre part, au-delà de quelques initiatives (projets individuels de recherche à budget limité dans le temps, par exemple), il n'y a pas de vision d'intégration systématique d'universitaires dans la majorité des équipes qui élaborent des dispositifs d'insertion pour les nouveaux enseignants. La présence d'universitaires dans le développement du CNIPE est une exception à souligner. La fin de la formation initiale ne devrait pas signifier la fin des liens des nouveaux enseignants avec les formateurs universitaires.

Conclusion

Bien que l'aide à l'insertion professionnelle soit à l'étude depuis plusieurs années au Québec, il n'existe pas encore de politiques ou d'orientations précises pour guider le développement de mesures de soutien dans les organisations scolaires. Devant l'arrivée massive de nouveaux enseignants, des commissions scolaires n'ont pas attendu ces politiques pour proposer divers dispositifs à l'intention de leur nouveau personnel. L'élaboration et la mise en oeuvre de ces dispositifs sont souvent dues à des initiatives d'individus très engagés sur la question. Certains événements récents, par exemple la création d'un lieu de convergence virtuel, le CNIPE, contribuent à la diffusion d'informations et au partage d'initiatives. Il semble donc y avoir prise en charge de cette problématique dans les milieux scolaires.

Par ailleurs, de nombreuses questions restent à explorer, l'impact de ces mesures sur le développement professionnel ou la rétention des débutants ne faisant pas l'objet d'études systématiques. Se soucier de l'intégration réussie du nouveau personnel passe aussi par une évaluation rigoureuse des effets des mesures mises en place pour les soutenir et les retenir dans la profession.

Références

- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Vers un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Gagnon, S. (2003). *Le rôle des directions d'école dans l'insertion professionnelle*. Travail dirigé de deuxième cycle. Montréal : Université de Montréal.
- Gauthier, C., & Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec – Rapport du Ministère de l'éducation du Québec à l'Organisation de coopération et de développement économique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gervais, C., Morency, N. & Pallascio, C. (2004). *Le maëlstrom va passer...* Vidéo sur l'insertion professionnelle, produite pour le Colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action », 20 -21 mai, 2004, Laval, Canada.
- Gouvernement du Québec (1995a). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante. Des mesures d'application*. Document de travail présenté au Colloque sur l'insertion professionnelle à Victoriaville, Québec : Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications, Victoriaville, Canada.
- Gouvernement du Québec (1995b). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Orientation*. Document de travail présenté au Colloque sur l'insertion professionnelle à Victoriaville, Québec : Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications, Victoriaville, Canada.
- Gouvernement du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2002). *Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, Offrir la profession en héritage*, Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement. Québec : Gouvernement du Québec.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39,(2), 326-354.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal : Méridien.
- Kirsh, B. (2006). *Pourquoi quittes-tu ? L'abandon de la carrière pendant la période d'insertion chez des enseignants débutants au Québec*. Communication au colloque « S'insérer dans le milieu scolaire : phase cruciale du développement professionnel des enseignants » du 74e congrès de l'ACFAS, mai 2006, Montréal, Canada.
- Lamontagne, Arsenault & Marzouk (2006). *Les caractéristiques des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants du primaire et du secondaire au Québec*. Communication au colloque « S'insérer dans le milieu scolaire : phase cruciale du développement professionnel des enseignants » du 74e congrès de l'ACFAS, mai 2006, Montréal, Canada.
- Martel, R. & Ouellette, R. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44
- Mukamurera, J., & Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire. *Formation et profession*, 10 (2), 14-17.
- Nault, G. (2006). *S'insérer en ligne : une avenue prometteuse pour soutenir le développement d'enseignants novices*. Communication au colloque « S'insérer dans le milieu scolaire : phase cruciale du développement professionnel des enseignants » du 74e congrès de l'ACFAS, mai 2006, Montréal, Canada.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse

de doctorat en psychopédagogie, Montréal : Université de Montréal.

Ouellette, R. (2001). *Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement*. Communication dans le cadre du colloque PPCRE (Programme pan-canadien de recherche en éducation) tenu à l'Université Laval en mai 2001. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

Provencher, A. (2006). *La relation mentorale : conditions favorables au développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants*. Communication par affiche au colloque « S'insérer dans le milieu scolaire : phase cruciale du développement professionnel des enseignants » du 74^e congrès de l'ACFAS, mai 2006, Montréal, Canada.

L'identité professionnelle en question: de l'autrui significatif en formation des enseignants

Bernard Wentzel, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel

Résumé

Une problématique de construction identitaire s'est trouvée au centre de notre recherche portant sur les parcours singuliers de formation de futurs professeurs des écoles. Au sein de l'espace potentiel de la formation professionnelle, identité pour soi et identité pour autrui, liées de façon problématique, se structurent à travers la préservation de soi, la projection, dans le monde, de l'image d'un « *je* » professionnel, l'identification à des autrui significatifs. Les différents visages de l'autrui significatif en formation professionnelle polarisés selon une distinction entre théorie et pratique, ainsi que les besoins et attentes des enseignants en devenir vis-à-vis de certains interlocuteurs ont émergé comme des éléments de compréhension de l'épreuve que constitue la transition professionnelle.

Introduction

Nous avons exploré, dans le cadre de la réalisation d'une thèse de doctorat (Wentzel, 2004), certaines dimensions du parcours singulier de formation vécu par neuf professeurs des écoles en devenir. Pour tenter de suivre et comprendre le mouvement d'une identité professionnelle en construction, nous les avons rencontrés en groupe, puis à l'occasion d'entretiens individuels, durant leur seconde année de formation à l'IUFM de Lorraine. Nous avons réalisé un second entretien individuel après qu'ils soient devenus professeurs des écoles, quelques mois après leur prise de fonction dans un établissement scolaire.

Afin de faire émerger du discours de ces enseignants débutants certaines expériences significatives, nous avons retenu plusieurs paramètres : le rapport aux différents espaces-temps en formation (cours, stages, ateliers), à autrui, aux savoirs, au langage et à soi. La problématique de l'identité – éclairée par la dualité de sa division interne, identité pour soi et identité pour autrui – nous apporte des éléments d'analyse d'un parcours de construction de soi, d'un « *je* » professionnel, de conquête de sa propre subjectivité par le sujet se formant.

Nous proposons d'interroger, dans cet article, le mouvement d'une professionnalité singulière et subjective, sous l'angle d'une dialectique entre rapport à soi et rapport à autrui. Nous mobilisons la notion d'autrui significatif (Mead, 1933), pour approcher le processus de construction et de stabilisation d'une identité professionnelle, dans le rapport à autrui.

Identité et altérité

L'univers de la formation professionnelle est un cadre potentiel dans lequel un sujet se trouve dans la nécessité d'exister et d'agir. Même si cet espace potentiel est déjà indéniablement une pré-forme, un canevas, il demeure pour une grande part indéterminé. Le sujet lui donne une forme en l'habitant. La possibilisation inhérente à ce lien entre existentialité et espace potentiel de formation pourrait s'énoncer en termes de formativité (Malet, 1998), de pouvoir-être, de détermination virtuelle qui repose sur la projection du sujet dans le monde. Cette projection dans le monde est simultanément projection d'une ipséité dans la subjectivité entendue comme « *espace d'investissement et de transformation des positions et des images de soi* » (Fath, 1991, p. 69). Admettons que le « je » qui s'exprime ne rende pas compte à lui seul de la subjectivité. « *« Moi » désigne ici, à la différence de « je », moins un sujet qu'une réalité personnelle, intérieure, originale, dessinant une profondeur intime unique [...] Avec « moi », le « je » semble se lester d'une épaisseur, d'une intériorité* » (Auregan, 1998, p. 40).

La construction d'une identité s'opère « par le jeu de l'introjection, des mouvements d'identification et de projection » (Abraham, 1982). Dans cet espace si particulier de la formation professionnelle, d'une transition formative, l'identité est toujours à (re)construire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable. Pour préciser cette problématique de construction identitaire, nous nous appuyons sur l'approche, proposée par Dubar (2002), d'une division interne de l'identité :

identité pour soi et identité pour autrui sont à la fois inséparables et liées de façon problématique. Inséparables, puisque l'identité pour soi est corrélative d'autrui et de sa reconnaissance. Problématiques, puisque l'expérience de l'autre n'est jamais vécue par soi (p. 108).

Le sujet sur lequel nous nous centrons existe dans le rapport au monde, « *la conscience d'avoir une existence propre va de pair avec la conscience de l'existence propre des autres* » (Vigarello, 1996, p. 18). Autrui n'est pas un objet. Il est en premier lieu « *un visage* » (Lévinas, 1971), mais également l'alter, « *ce que moi je ne suis pas* » (Lévinas, 1986, p. 162). Sur le plan sémantique, Greimas définit la relation entre sujet et anti-sujet¹ par une présupposition réciproque, tous deux étant représentés par un statut et un rôle actantiels. Cette relation n'a d'existence que si la présence de l'un est nécessaire à celle de l'autre. Une reconnaissance réciproque, et même une reconnaissance de soi-même au travers du sujet-autre, nous incite à poursuivre notre approche d'une construction identitaire dans le rapport à autrui en formation professionnelle, en réinterrogeant la notion d' « *autrui significatif* ».

¹ La distinction sujet/anti-sujet est une question de focalisation sur l'un des deux dans cette relation.

La référence à Mead (1933) concerne en premier lieu la façon dont se réfère un comportement professionnel pour le sujet se formant. L'autrui significatif, présent dans l'espace-temps de la formation, est porteur du geste professionnel permettant de faire face à la complexité d'une situation professionnelle et d'une parole au moins virtuelle ouvrant l'espace symbolique du « *partageable* ». C'est pour cela que le rapport à l'autrui significatif ne se réduit pas au mimétisme. C'est au travers de stratégies identitaires, plus ou moins explicites, du sujet se formant que nous pouvons entrevoir le statut et les fonctions actantielles de l'autrui significatif. Snoeckx (2000) distingue deux formes de stratégies :

l'une de « *transactions externes* » ou objectives entre l'individu et les autrui significatifs, en ajustant l'identité pour soi à l'identité pour autrui, l'autre de « *transactions internes* » ou subjectives avec la nécessité pour l'individu de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de construire de nouvelles identités (p. 230).

Le sens d'une dissonance : un clivage actantiel

Lorsque nous rencontrons les stagiaires durant leur deuxième année de formation à l'IUFM, ils se situent progressivement en tant que professionnels de l'enseignement. Quel que soit leur statut, formateurs-chercheurs ou instituteurs-maîtres-formateurs, les différents intervenants dans le cadre de la formation initiale sont très présents dans le discours des sujets évoquant un parcours de « *transition formative* » (Dupuis, 2002, p. 153). Ces différents sujets-autres participent au procès de construction d'une professionnalité. Ils sont potentiellement porteurs d'un discours, et plus globalement de certaines dimensions de cette professionnalité, à stabiliser à l'issue de la formation initiale, notamment pour amortir l'épreuve que constitue le début de carrière en position d'enseignant autonome et responsable dans sa classe.

Certains sujets se formant regrettent une pluralité de discours proposés par les différents intervenants, lorsqu'il s'agit de les accompagner dans une lecture compréhensive de la complexité des situations professionnelles vécues lors des stages en responsabilité. La diversité des éclairages est souvent vécue comme une dissonance, une absence de cohérence, et non comme une richesse possible. Les doutes, les inquiétudes concernant la perspective de prendre en charge une classe à temps complet, s'expriment dans les propos par le besoin d'un discours uniforme, d'une sorte de « *monobloc* » prenant la forme de prescriptions, pour se rassurer, pour dépasser certaines inquiétudes, pour surmonter les remises en question suscitées par l'épreuve des stages en responsabilité, et pour conforter une identité provisoirement acquise. La difficulté à affronter les anxiétés peut alors « *conduire à une mise en cause de l'institution comme mécanisme de défense au service de la conservation de soi* » (Abraham, 1982, p. 24). Un clivage se dessine dans le discours de la plupart des enseignants stagiaires que nous avons rencontrés entre, d'un côté, les enseignants « *de terrain* » et, de l'autre, les

« *profs d'IUFM* », à qui sont attribués des positions et des fonctions différentes, polarisées selon la distinction théorie-pratique. Les professeurs d'IUFM rejoignent le pôle de la théorie, selon certains critères évoqués : la nature de leur discours et les champs lexicaux auxquels ils se réfèrent ; l'absence d'isomorphisme entre situations de formation et pratique enseignante rencontrée en stage et l'absence d'expériences éducatives avec les élèves de l'école primaire. Ils incarnent les contraintes institutionnelles, l'autorité qui juge, notamment lors des visites en stage, et qui certifie.

L'autre pôle, celui de la pratique, est incarné, durant la formation initiale, par les instituteurs-maîtres-formateurs, ces futurs collègues parmi lesquels se trouvent prioritairement les « *autrui significatifs* ». La plupart des stagiaires précisent que leur engagement dans des ateliers animés par les IMF est lié à un discours des formateurs en consonance avec les expériences vécues en stage, à la certitude d'avoir été compris, à des situations isomorphes avec les représentations qu'ils ont de la conduite d'une classe, à la découverte de supports et d'outils didactiques directement utilisables pour faire entrer les élèves dans les apprentissages.

Le visage de l'autrui significatif ou la reconnaissance de soi au travers du sujet-autre

Nous avons relevé dans le discours des PE2 certains critères permettant de préciser l'image de l'autrui significatif, liée à des attentes et des fonctions reconnues dans le parcours de formation, cristallisées autour des informations données, d'une relation plus empathique, d'une identification à l'autre en tant que « *professionnel* ».

L'autrui significatif apparaît donc avec le visage du praticien possédant une expérience acquise, construite dans la durée. En tant que modèle et pair auprès de qui il est déjà possible de se voir confirmer une identité d'enseignant, cet autrui représente ce que le stagiaire n'est pas encore, tout en souhaitant le devenir. Il est reconnu comme expert pouvant mobiliser son habitus professionnel pour accompagner le débutant dans la lecture et la compréhension d'une certaine complexité des situations d'enseignement-apprentissage rencontrées. Les attentes vis-à-vis de ces interlocuteurs privilégiés sont également exprimées en termes de techniques et d'outils nécessaires à un agir professionnel. Au travers de la recherche de proximité avec les praticiens expérimentés, une conception artisanale du métier et de son apprentissage semble résister à une rhétorique de professionnalisation ayant guidé une réforme du statut et de la formation des enseignants. Dans le modèle artisanal, tel que le définit notamment Lang (1999), la construction d'une identité secondaire est généralement perçue comme une acculturation au métier tel qu'il existe. « *L'apprentissage imitatif est ici capital, combinant l'expérience personnelle, l'interaction avec les pairs, et plus encore l'imitation et la supervision de conseillers experts* » (p. 158).

Le discours de ces enseignants en devenir nous révèle également que l'identité professionnelle dont il est question ici ne porte pas seulement sur des savoirs et des compétences. En raison des évaluations et de l'organisation trop rigide de certains aspects de la formation, nos interlocuteurs regrettent que l'institution les considère trop souvent comme des étudiants et non comme des enseignants en devenir. Ils ont réussi le concours de fin de première année et, se trouvant dans un statut intermédiaire, hybride, une sorte d'entre-deux accentué par certaines difficultés rencontrées lors des stages en responsabilité, ils s'inscrivent dans une recherche de stabilisation de l'identité en mouvement. Ils perçoivent un décalage entre une identité subjective projetée et une identité attribuée provisoirement dans le cadre de la formation professionnelle. Dans cette période de transition formative, la quête d'une image de soi revalorisée semble intégrer une logique d'émancipation et d'autonomie de ces PE2. A la question « *Qui suis-je ?* », ces stagiaires expriment le besoin de se voir confirmer une identité d'enseignant provisoirement acquise en stage, face à un public authentique, soit les élèves d'une classe. La réponse possible à cette question est alors un rapprochement, parfois stratégique, avec les « *gens de terrain* », ces adjuvants participant au procès de construction de soi. Le sentiment d'appartenance se développe dans l'intersubjectivité. La reconnaissance d'une des dimensions de soi-même au travers d'un sujet autre, l'autrui significatif représentant lui-même un groupe de référence, et la présupposition d'une réciprocité, participent d'une dynamique de confirmation identitaire et d'une réconciliation entre identité pour soi et identité pour autrui.

Après la sortie de l'IUFM et la titularisation, l'autrui significatif ne disparaît pas du discours des enseignants débutants, mais les représentations de son rôle ont évolué tout comme la professionnalité de nos interlocuteurs. Des ressources professionnelles incarnées et la constitution d'une professionnalité en tant qu'« *expérience acquise* » (Mialaret, 1996, p.165) mobilisée pour agir professionnellement se substituent progressivement à une conception applicationniste de l'exercice du métier.

L'autrui significatif dans la classe

Lorsque nous les avons rencontrés quelques mois après leur nomination, nos interlocuteurs ont tous évoqué leurs rencontres avec le conseiller pédagogique. Celui-ci, en tant qu'autrui significatif, se substitue aux IMF, même si les jeunes enseignants regrettent qu'il soit si peu disponible et qu'une relation de plus grande proximité ne puisse s'instaurer. Les nouveaux titulaires donnent du sens à cette relation. La reconnaissance des compétences du conseiller pédagogique repose sur certains critères identifiés par les enseignants débutants au travers de cette relation pourtant épisodique : il contribue à la poursuite du parcours de construction d'une professionnalité ; il apporte une aide ; il rassure et il propose des réponses concrètes sous forme de pistes à explorer plutôt que de techniques à appliquer.

Le conseiller pédagogique incarne un discours à la fois de référence et humanisé, que les jeunes enseignants ont recherché lorsqu'ils étaient en formation initiale, alors qu'ils se sentaient en décalage avec un certain univers lexical institutionnel et qu'ils percevaient comme dissonants les discours de différents intervenants. Pour certains de nos interlocuteurs évoquant des difficultés d'intégration au sein de l'établissement scolaire où ils avaient été nommés, le rapport au conseiller pédagogique prend une dimension particulière. Il est celui auprès de qui les débutants peuvent mettre en mots un vécu professionnel problématique et des besoins ressentis, aussi bien dans la pratique que dans le rapport à autrui. Ces compétences relationnelles accentuent la reconnaissance dont il bénéficie.

A côté de la relation avec le conseiller pédagogique, certains marqueurs caractérisant une identité professionnelle stabilisée, quelques mois après la prise de fonction, ont été révélés dans le rapport à autrui. Les jeunes enseignants évoquent les rapports entretenus avec leurs collègues. La proximité dans l'espace et la relation à autrui favorisent une disponibilité nécessaire pour solliciter un avis, se rassurer et pour continuer à se former. La confirmation identitaire repose sur la possibilité de pouvoir raconter ses pratiques, questionner et relativiser les difficultés rencontrées, notamment pour se voir confirmer dans une position d'enseignant capable de faire face, sans nécessairement être un expert.

Pour certains de nos interlocuteurs, l'intégration au sein de l'école s'est trouvée facilitée par la présence de collègues proches, par leur âge, leur itinéraire de formation professionnelle, la qualité des rapports humains, l'existence d'espaces d'échanges collectifs et d'entraide symbolisant un « *esprit d'équipe* ». Inversement, la sensation de ne pas être intégré au sein d'une équipe engendre un sentiment de solitude et influence aussi bien l'agir professionnel que la poursuite du parcours singulier de formation.

L'ensemble des jeunes enseignants que nous avons rencontrés ont en commun cet habitus en cours de constitution, révélateur d'une culture professionnelle qui, en réalité, s'est déjà construite durant la formation à l'IUFM : ils insistent sur les bienfaits d'un travail en équipe. Nous avons tenté d'identifier certains indices, dans les discours sur le rapport à autrui en formation initiale, annonçant cette dimension de l'identité professionnelle, de l'esprit d'équipe. Lorsqu'ils étaient encore PE2, les futurs professeurs des écoles soulignaient l'importance de s'engager avec des interlocuteurs privilégiés dans des activités communicationnelles souvent informelles, destinées à mettre en mots l'expérience vécue, à formaliser un répertoire d'outils professionnels et à dépasser ce qu'ils percevaient alors comme des limites de l'offre institutionnelle de formation. Les remises en question d'un « *je* » professionnel, le constat d'impuissance face à certaines situations professionnelles complexes, exprimé très simplement par « *je ne sais pas* » ou « *je n'y arrive pas* », ont facilité la manifestation d'un besoin d'être accompagné et l'adhésion à la dimension intersubjective du parcours de construction de leur identité professionnelle.

Accompagner dans la construction d'une identité de praticien réflexif

Les difficultés rencontrées par les stagiaires pour habiter le cadre de la formation professionnelle semblent favoriser la persistance dans leurs représentations d'un clivage entre théorie et pratique. Divers dispositifs innovants ont été mis en place au sein d'IUFM afin de réduire la fracture qui perdure entre la formation académique et le terrain de la pratique professionnelle, mais également entre une identité professionnelle revendiquée et une figure du praticien réflexif devenue incontournable depuis quelques années dans la réflexion sur l'identité enseignante et, plus précisément, sur le développement des compétences professionnelles. Les discours d'enseignants en devenir nous rappellent qu'une pratique réflexive ne va jamais de soi. Elle suppose « *une posture, une forme d'identité, un habitus* » (Perrenoud, 2001). La mise en mots de leur rapport à la formation mérite bien sûr d'être entendue, qu'elle soit contestataire, revendicative, ou encore qu'elle revête des vertus cathartiques. La contestation du cadre existe d'ailleurs dans d'autres formations professionnelles alternées durant lesquelles se structure une identité de praticien, et semble devenir plus prononcée lorsqu'un statut hybride de stagiaire assure la transition. La problématique identitaire, ayant introduit une analyse de l'articulation entre rapport à autrui et rapport au savoir, nous oriente notamment vers une réflexion sur l'accompagnement en formation professionnelle.

Certains stagiaires revendiquent, particulièrement au retour de stage, des espaces-temps d'échanges, de mise en mots de l'expérience vécue, ainsi qu'une relation s'inscrivant dans la durée avec un interlocuteur privilégié. Les gens de terrain investissent ces espaces-temps d'échanges avec les outils qui sont les leurs : positionnement empathique et proposition de conseils, de routines, voire de recettes. Certaines formes d'accompagnement ne peuvent sans doute pas faire l'économie d'un cadrage et d'une contractualisation par l'institution pour éviter qu'elles reposent uniquement sur la construction préalable d'un territoire subjectif de liens humains. Pour autant, les formateurs considérés par les stagiaires comme incarnant le pôle de la théorie, ne peuvent laisser inoccupés certains espaces-temps de rencontre et de mise en mots, « *entre-temps* » ou « *contretemps* » (Pineau, 2000, p. 188-193) propices au questionnement et embrayeurs potentiels d'une pratique réflexive. Il ne s'agit pas pour ces formateurs de renoncer à une certaine réflexion épistémologique et de tenter de rejoindre le pôle de la pratique, sous prétexte que cela serait la seule voie possible pour recueillir, a priori, l'adhésion des stagiaires à leur discours. Une des fonctions d'accompagnement du formateur, dans l'investissement de ces espaces interactifs, est d'entretenir le lien entre vécu professionnel et éclairages conceptuels, entre posture de recherche et pratique en classe. Aussi bien dans le cadre d'une direction de mémoire professionnelle que dans des temps d'accompagnement moins contractualisés, la théorie apportée est mise au service d'une compréhension du réel (Bailleul, 2005). Elle alimente le développement d'une attitude de questionnement, un processus de « *remaniements identitaires* » (Bodergat, 2005, p. 27) et une prise de conscience « *que les pratiques ne sont*

pas d'emblée disponibles, constituées comme des entités qu'il suffirait d'inventorier » (Dupuis, 2002, p. 200).

Un positionnement d'« *Être en recherche* » ne se limite donc pas à la réalisation d'un mémoire professionnel. Il s'inscrit dans la durée de la vie professionnelle d'un enseignant et il intègre sa pratique. Une conception techniciste de l'exercice du métier d'enseignant, la tentation sporadique d'une forme d'économie de soi, partagées par certains stagiaires, semblent constituer des obstacles à l'adoption spontanée de ce positionnement de soi, ou encore à l'immersion dans un discours épistémologique. Les PE2 rappellent qu'ils ne donnent pas spontanément du sens à l'engagement dans une démarche de recherche en formation professionnelle. « *Être en recherche* » n'est pas « *mener une recherche* ». C'est un état d'esprit, une culture professionnelle, et peut-être même avant, une culture universitaire. En effet, la mise en place, dans le cadre de la réforme LMD, d'un parcours fléché « *Professorat des écoles* », favorisant une formation pluridisciplinaire jusqu'à l'obtention d'une Licence, peut participer à la construction d'une identité de praticien réflexif.

Pour ces enseignants en devenir, l'enjeu de connexions entre théorie et pratique semble reposer, avant tout, sur une articulation entre compréhension et action. Dans le cadre d'une relation anthropo-pédagogique, plutôt qu'essentiellement empathique, les éclairages théoriques et l'apport de certains concepts préalablement abordés en cours et contextualisés notamment lors des visites de stage, semblent plus facilement appropriés par les stagiaires. Le sens et la valeur formative d'un entrecroisement de différents regards peuvent être construits à travers l'analyse compréhensive de l'expérience vécue et la formalisation de ressources professionnelles pour agir. L'esprit d'équipe évoqué par les enseignants débutants que nous avons rencontrés après leur sortie de l'IUFM favorise la construction d'un « *réseau d'interactions professionnelles* » (Grangeat & Besson, 2006, p. 45), facteur de développement de l'activité réflexive, et dans lequel se croisent différents regards, différentes approches de la complexité du réel. Le conseiller pédagogique occupe une place essentielle dans ce réseau. Il est reconnu pour une expertise qui dépasse largement une expérience personnelle. Un réseau d'interactions peut exister dès la formation initiale, à condition que la mise en tension des identités en présence (stagiaires, praticiens, formateurs-chercheurs) puisse permettre de dépasser le clivage entre théorie et pratique. Les formateurs-chercheurs, incarnant le pôle de la théorie, ont les ressources pour se positionner dans une posture d'accompagnement au sein d'un réseau d'interactions professionnelles.

Les ateliers d'analyse de pratiques participent également à la construction d'une identité de praticien réflexif. Pourtant les objectifs de formation de ces dispositifs sont diversement reconnus par les stagiaires. Certains les perçoivent comme une « *thérapie de groupe* » alors que d'autres s'y engagent en espérant trouver le cadre d'une personnalisation de leur parcours de formation. Préalablement à l'engagement dans des démarches d'analyse de pratiques, un accompagnement dans différentes formes d'écriture peut avoir un intérêt pour temporiser, sortir de l'urgence et de la pression

vécue en situation professionnelle. Comme le rappelle Dupuis (2002), « *la vertu principale de l'écriture en formation est qu'elle prend d'abord le temps de « poser », de disposer, d'établir* » (p. 104). Même si les apports d'une écriture formative ne sont plus à démontrer, un malentendu perdure : les stagiaires assimilent le passage à l'écrit à une évaluation sommative commanditée par l'institution. Entrer dans l'écriture n'est jamais simple, qu'il s'agisse d'ateliers d'écriture, d'un journal personnel de formation, voire de la rédaction d'un mémoire professionnel. Les fonctions de l'accompagnant sont nombreuses : proposer les déclencheurs qui permettront la prise de recul ; favoriser une implication des stagiaires ; contribuer à une évolution de leur rapport à l'écriture en se positionnant comme garant du cadre, etc.

Conclusion

Concluons ici notre réflexion sur l'accompagnement dans la construction d'une identité professionnelle en proposant une piste de travail qui nous semble encore largement à exploiter. Elle concerne les positions du stagiaire dans un triangle didactique spécifique à la formation professionnelle d'enseignants. Les théories constructivistes, la différenciation pédagogique ou, plus globalement, les méthodes actives intègrent les contenus d'enseignement à l'IUFM, afin d'orienter les pratiques de ces futurs enseignants. Le décalage entre l'univers de la formation que les PE2 considèrent « *trop théorique* » par rapport au terrain de la pratique professionnelle, le mal-être identitaire lié au statut hybride de stagiaire, se trouvent renforcés, dans les discours de ces futurs enseignants, par le constat d'une passivité subie lors des cours suivis à l'IUFM et une absence d'analogie entre le dire et le faire des formateurs. Cette absence d'analogie concerne notamment la définition des objectifs pédagogiques, la prise en compte des différences individuelles et la variété des situations, des activités ou encore des outils proposés pour construire des savoirs professionnels. Une des spécificités de la formation professionnelle, et de l'identité même des enseignants, nous est justement rappelée par Perrenoud (1998) : « *[...] la pratique qui y prépare est largement « isomorphe » à la pratique à laquelle on prépare, si bien que le curriculum caché et l'imitation ont une importance particulière dans la formation* » (p. 176).

Il ne s'agit pas pour autant de conclure que les interventions didactiques et pédagogiques des formateurs à l'IUFM devraient se rapprocher systématiquement des pratiques professionnelles d'enseignants du primaire. Le mouvement continu de la réflexion dans le champ de la formation d'adultes alimente le questionnement sur les possibilités de mise en activité des futurs enseignants dans l'espace de la formation et sur l'organisation du cadre de leur rencontre avec les différents savoirs professionnels. Au-delà d'une modularisation (Baillauquès, 2001) relevant d'une volonté institutionnelle d'individualiser les itinéraires de formation, le paradigme de la « *personnalisation* » se doit également d'être visité, dans la perspective d'une centration sur les besoins du sujet se formant, et dans la construction de réponses possibles, en termes de dispositifs et plus singulièrement de situations formatives, à la problématique du sens de l'engagement de soi en formation.

Références

- Abraham A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-Les-Moulineaux: EAP.
- Association des enseignants et des chercheurs en sciences de l'éducation (1991). *Individualiser les parcours de formation*. Colloque de l'A.E.C.S.E. Lyon.
- Alin C. (1999). Histoires de vie ou la question du tiers et de l'interprétant. *Spirale*, 24.
- Alin C., Gohier C. (2001). *Enseignant-Formateur*. Paris: L'Harmattan.
- Altet M., Paquay L. & Perrenoud P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Auregan P. (1998). *La figure du moi et la question du sujet depuis la Renaissance*. Paris: Ellipses.
- Bailleul M. (2005). L'accompagnement du mémoire professionnel en formation d'enseignants : un « bout de chemin » ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 2, 11-26.
- Bodergat J.-Y. (2005). La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 2, 27-48.
- Bourdoncle R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle R. & Demailly L. (1998). *Les métiers de l'éducation et de la formation*. Paris: Presse Universitaire du Septentrion.
- Baillauquès S. & Breuse E. (1993). *La première classe*. Paris: ESF.
- Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M. & Tournier F. (2001). *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*. Paris: INRP.
- Clerc F. (1995). *Débuter dans l'enseignement*. Paris: Hachette.
- Develay M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?*. Paris: Nathan collection « Pédagogies ».
- Dubar C. (2002). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dupuis P.-A. (2002). *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*, Dossier pour la soutenance de l'Habilitation à Diriger des Recherches, sous la direction de Gérard FATH, Université Nancy 2, Département Sciences de l'Education.
- Fath G. (1991). Laïcité et formation des maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 97, 65-74.
- Grangeat M. & Besson C. (2006). Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité ? *Formation et pratiques d'enseignement en question - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 3, 31-52.
- Guillot A. (1997). *Un impact de la création des IUFM : la (re)composition identitaire des enseignants*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction de Gérard Fath, Nancy2.
- Lang V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Levinas E. (1971) *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye: Martinus Nijhoff.
- Levinas E. (1986). *De l'existence à l'existant*. Paris: Vrin.
- Malet R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris: L'Harmattan.
- Mead G. H. (1933). *Mind, Self and Society, trad.*, L'esprit, le soi et la société, présentation de J. Cazeneuve. Paris, PUF, 1ère édition.
- Mialaret G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In J.-M. Barbier (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp.161-188). Paris: PUF.
- Perrenoud P. (1998). Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres. In R. Bourdoncle & L. Demailly, *Les métiers de l'éducation et de la formation* (pp. 157-187), Paris: Presse Universitaire du Septentrion.

- Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF éditeur.
- Peyronie H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris: PUF.
- Raymond D. & Lenoir Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles: De Boeck.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Snoeckx M. (2000). Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle et direction des mémoires. In C. Gohier, C. Alin, *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Recherche et formation. Paris: L'Harmattan.
- Tardif M. & Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Tochon F-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Wentzel B. (2003). L'accompagnement : entre cadre institutionnel et stratégies d'acteurs. Actes du Colloque international « L'accompagnement et ses paradoxes ». Université de Tours.
- Wentzel B. (2004). *De la transition discursive entre formation à l'IUFM et prise de fonction. Quelques cas singuliers de Professeurs des écoles*. Thèse de Doctorat sous la Direction de Gérard Fath, Université Nancy2, soutenue le 26 novembre 2004.
- Wentzel B. (2006). Malaise dans la formation. *Les cahiers pédagogiques*, 446, 61-63.

Introduction à la profession : concept pour l'accompagnement des enseignant-e-s débutant-e-s dans les degrés préscolaire et primaire du canton de Fribourg

Jacqueline Gremaud, Haute Ecole Pédagogique de Fribourg

Résumé

La Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport du canton de Fribourg a établi un dispositif légal d'accompagnement des enseignants novices. La structure mise en place par la HEP-FR offre diverses sessions sous forme de module et d'analyse de pratique, le choix étant laissé à la discrétion des nouveaux enseignants. La structure étant relativement récente, il est prévu qu'après deux ans de fonctionnement, une évaluation sera conduite, afin d'évaluer la qualité du dispositif.

Introduction

Le dispositif d'accompagnement de l'enseignant-e débutant-e a pour base légale un document approuvé et signé le 1er juin 2005 par la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport du canton de Fribourg (FR) (DICS). Chaque communauté linguistique du canton dispose de son propre service de l'introduction à la profession, régi par un concept identique tenant compte toutefois des particularités spécifiques au groupe d'enseignants alémaniques ou francophones.

L'ancien système de soutien des jeunes maîtres était rattaché au secteur de l'inspection de la DICS. Le service actuel de l'introduction à la profession relève de la Formation continue de la Haute Ecole Pédagogique fribourgeoise. La distinction du rôle des membres de l'introduction à la profession de celui des inspecteurs renforce la complémentarité des deux partenaires, ce qui contribue à accroître et à mieux cibler leur action respective auprès des enseignants débutants. Les membres de l'introduction accompagnent les enseignants dits «novices», personnes compétentes et formées, dans une perspective de formation continue alors que l'inspection s'inscrit en priorité dans une logique de gestion du personnel.

Le dispositif de formation

La structure de l'introduction à la profession repose sur trois axes:

- la direction composée du responsable de la Formation continue et des autorités de la HEP-FR ;
- l'ingénierie attribuée à la responsable de l'introduction à la profession. Celle-ci assure l'organisation, la mise en place et l'évaluation du dispositif ainsi que la coordination entre les différents partenaires impliqués dans l'insertion professionnelle des enseignants;
- l'animation assurée par les formateurs praticiens, enseignants primaires expérimentés formés à la HEP, titulaires d'une classe primaire à 50% au moins et travaillant à 20% dans le service de l'introduction à la profession.

La majorité des enseignants bénéficiaires de ce programme de formation ont été formés dans une Haute Ecole Pédagogique (HEP de Fribourg ou d'un autre canton). Ils sont engagés pour un poste fixe ou pour un long remplacement. Si ces enseignants doivent effectuer 40 heures obligatoires dans le cadre de l'introduction à la profession durant leur première année, ils ont toutefois une grande liberté quant au choix des modules de formation ou quant au type d'analyse de pratique qui se déroulera dans leur école.

L'introduction à la profession offre également 20 heures de formation aux enseignants reprenant l'enseignement après 5 ans d'arrêt. Pour les enseignants ayant déjà enseigné, mais qui viennent d'un autre canton, ainsi que les enseignants qui sont réengagés après moins de 5 ans d'arrêt, le programme de formation est entièrement facultatif.

L'offre de formation est constituée de différents éléments.

- **La séance d'ouverture**
Elle a pour but une première prise de contact avec les inspecteurs. Elle est organisée juste avant le début de l'année scolaire. A cette occasion, le chef de service de la DICS souhaite la bienvenue aux professionnels nouvellement engagés et leur exprime clairement ses attentes. Ce moment marque l'entrée officielle des enseignants dans leur nouvelle communauté professionnelle.
- **Le module de représentation du métier**
Après deux mois de pratique, cette journée de réflexion permet d'analyser les premières représentations du métier confrontées à la réalité, d'échanger entre pairs les premières expériences professionnelles et de prendre conscience du nouveau statut professionnel.

- **Les analyses de pratique**

Par petits groupes, les enseignants se rencontrent cinq fois durant l'année scolaire, afin d'analyser une situation extraite de leur pratique quotidienne. Les enseignants bénéficient d'un crédit de remplacement leur permettant de participer à ces après-midi. Un formateur praticien accompagne la réflexion conduite au sein de chaque groupe composé de quatre ou cinq titulaires de degrés de classe identiques. Les participants choisissent librement leur petit groupe de travail. A tour de rôle, chaque professionnel invite ses collègues dans son établissement scolaire. Les analyses de pratique se déroulent selon trois formules qui relèvent entièrement du choix de l'enseignant « *hôte* ».

1. **L'observation directe en classe** : l'enseignant « *hôte* » propose au groupe d'observer un point particulier pendant une séquence d'apprentissage en classe. Au terme de cette observation, les enseignants et le formateur praticien écoutent le titulaire de la classe, échangent leurs observations, analysent et élaborent des perspectives d'action fondées sur les observations réalisées précédemment. Ces dernières feront l'objet d'une réévaluation lors de la prochaine rencontre.
2. **L'observation à partir de séquences vidéos** : le groupe procède de la même façon. Cependant, l'observation porte sur une séquence filmée par l'enseignant « *hôte* ». L'analyse a lieu dans une salle du bâtiment scolaire. Après la classe, l'enseignant invite ses collègues à découvrir son espace de travail, la manière dont il l'a aménagé et organisé.
3. **L'observation indirecte sur la base d'une situation relatée** : la semaine précédant l'analyse de pratique, l'enseignant « *hôte* » décrit une situation issue de sa pratique qui l'interpelle particulièrement. Il transmet sa description et ses éventuelles questions au groupe par courriel. Il accueille ses pairs durant un après-midi dans son établissement scolaire pour conduire une réflexion partagée et envisager des éléments de réponse à la situation problème présentée.

A tour de rôle, chaque membre du groupe soumet une problématique à ses collègues une fois durant l'année scolaire. Les échanges s'établissent avec souplesse, en fonction des besoins personnels. D'une fois à l'autre, les enseignants communiquent les démarches entreprises suite à l'analyse de pratique précédente, les résultats obtenus et les prises de décisions qui en ont découlé. Les analyses de pratique ont toujours lieu dans l'établissement scolaire de l'enseignant « *hôte* ». Le droit d'être remplacés encourage les enseignants à s'investir pleinement dans les échanges au sein du groupe et évite une surcharge de travail. Le matin consécutif à l'analyse de pratique, tous les formateurs praticiens se retrouvent avec la responsable de l'introduction à la profession pour échanger et réfléchir sur l'accompagnement conduit le jour précédent.

- **Les modules de formation à choix**

Les modules de formation constituent un complément et un apport théorique à différentes questions et besoins émergeant des analyses de pratique. Ils sont établis à partir de l'évaluation des besoins des enseignants faite au début de l'année, de leurs demandes particulières des observations réalisées par les formateurs praticiens durant les analyses de pratique. En fonction de leurs besoins et intérêts, les enseignants participent au moins à trois modules organisés le mercredi après-midi.

- **Le bilan de compétences**

La première année de pratique aboutit à un bilan personnel de compétences fondé sur les expériences professionnelles vécues et débouchant vers des perspectives apparentées au portfolio à poursuivre lors des années ultérieures.

- **L'espace de communication internet: «Clubprof»**

Le canton de Fribourg utilise « *Educanet2* » pour transmettre toutes les informations et documents officiels à son corps enseignant. Chaque enseignant titulaire possède un compte « *fr* » à l'adresse « <http://www.educanet2.ch/> » lui permettant d'accéder à toutes les ressources officielles. Les remplaçants ou les enseignants qui n'ont pas encore de contrat fixe n'ont pas d'adresse « *fr.educanet2.ch* ». Ils ne peuvent donc pas exploiter de manière autonome cet espace collaboratif mis à disposition par le service de l'enseignement primaire. Pour se procurer les documents officiels, ils sollicitent l'aide d'un collègue titulaire de classe inscrit dans le répertoire « *fr.educanet2.ch* ». C'est avant tout pour cette raison que le service de l'introduction à la profession a mis en place son propre espace de communication : « *Clubprof* » sur « *Educanet2* », sur lequel il a inscrit tous les enseignants débutants.

« *Clubprof* » propose différentes rubriques.

- La messagerie : ce moyen facilite les contacts entre les enseignants débutants, dont les coordonnées sont toutes accessibles dans le carnet d'adresses;
- Le classeur: ce répertoire regroupe tous les documents importants et essentiels à la conduite de la classe (officiels et autres) ;
- Les communications : l'espace facilite la communication d'informations spécifiques (modules de formation, manifestations et événements officiels organisés par la DICS);
- Annonces des enseignants : l'espace est prévu pour mettre à disposition d'autrui ses ressources personnelles (disponibilité pour remplacement) ou matérielles (supports pour activités sportives, échanges de moyens didactiques, etc.).

- **Le forum organisé sur « Clubprof »**
 Au milieu de l'année scolaire, les enseignants débutants ont l'occasion d'échanger leurs soucis et leurs problèmes, d'apporter des conseils ou des suggestions, d'échanger des outils ou des documents dans le forum organisé sur « Clubprof » quel que soit le degré de leur classe. Ces réseaux entre enseignants se veulent interactifs et riches en partage de savoirs, d'expériences et de compétences.
- **Formation continue durant les cours d'été**
 Dans la palette des cours d'été, organisés pour le corps enseignant fribourgeois en juillet, les enseignants débutants trouvent un module spécialement conçu pour eux par le service de l'introduction à la profession, afin de leur permettre de planifier et de préparer leur rentrée scolaire. Les participants ont l'occasion de se doter d'une check-list recensant tous les éléments essentiels à mettre en place dans la phase de prise de fonction.

Conclusion

Pour garantir et maintenir une action formatrice de qualité, une évaluation conduite par des experts externes à la HEP sera effectuée après deux ans de fonctionnement, à partir de la mise en place effective du concept. D'emblée, nous remarquons que si l'insertion professionnelle des enseignants primaire et préscolaire reste une phase très délicate et complexe dans la trajectoire de tous praticiens débutants, les ressources mises à disposition des jeunes enseignants constituent un soutien essentiel et sécurisant dans la conduite de leur classe. En effet, la fréquence et la proximité des relations établies entre les membres du service et les professionnels facilitent la communication et la recherche rapide de solutions face aux problèmes quotidiens. Les échanges fructueux aboutissent durant la deuxième année d'enseignement à la création de groupes autonomes de réflexion et de partage de ressources.

Ainsi, le service de l'introduction joue pleinement son rôle : donner aux nouveaux professionnels des outils et des opportunités pour échanger, repenser leur pratique et réinvestir les apports de la formation initiale. Tout le descriptif du dispositif de formation et l'adresse courriel de la personne de contact se trouvent sur le site de la HEP FR www.hepfr.ch (Formation continue / Introduction à la profession).

