

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

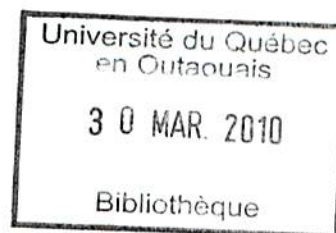
MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CHANTAL SAINT-PIERRE

LES PRATIQUES D'INSERTION PROFESSIONNELLE : ÉTAT DES LIEUX ET
PRATIQUES SOUHAITÉES

30 NOVEMBRE 2009



Sommaire

L'abandon de la profession par les nouveaux enseignants préoccupe les gestionnaires de l'éducation. Plusieurs auteurs (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Haselkom, 1994; Inman & Marlow, 2004; Mukamurera, 2005; Pekonen, 2002; Voke, 2002) se sont penchés sur la question afin d'en comprendre la raison et d'y remédier. Toutefois, cette situation persiste. Les taux inquiétants d'abandon de la profession en témoignent. Au Québec, 20 % des enseignants quittent leurs fonctions dans les cinq premières années de travail (Jeffrey & Sun, 2006). Dans une étude de Ingersoll et Smith (2004a), un lien est établi entre l'insertion professionnelle et la rétention des nouveaux enseignants. Leur participation à des programmes facilitant l'entrée dans la profession semble diminuer le taux de changement d'établissement ou de départ des enseignants débutants. Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002) a émis un avis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en insistant sur le fait que l'insertion professionnelle est nécessaire pour aider les nouveaux enseignants. Sept années se sont écoulées depuis les recommandations du COFPE (2002). Nous avons répertorié la documentation officielle des instances scolaires, soit le MELS, une commission scolaire dans la région de l'Outaouais et ses établissements, traitant de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants afin de connaître ce qui est prescrit officiellement. Nous avons porté une attention particulière à cette commission scolaire pour savoir quelles sont les pratiques d'insertion professionnelle en cours et nous avons identifié les souhaits des nouveaux enseignants par rapport à ces pratiques d'insertion. Notre échantillon est composé de 15 nouveaux enseignants ayant

cinq ans ou moins d'expérience. Nous avons choisi de mener notre recherche selon deux approches, l'une qualitative en effectuant une analyse documentaire, et l'autre quantitative par l'entremise d'un questionnaire électronique. L'analyse documentaire a permis de montrer une absence de documentation officielle en provenance des autorités éducatives. Par ailleurs, les gestionnaires du MELS et de la commission scolaire sont muets quant à l'élaboration et à l'instauration de programmes d'insertion professionnelle. Toutefois, le site Web du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), subventionné par le MELS, apporte un soutien incontestable pour toutes personnes intéressées par l'insertion professionnelle des enseignants. De même, la direction d'un établissement d'ordre d'enseignement secondaire a rédigé de la documentation sur son programme d'accompagnement. Grâce au questionnaire d'enquête, les pratiques d'insertion professionnelle en cours dans la commission scolaire et ses établissements et les souhaits des nouveaux enseignants ont été identifiés. Pour faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, il semblerait important de leur permettre de vivre des pratiques d'insertion professionnelle encourageant le partage, l'échange et la collaboration entre les collègues, la direction d'établissement et les divers intervenants du milieu scolaire. Cela favoriserait la construction de l'identité professionnelle des nouveaux enseignants, le développement de leur moi professionnel et un sentiment d'appartenance à la profession en évitant ainsi de vivre l'isolement, le découragement ou le désir de quitter la profession.

Table des matières

| | |
|--|------|
| Sommaire | ii |
| Table des matières..... | iv |
| Liste des figures | viii |
| Remerciements..... | ix |
| Introduction | 1 |
| Chapitre I | |
| Problématique | 5 |
| 1.1 L'abandon des enseignants | 7 |
| 1.1.1 État de la situation..... | 7 |
| 1.1.2 Raisons de l'abandon | 9 |
| 1.1.3 Conséquences de l'abandon | 11 |
| 1.1.4 Formation initiale des enseignants..... | 12 |
| 1.2 L'insertion professionnelle..... | 14 |
| 1.2.1 La situation des nouveaux enseignants | 14 |
| 1.2.2 L'insertion professionnelle et l'abandon des enseignants..... | 18 |
| 1.2.3 La situation de l'insertion professionnelle en Outaouais | 21 |
| 1.3 Les questions de recherche..... | 22 |
| 1.4 Les objectifs de la recherche..... | 24 |
| 1.5 Le type de recherche | 25 |
| 1.6 Les limites de la recherche..... | 25 |
| Chapitre II | |
| Cadre théorique | 28 |
| 2.1. Les concepts-clés | 30 |
| 2.1.1 L'abandon des enseignants | 30 |
| 2.1.1.1 Les définitions..... | 30 |
| 2.1.1.2 Les raisons..... | 32 |
| 2.1.1.3 Les besoins des nouveaux enseignants | 37 |
| 2.1.2 L'identité professionnelle..... | 41 |
| 2.1.2.1 Les définitions..... | 41 |
| 2.1.2.2 Le processus de développement professionnel | 44 |
| 2.1.3 La socialisation professionnelle | 47 |

| | | |
|-----------|--|----|
| 2.1.3.1 | Les définitions..... | 47 |
| 2.1.4 | L'insertion professionnelle..... | 51 |
| 2.1.4.1 | Les définitions..... | 51 |
| 2.1.4.2 | Caractéristiques des programmes d'insertion professionnelle..... | 53 |
| 2.1.4.3 | L'insertion professionnelle dans le monde | 56 |
| 2.1.4.3.1 | Écosse..... | 57 |
| 2.1.4.3.2 | Japon | 57 |
| 2.1.4.3.3 | Nouvelle-Zélande..... | 58 |
| 2.1.4.3.4 | Alberta..... | 59 |
| 2.1.4.4 | L'insertion professionnelle au Québec..... | 60 |
| 2.1.4.4.1 | Commission scolaire des Affluents..... | 64 |
| 2.1.4.4.2 | Commission scolaire de la Capitale | 64 |
| 2.1.4.4.3 | Commission scolaire du Lac-Saint-Jean | 65 |
| 2.1.4.4.4 | Commission scolaire de Laval | 66 |
| 2.1.4.4.5 | Commission scolaire de Marguerite Bourgeoys | 67 |
| 2.1.4.4.6 | Commission scolaire de Portneuf | 68 |
| 2.1.4.4.7 | Commission scolaire des Sommets..... | 69 |
| 2.1.4.5 | Les avantages des programmes d'insertion professionnelle | 71 |
| 2.1.4.5.1 | Réduction du taux d'abandon de la profession | 71 |
| 2.1.4.5.2 | Développement de l'estime de soi du nouvel enseignant | 72 |
| 2.1.4.5.3 | Adaptation facilitée du nouvel enseignant à son milieu..... | 72 |
| 2.1.4.5.4 | Développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant | 73 |
| 2.1.4.5.5 | Développement de la socialisation du nouvel enseignant..... | 74 |

Chapitre III

| | |
|--|----|
| Méthodologie | 77 |
| 3.1 Le type de recherche | 79 |
| 3.2 Le milieu de la recherche | 79 |
| 3.3 L'échantillon | 80 |
| 3.4 La démarche méthodologique..... | 81 |
| 3.4.1 L'objectif 1 : identifier les pratiques d'insertion professionnelle prescrites dans les documents officiels..... | 83 |
| 3.4.1.1 L'analyse documentaire | 84 |
| 3.4.1.1.1 Le répertoire des documents officiels | 85 |
| 3.4.1.1.2 La grille d'analyse..... | 86 |
| 3.4.2 Les objectifs 2 et 3 : dresser un portrait des pratiques en cours et identifier les pratiques souhaitées | 87 |
| 3.4.2.1 Le questionnaire d'enquête | 89 |
| 3.4.2.1.1 La validation..... | 93 |
| 3.4.2.1.2 La mise à l'essai | 93 |
| 3.4.2.1.3 L'administration..... | 94 |

| | |
|---------------------------------------|----|
| 3.4.2.1.4 L'analyse des données | 96 |
|---------------------------------------|----|

Chapitre IV

| | |
|--|-----|
| Résultats | 98 |
| 4.1 Les résultats et analyse..... | 99 |
| 4.1.1 L'analyse documentaire | 101 |
| 4.1.1.1 Documents provenant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport..... | 101 |
| 4.1.1.2 Document provenant de la commission scolaire..... | 103 |
| 4.1.1.3 Document provenant des établissements scolaires | 104 |
| 4.2 Le questionnaire d'enquête | 106 |
| 4.2.1 Les données démographiques | 106 |
| 4.2.2 Les pratiques d'insertion professionnelle..... | 108 |
| 4.2.2.1 Pratiques d'insertion professionnelle à la commission scolaire..... | 109 |
| 4.2.2.2 Pratique d'insertion professionnelle dans les établissements scolaires | 111 |
| 4.2.3 Le niveau d'importance des pratiques d'insertion professionnelle..... | 114 |
| 4.2.3.1 Résultats globaux pour le niveau d'importance accordé par les participants | 114 |
| 4.2.3.2 Le mentorat | 117 |
| 4.2.3.2.1 Le mentor | 118 |
| 4.2.3.2.2 L'observation | 120 |
| 4.2.3.2.3 Les rencontres | 121 |
| 4.2.3.2.4 La reconnaissance et la libération pour le mentor et le nouvel enseignant..... | 122 |
| 4.2.3.3 La formation continue..... | 123 |
| 4.2.3.3.1 La formation continue en général | 123 |
| 4.2.3.3.2 La formation continue portant sur des sujets précis..... | 125 |
| 4.2.3.4 Le service d'accompagnement..... | 126 |
| 4.2.3.5 Le soutien..... | 128 |
| 4.2.3.6 Le réseautage..... | 130 |
| 4.2.3.7 Les rencontres | 132 |
| 4.2.3.8 L'accueil..... | 134 |
| 4.2.4 Les pratiques d'insertion professionnelle souhaitées..... | 135 |

Chapitre V

| | |
|---|-----|
| Discussion | 145 |
| 5.1 Les pratiques d'insertion professionnelle : documentation officielle, état des lieux et souhaits des nouveaux enseignants | 146 |
| 5.2 Retombées de notre recherche | 155 |

| | |
|---|-----|
| Conclusion | 160 |
| Références | 163 |
| Appendice A : Schéma du modèle Bronfenbrenner adapté par Théorêt..... | 173 |
| Appendice B : Documentation officielle..... | 175 |
| Appendice C : Grille d'analyse..... | 180 |
| Appendice D : Questionnaire..... | 182 |
| Appendice E : Lettre d'introduction | 196 |
| Appendice F : Lettre d'invitation pour la validation du questionnaire | 198 |
| Appendice G : Synthèse des modifications et des corrections du questionnaire | 201 |
| Appendice H : Lettre d'invitation adressée aux participants pour compléter le questionnaire | 205 |
| Appendice I : Courriel d'invitation adressé aux participants pour compléter le questionnaire | 207 |
| Appendice J : Tableau I : Niveau d'importance des pratiques d'insertion professionnelle par les répondants..... | 209 |
| Appendice K : Tableau II : Résumé des énoncés des répondants pour les quatre questions ouvertes | 212 |

Liste des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 1, Schéma intégrateur de la démarche méthodologique | 83 |
| Figure 2, Pratiques d'insertion professionnelle à la commission scolaire | 110 |
| Figure 3, Pratiques d'insertion professionnelle dans les établissements scolaires des participants | 112 |
| Figure 4, Niveau d'importance des pratiques d'insertion professionnelle les plus courantes | 115 |
| Figure 5, Niveau d'importance du mentorat | 118 |
| Figure 6, Niveau d'importance de la formation continue | 124 |
| Figure 7, Niveau d'importance du service d'accompagnement..... | 127 |
| Figure 8, Niveau d'importance du soutien..... | 129 |
| Figure 9, Niveau d'importance du réseautage..... | 131 |
| Figure 10, Niveau d'importance des rencontres | 133 |
| Figure 11, Niveau d'importance de l'accueil..... | 135 |

Remerciements

Je tiens à exprimer mes remerciements les plus sincères à ma directrice de recherche, Madame Sylvie Fontaine, pour son implication tout au long de mon mémoire ainsi que pour ses judicieux conseils. Je la remercie de m'avoir transmis autant de connaissances. Elle a su m'apporter le soutien et l'orientation nécessaires pour mener à terme ce mémoire.

Je remercie également chacune des personnes ayant participé à l'élaboration de ce mémoire que ce soit en tant que gestionnaires administratifs, personnes expertes ou participants.

Enfin, je remercie mon entourage, famille et amis, pour leur confiance en moi, leur patience, leurs encouragements et leur soutien dans cette entreprise.

Introduction

Le taux inquiétant d'abandon des nouveaux enseignants préoccupe plusieurs chercheurs (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Inman & Marlow, 2004; Mukamurera, 2005; Pekonen, 2002; Voke, 2002). Leur situation actuelle est précaire (Mukamurera, 2005). Des chercheurs tentent de comprendre les raisons pour lesquelles ils délaissent la profession (Baillauquès & Breuse, 1993; Buckley, Schneider & Shang, 2005; COFPE, 2002; McCreight, 2000; Mukamurera, 2005), mais ils n'arrivent pas à un consensus. Les taux d'abandon des enseignants parlent par eux-mêmes. Aux États-Unis, il se situe autour de 25 % à 50 % pour les enseignants possédant moins de trois ans d'expérience (Fleener, 2001; Voke, 2002). Les recherches de Varah, Theuve et Parker (cités dans Weva, 1999) et de Schiechty et Vance (cités dans Weva, 1999) révèlent qu'aux États-Unis environ 30 % des nouveaux enseignants ayant deux ans et moins d'expérience quittent la profession tandis que 60 % le feront pendant les cinq premières années de leur carrière.

Au Canada, une étude sur le personnel enseignant (Walker, cité dans Weva, 1999) révèle que 15 % des enseignants vont quitter la profession après une seule année d'enseignement. Cette même étude affirme que ce pourcentage est élevé comparativement à la moyenne des autres professions qui se situe autour de 6 %. Selon l'étude de King et Peart (1992), 10 % des nouveaux enseignants jugent que la profession

de l'enseignement n'est pas ce qui leur convient et ils la quittent pendant leurs trois premières années.

Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (2004) rapporte dans son document, *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, qu'en 1998, 17 % des enseignants laissaient la profession dans leurs cinq premières années. Selon la récente étude de Jeffrey et Sun (2006), au Québec, 20 % des enseignants quittent leurs fonctions dans les cinq premières années de travail. Un questionnement est soulevé à savoir si les programmes d'insertion professionnelle pourraient contribuer à réduire le taux d'abandon des nouveaux enseignants. Une étude de Ingersoll et Smith (2004a) semble montrer que l'insertion professionnelle fait une différence. Dans cette étude, un lien est établi entre la participation des nouveaux enseignants aux programmes d'insertion professionnelle et la réduction des taux de changement d'établissement ou de départ de la profession de la part de ces derniers. Mais encore faudrait-il que ces pratiques existent dans les écoles et que les nouveaux enseignants puissent y avoir accès.

Au Québec, le COFPE a émis un avis en 2002 stipulant l'importance de mettre en place des pratiques d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants. Certaines commissions scolaires ont pris en considération la recommandation du COFPE et se sont dotées de programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants. Parmi celles-ci nous retrouvons : la commission scolaire des Affluents, la commission scolaire de la Capitale, la commission scolaire du Lac Saint-Jean, la commission scolaire de Laval, la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, la commission scolaire de Portneuf et la commission scolaire des Sommets.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes questionnée sur la situation actuelle de l'insertion professionnelle dans la région de l'Outaouais et plus précisément, à l'intérieur d'une commission scolaire. Cette recherche vise à décrire cette situation ainsi qu'à clarifier les souhaits des nouveaux enseignants à l'égard des pratiques d'insertion professionnelle. Ces objectifs ont été atteints par l'entremise d'une approche méthodologique mixte combinant l'analyse documentaire et le questionnaire d'enquête.

Chapitre I
Problématique

L'abandon de la profession par les nouveaux enseignants est un phénomène présent à travers le monde et les chercheurs se penchent de plus en plus sur le sujet afin de comprendre et de remédier à la situation (Buckley et al., 2005; Ingersoll & Smith, 2004a; Inman & Marlow, 2004; Santiago, 2002; Webb, Vulliamy, Hämäläinen, Sarja, Kimonen, & Nevaleinen, 2004). Différentes pistes peuvent être empruntées pour d'explorer les relations qui existent entre le taux d'abandon des enseignants débutants et la possibilité d'améliorer leur condition afin de favoriser leur rétention.

Dans ce chapitre, nous présenterons la problématique de l'abandon des enseignants de la profession, des raisons tentant d'expliquer cette situation, les conséquences et les inquiétudes engendrées par ce problème ainsi que la formation initiale des enseignants afin de situer les débuts du cheminement des nouveaux enseignants.

Dans un deuxième temps, l'insertion professionnelle sera décrite en trois volets. Le premier volet présentera la situation des nouveaux enseignants, le second mettra l'accent sur le lien entre l'insertion professionnelle et l'abandon des enseignants et le troisième présentera un bref aperçu de la situation de l'insertion professionnelle en Outaouais.

Finalement, les objectifs de recherche, le type de recherche ainsi que les limites de la recherche seront exposés.

1.1 L'abandon des enseignants

La situation actuelle des nouveaux enseignants est précaire (Mukamurera, 2005). Ils éprouvent de la difficulté à obtenir un travail et lorsqu'ils y parviennent, ils vivent une entrée difficile dans la profession. Il est normal que le début d'un emploi puisse causer de grands stress (Weva, 1999). L'adaptation à un nouveau milieu, à des collègues et le désir de bien exécuter les tâches imparties exigent beaucoup d'efforts, de concentration et d'énergie. Cette adaptation peut être difficile au point de considérer quitter la profession pour des raisons variées. C'est un peu ce qui est vécu dans le monde de l'éducation où plusieurs nouveaux enseignants quittent le milieu.

1.1.1 État de la situation

L'abandon des enseignants est un sujet qui préoccupe certains chercheurs (McCreight, 2000; Pekonen, 2002; Voke, 2002). Il existe plusieurs écrits à ce propos qui visent à améliorer la compréhension du phénomène. Aux États-Unis, les études révèlent que la majorité des enseignants qui délaissent la profession ont moins de dix ans d'expérience (Inman & Marlow, 2004). Plusieurs études américaines indiquent qu'entre 25 % et 50 % des nouveaux enseignants démissionnent pendant leurs trois premières années d'enseignement (Fleener, 2001; Voke, 2002). Weva (1999) mentionne qu'environ 30 % des enseignants ayant deux ans et moins d'expérience quittent la profession tandis que 60 % le feront pendant les cinq premières années de leur carrière. D'autres études indiquent que près de 10 % des nouveaux enseignants quittent pendant leur première année d'enseignement (Recruiting New Teachers Inc., 2000).

Une situation semblable, vécue en Finlande, est rapportée dans l'étude de Webb et al. (2004). Ces auteurs indiquent qu'à peu près 10 % des nouveaux enseignants changent de milieu de travail et à Helsinki, 12,5 % d'entre eux laissent la profession durant les quatre premières années suivant leur graduation. Ils ajoutent qu'en Angleterre, à peu près la moitié des enseignants qualifiés laissent l'enseignement et ils expliquent cette perte par le fait que les nouveaux ne travaillent pas immédiatement dans les écoles après avoir complété leur formation initiale.

Le même phénomène est présent au Canada où le taux d'abandon de la profession s'avère également élevé. En effet, selon une étude sur le personnel enseignant au Canada (Walker, cité dans Weva, 1999), 15 % des enseignants quitteront la profession après une seule année d'enseignement. Cette même étude affirme que ce pourcentage est très élevé comparativement à la moyenne des autres professions qui se situe autour de 6 %. Pour ce qui est de la situation au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (2004) estime qu'en 1998, 17 % des enseignants laissaient la profession au cours des cinq premières années de travail.

Ces statistiques révèlent bien qu'il y a un malaise au niveau de l'entrée en fonction des nouveaux enseignants. Rappelons à ce sujet que cette entrée est précaire depuis les années 1980 (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Cette décennie et le début des années 1990 présentent des récessions économiques, des compressions budgétaires de l'État et un surplus d'enseignants alimentant cette précarité d'emploi (Bousquet, 1990; Mukamurera, 1999b). En effet, à ce moment, le nombre de nouveaux diplômés excédait les postes disponibles créant ainsi une saturation et une précarité de

l'emploi. Un certain nombre d'événements et de mesures tels que l'implantation d'un nouveau système de formation des maîtres depuis 1994, l'instauration d'un contingentement à l'admission dans les programmes universitaires de formation des maîtres, un recours aux listes de rappel pour embaucher les nouveaux enseignants depuis 1996, un programme d'incitation à la retraite depuis 1997, la création des maternelles cinq ans temps plein depuis 1997, et la création des commissions scolaires linguistiques en 1998 ont contribué à redresser la situation, mais, encore aujourd'hui, l'entrée dans la profession est difficile (Martel, Ouellette, & Ratté, 2003). Au Québec, cette entrée ne se fait pas par voie de concours ou d'accès à un poste régulier. Il faut attendre de trois à quatre ans avant d'accéder à un poste qualifié à temps plein et la signature d'un troisième contrat consécutif avant d'obtenir une permanence. Lors de l'obtention du premier poste permanent, la répartition qui tient compte de l'ancienneté dans la profession fait en sorte que les nouveaux enseignants obtiennent les derniers postes attribués, soit ceux qui sont souvent les moins attrayants. Toutes ces formalités et ces processus sont longs et cela peut décourager les nouveaux enseignants et les inciter à abandonner la profession.

1.1.2 Raisons de l'abandon

Selon l'angle utilisé, plusieurs raisons sont évoquées pour tenter d'expliquer l'abandon des nouveaux enseignants. Les auteurs consultés (Baillauquès & Breuse, 1993; Buckley et al., 2005; COFPE, 2002; Mukamurera, 2005) n'arrivent pas à un consensus ce qui illustre bien la complexité du phénomène. Certains mentionnent que la

formation initiale joue un rôle important dans la préparation des nouveaux enseignants et dénotent une discontinuité entre cette formation et le travail sur le terrain (Bateman, 2001; Darling-Hammon, 2002). De plus, ils ajoutent qu'il importe d'être formé comme pédagogue et qu'une bonne connaissance de la matière enseignée ne suffit pas. Lorsque les nouveaux enseignants sont confiants en méthode didactique et en leur gestion de la classe, ils ressentent une meilleure satisfaction face à leur emploi et ils n'envisagent pas laisser la profession.

Des raisons personnelles, professionnelles et familiales comptent parmi les premières à être mentionnées pour justifier le départ des nouveaux enseignants de la profession (Buckley et al, 2005; Ingersoll & Smith, 2004a; Inman & Marlow, 2004; McCreight, 2000; Mukamurera, 2005). Que ce soit pour des raisons comme les problèmes de santé, les grossesses, les exigences de l'éducation de leurs propres enfants (Buckley et al., 2005), la difficulté à bien gérer des classes nombreuses d'élèves turbulents (Buckley et al., 2005; Inman & Marlow, 2004; Mukamurera, 2005; Santiago, 2002; Webb et al., 2004), la tâche imposante laissée aux enseignants débutants (Mukamurera, 2005; Webb et al., 2004), le salaire insatisfaisant (Buckley et al., 2005; McCreight, 2000; Webb et al., 2004), l'absence du soutien administratif (Buckley et al., 2005; Inman & Marlow, 2004), la mauvaise perception de la profession enseignante par la communauté (Buckley et al., 2005; Webb et al., 2004), la précarité d'emploi (Mukamurera, 2005), une mauvaise maîtrise des émotions, un climat de violence dans l'école, l'agressivité de la part des parents, un problème d'intégration dans leur milieu

(Jeffrey & Sun, 2006), les arguments sont nombreux pour tenter d'expliquer l'abandon de la profession par les nouveaux enseignants.

1.1.3 Conséquences de l'abandon

Par ailleurs, il faut considérer que cet abandon entraîne des coûts de toutes sortes. Gervais (1999a) mentionne que si le taux d'abandon continue d'augmenter, il en coûtera plus cher de former des enseignants que des médecins. Parmi les frais à considérer, il y a notamment ceux que les étudiants déboursent pour leur formation initiale universitaire et ceux pour le remplacement des enseignants qui contribuent à des coûts additionnels et répétitifs pour l'administration. De même, il y a des coûts plus difficiles à évaluer tels que le déclin de la stabilité organisationnelle et de la cohérence des établissements ainsi que la détérioration du climat de travail (Ingersoll & Smith, 2004a).

En fait, le pourcentage d'abandon de la profession par les nouveaux enseignants est inquiétant et élevé. Il est temps d'agir afin de réduire ce taux d'abandon et de maintenir en emploi la nouvelle génération d'enseignants. Ces enseignants sont qualifiés et formés pour aider le transfert des connaissances qui consiste à l'apprentissage des élèves. En maintenant les nouveaux enseignants dans la profession, les élèves ont donc plus de possibilité de vivre des succès.

Contrairement à plusieurs autres professions, la profession enseignante exige des recrues de faire face à des tâches aussi complexes et exigeantes que celles offertes à leurs collègues expérimentés (Weva, 1999). Il serait impensable de laisser les nouveaux

avocats plaider leur première cause seuls. Ils sont accompagnés afin de permettre une bonne transition entre leur formation initiale et le marché du travail. La même situation est vécue dans le milieu de la médecine. Il serait inimaginable de laisser les nouveaux médecins pratiquer seuls dès leur début de carrière. Pourtant, le sort des nouveaux enseignants est tout autre. Une fois en poste, ils sont laissés seuls pour assumer les mêmes responsabilités que leurs collègues expérimentés (Graziano, 2005). Certains s'en sortent sans trop de difficulté, mais ce n'est pas le cas pour d'autres qui peuvent éprouver des sentiments de stress, d'épuisement professionnel, d'anxiété, de frustration, de peur, de fatigue ou autres. Ces symptômes peuvent les amener à se questionner sur leur avenir dans la profession (Weva, 1999).

1.1.4 Formation initiale des enseignants

Archer (cité dans McCreight, 2000), Buckley et al. (2005) et Graziano (2005) indiquent que la formation initiale n'est pas suffisante et que l'entrée en fonction du nouvel enseignant doit être encadrée. Selon l'avis du COFPE (2002): « L'implantation d'un programme d'insertion correspond à un besoin pour les enseignants débutants, mais aussi à une exigence de la réforme de la formation à l'enseignement depuis l'abandon du stage probatoire » (p. 31).

Les programmes de formation des maîtres sont révisés dans le but de s'assurer que les futurs enseignants sont bien préparés pour faire face à leurs nouvelles tâches. Ce souci a entraîné la réforme du programme universitaire de la formation des maîtres en 1994. Ce changement consiste principalement au retrait de la période probatoire suivant

les trois années de formation reçue à l'université. Dorénavant, le programme universitaire mène directement à l'obtention du brevet d'enseignement. Également, la durée du programme de formation est passée de trois ans à quatre ans de préparation et d'apprentissage pratique et théorique.

Tous les programmes en formation des maîtres sont articulés autour du développement des 12 compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) et de la formation pratique cumulant un total de 720 heures..

Il importe de comprendre que lors de la formation initiale universitaire, ces compétences professionnelles commencent à se développer. Le Conseil supérieur de l'éducation (2004) ajoute que ces compétences doivent continuer de se parfaire au cours de la carrière de l'enseignant lors de sa formation continue. Il présente trois axes de développement continu des compétences professionnelles dont le premier est le soin à accorder à l'insertion professionnelle, le deuxième est l'importance de la prise en charge par le nouvel enseignant de son développement professionnel et le troisième est la nécessité du développement de la carrière professionnelle du personnel enseignant.

Le Conseil supérieur de l'éducation (2004) mentionne que : « Si la formation initiale à l'enseignement constitue le seuil d'entrée dans la profession, l'insertion professionnelle doit être envisagée comme une responsabilité collective et non comme une responsabilité unique du nouvel enseignant » (p. 27).

1.2 L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle peut être abordée selon divers angles. Pour certains chercheurs, elle signifie les mesures à mettre en place afin de soutenir l'entrée des nouveaux enseignants dans la profession (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Mukamurera, 2005; Weva, 1999). Pour d'autres, l'insertion professionnelle fait partie intégrante du développement des enseignants débutants (Nault, T., 1999; UNESCO, 1966).

Toutefois, plusieurs s'accordent pour dire que l'insertion professionnelle est aidante pour les nouveaux enseignants.

1.2.1 La situation des nouveaux enseignants

Plusieurs événements ont eu un impact pour les enseignants en début de carrière depuis la dernière décennie. Parmi ceux-ci, il y a le nouveau programme de formation des maîtres (1994), la disparition des certificats d'enseignement, l'extension des congés parentaux (2000) et la création des commissions scolaires linguistiques en 1998 amenant une réduction du nombre d'employeurs, mais un élargissement du marché de l'emploi. Il faut également ajouter un recours systématique à une liste de rappel pour combler les postes à temps plein et à temps partiel depuis 1996 (Martel et al., 2003). Tous ces changements ont permis un équilibre au niveau du nombre des finissants en éducation et de leur embauche pour les quelques années suivant l'implantation du nouveau programme de formation initiale en 1994. Néanmoins, une diminution du nombre d'élèves en 1997 – 1998, pour le préscolaire, et en 2000 – 2001 pour le primaire a

perturbé l'équilibre. Cet écart entre le nombre de diplômés et le nombre de postes disponibles a entraîné une difficulté d'embauche qui cause présentement une précarité d'emploi.

Pour Mukamurera (1999a), il y a cinq phénomènes présents lors de l'entrée dans la profession enseignante. Premièrement, on note une diversité d'approches dans les démarches de recherche d'un premier emploi. Cette disparité s'explique par le fait que certains finissants attendent avant de s'engager dans la recherche d'emploi, d'autres bénéficient du chômage, d'autres cherchent un emploi dans un autre domaine ou retournent aux études tandis que d'autres vivront un double emploi. Deuxièmement, on constate la présence d'une grande variété de tâches pour ceux qui occupent leur premier emploi. Il n'est pas rare, en effet, que le nouvel enseignant ait à faire face à plusieurs situations. Par exemple, il peut avoir à compléter les tâches d'enseignants plus expérimentés à des niveaux différents entraînant ainsi beaucoup de planification et de préparation puisqu'il est responsable de plusieurs niveaux en même temps. Il peut devoir changer souvent de classe, d'école, de champ d'enseignement et de commission scolaire. Troisièmement, il y a une alternance entre diverses activités telles que le chômage, le retour aux études, l'occupation d'emploi d'appoint, la suppléance et les contrats. Cette discontinuité temporelle et situationnelle est vécue lorsque qu'il y a une attente entre la fin des études et l'obtention d'un premier contrat d'emploi. Quatrièmement, la perte du sens du processus de l'insertion et son allongement sont représentés par la durée indéterminée et souvent longue qui précède l'embauche de façon permanente. Parfois, la permanence n'est jamais atteinte. Ainsi, il est difficile de délimiter le début et la fin de

l'insertion d'un enseignant débutant et c'est précisément le cinquième phénomène. Le cheminement de chacun des nouveaux enseignants étant différent, il est impossible de généraliser les limites initiales et finales de l'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière.

En plus de tout ce qui vient d'être énuméré, il faut considérer que les enseignants débutants ont à faire face à une transformation identitaire professionnelle, c'est-à-dire qu'ils doivent passer de l'état d'étudiant à l'état de professionnel. L'identité professionnelle des nouveaux enseignants commence à se construire lors de leur formation initiale à l'aide de la maîtrise des 12 compétences professionnelles développées par le MEQ (2001) et elle continue à se construire tout au long de leur carrière. Lors de leur formation initiale, les étudiants ont été amenés à se pencher sur leurs valeurs personnelles et à intégrer les compétences professionnelles dans le but de maintenir la cohérence et le caractère professionnel de la formation à l'enseignement. L'identité professionnelle des nouveaux enseignants repose principalement sur la construction personnelle de leur image de soi. Il importe que chacun soit conscient de ses caractéristiques personnelles : « il doit connaître ses valeurs, ses points forts et ses points faibles, ses limites et son style d'enseignement » (Anadon, Gohier, & Chevrier, 2007, p. 24). Par ailleurs, c'est souvent dans l'interaction sociale que le nouvel enseignant parviendra à se construire une identité professionnelle. En effet, dans leur étude auprès d'enseignants au préscolaire et au primaire, Anadon, Bouchard, Gohier, et Chevrier (2001) affirment que :

... les collègues occupent une place importante dans le développement d'une identité professionnelle ... Ils deviennent des modèles qui permettent de

surmonter les difficultés vécues, de travailler en équipe, de partager et d'établir des complicités. (p. 11)

Donc, le nouvel enseignant tirera avantage de son environnement pour façonner son identité professionnelle par l'analyse réflexive des valeurs exposées autour de lui et son questionnement par rapport à son appropriation de ces nouvelles valeurs. Ainsi, les pairs jouent un grand rôle pour le développement de l'identité des nouveaux enseignants. Pour ce qui est des enseignants du secondaire, Martineau et Presseau (2007), mentionnent que le développement de leur identité professionnelle s'appuie davantage sur leur expérience vécue en classe. Il importe toujours qu'ils connaissent leurs caractéristiques personnelles, mais il semble que l'évaluation de l'efficacité de leur action sur leurs élèves prenne une grande place dans la construction de leur identité professionnelle qui repose sur le processus d'intériorisation des savoirs et des compétences employés pour obtenir cette action. Jutras, Legault, et Desaulniers (2007) rappellent cependant que les interrelations sociales et biographiques des nouveaux enseignants avec les autres, tant du primaire que du secondaire, sont nécessaires pour construire leur identité professionnelle.

T. Nault (1999) mentionne également qu'il importe que les nouveaux enseignants développent leur soi professionnel. Elle fait référence à ce développement comme étant un processus de socialisation professionnel de la personne. Elle inclut l'insertion professionnelle comme l'une des cinq phases de son processus de socialisation. Cette transformation identitaire peut être vécue de façon différente dépendamment des nouveaux enseignants. Se sentant souvent vulnérables par rapport aux compétences disciplinaires et incertains devant l'accueil des élèves, les débutants

ont besoin d'un accompagnement pour effectuer la transition entre le statut d'étudiant et l'entrée dans la profession. De plus, le manque de temps et le sentiment d'incompétence pédagogique, malgré la formation pratique reçue à l'université, sont des facteurs qui amènent une remise en question des nouveaux venus (COFPE, 2002).

Une récente étude de Jeffrey & Sun (2006) affirme qu'il y a un besoin de programmes d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants. Il mentionne également que plusieurs établissements scolaires fournissent des efforts pour bien encadrer leur nouveau personnel, mais que malheureusement ces efforts pratiques ne sont pas généralisés. Pour une insertion harmonieuse des enseignants débutants, il est fortement recommandé d'instaurer des programmes.

Dans le but d'améliorer la rétention des enseignants, le Conseil supérieur de l'éducation (2004) recommande dans un avis au ministère de l'Éducation de « s'assurer de la mise en place de mesures visant à soutenir l'insertion des nouveaux enseignants, en particulier des enseignants à statut précaire, dans chaque école et dans chaque établissement scolaire » (p. 29).

On peut toutefois se demander si les programmes d'insertion professionnelle ont vraiment une incidence sur le taux d'abandon des nouveaux enseignants.

1.2.2 L'insertion professionnelle et l'abandon des enseignants

Aux États-Unis, une étude menée par Ingersoll & Smith (2004a) portant sur l'insertion professionnelle, révèle que les nouveaux enseignants ayant profité de l'accompagnement d'un mentor de même discipline et ayant participé à des activités

d'insertion professionnelle telles que la collaboration et la planification avec les collègues, sont moins enclins à changer d'école et à quitter la profession après leur première année d'enseignement. Cette recherche montre également qu'une insertion professionnelle planifiée et organisée fait une différence. Dans cette étude, un lien est établi entre la participation des nouveaux enseignants aux programmes d'insertion professionnelle et la réduction du taux de mobilité professionnelle ou du départ de la profession de la part de ces derniers. D'autres auteurs tels que Huberman (1989), Inman & Marlow (2004), Mukamurera (2005), Webb et al. (2004) et Weva (1999) avancent que l'aide, le soutien et l'accompagnement des collègues et de la direction sont des pratiques favorables pour l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Les résultats de ces recherches sont encourageants, mais encore faut-il que ces pratiques existent dans les écoles et que les nouveaux enseignants puissent y avoir accès. Au Québec, le COFPE (2002) recommande l'implantation d'un programme d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants. Il considère qu'un tel programme pour les enseignants débutants est encore plus nécessaire depuis l'abandon, en 1994, du stage probatoire dans les écoles. Rappelons que cette étape avait pour but d'assurer une supervision du nouvel enseignant dans son milieu pendant les deux premières années suivant sa formation initiale. Cette période devait être considérée par les enseignants et par leurs employeurs comme :

(...) une période probatoire à l'entrée dans la profession enseignante (...) destiné à encourager et initier utilement le débutant, à établir et préserver les normes professionnelles appropriées et à favoriser le développement des qualités pédagogiques de l'enseignant lui-même. (UNESCO, 1966, p. 7)

Un comité de probation était formé d'au moins deux personnes : un membre de la direction de l'établissement et un enseignant expérimenté. D'autres personnes-ressources pouvaient se joindre à cette équipe telles qu'un autre enseignant, un conseiller pédagogique, un autre directeur ou autre membre du personnel. Il importe de mentionner que l'enseignant expérimenté devait être accepté par le nouvel enseignant. Dans le cas contraire, un autre enseignant expérimenté était choisi. Cet accompagnement permettait au nouvel enseignant d'échanger avec une personne-ressource, d'atteindre les objectifs de l'étape probatoire et de recevoir des conseils pertinents pouvant le soutenir dans son insertion professionnelle (MEQ, 1989).

Étant donné la réforme de la formation universitaire et l'absence de ce type d'encadrement en début de la carrière, il importe de développer un soutien qui sera offert aux nouveaux enseignants pouvant ainsi pallier le manque de supervision en place précédemment. Toutefois, le COFPE (2002) mentionne qu'il n'y a « aucun document officiel publié pour inviter les commissions scolaires à se donner une politique ou un plan d'action » à propos de l'insertion professionnelle (p. 12). Ainsi, sept ans après l'avis du COFPE (2002) qui recommandait la mise en place de pratiques d'insertion professionnelle, nous pouvons nous interroger sur l'état de la situation de l'insertion professionnelle dans les commissions scolaires du Québec.

Œuvrant en Outaouais, nous nous sommes intéressée à cette région plus précisément. Désirant savoir quelle est la situation de l'insertion professionnelle qui prévaut en cet endroit, nous en avons fait notre terrain cible.

1.2.3 La situation de l'insertion professionnelle en Outaouais

Avant d'aborder la situation de l'insertion professionnelle en Outaouais, il importe de mentionner la spécificité de cette région. Étant située à la frontière d'Ottawa, la capitale du Canada et le siège du gouvernement fédéral, les nouveaux diplômés en éducation de la région ont la possibilité d'envisager une carrière dans un des ministères du gouvernement fédéral. En effet, ces emplois sont attirants aux plans du salaire, des heures fixes, de l'obtention d'une sécurité d'emploi et des bonnes conditions de travail. Cette opportunité de pouvoir travailler dans de telles conditions contribue peut-être au taux de désertion de la profession

L'insertion professionnelle des enseignants de l'Outaouais a été abordée par Davidson-Corneau (1998) et Roy (2002; 2007). Cependant, il importe de souligner que l'objectif de ces études différait de celui de la présente recherche. L'étude de Davidson-Corneau (1998) identifiait les genres de problèmes que vivaient les nouveaux enseignants du secondaire de la Commission scolaire Outatouais-Hull (C.S.O.H.) dans leur première année d'enseignement et les supports ou ressources qu'ils exploitaient pour les surmonter. Elle voulait aussi « découvrir les perceptions du personnel d'encadrement touchant les principaux problèmes exposés ainsi que les supports et les ressources que la C.S.O.H. mettaient à la disposition de ces débutants pour les soutenir » (Davidson-Corneau, 1998, p. iii). Pour sa part, Roy (2002) désirait mettre en place un dispositif d'accompagnement professionnel pour faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, c'est-à-dire le mentorat. De plus, elle voulait vérifier les effets d'un tel accompagnement sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et les

apprentissages à retenir d'une telle relation autant du point de vue du mentor que du mentoré. Ajoutons que ces deux recherches ciblaient seulement les enseignants de l'ordre d'enseignement secondaire seulement. L'étude plus récente de Roy (2007) sur l'accompagnement pour faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants a été réalisée dans une commission scolaire de l'Outaouais différente de celle ciblée par la présente recherche et visait à développer un modèle d'accompagnement pour les nouveaux enseignants.

Notre recherche diffère des études précédentes en ce sens qu'elle s'interroge sur les pratiques d'insertion professionnelle en cours dans une commission scolaire de la région de l'Outaouais et les souhaits des nouveaux enseignants quant à ces dernières. Voici les questions de recherche qui sont à l'origine de notre investigation.

1.3 Les questions de recherche

La question de recherche est l'interrogation initiale qui a déclenché une série de questions relatives aux pratiques d'insertion professionnelle qui existent dans la région de l'Outaouais et elle se libelle comme suit :

- **De quelle façon l'insertion professionnelle est-elle offerte aux nouveaux enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire ayant cinq ans ou moins d'expérience dans une commission scolaire de l'Outaouais?**

Les sous-questions de recherche détaillent la question de recherche en trois volets afin de répondre à des points précis sur lesquels nous voulons nous pencher :

1. Quelles sont les pratiques mises en œuvre par une commission scolaire et ses établissements pour faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire ayant cinq ans ou moins d'expérience?
2. Comment les nouveaux enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire ayant cinq ans ou moins d'expérience d'une commission scolaire donnée ont-ils vécu leur insertion professionnelle?
3. Quelles sont les perceptions de ces nouveaux enseignants quant aux pratiques qui favoriseraient l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants dans la profession?

La présente recherche vise donc à répertorier les pratiques d'insertion professionnelle mises en place à l'intérieur d'une commission scolaire de l'Outaouais, soit la Commission scolaire Des Draveurs. Elle identifiera également les souhaits des nouveaux enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face à de telles pratiques. Nous espérons ainsi dresser un portrait de la réalité actuelle de l'insertion professionnelle dans cette commission scolaire et ses établissements scolaires et fournir

des précisions quant à ce qui serait souhaitable du point de vue des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire.

1.4 Les objectifs de la recherche

Notre objectif général est de répertorier les pratiques d'insertion professionnelle en cours et souhaitées à une commission scolaire de l'Outaouais aux ordres d'enseignement primaire et secondaire pour les nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience.

Notre premier objectif spécifique, se rapportant à la sous-question 1, est **d'identifier les pratiques d'insertion professionnelle prescrites dans les documents officiels.**

Notre deuxième objectif spécifique, correspondant à la sous-question 2, est de **dresser un portrait des pratiques officielles et non officielles mises en place par la commission scolaire ciblée ainsi que ses établissements.**

Notre troisième objectif spécifique, en lien avec la sous-question 3, est **d'identifier les pratiques d'insertion professionnelle que les nouveaux enseignants souhaiteraient recevoir dans leur milieu.**

1.5 Le type de recherche

Compte tenu du questionnement et des objectifs visés, une recherche descriptive s'avère être la plus appropriée. Des termes tels que *répertorier* et *identifier* sont, en effet, associés à une recherche descriptive. De Ketele et Roegiers (1996) mentionnent que ce type de recherche a pour principale fonction de recueillir des informations pour décrire un phénomène ou une situation. L'approche méthodologique mixte, c'est-à-dire l'analyse documentaire et le questionnaire d'enquête, est choisie pour cette recherche puisqu'elle permet l'atteinte de l'objectif général et des objectifs spécifiques. Selon Karsenti et Demers (2004), la méthodologie mixte jumelle les données qualitatives aux données quantitatives dans le but de donner plus de rigueur aux résultats.

1.6 Les limites de la recherche

Pour réaliser cette recherche, nous avons entrepris une démarche en vue d'obtenir des documents officiels sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au Québec auprès des autorités éducatives. Par ailleurs, il a été nécessaire de faire une recherche sur les sites Internet des commissions scolaires dans le but de trouver des écrits. Toutefois, même à la suite de ces démarches, les documents officiels étaient très peu nombreux et l'analyse documentaire est basée sur une documentation restreinte. Nous croyons toutefois que le fait qu'il y ait peu de documentation officielle est en soi révélateur.

De plus, l'outil de collecte de données était un questionnaire expédié par voie électronique. Le taux de réponse est généralement faible avec ce type d'outil, voire parfois insuffisant (Amyotte, 1996; Fortin, 2006). Pour contrer cette limite, l'échantillon de départ était de 350 nouveaux enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire ayant cinq ans ou moins d'expérience sur une population de 2 393 enseignants pour l'ensemble de la commission scolaire ciblée, ceci dans le but d'avoir un taux de participation raisonnable. Malgré l'extension donnée pour compléter les questionnaires et l'appui du directeur général de la commission scolaire, nous avons obtenu un taux de participation de 5,4 %, soit 19 répondants. La modalité d'administration de l'outil de collecte de données, soit le questionnaire d'enquête par voie électronique, peut avoir un lien avec le faible taux de réponses. Selon Slavin (2007), les questionnaires d'enquête par courriel devraient être utilisés auprès d'une population ayant accès au courriel et l'utilisant fréquemment. Les nouveaux enseignants ne possédaient peut-être pas les moyens pour accéder aux questionnaires.

Il importe aussi de mentionner que les réponses aux questions ouvertes qui comprenaient un trop grand nombre de caractères provoquaient une surcharge à l'enregistrement et empêchaient la transmission de ces questionnaires complétés. Malheureusement, nous avons découvert ce problème à la fin de la collecte des données et il était trop tard pour ajuster le questionnaire d'enquête.

Rappelons également une autre limite attribuée au questionnaire d'enquête, soit la collecte des perceptions des participants. En effet, les réponses obtenues au questionnaire illustrent ce que les participants connaissent au moment où ils complètent

le questionnaire. Enfin, ce type d'instrument peut susciter un comportement de désirabilité sociale, c'est-à-dire que les participants cherchent à plaire au chercheur en fournissant les informations qu'ils pensent que le chercheur désire obtenir.

Finalement, la recherche portant sur une seule Commission scolaire, il ne sera pas possible de généraliser les résultats à l'ensemble de la région outaouaise quant à l'insertion professionnelle. Ce n'était toutefois pas l'objectif de cette recherche. Nous croyons cependant qu'il s'agit d'un premier pas pour faire avancer les connaissances et la compréhension de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants de la région.

Dans le prochain chapitre, les concepts-clés de l'abandon des enseignants, de l'insertion professionnelle, de l'identité professionnelle et de la socialisation professionnelle seront détaillés. Les points de vue de plusieurs auteurs seront partagés et notre position face à ces concepts sera énoncée. Différents programmes d'insertion professionnelle et leurs avantages seront également présentés.

Chapitre II
Cadre théorique

Au chapitre précédent, nous avons vu que l'insertion professionnelle est une avenue suggérée pour réduire l'abandon des nouveaux enseignants. Notre recherche porte donc sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience. Dans le but de bien situer cette recherche, il importe toutefois d'aborder les quatre concepts-clés principaux soit : l'abandon des enseignants, l'insertion professionnelle, l'identité professionnelle des nouveaux enseignants et la socialisation des nouveaux enseignants. Une recension des écrits a permis de clarifier les théories et les concepts se rapportant à ces derniers. Selon Legendre (2005), le cadre théorique est l'ensemble des références à l'aide desquelles nous tentons d'enrichir les connaissances et la compréhension d'un domaine.

Dans un premier temps, les définitions des concepts-clés seront abordées par rapport au problème de recherche. L'abandon des enseignants sera défini. Les principales raisons tentant d'expliquer l'abandon des enseignants, les difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants à l'entrée dans la profession et les besoins des nouveaux enseignants seront également explicités. L'identité professionnelle des nouveaux enseignants ainsi que leur rôle à jouer pour la développer seront abordés. La socialisation professionnelle des nouveaux enseignants sera présentée. Finalement, l'insertion professionnelle terminera cette première section.

Dans un deuxième temps, différents programmes d'insertion professionnelle seront décrits. D'abord ceux établis à l'extérieur du Québec puis ceux établis dans quelques commissions scolaires du Québec seront détaillés. Finalement, les avantages des programmes d'insertion professionnelle seront exposés.

2.1. Les concepts-clés

Enchaînons avec la définition des concept-clés et la recension des écrits s'y rapportant.

2.1.1 L'abandon des enseignants

Les définitions de l'abandon des enseignants varient. Pour les uns, il s'agit des nouveaux enseignants changeant d'établissement, pour d'autres, ce sont ceux qui quittent la profession tandis que certains avancent que ce sont des personnes finissant leur carrière et quittant pour la retraite.

2.1.1.1 Les définitions

Buckley et al. (2005) considèrent que l'abandon des enseignants signifie leur départ de la profession. Ils ne mentionnent pas si ce sont des nouveaux enseignants ou des enseignants plus expérimentés. Ils parlent plutôt du départ des enseignants de la profession de manière générale. Ils mentionnent toutefois que le quart des nouveaux

enseignants laissent la profession pendant leurs quatre premières années d'enseignement.

Dans l'étude menée par Ingersoll et Smith (2004a), l'abandon des enseignants est considéré comme le changement d'école ou le départ de la profession sans spécifier s'il s'agit des nouveaux ou des enseignants plus expérimentés. Les enseignants débutants employés à temps plein semblent moins intéressés à quitter ou à changer d'établissement que ceux qui sont embauchés à temps partiel, comme enseignants itinérants ou suppléants à long terme. Cela a du sens puisque les enseignants n'ayant pas de stabilité d'emploi seront portés à chercher des positions stables à l'intérieur de leur école ou ailleurs. Il est également évoqué que presque trois nouveaux enseignants sur dix changent d'école ou quittent la profession à la fin de leur première année. Les auteurs précisent qu'une partie de ce changement est normal, inévitable et même bénéfique.

Ingersoll et Smith (2004a) soulignent que ce ne sont pas tous ceux qui entrent dans la profession qui devraient rester, ou qui y resteront, dans la profession. En effet, dès l'entrée dans la profession, certains nouveaux enseignants constatent qu'ils ne sont pas aptes ou taillés pour l'enseignement. Cette prise de conscience contribue à une épuration de la profession lorsque les personnes inaptes ou incompetentes quittent la profession.

Webb et al. (2004) se rallient à Ingersoll et Smith (2004a) pour dire que l'abandon des enseignants peut être considéré comme le changement d'école ou le départ de la profession. Leur étude porte sur des enseignants en Angleterre et en Finlande. Ils avancent, qu'en Angleterre, à peu près la moitié des enseignants qualifiés

ne travaillent pas en enseignement et que peu de ceux qui ont laissé la profession vont y revenir.

Selon Inman et Marlow (2004), l'abandon de la profession concerne les nouveaux enseignants laissant la profession. Cependant, il ne précise pas s'il s'agit d'un départ pour un autre établissement ou du départ définitif de la profession.

2.1.1.2 Les raisons

Plusieurs raisons incitent les enseignants à quitter la profession. Buckley et al. (2005) mentionnent des raisons familiales et des raisons personnelles telles que la grossesse, l'éducation de leurs propres enfants ou des problèmes de santé. D'autres raisons illustrant l'insatisfaction par rapport à l'emploi sont évoquées : revenu peu élevé, absence du soutien administratif et problèmes de discipline des élèves. Ces raisons sont souvent invoquées pour expliquer le départ des enseignants de la profession. Les auteurs mentionnent aussi que des raisons générales telles que les politiques gouvernementales, la perception de la profession par la communauté en général et les attitudes de la communauté envers eux affectent les enseignants dans le milieu. En effet, selon Buckley et al. (2005), la profession est sous-estimée par la population. Les gens considèrent que les journées des enseignants commencent à 9h pour se terminer à 15h, qu'ils ont beaucoup de vacances et qu'ils bénéficient d'un revenu élevé. Les enseignants font face à ces fausses perceptions qui ont une incidence sur leur statut dans la société. Il s'ensuit une baisse de l'estime de soi des enseignants, un découragement et un manque

d'engagement de leur part qui se manifestent par leur absentéisme et éventuellement par leur défection. Cette démotivation est une raison de départ pour certains enseignants.

L'étude de Buckley et al. (2005) mentionne également que le manque de ressources est une autre raison pour quitter ce milieu de travail. Les classes assignées aux nouveaux enseignants sont souvent dépourvues du matériel nécessaire pour le bon fonctionnement de la classe et les nouveaux enseignants doivent parfois déboursier eux-mêmes pour les achats. Le manque de matériel scolaire, la reproduction des documents aux frais des enseignants et les édifices vieillissants sont évoqués comme autant d'incitatifs à délaisser la profession. Enfin, Buckley et al. (2005) soulignent des lacunes au niveau de la formation initiale. Les nouveaux enseignants n'auraient pas été formés ou préparés pour leur première année d'enseignement.

Ingersoll et Smith (2004a) signalent qu'il y a des enseignants qui quittent leur emploi pour des raisons variées – personnelles et professionnelles – plusieurs ayant très peu à voir avec le milieu de travail. Cette instabilité d'emploi entraîne des coûts et des conséquences telles que la pénurie d'enseignants et les difficultés à combler les postes avec des enseignants qualifiés. Toutefois, ils déplorent qu'aucune étude en éducation n'ait été entreprise pour démontrer les coûts directs et indirects reliés cet abandon. Enfin, ils précisent qu'il est important de comprendre que pour certains, la profession enseignante est une transition, un passage avant de s'engager vers d'autres horizons.

Webb et al. (2004) rapportent que, en Finlande, le revenu peu élevé a été mentionné comme étant la raison la plus dissuasive pour rester dans la profession. En Angleterre, il y avait un consensus entre les participants qui ont participé à leur

recherche à l'effet que le faible salaire des enseignants n'est pas le seul facteur en cause : il faut aussi considérer la charge de travail élevée des enseignants. Ainsi, pour favoriser la rétention, la diminution de la charge de travail est tout aussi importante que l'augmentation du salaire. Webb et al. (2004) enchaînent en disant que le comportement difficile des élèves est la deuxième raison, commune pour les enseignants de l'Angleterre et de la Finlande, qui les incitent à quitter la profession. Cette lutte constamment grandissante contre les comportements perturbateurs des élèves dans la classe est toutefois surmontée par le désir des enseignants de travailler avec les enfants. En effet, les enseignants des deux pays indiquent que la raison principale pour rester dans l'enseignement est leur joie d'observer les enfants grandir, se développer et progresser ainsi que leur engagement envers eux. La troisième raison d'abandon commune aux enseignants de l'Angleterre et de la Finlande est le manque de respect envers la profession par la communauté. En Angleterre, le fait que le gouvernement développe des programmes exhaustifs pour guider le travail des enseignants incite la communauté à penser que les enseignants ne sont pas efficaces et qu'ils doivent se faire dire exactement tout ce qu'ils doivent accomplir. Les enseignants de l'Angleterre déplorent les initiatives gouvernementales à élaborer des programmes les limitant dans leur liberté d'enseigner selon leur créativité. De plus, les parents sont considérés comme des clients et, en tant que tels, ils s'imposent pour exiger ce qu'ils veulent dans les écoles. Par ailleurs, les problèmes des familles commencent à se faire sentir dans les classes ce qui a pour conséquence que les enseignants deviennent des travailleurs

sociaux et qu'ils doivent remplir des fonctions autres que celle d'enseigner, et pour lesquelles ils ne sont pas formés.

Selon Inman et Marlow (2004), les raisons évoquées sont moins souvent liées au salaire insuffisant qu'au manque de professionnalisme, de collégialité entre les collègues et de support administratif. De plus, même si la retraite et la réduction du nombre des écoles sont rapportées, les causes les plus citées sont la famille, les circonstances personnelles et l'insatisfaction par rapport à l'emploi. Plus récemment, les enfants turbulents, les parents qui ne s'impliquent pas et la bureaucratie envahissante étaient identifiés comme des facteurs contribuant à démoraliser les enseignants et à les influencer dans leur décision de quitter les salles de classe. De plus, tout comme Ingersoll et Smith (2004a), Inman et Marlow (2004) rapportent que même si plusieurs enseignants débutants envisagent rester dans la profession, certains voient l'enseignement comme une transition vers d'autres emplois en éducation ou vers d'autres occupations. Ils mentionnent également que dû aux difficultés rencontrées lors de leur première expérience en classe, il est possible qu'ils soient portés à regarder ailleurs si les aspects positifs de leur nouvel emploi ne sont pas portés à leur attention rapidement.

D'autres auteurs font également référence aux difficultés présentes lors de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants telles que les maladies mentales (Baillauquès & Breuse, 1993), la lourde charge de travail et la précarité d'emploi (Mukamurera, 2005). Pour mentionner l'effet dévastateur que les difficultés présentent chez certains nouveaux enseignants, une étude de Chanoit (cité dans Baillauquès &

Breuse, 1993) sur les maladies mentales indique que les enseignants français éprouvaient des troubles névrotiques deux fois plus fréquents que d'autres professionnels en début de carrière. Fort heureusement, ces troubles vont en diminuant au fil des ans. Toutefois, cette référence permet de saisir la portée des effets que peuvent causer les difficultés vécues par les nouveaux enseignants.

Selon Mukamurera (2005), les enseignants débutants se sentent dépassés par la charge de travail. Ce sentiment a toujours été présent à travers les générations, mais il est encore plus noté depuis la génération de 1999 en raison du taux de précarité d'emploi qui est de plus de 80 % pour les jeunes enseignants. La précarité contribue à l'état d'inquiétude parce qu'elle affecte les conditions d'exercice, surtout pour les plus jeunes enseignants. De plus, un malaise est perçu par rapport au manque de préparation à faire face à la réalité du métier. Elle mentionne également les groupes difficiles comme étant une difficulté rencontrée par les nouveaux enseignants. Tous ces facteurs, plus d'autres tels que le désir de s'occuper de leurs enfants et la déception par rapport aux attentes des nouveaux enseignants envers la profession et la réalité contribuent à la désertion de la carrière.

Nous avons abordé certaines raisons pouvant expliquer l'abandon de la profession ainsi que des difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants en insertion professionnelle. À présent, examinons les besoins des nouveaux enseignants afin de mieux comprendre leur situation. Ces besoins varient selon leur personnalité et les situations vécues (Baillauquès & Breuse, 1993; Blanchard-Laville, 2003; Huberman, 1989; Mukamurera, 2005; Nadot, 2003; Nault, T., 1999; Roy, 2002; Weva, 1999).

2.1.1.3 Les besoins des nouveaux enseignants

Pour Mukamurera (2005), les nouveaux enseignants ont besoin d'une répartition équitable des tâches, du soutien de la part de la direction, de la possibilité de bénéficier de formation continue, du temps de collaboration avec des collègues plus expérimentés, du temps d'échange, de partage, d'encadrement avec la direction et les collègues expérimentés et de se sentir intégrés. Elle ajoute que les nouveaux enseignants se sentent intégrés lorsqu'ils sont reconnus dans l'école, lorsqu'ils sont à l'aise avec les collègues et lorsqu'ils sont appréciés par eux. Elle mentionne que : « Être intégré, ce n'est pas uniquement obtenir une permanence, c'est ce que tu vas vivre dans le milieu, toutes les conditions qui viennent avec le contexte d'intégration » (p. 12). Elle complète en disant que les nouveaux enseignants se sentent valorisés lorsqu'ils sentent que la direction a confiance en eux.

De même, T. Nault (1999) ajoute que les enseignants débutants ont besoin de formation et de conscientisation aux éléments de la compétence en gestion de classe. Ils ont besoin de créer un climat d'apprentissage dès les premiers jours de classe, c'est le moment propice pour établir le mode de fonctionnement. D'ailleurs, deux points importants sont à considérer. L'enseignant doit tenir compte de la sensibilité des élèves à 1) la disposition de la classe et 2) l'apparence des enseignants. En misant sur ces critères, les nouveaux enseignants favoriseront leur gestion de classe. Ce faisant, l'éclosion du moi professionnel se fera avec plus de facilité et l'insertion sera plus facile.

Aussi, Baillauquès et Breuse (1993) affirment que le nouvel enseignant a besoin de confiance en soi. Erikson (cité dans Baillauquès & Breuse, 1993) explique que la confiance est la condition première pour soutenir une bonne communication. De plus, ils expriment les besoins sociaux vécus par les enseignants et la nécessité de s'adapter, de se perfectionner et de se renouveler face aux développements scientifiques, techniques et institutionnels.

Pour sa part, Weva (1999) affirme que les nouveaux enseignants ont cinq types de besoins qu'ils doivent combler en vue de leur adaptation professionnelle. Il les répartit comme suit : 1) l'adaptation à la salle de classe; les nouveaux enseignants ont besoin d'information et de conseils pour mieux s'adapter aux exigences de la salle de classe, 2) l'adaptation à l'école; ils ont besoin d'être informés de l'aménagement physique, 3) l'adaptation personnelle; ils doivent être bien accueillis et se sentir bienvenus, 4) l'adaptation à la commission scolaire (district); ils ont besoin de rencontrer les personnes-ressources, de connaître les règlements et les politiques, les différents services offerts, les activités de perfectionnement, etc. et 5) l'adaptation à la communauté qui varie selon les individus. Weva (1999) insiste beaucoup sur le besoin de se sentir accueilli et soutenu par l'administration scolaire. Cette dernière détient un grand pouvoir sur la culture organisationnelle de l'école et son implication pour accueillir les nouveaux enseignants a un impact important.

Quant à Gold (cité dans Roy, 2002), il identifie trois champs de besoins pour les nouveaux enseignants. Il s'agit 1) du besoin physio-émotif, c'est-à-dire l'estime de soi, la sécurité et la confiance en soi, 2) du besoin psychosocial, qui touche les relations, les

amitiés, la collégialité et l'interaction avec les autres et 3) du besoin personnel et intellectuel incluant la stimulation intellectuelle, les nouvelles idées, les connaissances et les défis nouveaux à relever. Dans son étude, Roy (2002) mentionne que le mentorat a su répondre à ces besoins.

À la lecture de ces écrits, nous constatons que l'abandon de la profession est tributaire de plusieurs facteurs tels que les raisons évoquées, les difficultés rencontrées à l'entrée dans la profession et l'importance de répondre aux besoins des nouveaux enseignants afin de les maintenir dans la profession. De plus, nous remarquons que les définitions et les causes de l'abandon sont multiples. L'angle utilisé dans notre recherche s'inspire en partie des études de Ingersoll et Smith (2004a), de Webb et al. (2004) et de Inman et Marlow (2004). Rappelons que Ingersoll et Smith (2004a) et Webb et al. (2004) se rallient pour dire que l'abandon des enseignants peut être le changement d'école ou le départ de la profession sans spécifier si ce sont des nouveaux enseignants ou des enseignants plus expérimentés. Quant à Inman et Marlow (2004), il avance que l'abandon des enseignants s'adresse aux nouveaux enseignants sans toutefois préciser s'il s'agit d'un départ pour un autre établissement ou un départ définitif de la profession.

Dans le cadre de notre recherche, nous considérons l'abandon des enseignants comme étant **le départ de la profession des nouveaux enseignants de cinq ans ou moins d'expérience**. Notre intérêt pour les enseignants de cinq ans ou moins d'expérience se justifie par les résultats obtenus aux études qui traitent de cette question et qui indiquent un taux d'abandon élevé pour ces enseignants.

Selon le cycle de vie professionnelle des enseignants, (Huberman, 1989), le nouvel enseignant se situe alors dans la première phase, intitulée *l'entrée dans la carrière*, et cela correspond aux cinq premières années de carrière. Selon Huberman (1989), deux tendances représentent l'entrée dans la profession de la majorité des enseignants : les débuts des enseignants seraient plutôt faciles ou plutôt difficiles. D'une part, les enseignants en phase d'exploration expriment leur enthousiasme, les contacts positifs, la fierté d'avoir leur propre classe, leurs élèves, leur programme et les découvertes associées à leur début dans la fonction. D'autre part, les enseignants en phase de survie énoncent l'accaparement des débuts, le tâtonnement continu, le sentiment de survivre au jour le jour, les élèves difficiles, le choc de la réalité, l'écart entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe. Selon les résultats de l'étude de Huberman (1989), les débuts dans l'enseignement sont déterminants : « Il semblerait que la satisfaction des enseignants en début de carrière aurait pour origine, et également pour conséquence, le fait d'être plus ou moins sûr de soi, plus ou moins actif, plus ou moins impliqué » (p. 315). De même, selon le COFPE (2002), « les premières années dans l'enseignement, sinon la première, sont déterminantes pour la motivation envers la tâche et l'inscription dans un processus de formation continue et, surtout, pour la persévérance dans la profession » (p. 29).

Peu importe que les nouveaux enseignants aient connu des débuts faciles ou difficiles, ils ont tous besoin de vivre une période de stabilisation pour être satisfaits pendant les autres phases de leur carrière. L'insertion professionnelle est une avenue intéressante afin d'aider à l'intégration des nouveaux enseignants. Au moyen de

pratiques d'insertion professionnelle telles que l'accompagnement des nouveaux enseignants, la stabilité recherchée dans le deuxième stade du cycle de vie des enseignants pourrait être favorisée plus rapidement en ce début de carrière.

2.1.2 L'identité professionnelle

À la lecture des écrits traitant de l'insertion professionnelle, il est possible de constater les apports positifs des programmes d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Rappelons notamment les travaux d'Ingersoll et Smith (2004a), d'Inman et Marlow (2004), de Mukamurera (2005) et de St-Vincent (2005). Toutefois, il importe de ne pas négliger la responsabilité de chaque nouvel enseignant de développer sa propre identité professionnelle dans le cadre de son insertion professionnelle. Selon le COFPE (2002), l'entrée dans la profession enseignante occasionne une transformation identitaire du nouvel enseignant qui doit effectuer la transition entre la situation d'étudiant et celle d'enseignant à l'entrée dans la profession.

2.1.2.1 Les définitions

Blanchard-Laville (2003) explique que la formation initiale des étudiants en enseignement et le début de la carrière est comparable à une phase d'adolescence de l'identité professionnelle. Les nouveaux enseignants sont confrontés à des réalités qui sont autres que celles auxquelles ils s'attendaient. Le milieu dans lequel ils travaillent ne correspond pas à ce qu'ils avaient imaginé et ils constatent que c'est difficile d'enseigner. Ils remettent leur formation initiale en doute et ils vivent une instabilité

comparable à l'adolescence puisqu'elle exige une maturité et qu'elle représente une période à haut risque. Les nouveaux enseignants s'aperçoivent que la connaissance des savoirs n'est pas suffisante pour leur permettre de bien enseigner. Ils doivent acquérir une maturité psychique d'adulte professionnel. Blanchard-Laville (2003) ajoute que cette crise identitaire sur le plan psychique qui est ressentie à l'entrée dans la profession s'initie dès la première année de formation initiale universitaire. Bossard (cité dans Blanchard-Laville, 2003) explique que cette crise identitaire est le passage effectif de la situation d'étudiant à celle d'enseignant. Il faut que les nouveaux enseignants développent l'autonomie qui leur permettra d'atteindre un état d'adulte professionnel qui les aidera à s'insérer dans le milieu. Le geste ne se transmet pas d'un enseignant formateur à un autre, il doit être acquis par le nouvel enseignant qui en est responsable et qui doit continuer de le construire tout au long de sa carrière (Masson, 1996). Cette maturité relève de la responsabilité de chaque nouvel enseignant.

Nadot (2003) rejoint Blanchard-Laville en soulignant qu'il importe d'acquérir une identité professionnelle adulte afin de s'adapter au nouvel environnement. Elle ajoute que l'analyse de sa pratique en situation est un moyen privilégié pour l'acquérir. Suite à l'étude qu'elle a menée, Nadot (2003) affirme que les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire ont de la difficulté avec la gestion de classe. Ils sont prêts à sacrifier des comportements pédagogiques ou des activités d'enseignement pour obtenir une classe paisible. Il importe de se rappeler que les activités d'enseignement ne reposent pas uniquement sur les théories. La pratique est une démarche d'adaptation permanente pour laquelle les théories constituent des fondements. La démarche

d'adaptation est un moyen plus sûr de construire une pratique satisfaisant aux attentes et une façon de donner à la formation comme à l'expérience leur plein intérêt. Les pratiques à préconiser sont l'analyse de sa pratique en situation et l'acquisition d'une identité professionnelle adulte. Celles-ci se font dans l'action et à longue échéance. Elle préconise la formation continue comme étant un moyen pour favoriser l'acquisition d'une nouvelle identité puisqu'elle permet d'augmenter les connaissances de nouvelles théories et ainsi de les intégrer dans sa pratique.

L'étude de Anadon et al. (2001) mentionne que la construction de l'identité professionnelle repose sur l'image que l'enseignant perçoit de lui-même en tant que professionnel de l'enseignement, c'est-à-dire en se référant à ses valeurs, à ses désirs, à ses savoirs, à son histoire de vie, à ses peurs, à sa manière particulière d'être enseignant et à sa manière de percevoir ce qu'est être un enseignant. Elle se construit également dans les relations entretenues entre les pairs et les membres de la direction et toutes les personnes que l'enseignant côtoie dans le milieu scolaire.

En fait, l'étude de Gervais (1999b) appuie bien cette idée lorsqu'elle indique que le mentorat renforce l'identité du nouvel enseignant. La reconnaissance reçue d'un enseignant plus expérimenté renforce l'identité professionnelle de l'enseignant débutant, son sentiment de compétence et son sentiment d'appartenance au groupe professionnel des enseignants. Toutefois, Lawson (cité dans Gervais, 1999b) fait remarquer que les pratiques de mentorat ont presque toujours pour effet de renforcer une pratique individualiste de l'enseignement. Ainsi, même si des moyens de soutien sont offerts au

nouvel enseignant, les apports positifs ou négatifs de ceux-ci peuvent varier dépendamment de sa personnalité.

2.1.2.2 Le processus de développement professionnel

Dans le but de mieux comprendre ce qui peut favoriser le développement de l'identité professionnelle des nouveaux enseignants dans un contexte d'insertion professionnelle, il importe de regarder les rôles que tiennent les nouveaux enseignants dans leur développement personnel et professionnel.

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979, 1986, Bronfenbrenner, cité dans Bee & Boyd, 2003; Pence, cité dans Bee & Boyd, 2003) stipule que le développement humain est influencé par sa culture, c'est-à-dire par son environnement, et par l'interprétation que se fait un individu de cet environnement.

Bee et Boyd (2003) présentent bien le modèle écologique. Elles expliquent que le modèle de Bronfenbrenner représente « (...) l'environnement par un système composé de quatre niveaux imbriqués les uns dans les autres, qui gravitent autour de l'enfant » (p. 11) Dans le cas de cette recherche, l'enfant est remplacé par le nouvel enseignant. L'enseignant possède en soi ses caractéristiques personnelles telles que ses variables biopsychologiques, son état de santé, son expérience de travail et ses compétences personnelles. « Le premier niveau, ou microsystème, correspond à l'environnement immédiat de l'enfant » (p. 11) Dans notre cas, il s'agit de la classe de l'enseignant qui a accès aux ressources matérielles, aux savoirs contemporains, au perfectionnement des compétences professionnelles techniques, relationnelles et conceptuelles et au terrain

propice de mise en œuvre des compétences didactique et pédagogique telles que la planification, la prestation, la gestion et l'évaluation. Cependant, dans les faits, les classes qui reçoivent les nouveaux enseignants sont dépourvues de matériel ou de ressources créant ainsi une précarité et une déstabilisation pour ceux qui débutent leur carrière.

« Le deuxième niveau, ou mésosystème, est constitué par le réseau de relations qu'entretiennent entre eux les différents éléments du premier niveau » (Bee & Boyd, 2003, p. 11). Dans notre cas, il s'agit des relations de soutien entre les acteurs de l'école, les relations de soutien entre les familles des élèves et les relations de soutien entre les organisations périscolaires du quartier. L'insertion professionnelle se situe à l'intérieur de ce système. Il s'agit d'un réseau de soutien pour les nouveaux enseignants tel que le temps de planification commun entre les collègues, les rencontres formelles ou informelles avec la direction de l'établissement scolaire, l'accompagnement par un enseignant plus expérimenté, la communication avec les parents et la collaboration avec les organisations périscolaires du quartier. Le troisième système, ou exosystème, s'intéresse à l'environnement socioéconomique. Dans le contexte de cette recherche, il s'agit du pouvoir de décision dans le curriculum, de la formation initiale et continue adaptée aux besoins des enseignants et des ressources et de l'efficacité organisationnelle. Enfin, il y a un quatrième niveau, ou macrosystème, qui englobe tous les systèmes et représente la culture générale, c'est-à-dire dans le cas présent, les pouvoirs et les responsabilités du groupe professionnel, les représentations et les valeurs sociales sur

l'éducation et les théories personnelles de l'apprentissage et de l'enseignement. Le schéma de Théorêt (2005), (voir Appendice A), illustre bien ces explications.

En se reportant à ce modèle, il est possible de constater que l'insertion professionnelle joue un rôle dans le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant. C'est au deuxième niveau du système, où il est question du réseau de relations qu'entretient l'enseignant avec son environnement, que l'insertion professionnelle entre en jeu. Une pratique d'insertion professionnelle telle qu'un réseau de soutien pour le nouvel enseignant peut être envisagée. Cette insertion peut faire une différence sur l'intégration du nouvel enseignant dans son milieu de travail. Elle peut également aider à la construction de son identité professionnelle grâce aux relations entretenues entre les différents acteurs dans le milieu scolaire.

Dans le cadre de notre recherche, nous retenons la conception de l'identité professionnelle proposée par Anadon et al. (2007) :

(...) l'identité professionnelle est donc tributaire à la fois de la représentation que l'enseignant a de lui comme personne (identisation) et de celle qu'il a des enseignants et de la profession (identification) et évidemment de la représentation de ses compétences ainsi que des références collectives des compétences associées à la profession. Ces représentations portent sur les rapports à soi-même, au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et à la société. (p. 15)

En considérant l'identité professionnelle de cette façon, il est facile de constater les liens qui se forment entre cette définition, le modèle écologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979, 1986, Bronfenbrenner, cité dans Bee & Boyd, 2003; Pence, cité dans Bee & Boyd, 2003) et l'insertion professionnelle. Les concepts évoqués jusqu'à présent nous permettent de remarquer l'importance à accorder à la personnalité des

nouveaux enseignants, au développement de leur identité professionnelle et aux rôles qu'ils doivent assumer pour faciliter leur entrée dans la profession. Rappelons que l'identité professionnelle est un processus qui se développe au cours de la carrière de l'enseignant à l'intérieur duquel s'inscrit un mouvement d'aller-retour entre ses valeurs personnelles et les valeurs exposées par l'entourage jusqu'à l'appropriation de sa propre identité professionnelle (Jutras, Desaulniers & Legault., 2003). Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2007) insistent d'ailleurs sur l'importance de la relation entre les pairs pour favoriser le développement de l'identité professionnelle.

2.1.3 La socialisation professionnelle

Après avoir traité de l'identité professionnelle et de l'importance du processus du développement professionnel enseignant, abordons maintenant le concept de la socialisation professionnelle afin de mieux comprendre l'impact de l'entourage sur le développement professionnel du nouvel enseignant en phase d'insertion professionnelle.

2.1.3.1 Les définitions

T. Nault (1999) introduit une autre dimension essentielle au développement personnel du nouvel enseignant. Il s'agit du développement du moi professionnel. Précisons premièrement la différence entre le moi professionnel et l'identité professionnelle. Comme nous l'avons vu précédemment, l'identité professionnelle consiste en la représentation que l'enseignant a de lui et de la profession. Le moi professionnel personnalisé est le résultat obtenu suite aux phases du processus de

socialisation qui consiste à acquérir les attitudes, les savoirs et les gestes adéquats pour pratiquer dans une profession donnée. T. Nault (1999) définit le processus de la socialisation professionnelle en cinq phases : 1) la socialisation informelle, reliée à la formation inconsciente telle que les antécédents biographiques, c'est-à-dire le rêve et les expériences, 2) la socialisation formelle, reliée à la formation initiale comprenant 1100 heures de cours et 700 heures de stage, 3) l'insertion professionnelle qui est divisée en trois étapes, soient l'anticipation, le choc de la réalité et la consolidation des acquis, 4) la socialisation personnalisée reliée à la formation continue impliquant l'expérience et les mises à jour et 5) la socialisation du rayonnement reliée à l'autoformation signifiant la possibilité de devenir un enseignant associé, un conseiller pédagogique, un chargé de cours ou un professeur universitaire.

Dans le but de comprendre le lien entre le processus de socialisation et l'entourage, portons notre intérêt sur la troisième phase du processus qui est l'insertion professionnelle. Selon T. Nault (1999), trois étapes de l'insertion professionnelle sont expérimentées par les nouveaux enseignants. La première étape, l'anticipation, est associée à un moment d'euphorie que les nouveaux enseignants ressentent lorsqu'ils obtiennent l'entière responsabilité d'une classe. Dans sa recherche, T. Nault (1999) avance que ce sentiment d'euphorie est ressenti par la majorité des novices dans différentes professions. Toutefois, cette joie peut être étouffée si la personne a dû attendre plusieurs mois pour obtenir de l'emploi. Elle souligne que c'est le cas depuis une décennie dans le système scolaire québécois.

Ensuite, la deuxième étape de l'insertion professionnelle est appelée le choc de la réalité ou « la première rencontre ». C'est à ce moment que les nouveaux enseignants sont confrontés à la réalité. D'après T. Nault (1999), il y a deux catégories d'actions possibles. Dans la première catégorie, ils peuvent développer trois mécanismes d'adaptation, soit de conformisme aveugle, réfléchi ou dynamique. Dans le cas du mécanisme d'adaptation de conformisme aveugle, le nouvel enseignant faisant face à une nouvelle situation sera porté à imiter aveuglément les modèles auxquels il aura été exposé. Il peut s'agir d'un modèle reçu pendant sa formation initiale à l'université, pendant ses stages ou dans son milieu de travail. Ainsi, le nouvel enseignant utilisant le mécanisme d'adaptation de conformisme aveugle portera une attention particulière à son entourage afin de choisir un modèle à suivre et à imiter. De là, l'impact de l'entourage dans lequel il se retrouve. Le nouvel enseignant utilisant le mécanisme d'adaptation de conformisme réfléchi pour répondre à une nouvelle situation cherchera des solutions à ses problèmes dans les us et coutumes d'une école tout en respectant les limites des structures professionnelles existantes. Donc, le nouvel enseignant s'imprénera des façons de faire de son entourage et il s'inspirera de celles-ci pour s'adapter à son milieu. Par exemple, il pourrait éliminer le travail en équipe de son répertoire de stratégies d'enseignement afin de régler des problèmes de discipline si c'est une pratique utilisée dans son école. Enfin, un nouvel enseignant pratiquant le mécanisme d'adaptation de conformisme dynamique sera audacieux pour pallier les problèmes qu'il rencontre en trouvant des solutions originales qu'il saura faire accepter auprès de son entourage. Dans la deuxième catégorie d'actions possibles, les nouveaux enseignants peuvent avoir accès

à un soutien sous la forme d'une personne-ressource, d'un programme d'insertion, de l'autoréflexion ou d'un groupe d'entraide. En posant un regard sur cette deuxième étape de l'insertion professionnelle, nous constatons que l'entourage peut avoir une incidence sur le nouvel enseignant. Rappelons que selon T. Nault (1999), l'insertion professionnelle s'intègre dans une démarche globale du développement du moi professionnel.

Finalement, la troisième étape de l'insertion professionnelle qui correspond à la consolidation des acquis fait référence à la confiance en soi et à la compétence développée au fil du temps. Selon T. Nault (1999), « c'est durant les premières années de carrière que se construit un sentiment de confiance et de compétence considéré comme le pivot du développement d'un moi professionnel personnalisé » (p. 149).

En plus du processus de socialisation professionnelle, la personnalité du nouvel enseignant a un grand impact sur l'éclosion de son moi professionnel. La première force d'incubation et de construction d'un moi professionnel personnalisé est la personne de l'enseignant. T. Nault (1999) affirme que les moments difficiles de la carrière d'un enseignant sont traversés par cette force intérieure qui d'elle-même saura par la suite se chercher des recours à l'extérieur pour évoluer vers des stades supérieurs de développement du moi professionnel.

Pour notre recherche, nous retenons la définition de la socialisation professionnelle de T. Nault (1999) qui consiste à **acquérir les attitudes, les savoirs et les gestes adéquats pour pratiquer dans une profession donnée**. Nous portons une attention particulière en ce qui a trait à la troisième phase du processus de socialisation

professionnel, soit l'insertion professionnelle, composée des trois étapes qui sont l'anticipation, le choc de la réalité et la consolidation des acquis.

2.1.4 L'insertion professionnelle

Le Conseil supérieur de l'éducation (2004) mentionne que l'insertion professionnelle est une étape dans le processus de développement du professionnel enseignant. Les programmes d'insertion professionnelle consistent en des programmes de soutien offerts aux nouveaux enseignants. Ils sont constitués d'activités mises en place dans le but d'aider les nouveaux enseignants à bien intégrer leur milieu de travail.

2.1.4.1 Les définitions

Les programmes d'insertion professionnelle offrent du soutien, de l'organisation et de l'orientation aux nouveaux enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire pendant leur transition vers leur premier emploi d'enseignement. Ils facilitent le passage de l'état d'étudiant à celui de l'enseignant (Ingersoll & Smith, 2004a). Ils favorisent l'acquisition de l'identité professionnelle du nouvel enseignant (Anadon et al., 2001) et ils contribuent au développement de la socialisation du moi professionnel (Nault, T., 1999).

Legendre (2005) définit l'insertion professionnelle comme étant le premier processus d'intégration dans un emploi. Cette dernière définition sous-tend une implication de la part de l'employeur envers le nouvel employé puisqu'elle indique un premier processus ou une première suite d'opérations se succédant dans le but d'intégrer les nouveaux employés.

Ingersoll et Smith (2004a) symbolisent ce concept en le comparant à un pont permettant de passer de l'état d'étudiant enseignant à un état d'enseignant d'étudiants. Cette transformation implique l'acquisition d'une nouvelle identité professionnelle pour l'enseignant débutant. Dorénavant, il doit agir en professionnel malgré les sentiments d'incertitude, de questionnement quant à la préparation universitaire reçue et à sa capacité de répondre aux exigences des tâches attendues de lui. Le COFPE (2002) est aussi de cet avis en avançant que l'insertion professionnelle est le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant dans un milieu scolaire particulier.

Pour Inman et Marlow (2004) insertion professionnelle consiste en des systèmes de soutien pour les enseignants tels que le mentorat, le pairage entre enseignants débutant et expérimenté, l'établissement d'un forum permettant l'échange d'idées, des méthodes d'enseignement et autres. Moore Johnson (2004) suggère que les programmes d'insertion professionnelle soient adaptés aux besoins des écoles et des nouveaux enseignants et qu'ils incluent la participation de ces derniers et des enseignants expérimentés. Elle met l'accent sur l'importance de répondre aux besoins des établissements et des nouveaux enseignants. De plus, elle soutient que les programmes devraient être à long terme, non seulement sur un an.

Le programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) implanté en Ontario depuis 2006, indique que:

(...) le programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant a été conçu pour appuyer l'épanouissement et le perfectionnement professionnel du nouveau personnel enseignant. Il est la deuxième étape d'un perfectionnement professionnel continu qui promeut des pratiques efficaces d'enseignement, d'apprentissage et

d'évaluation, prolongeant et complétant ainsi la première étape, les programmes de la formation initiale à l'enseignement. (p. 5)

Dans le cadre de cette recherche, la définition de l'insertion professionnelle s'inspire des définitions avancées par Inman et Marlow (2004) et Moore Johnson (2004). Ainsi, l'insertion professionnelle sera considérée comme **des programmes ou des activités de soutien offerts aux nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience, c'est-à-dire des pratiques mises en place dans le but de les aider à bien intégrer leur nouveau milieu de travail.**

Avant de décrire les programmes d'insertion professionnelle existant au Québec et ailleurs, il importe de s'attarder sur deux autres concepts soit, l'identité professionnelle et la socialisation professionnelle, qui sont reliés à l'insertion professionnelle et en permette une meilleure compréhension.

2.1.4.2 Caractéristiques des programmes d'insertion professionnelle

Attardons-nous maintenant sur l'insertion professionnelle plus spécifiquement puisqu'il s'agit de l'objet principal de notre étude. Mentionnons d'abord qu'il y a beaucoup de divergence dans la structuration des programmes d'insertion professionnelle. Ceux-ci varient en termes de contenu et de durée selon les administrateurs et les établissements scolaires. En effet, les programmes d'insertion professionnelle peuvent varier d'une simple réunion d'orientation au début de l'année scolaire jusqu'à un programme grandement structuré impliquant un grand nombre d'activités et des réunions fréquentes établies sur plusieurs années. Ils peuvent prendre la forme d'ateliers, de collaboration, de systèmes de soutien, de séminaires, d'orientation et

de mentorat (Ingersoll & Smith, 2004a). Malgré les efforts fournis par les administrateurs scolaires pour offrir des programmes bien établis, l'insertion professionnelle n'est pas vécue de la même façon par les individus puisqu'ils ne présentent pas les mêmes besoins et qu'ils ne vivent pas l'entrée dans la profession de la même manière selon leur développement personnel et professionnel. Rappelons que le développement de l'identité professionnelle et du moi professionnel est un processus que chaque nouvel enseignant entreprend au début de sa carrière. Il est vécu de façon différente par chacun dépendamment de sa personnalité, des expériences antérieures et d'autres facteurs contribuant au développement de sa carrière.

Quelle que soit la structure des programmes, il importe qu'ils soient adaptés à chacune des écoles, qu'ils respectent leur fonctionnement et que les enseignants expérimentés comme les nouveaux prennent part aux activités. Les programmes doivent être flexibles puisque les besoins de l'école sont en changement constant. De plus, les besoins des nouveaux enseignants sont imprévisibles. Il faut savoir s'adapter (Moore Johnson, 2004). Il est donc normal, et souhaitable, de trouver une variété de programmes d'insertion professionnelle différents les uns des autres. Il importe de souligner que les avantages de ces programmes sont reconnus et cela autant de la part du mentor, l'enseignant expérimenté jumelé à l'enseignant débutant, que du nouvel enseignant (Scott, 2001).

De plus en plus de pays industrialisés offrent des programmes d'insertion professionnelle ou de mentorat afin de contrer le phénomène d'abandon des nouveaux enseignants. Le mentorat est souvent évoqué comme étant la pratique la plus populaire

pour aider les nouveaux enseignants lors de leur insertion professionnelle. En fait, Ingersoll et Smith (2004a) mentionnent que depuis les deux dernières décennies, les programmes de mentorat sont devenus la forme dominante pour l'insertion professionnelle.

Ce concept provient de la mythologie grecque. Weva (1999) explique que :

Ulysse, avant de partir pour la guerre de Troie, confia la garde de son fils à son ami Mentor. Celui-ci lui servit de guide, de conseiller et de confident pendant l'absence de son père. En éducation, on reprend ce concept pour désigner un enseignant expérimenté qui agit comme tuteur guide pour le nouvel enseignant. (p. 197)

Bien que le mentorat soit sans contredit la pratique la plus courante, il existe une variété de structures qui va du mentorat formel, systématique et organisé au mentorat informel. Néanmoins, les apports sont toujours remarquables.

Par ailleurs, il existe d'autres pratiques qui peuvent aider les nouveaux enseignants lors de leur insertion professionnelle. Pour Mukamurera (2005), ces pratiques sont les suivantes : du soutien des collègues d'expérience, de la collaboration impliquant une relation interdépendante, un partage au plan de la planification et un échange entre les enseignants plus expérimentés et moins expérimentés sur les routines de l'école et leur expérience.

Blanchard-Laville (2003) recommande également des rencontres avec des pairs expérimentés dans le but d'aider à développer l'identité professionnelle du nouvel enseignant. Elle dit que même si ces rencontres n'assurent pas l'acquisition d'un état adulte psychique du nouvel enseignant, au moins, grâce à l'exemple du professeur

formateur et à son aide, il pourra apprendre à « se décamponner » et à « se désagripper » du passé et à supporter ce temps de suspension ou de passage.

Par ailleurs, Weva (1999) met un accent particulier sur la nécessité pour l'administration scolaire de bien accueillir et d'accompagner les nouveaux enseignants. Pour chacune des situations relatives à l'adaptation à la salle de classe, l'adaptation à l'école, l'adaptation personnelle, l'adaptation à la commission scolaire et l'adaptation à la communauté, il suggère des pratiques à mettre en place par l'administration scolaire. Celles-ci servent à accompagner les enseignants débutants et à les orienter dans le but de bien les outiller pour s'intégrer dans la culture organisationnelle de l'école.

2.1.4.3 L'insertion professionnelle dans le monde

Selon une étude de Ladd (2007) menée pour le compte de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), ce ne sont pas tous les pays qui bénéficient d'un programme officiel d'insertion professionnelle. Dix pays offrent des programmes nationaux d'insertion professionnelle des enseignants dont la majorité ont une durée d'un an : l'Angleterre, la France, la Grèce, l'Israël, l'Italie, le Japon, la Corée, l'Irlande du Nord, l'Écosse et la Suisse. Six pays offrent des programmes au niveau de quelques écoles ou, pour le cas des États-Unis, de districts : l'Australie, le Canada, les Pays-Bas, le Danemark, la Suède et les États-Unis. Huit pays ne présentent aucun programme d'insertion professionnelle : l'Autriche, la Belgique (flamande), la Belgique (française), le Chili, la Finlande, l'Allemagne, la Hongrie et l'Irlande. Cependant,

l'Allemagne se distingue des autres puisqu'elle offre un programme d'insertion professionnelle à l'intérieur de la dernière année de la formation initiale des enseignants.

G. Nault (2003) rapporte aussi des programmes structurés dans diverses régions du monde. Elle précise certains éléments de ces programmes existants en Écosse, au Japon, en Nouvelle-Zélande et en Alberta. Ces programmes sont présentés aux sections suivantes.

2.1.4.3.1 Écosse

En Écosse, les étudiants finissants en enseignement sont soumis à une année de probation avant l'obtention de leur brevet d'enseignement. Pendant cette année, les futurs enseignants sont rémunérés à un salaire fixe. Ils remplissent une tâche réduite qui ne dépasse pas 70 % d'une tâche normale et ils sont accompagnés par un enseignant qui tient le rôle d'agent de probation. C'est le *General Teaching Council* qui assume la responsabilité de placer les nouveaux enseignants dans les écoles selon leurs préférences et la durée du contrat correspond à toute l'année.

2.1.4.3.2 Japon

Au Japon, lorsque les étudiants finissants en enseignement ont complété leurs études, ce sont les bureaux régionaux, c'est-à-dire le regroupement des commissions scolaires, qui ont la responsabilité d'assigner les enseignants débutants à une école donnée. Il n'y a qu'un enseignant débutant, parfois deux, placé à une école par année scolaire. Les groupes d'élèves confiés au nouvel enseignant sont planifiés en fonction

des capacités de ce dernier. Ainsi, les classes les moins problématiques leur sont offertes. Durant la première année d'enseignement, les nouveaux enseignants participent à des activités de formation qui se déroulent à l'intérieur et à l'extérieur de leur école. La formation à l'école équivaut à 60 jours ce qui veut dire environ deux jours par semaine. Elle porte sur tous les aspects de la profession et elle est présentée par les enseignants en place ainsi que par la direction. La formation offerte à l'extérieur de l'école se déroule sur 30 jours, soit environ un jour par semaine. Elle consiste à la visite d'autres écoles ou à un engagement dans la communauté. Les enseignants en début de carrière sont accompagnés par un mentor. De plus, tous les enseignants en place et la direction veillent à la bonne intégration des nouveaux. Ils sont invités à observer leurs collègues afin de les aider à développer leurs compétences. Étant donné les nombreuses formations à suivre, la tâche attribuée aux nouveaux enseignants est réduite. L'argent nécessaire pour couvrir les frais est déboursé en partie par le Ministère et par la commission scolaire.

2.1.4.3.3 Nouvelle-Zélande

En Nouvelle-Zélande, lorsque les étudiants finissants en enseignement ont terminé leur formation, ils doivent s'inscrire au programme *Advice and Guidance Program* d'une durée de deux ans pour obtenir leur brevet d'enseignement. Ce programme permet aux nouveaux enseignants de bénéficier d'une tâche réduite et de travailler avec des groupes jugés plus faciles, du moins pour la première année. Il arrive que les enseignants continuent pour leur deuxième année dans les mêmes conditions

dépendamment des ressources. Les nouveaux enseignants sont accompagnés par un enseignant expérimenté, c'est-à-dire un mentor. Ce dernier leur consacre cinq heures par semaine pour le soutien. Tout le personnel enseignant a la responsabilité d'aider les enseignants débutants. Ces derniers sont fortement invités à observer des collègues et à être observés. Ils sont inscrits à des rencontres, à des cours et à des formations. Les activités varient selon les écoles. Puisque ce sont les écoles qui offrent le programme, le Ministère alloue un montant, c'est-à-dire 20 % du salaire du nouvel enseignant, pour couvrir les frais de libération du mentor et du nouvel enseignant.

2.1.4.3.4 Alberta

En Alberta, suite à leur formation universitaire, les nouveaux enseignants obtiennent un certificat d'enseignement. Une probation de deux ans et une bonne évaluation permettent aux nouveaux enseignants d'obtenir leur brevet d'enseignement. Un programme de mentorat a été mis en place depuis 1999. Il s'agit d'activités telles que des rencontres, des mini-conférences, des ateliers, des formations, des séances d'observation, des discussions, des rencontres avec d'autres paires de mentors et d'enseignants débutants, des sessions de planification communes, des partages de lectures, de *team-teaching*, etc. Trois demi-journées par année sont accordées respectivement aux mentors et aux nouveaux enseignants afin de participer au programme.

En Alberta, chaque enseignant doit rédiger un plan de développement professionnel. La participation au programme de mentorat en tant que mentor ou

enseignant débutant est un moyen acceptable de remplir les exigences pour le plan de développement professionnel.

En ce qui a trait aux autres provinces et territoires du Canada, la recension des écrits a permis de relever également la présence de programmes officiels d'insertion professionnelle pour les provinces du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et les Territoires du Nord-Ouest (Scott, 2001 ; PIPNPE, 2006 ; Government of the Northwest Territories (GNWT, 2005) ; Éducation, Culture et Formation, 2008). Ceux-ci varient les uns des autres selon les besoins des nouveaux enseignants et de la région.

Ce bref tour d'horizon permet de constater la faisabilité de l'établissement de programmes d'insertion professionnelle structurés pour les nouveaux enseignants à l'échelle nationale et internationale. Qu'en est-il du Québec?

2.1.4.4 L'insertion professionnelle au Québec

Au Québec, T. Nault (2003) rapporte que la première forme de soutien a été mise en place par le Dr Jean-Baptiste Meilleur le 31 août 1851 lorsqu'il a institué le service d'inspection pour les enseignants des écoles normales.

En 1928, la fonction de l'inspecteur d'école comporte trois rôles différents, c'est-à-dire un directeur pédagogique, un aviseur et un vérificateur ou évaluateur. Le premier et le dernier rôle soutenaient davantage les enseignants. En tant que directeur pédagogique, l'inspecteur devait animer une journée pédagogique annuellement pour les enseignants. Il devait aussi visiter les classes de chaque enseignant deux fois par année.

De plus, en tant que vérificateur ou évaluateur, il approuvait le tableau d'emploi de chaque enseignant, il signait le registre de classe et il devait compléter un rapport d'évaluation à propos de chacun des enseignants visités qu'il remettait aux commissions scolaires. Il est à noter que l'inspecteur effectuait de l'observation directe des enseignants.

En 1963, le rapport Parent souligne l'importance de l'insertion professionnelle et instaure une période de probation de deux ans pour l'obtention du brevet d'enseignement (Commission Parent, 1963). En 1964, le ministère de l'Éducation décerne des permis d'enseignement temporaires aux candidats à la profession enseignante ayant complété 13 années d'études, soit une onzième année et deux années d'école normale (Dufour & Dumont, 2004), ou l'équivalent dans une institution de formation des maîtres reconnue. Ces permis d'enseignement temporaires étaient octroyés pour une période de cinq ans et pouvaient être allongés d'un an. Ces permis ont été émis afin de permettre la transition de la formation des maîtres des écoles normales aux universités, où l'on exigeait désormais seize ans d'études pour être candidats à l'enseignement du primaire (Dufour & Dumont, 2004). C'est pendant cette période de transition que le ministère de l'Éducation instaure le stage probatoire de deux ans. En 1994, le stage probatoire est aboli. Le brevet d'enseignement est obtenu à la fin des études de quatre ans dans une université du Québec. En 2002, le COFPE émet un avis mentionnant qu'il revient aux commissions scolaires de mettre en place des mesures de soutien pour l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Toujours selon le COFPE (2002), les commissions scolaires ont des responsabilités à exercer dans l'instauration des programmes d'insertion professionnelle et les directions d'établissement doivent pouvoir compter sur leur aide à mettre en place des activités de formation et de soutien. Puisque l'insertion s'inscrit dans un processus de formation continue, les directions doivent informer leur commission scolaire de leurs besoins de perfectionnement. Ce faisant, elles sont responsables de répondre aux besoins des nouveaux enseignants de leur équipe-école. Pour cela, une collaboration entre la direction d'école et l'équipe-école est nécessaire afin d'élaborer un programme d'insertion professionnelle favorable aux nouveaux enseignants qui se joignent à leur équipe.

D'ailleurs, le COFPE (2002) recommande au personnel enseignant en place de bien accueillir les enseignants débutants et de consacrer le temps et les ressources nécessaires pour mener à bien les moyens d'accompagnement planifiés. Il ne faut cependant pas enlever la responsabilité individuelle qui revient à chacun des nouveaux enseignants. Ils doivent se donner un plan de formation continue selon les recommandations des personnes accompagnatrices qui les entourent.

De plus, le COFPE (2002) recommande au syndicat de l'enseignement de s'impliquer dans les démarches de mise en place et de soutien des programmes d'insertion professionnelle. Ces recommandations appuient les articles 22 et 96.21 de la Loi sur l'instruction publique (MEQ, 1998) s'adressant respectivement aux enseignants et aux directeurs d'école et stipulant les responsabilités d'accompagnement et de formation des enseignants en début de carrière.

Le Conseil supérieur de l'éducation (2004) estime que l'insertion professionnelle des enseignants est une étape normale de l'évolution d'un enseignant professionnel. Il ajoute qu'elle devrait être envisagée comme une responsabilité collective et non seulement la responsabilité du nouvel enseignant. Ainsi, elle devrait être structurée dans une perspective de diversification de la carrière enseignante afin que la fonction d'accompagnement soit reconnue, que des mesures obligatoires soient instaurées et que les enseignants soient formés pour pouvoir répondre aux besoins des nouveaux enseignants présents parmi eux.

Brossard (2003) mentionne un projet mené à la commission scolaire de Montréal (CSDM). Une étude de divers sites Internet a permis de répertorier sept commissions scolaires du Québec décrivant leur programme d'insertion professionnelle : les commissions scolaires des Affluents, de la Capitale, du Lac-Saint-Jean, de Laval, de Marguerite Bourgeoys, de Portneuf et des Sommets.

Ces exemples de pratiques ne sont toutefois pas un portrait complet de la réalité des programmes d'insertion professionnelle existants au Québec. La mise en œuvre des programmes d'insertion professionnelle est en constante évolution dans les diverses régions du Québec. Certains programmes existent et ne sont pas connus tandis que d'autres régions n'offrent aucun programme. Voici donc, une description de leur programme.

2.1.4.4.1 Commission scolaire des Affluents

À la commission scolaire des Affluents, située dans le comté de l'Assomption et les Moulins regroupant les villes de Terrebonne, Mascouche, Repentigny, l'Épiphanie, l'Assomption, Charlemagne et Saint-Sulpice, le programme est présenté aux enseignants du préscolaire et du primaire. Il est divisé en trois volets. Le premier volet consiste en 14 ateliers portant sur le soutien pédagogique. Il est offert aux enseignants qui ont trois ans et moins d'expérience et il s'adresse autant aux enseignants à temps partiel qu'à temps plein. Les 14 ateliers sont détaillés sur le feuillet explicatif du programme qui est accessible sur le site Internet de la commission scolaire (<http://www.csaffluents.qc.ca>). Le deuxième volet offre une communauté virtuelle pour tous les intervenants du milieu scolaire via le Bureau virtuel de la Commission scolaire des Affluents et le CNIPE. Le troisième volet propose un groupe d'analyse réflexive centrée sur l'action. Il est disponible pour les enseignants ayant deux ans d'expérience et plus.

2.1.4.4.2 Commission scolaire de la Capitale

À la commission scolaire de la Capitale située sur le territoire des anciennes villes de Québec, Vanier, Val-Bélair, Loretteville et Saint-Émile maintenant regroupées sous la nouvelle ville de Québec, ainsi que les municipalités de Sainte-Catherine-de-la-Jacques-Cartier, Saint-Gabriel-de-Valcartier, Shannon, Lac-Saint-Joseph, Fossambault-sur-le-Lac et Wendake, le programme est offert aux enseignants du préscolaire, du primaire et de l'adaptation scolaire suite à l'obtention de leur premier contrat à temps plein ou à temps partiel. Il est d'une durée de cinq ans. La première année, les nouveaux

enseignants peuvent participer à des cafés pédagogiques et bénéficier d'un système d'accompagnement par un pair expérimenté. La deuxième année, des ateliers de formation s'ajoutent aux activités de la première année et un service de dépannage, au besoin, est disponible.

Les troisième, quatrième et cinquième années, les enseignants peuvent continuer de bénéficier des cafés pédagogiques et du système d'accompagnement. Ce système prévoit des rencontres en dyade et des séances d'observation dans la classe de l'enseignant expérimenté et de l'enseignant débutant. Des banques de journées de suppléance sont disponibles pour permettre de libérer les nouveaux enseignants et les personnes expérimentées qui les accompagnent. Le personnel du service des ressources humaines de la commission scolaire informe les nouveaux enseignants de l'existence du programme et envoie leurs noms au personnel du service des ressources éducatives. Ce dernier avise les nouveaux enseignants des services offerts. L'inscription est volontaire. Le programme existe depuis 1998. La commission scolaire débloque des fonds provenant du comité de perfectionnement des enseignants, du budget des services éducatifs des jeunes et de la direction générale afin de soutenir financièrement le programme.

2.1.4.4.3 Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

À la commission scolaire du Lac-Saint-Jean, regroupant Métabetchouan-Lac-à-la-Croix, Hébertville, Saint-Gédéon, Desbiens, Sainte-Monique, Ascension-de-notre-Seigneur, Delisle, Saint-Henri-de-Taillon, Saint-Nazaire, Lamarche, Labrecque, Saint-

Bruno, dont Alma qui occupe plus que la moitié des effectifs, le programme est présenté par le personnel des services éducatifs aux directions d'école au mois d'août. Ensuite, les directions accueillent les nouveaux enseignants et leur présentent le programme d'accompagnement disponible à la commission scolaire. Conjointement, les directions et le personnel des services éducatifs évaluent les besoins. Les jumelages sont établis et les budgets sont répartis selon les besoins. Les pratiques d'insertion professionnelle offertes sont des relations d'aide, de la formation continue et des conférences. À la fin de l'année, un bilan est rédigé par rapport aux pratiques reçues pour faire état des statistiques de l'accompagnement, de l'évaluation de la démarche d'accompagnement, du réajustement des actions pour les années à venir et pour communiquer les résultats aux directions d'établissement. Finalement, une activité de reconnaissance est organisée pour les équipes d'accompagnés et d'accompagnateurs.

2.1.4.4 Commission scolaire de Laval

À la commission scolaire de Laval, comprenant les secteurs Laval Ouest, Fabreville, Sainte-Rose, Vimont, Auteuil, Chomedey, Sainte-Dorothée, Pont Viau, Laval-des-Rapides et Laval Est, le programme est établi depuis plusieurs années. Celui-ci s'échelonne sur les cinq premières années d'enseignement des nouveaux. Une pochette expliquant le programme est remis aux nouveaux enseignants au début de l'année scolaire. Il est toutefois possible de s'inscrire à n'importe quel moment au cours de l'année. Cette pochette présente les pratiques d'insertion professionnelle offertes ainsi que des liens Internet vers des sites incontournables tels que le site Internet CNIPE,

celui de la commission scolaire, du syndicat de l'enseignement de la région de Laval, du Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (Récit) et enfin, celui du studio du Récit. Les pratiques d'insertion professionnelle disponibles pour les nouveaux enseignants sont le mentorat dans l'école ou le mentorat virtuel grâce à ÉDUMENTOR, le service personnalisé d'accompagnement (SPA), les ateliers thématiques présentés au cours de l'année, les ateliers thématiques pour les écoles secondaires, la trousse virtuelle d'insertion professionnelle accessible grâce à des liens Internet permettant de recevoir du soutien et la conférence en ligne PAUSE qui permet de converser avec des conseillers pédagogiques et des nouveaux enseignants sous l'utilisation d'un pseudonyme. Le témoignage d'une enseignante en début de carrière au primaire est disponible sur le site de la commission scolaire de Laval. Elle mentionne avoir apprécié les pratiques d'insertion professionnelle de la formation continue et de la conférence en ligne PAUSE.

2.1.4.4.5 Commission scolaire de Marguerite Bourgeoys

À la commission scolaire de Marguerite Bourgeoys, englobant les 14 arrondissements de : Beaconsfield, Baie d'Urfé, Dollard-des-Ormeaux, Roxboro, Kirkland, Pointe-Claire, Saint-Laurent, L'Île-Bizard, Sainte-Geneviève, Sainte-Anne-de-Bellevue, Outremont, Lachine, Pierrefonds, Senneville, Dorval, L'Île Dorval, Côte-Saint-Luc, Hampstead, Montréal-Ouest, Mont-Royal, LaSalle et Verdun, le programme s'adresse aux nouveaux enseignants détenant deux années d'expérience et moins ainsi qu'à ceux formés hors Québec. Il s'échelonne sur une période de cinq ans. Il s'articule

autour de quatre axes principaux, c'est-à-dire l'accueil et l'information, l'accompagnement, les ateliers de formation et le portail éducatif et administratif. D'autres formations continues sont offertes lors de journées pédagogiques pour les nouveaux enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience. Les nouveaux enseignants détenant deux ans et moins d'expérience et étant inscrits au programme d'insertion professionnelle, bénéficient d'une libération de 2,5 journées par année pour assister à ces formations. Les enseignants intéressés à participer au programme d'insertion professionnelle, autant les novices que les accompagnateurs, doivent compléter le formulaire disponible dans leur établissement. Ce service fonctionne sur une base volontaire. À la fin de l'année, un bilan du programme est rédigé.

2.1.4.4.6 Commission scolaire de Portneuf

À la commission scolaire de Portneuf, regroupant 19 municipalités dont Cap-Santé, Deschambault-Grondines, Donnacona, Lac-Sergent, Neuville, Pont-Rouge, Portneuf, Rivière-à-Pierre, Saint-Alban, Saint-Basile, Saint-Casimir, Sainte-Christine-d'Auvergne, Saint-Gilbert, Saint-Léonard-de-Portneuf, Saint-Marc-des-Carières, Saint-Raymond, Saint-Thurbe, Saint-Ubalde et des Territoires non organisés, des messages à propos de l'insertion professionnelle provenant du directeur général de la commission scolaire et du directeur du service des ressources humaines sont disponibles sur le site Internet de la commission scolaire. Le message du directeur général consiste à souhaiter la bienvenue aux visiteurs virtuels au programme d'accompagnement en début de carrière (PADC) de leur commission scolaire et il explique brièvement le bien-fondé

d'un tel programme. Il reconnaît également l'importance d'accompagner les nouveaux enseignants.

Le message du directeur du service des ressources humaines explique que la commission scolaire a choisi d'offrir un programme d'accompagnement après l'émission de l'avis du COFPE (2002) sur l'insertion dans l'enseignement. Il décrit aussi le plan stratégique entrepris par la commission scolaire par rapport à l'accompagnement des nouveaux enseignants. De plus, un diaporama, qui a été présenté lors du colloque portant sur l'insertion professionnelle en mai 2004, est aussi accessible sur le site Internet. Ce dernier explique les fondements du PADC.

Le programme a été mis en place en 2002. Il donne accès à un mentor associé au nouvel enseignant selon les affinités de chacun, à des rencontres de groupes d'enseignants ou de dyades, à des rencontres virtuelles professionnelles, à des résolutions de problèmes en équipes (méthode des cas), à des observations et des rétroactions, à des formations, à des volumes de référence et au site Internet PADC. Un budget provenant de la commission scolaire est dégagé pour financer le programme. De plus, il est mentionné qu'il y a une libération des mentors et des mentorés ainsi qu'une certaine reconnaissance, par exemple monétaire ou autres, qui est démontrée envers les mentors ayant participé au programme.

2.1.4.4.7 Commission scolaire des Sommets

À la commission scolaire des Sommets réunissant 40 municipalités dans les Cantons-de-l'Est dont Asbestos, Magog, Ogden et Windsor pour n'en nommer que

quelques-unes, un programme d'insertion professionnelle a été créé en 2002 avec la collaboration de l'Université de Sherbrooke. Le programme consiste à un accompagnement par un mentor, à des rencontres de perfectionnement à l'intention des participants et à une rencontre-bilan à la fin de l'année. Des mesures compensatoires et de libération pour les participants sont prévues. Le programme est basé sur la libre participation ainsi que sur une démarche d'analyse réflexive. Au terme de la première année d'implantation de ce programme, le comité d'insertion composé du directeur des ressources humaines, du directeur des services complémentaires, d'une conseillère pédagogique, de deux mentors et de deux nouveaux enseignants, de trois directions d'établissement et d'une doctorante de l'Université de Sherbrooke dans le domaine de l'insertion professionnelle a évalué le programme. Les retombées du programme chez les nouveaux enseignants se situent, selon chacun d'eux, au niveau de l'amélioration de la confiance en soi, de leur capacité d'apprendre de leurs expériences et de réfléchir sur leur enseignement. Les mentors rapportent que les nouveaux enseignants ont pu établir une meilleure relation avec les élèves ainsi que consolider leur choix professionnel. Les nouveaux enseignants ajoutent qu'ils ont développé une attitude plus positive envers la profession.

Il est encourageant de constater que plusieurs commissions scolaires répondent à l'appel du COFPE (2002) et du Conseil supérieur de l'éducation (2004) de mettre en place des programmes d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants.

2.1.4.5 Les avantages des programmes d'insertion professionnelle

Les avantages de tels programmes sont énumérés dans les nombreux articles traitant de l'insertion professionnelle. Ainsi, il appert que les nouveaux enseignants participant à une combinaison de programmes de mentorat et d'activités de groupe d'insertion professionnelle sont moins portés à changer d'école ou à quitter la profession après leur première année (Ingersoll & Smith, 2004a; Inman & Marlow, 2004). Ces programmes favorisent les interactions sociales entre les nouveaux enseignants et le personnel existant. Les nouveaux enseignants peuvent être avantagés lorsqu'ils ont l'occasion d'interagir et de travailler avec des mentors en éducation, des collègues qui ont des idées semblables à propos de l'enseignement et du travail coopératif, des administrateurs qui encouragent et qui promeuvent les idées des enseignants et d'une communauté qui a des sentiments positifs à propos du système de l'éducation et de ses acteurs (Inman & Marlow, 2004).

2.1.4.5.1 Réduction du taux d'abandon de la profession

Aux États-Unis, selon l'étude de Ingersoll et Smith (2004a) réalisée à partir des données d'un sondage national des écoles et de la dotation en personnel de 1999 - 2000, on rapporte que le temps commun de planification ou la participation à la planification avec les autres enseignants dans le même champ d'enseignement réduit le risque d'abandon de la profession d'à peu près 43 % et le risque de changer d'établissement de 25 %. De même, un programme d'insertion professionnelle en enseignement bien implanté serait favorable pour augmenter la satisfaction à l'emploi, l'efficacité et la

rétenion des nouveaux enseignants. Selon l'étude d'Ingersoll et Smith (2004a), il y a une corrélation entre la participation aux programmes d'insertion professionnelle et la réduction des taux de changement d'établissement ou de profession de la part des nouveaux enseignants.

2.1.4.5.2 Développement de l'estime de soi du nouvel enseignant

Inman et Marlow (2004) ajoutent qu'un sentiment de confiance acquis grâce au soutien des collègues et de l'environnement positif du travail aide le nouvel enseignant à développer une estime de soi positive et son efficacité. De plus, St-Vincent (2005) estime que le réseautage permet la création de liens d'amitié pour passer à travers des difficultés de la vie ou des ajustements par rapport à l'entrée dans la profession telles que la fatigue physique accrue et le découragement. Il est reconnu que le début des classes provoque souvent une grande fatigue et cela même pour les enseignants expérimentés. Cet état de fatigue et parfois de découragement est aussi ressenti par les nouveaux enseignants et peut, peut-être, mener à l'abandon de la profession.

2.1.4.5.3 Adaptation facilitée du nouvel enseignant à son milieu

Les programmes d'insertion professionnelle favorisent l'adaptation du nouvel enseignant à son milieu de travail. Il doit toutefois aussi se consacrer à son développement professionnel. Le Conseil supérieur de l'éducation (2004) estime que l'insertion professionnelle est une étape normale de l'évolution d'un enseignant professionnel. Soulignons que lors du premier stade du cycle de vie de l'enseignant,

celui-ci vit ce qui est communément appelé un tâtonnement. Il s'agit d'une recherche malhabile de s'adapter à l'entrée dans la profession. À ce niveau, l'insertion professionnelle pourrait permettre d'atteindre une stabilité en facilitant une intégration dans le milieu à l'aide de pratiques d'accompagnement permettant ainsi d'atteindre le deuxième stade du cycle de vie de l'enseignant appelé la phase de stabilisation. Rappelons également que l'identité professionnelle et la socialisation professionnelle sont en lien étroit avec l'insertion professionnelle.

2.1.4.5.4 Développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant

De même, l'insertion professionnelle est une étape dans le processus de développement du professionnel enseignant (COFPE, 2002). Le nouvel enseignant est responsable de l'acquisition de son identité professionnelle, mais il pourra acquérir une identité professionnelle plus rapidement s'il peut compter sur un environnement coopératif. Le Conseil supérieur de l'éducation (2004) mentionne à cet effet que l'insertion professionnelle devrait être envisagée comme une responsabilité collective et non seulement la responsabilité du nouvel enseignant. Selon G. Nault (2007), « (...) une insertion professionnelle harmonieuse constitue une assise solide pour le développement d'une identité professionnelle d'enseignant et elle peut favoriser l'engagement d'un enseignant dans une démarche de développement professionnel » (p. 15). Retenons que le modèle écologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979, 1986, Bronfenbrenner, cité dans Bee & Boyd, 2003; Pence, cité dans Bee & Boyd, 2003) postule que le développement humain est influencé par sa culture, c'est-à-dire par son environnement

et par l'interprétation que se fait un individu de cet environnement. L'insertion professionnelle se situe plus précisément au deuxième niveau, ou mésosystème, qui est constitué par le réseau de relations entretenues par les nouveaux enseignants et les acteurs de l'école, les familles des élèves et les organisations périscolaires du quartier. Il s'agit d'un réseau de soutien pour les nouveaux enseignants. Les interactions entre l'enseignant débutant et ses milieux environnants l'aident à s'adapter à son nouveau milieu. Soulignons que le nouvel enseignant est l'acteur principal dans son développement professionnel. Toutefois, l'implantation de pratiques d'insertion professionnelle telles que le mentorat peut favoriser son intégration (Gervais, 1999b).

2.1.4.5.5 Développement de la socialisation du nouvel enseignant

Mentionnons, finalement, que l'insertion professionnelle fait partie de la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants qui favorise leur développement du moi professionnel. L'insertion professionnelle est un processus que chaque nouvel enseignant expérimentera. C'est un parcours qui se démarque par l'euphorie du premier emploi, la confrontation avec la réalité et l'implantation des acquis en tant que professionnel enseignant (Nault, T., 1999). Le Conseil supérieur de l'éducation (2004) ajoute que l'insertion professionnelle devrait être structurée dans une perspective de diversification de la carrière enseignante afin que la fonction d'accompagnement soit reconnue, que des mesures obligatoires soient instaurées et que les enseignants soient formés pour pouvoir répondre aux besoins des nouveaux enseignants présents parmi eux.

Lorsque l'on considère les relations entre le développement de l'identité professionnelle, de la socialisation professionnelle et de l'insertion professionnelle, il est possible de croire que l'insertion professionnelle peut faire une différence pour les nouveaux enseignants autant sur le plan personnel et professionnel que sur leur rétention dans la profession. Il y aurait avantage à mettre de l'avant des pratiques qui pourraient avantager l'intégration des enseignants débutants.

À l'intérieur de ce chapitre, des liens ont été établis entre l'abandon des nouveaux enseignants, l'insertion professionnelle, l'identité professionnelle et la socialisation professionnelle dans le but de clarifier notre compréhension de l'entrée des nouveaux enseignants dans la profession.

De plus, un bref aperçu des programmes d'insertion professionnelle existants à l'étranger et au Canada a été présenté. Au Québec, il a été possible de constater que certaines commissions scolaires se sont dotées de programmes d'insertion professionnelle. Ces pratiques s'adressent parfois aux nouveaux enseignants ayant obtenu leur premier contrat à temps plein ou à temps partiel et parfois les services sont offerts aux enseignants ayant deux ans ou trois ans et moins d'expérience sans savoir s'ils sont engagés à temps plein ou à temps partiel. Les programmes d'insertion professionnelle offre une variété de pratiques. Parmi ces dernières, il y a les plus populaires telles que le service d'accompagnement, la formation continue et le soutien virtuel. Le système d'accompagnement propose des relations d'aide aux nouveaux enseignants sous la forme de mentorat ou de service personnalisé. La formation continue est offerte par l'entremise de cafés pédagogiques, d'ateliers, de conférences et de

démarches d'analyse réflexive. Tandis que le soutien virtuel est mis à la portée des nouveaux enseignants par l'intermédiaire des communautés, des trousseaux ou des conférences en ligne. Ces différentes pratiques sont offertes par les sept commissions scolaires répertoriées lors de notre recherche sur le Web. Nous avons le désir d'approfondir la situation actuelle d'une commission scolaire de la région de l'Outaouais quant à ses pratiques d'insertion professionnelle et aux souhaits exprimés des nouveaux enseignants.

Dans le prochain chapitre, la méthodologie utilisée dans le cadre de notre recherche sera présentée.

Chapitre III
Méthodologie

Au cours des chapitres précédents, nous avons présenté notre objet de recherche qui est l'insertion professionnelle. Nous avons documenté le sujet et nous l'avons situé en contexte avec les concepts-clés s'y rapportant. Nous avons présenté nos questions de recherche et les objectifs que nous nous sommes fixés. Dans ce chapitre, les moyens qui ont été utilisés pour répondre aux questions de recherche et atteindre les objectifs de la recherche seront explicités.

Dans un premier temps, le type de recherche retenu sera élaboré et justifié. Les choix méthodologiques pertinents par rapport à la problématique et au type de recherche seront également développés. Dans un deuxième temps, le milieu de l'étude sera présenté. Les étapes entreprises pour permettre le déroulement de la recherche dans le milieu choisi seront détaillées. Dans un troisième temps, l'échantillon sera décrit. Les raisons expliquant le choix des participants ainsi que les démarches entreprises pour les contacter seront précisées. Dans un quatrième temps, les démarches méthodologiques seront exposées. Les liens entre le type de recherche, les démarches méthodologiques et l'approche utilisée seront décrits. Finalement, les instruments de mesure seront présentés et justifiés. Les raisons expliquant le choix des instruments de mesure, leur validité ainsi que leur crédibilité seront énoncées. Chacune des étapes réalisées pour notre recherche sera décrite dans le but de démontrer la rigueur de la méthode utilisée.

3.1 Le type de recherche

Comme nous l'avons brièvement mentionné dans le chapitre de la problématique, il s'agit d'une recherche descriptive qui a pour but de décrire le plus rigoureusement possible (De Ketele & Roegiers, 1996) les pratiques d'insertion professionnelle présentes dans une commission scolaire donnée. Selon Duhamel et Fortin (1996) et Fortin (2006), certains critères doivent être respectés dans une recherche descriptive. Premièrement, la recherche doit être basée sur une question de recherche et un objectif général (Fortin, 2006). Rappelons que notre question de recherche a été l'élément déclencheur qui a suscité notre intérêt d'obtenir un aperçu général de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience dans une commission scolaire de l'Outaouais. Deuxièmement, la recherche descriptive doit décrire un objet de recherche tout en établissant des liens entre des concepts-clés et leur description (Duhamel & Fortin, 1996). Notre recherche décrit l'insertion professionnelle et les concepts s'y rattachant plus précisément l'abandon des nouveaux enseignants, la quête de l'identité professionnelle et la socialisation professionnelle.

3.2 Le milieu de la recherche

Étant donné que notre recherche est descriptive et qu'elle cherche à répertorier les pratiques en cours dans une commission scolaire, le milieu de la recherche a été lieu de travail des participants, c'est-à-dire le milieu naturel puisqu'il correspond au milieu des établissements d'enseignement (Fortin, 2006).

Avant de débiter la recherche, nous avons fait une demande auprès du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et obtenu un certificat d'éthique pour une recherche avec des êtres humains. Dans le cadre de cette demande, nous avons contacté la direction de la commission scolaire et reçu la permission d'administrer un questionnaire d'enquête dans ses établissements.

3.3 L'échantillon

Cette recherche a été réalisée auprès des enseignants de la commission scolaire des Draveurs. Nous avons opté pour les nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience pour les raisons suivantes : 1) selon Huberman (1989), les enseignants qui sont entrés dans la profession depuis cinq ans sont considérés nouveaux enseignants, 2) selon les écrits (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Fleener, 2001; Ingersoll & Smith, 2004b; Voke, 2002; Weva, 1999), les enseignants de cinq ans ou moins d'expérience ont un taux plus élevé d'abandon de la profession et 3) selon le Conseil supérieur de l'éducation (2004) et Mukamurera (2005), ces enseignants font face à une précarité d'emploi importante. Soulignons également que notre recherche englobe les établissements des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Des recherches antérieures ont été réalisées en Outaouais auprès des établissements d'ordre d'enseignement secondaire (Davidson-Corneau, 1998; Roy, 2002, 2007), mais aucune étude, à notre connaissance, n'a été effectuée auprès des établissements d'ordre d'enseignement primaire. Nous souhaitons donc inclure ces derniers dans le but de faire

avancer les connaissances sur l'insertion professionnelle à cet ordre d'enseignement également. Ainsi, 24 établissements de l'ordre d'enseignement primaire et quatre établissements de l'ordre d'enseignement secondaire ont été ciblés ce qui représentait environ 350 nouveaux enseignants sur un total de 2 393 enseignants dont 15 répondants ont complété le questionnaire.

3.4 La démarche méthodologique

L'approche la plus appropriée pour répondre aux besoins de cette recherche est une approche mixte utilisant des méthodes quantitatives et qualitatives. Cette approche jumelle des données qualitatives à des données quantitatives afin d'enrichir les résultats de la recherche (Karsenti & Demers, 2004). Dans le même sens, comme le mentionnent Reichardt et Rallis (cités dans Pinard, Potvin & Rousseau, 2004), cette approche permet une « vision binoculaire ou dialogique découlant de la complémentarité des méthodes afin de saisir toute la complexité de la réalité » (p. 61). De plus, selon Legendre (2005), « la recherche quantitative et la recherche qualitative sont deux approches complémentaires de l'étude d'un phénomène » (p. 1088). Il poursuit en avançant que « la complémentarité des méthodologies de recherche assure une validité aux résultats. Les faiblesses d'une méthodologie sont compensées par les forces d'une autre » (p. 846). Selon Slavin (2007), l'approche mixte permet une compréhension accrue du phénomène étudié. Il ajoute que ces deux méthodes combinées permettent de trianguler les informations recueillies en enrichissant les données recueillies par chacune des

méthodes et en les complétant. Ainsi, en optant pour ces choix méthodologiques, c'est-à-dire le questionnaire et la grille d'analyse de documents écrits, il nous a été possible de décrire ce qui est prescrit officiellement par les autorités éducatives, ce qui se fait réellement sur le terrain et ce qui serait souhaité par les nouveaux enseignants afin de faciliter leur insertion professionnelle.

Rappelons que notre objectif général est de *répertorier les pratiques d'insertion professionnelle présentement en cours à une commission scolaire de l'Outaouais aux ordres d'enseignement primaire et secondaire pour les nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience*. Il est subdivisé en trois objectifs spécifiques.

Le schéma intégrateur (voir Figure 1) présente la démarche méthodologique de la recherche tout en incluant les objectifs spécifiques et les instruments de collecte des données utilisés. Ces instruments de collecte des données ont été choisis en fonction du type de recherche descriptif ainsi que des objectifs visés par la recherche. Selon Fortin (2006), la recherche descriptive implique la description complète d'un phénomène de manière à établir les caractéristiques de la totalité ou d'une partie de la population ciblée. Pour ce qui a trait à notre recherche, les instruments de collecte des données décriront l'insertion professionnelle relative aux nouveaux enseignants ayant cinq ans d'expérience ou moins.

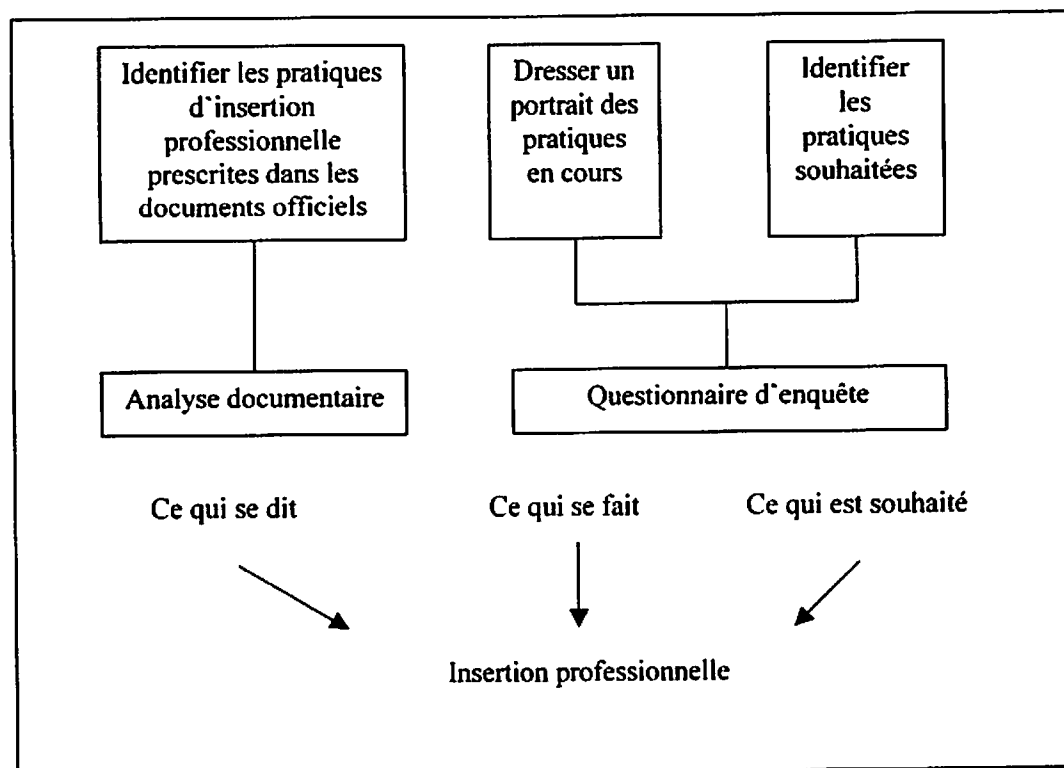


Figure 1. Schéma intégrateur de la démarche méthodologique.

3.4.1 L'objectif 1 : identifier les pratiques d'insertion professionnelle prescrites dans les documents officiels

Dans le but de répondre à notre premier objectif spécifique de recherche, nous avons répertorié la documentation officielle à propos de l'insertion professionnelle à cette commission scolaire et nous avons procédé à une analyse documentaire. Pour garantir la validité des données recueillies, nous avons évalué la crédibilité et la représentativité des documents à consulter (Cellard, 1997). Ainsi, nous avons consulté des archives publiques dans lesquelles nous pouvions avoir confiance et qui traitaient de l'insertion professionnelle telles que des archives gouvernementales provinciales et scolaires.

3.4.1.1 L'analyse documentaire

Notre premier objectif spécifique est d'identifier les pratiques d'insertion professionnelle prescrites officiellement par les entités administratives, c'est-à-dire le MELS, la commission scolaire et ses établissements. Dans le but de réaliser cet objectif spécifique, nous avons répertorié et analysé les documents officiels et identifier les pratiques d'insertion professionnelle qui sont recommandées par les autorités administratives pour les établissements scolaires.

Selon Fortin (2006), « la documentation peut constituer une source additionnelle d'informations » (p. 241). La documentation est une source d'informations importante dans notre recherche puisqu'elle permet de vérifier ce qui est prescrit officiellement par les autorités administratives. Selon Cellard (1997), cette analyse documentaire peut être fort intéressante pour apporter des données qui n'ont pas déjà été interprétées par les chercheurs puisqu'elles proviennent directement des documents officiels. Cette analyse présente donc des données factuelles qui sont moins sujettes à interprétation lors de l'analyse. Cellard (1997) affirme que l'analyse documentaire est avantageuse puisqu'elle élimine l'influence du chercheur à teinter les données recueillies par ses propres opinions. De plus, il mentionne que, contrairement à la mémoire, les écrits présentent les faits tels qu'ils se sont passés sans en altérer le contenu. Mentionnons cependant que l'analyse documentaire a le désavantage de restreindre le chercheur aux sources d'informations existantes (Mace & Pétry, 2000). De plus, ce dernier doit faire preuve d'un esprit analytique et de la capacité de faire des choix éclairés par rapport à la

sélection des éléments nécessaires pour sa recherche répertoriés dans la documentation disponible (Boisvert, 2009).

Une analyse de contenu des documents officiels a permis de connaître ce qui existe et aussi de faire ressortir ce qui est prescrit officiellement par les autorités administratives.

3.4.1.1.1 Le répertoire des documents officiels

Nous avons analysé des documents officiels du MELS, de la commission scolaire et de ses établissements (28). Nous nous sommes limitée à ce choix de documents afin de ne pas nous éloigner de notre but général qui consiste à répertorier les pratiques d'insertion professionnelle d'une commission scolaire spécifique de l'Outaouais. Nous avons jugé opportun de recourir aux documents du MELS afin que les données recueillies puissent servir de balises en ce qui a trait à ce qui devrait se faire en insertion professionnelle. Ensuite, nous avons vérifié ce qui existe à l'intérieur de la commission scolaire et de ses établissements. Nous avons également consulté les écrits du Conseil supérieur de l'éducation (2004) et du COFPE (2002) pour connaître ce qu'ils recommandent dans leurs avis émis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport par rapport à l'insertion professionnelle.

Nous avons consulté le site Internet officiel du MELS, le site Internet de la commission scolaire ainsi que les 28 sites Internet de ses établissements afin d'identifier toute documentation pertinente mentionnant les pratiques d'insertion professionnelle. Nous avons également consulté le site Internet que le MELS subventionne pour la

recherche et l'avancement des connaissances de l'insertion professionnelle. Il s'agit du site Internet du CNIPE. Des ressources mises à la disposition des enseignants en début de carrière et des personnes touchées par cette question dans les organismes scolaires et les établissements d'enseignement sont présentées sur ce site. Lorsque nous avons consulté le site Internet du MELS, nous avons remarqué qu'une invitation était lancée d'écrire au bureau du Premier ministre du Québec à propos de sujet qui préoccupait les utilisateurs du site. Constatant le peu d'informations disponibles abordant l'insertion professionnelle, nous avons répondu à l'invitation en écrivant au Premier ministre du Québec afin de demander plus de précision par rapport à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. L'Appendice B présente les documents qui ont été analysés ainsi que les sites qui ont été consultés.

3.4.1.1.2 La grille d'analyse

La grille d'analyse (voir Appendice C) comporte deux sections. La première permet de préciser certaines caractéristiques de la documentation officielle retenue pour l'analyse documentaire telle que la provenance du document, le titre et la date de parution. Dans le but de s'assurer de sa provenance, le sigle officiel de l'organisme devait être présent. En ce qui concerne la date de parution des documents, un maximum de 14 ans a été respecté. Ainsi, les documents parus avant 1994 n'ont pas été considérés. Cette restriction concorde avec les changements apportés à la formation des maîtres en 1994. Rappelons que lors de ce changement, le stage probatoire dans les écoles a été aboli et le programme de formation des maîtres est passé de trois à quatre ans en

incluant des stages représentant 700 heures de pratique. C'est après ce changement que le COFPE (2002) a émis un avis suggérant fortement la mise en place de pratiques d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires dans le but d'aider les nouveaux enseignants. La deuxième section de la grille permet l'analyse des documents en fonction des mots-clés se rapportant à l'insertion professionnelle. Parmi ceux-ci il y a : insertion professionnelle, mentorat, mentor, réseautage, parrainage, formation continue, service d'accompagnement, accueil et café pédagogique. D'autres s'y rattachent indirectement tels que partenaire, activité, séminaire, retraite, atelier, observation, soutien, rencontre, visite et aide. Notre tâche a été de chercher ces termes et de vérifier s'ils s'affiliaient à l'insertion professionnelle. Rappelons que les mots-clés retenus dans la grille sont issus de notre recension des écrits.

3.4.2 Les objectifs 2 et 3 : dresser un portrait des pratiques en cours et identifier les pratiques souhaitées

Dans le but de répondre au deuxième et au troisième objectif de notre recherche qui sont respectivement 2) de dresser un portrait des pratiques officielles et non officielles mises en place par la commission scolaire ciblée ainsi que ses établissements et 3) d'identifier les pratiques d'insertion professionnelle que les nouveaux enseignants souhaiteraient recevoir dans leur milieu, nous avons procédé à une enquête par questionnaire (voir Appendice D). Ce mode de collecte de données permet d'obtenir rapidement des résultats. Les participants répondent aux questions formulées, à leur rythme et au moment où ils le désirent (Amyotte, 1996). Selon Fortin (2006), cette

méthode de collecte de données est la plus utilisée par les chercheurs. Rappelons que Ingersoll et Smith (2004a) ont utilisé cette même démarche pour collecter leurs données auprès de leur cohorte d'enseignants. C'est « une méthode d'investigation fondée sur l'étude des réponses à un questionnaire adressé à un échantillon de population » (Amyotte, 1996, p. 17). Fortin (2006) continue en mentionnant que le questionnaire a pour but de recueillir des informations sur des situations connues ou sur des événements et des opinions. De plus, elle explique que les questions sont présentées dans un ordre logique et ne présentent presque pas de biais.

Les questionnaires peuvent comprendre des questions ouvertes et des questions fermées (Fortin, 2006). Notre questionnaire comporte des questions fermées dans le but de répondre à notre deuxième objectif spécifique et des questions ouvertes pour répondre à notre troisième objectif. Slavin (2007) ajoute que l'enquête par questionnaire est peu coûteuse et est très pratique pour les chercheurs désirant obtenir de l'information à l'aide de questions ayant un choix de réponses. Rappelons toutefois que ce type d'instrument peut susciter un comportement de désirabilité sociale, c'est-à-dire que les participants cherchent à bien paraître aux yeux des chercheurs en omettant ou en transformant la réalité en fonction de ce qu'ils croient être les attentes du chercheur (Batson, Naifeh & Pate., 1978). De plus, les répondants donnent leur perception de la réalité plutôt que la réalité en soi. En fait, il importe de reconnaître que lorsque les répondants complètent le questionnaire portant sur leurs perceptions, il est possible que les réponses soient biaisées (Edwards, 1957).

3.4.2.1 Le questionnaire d'enquête

Notre questionnaire comprend quatre sections spécifiques. La première section traite de questions d'ordre démographique. Les trois autres sections sont composées de questions portant sur 1) l'identification des pratiques mises en place (partie B), 2) l'importance accordée aux pratiques d'insertion professionnelle (partie C) et 3) les souhaits des nouveaux enseignants par rapport aux pratiques d'insertion professionnelle (parties D, E et F).

Section 1

La première section du questionnaire s'intitule « Partie A : Renseignements personnels ». On y retrouve 12 questions fermées relatives aux données démographiques.

Section 2

La deuxième section, « Partie B », du questionnaire en lien avec l'identification des pratiques d'insertion professionnelle mises en place est subdivisée en deux séries de questions fermées. Une première série de neuf questions fermées s'intitule « Pratiques d'insertion professionnelle présentes à la commission scolaire ». Une deuxième série de dix questions fermées s'intitule « Pratiques d'insertion professionnelle présentes à l'école ». Dans les deux cas, il s'agit d'une liste de pratiques d'insertion professionnelle issues de notre recension des écrits. Le répondant précise si la pratique d'insertion professionnelle est en cours ou non dans le milieu ciblé en cochant « oui » ou « non ». Il

a aussi la possibilité de cocher « ne peut répondre ». À la fin de chacune des séries de questions de la partie B, une question ouverte permet aux participants d'élaborer davantage sur d'autres activités offertes dans les milieux et qui n'ont pas déjà été mentionnées. Les données recueillies à ces questions devraient permettre de produire des statistiques par rapport aux pratiques en cours dans la commission scolaire et ses établissements. Cette première partie du questionnaire avait pour but d'aller plus loin que les textes et de répertorier ce qui se fait de façon officielle selon la perception des enseignants.

Section 3

La troisième section du questionnaire en lien avec l'importance accordée aux pratiques d'insertion professionnelle consiste en 58 questions fermées visant à explorer l'importance accordée par les participants aux diverses pratiques d'insertion professionnelle. Cette section s'intitule « Partie C : Importance accordée à chacune des pratiques d'insertion professionnelle ». Les répondants indiquent un niveau d'importance à chacune des pratiques d'insertion professionnelle présentée au moyen d'une échelle de type Likert. « L'échelle de Likert consiste en une série d'énoncés qui expriment un point de vue sur un sujet » (Fortin, 2006, p. 314). Nous avons construit une échelle de Likert offrant les choix suivants : *très important, important, pas important et pas du tout important*. Cette série de questions a permis d'identifier ce que les participants jugent important et de valider les réponses apportées à la quatrième section sur les pratiques d'insertion professionnelle souhaitées par les nouveaux enseignants.

Section 4

La dernière section du questionnaire vise à recueillir l'opinion des répondants quant aux pratiques d'insertion professionnelle souhaitées. Elle est subdivisée en trois parties. Chacune des parties contient une ou deux questions ouvertes. Elles offrent la possibilité aux participants de s'exprimer librement par rapport aux pratiques d'insertion professionnelle à privilégier. Selon Amyotte (1996), ces questions favorisent une ouverture vers d'autres pistes de recherche. De plus, les questions ouvertes de chacune des sections permettent d'approfondir de trois façons différentes les souhaits des nouveaux enseignants par rapport aux pratiques d'insertion professionnelle souhaitées. La première partie s'intitule « Partie D : Pratiques d'insertion professionnelle vécues lors de vos insertion professionnelle ». Elle comporte deux questions ouvertes soit, 1) « Décrivez-nous les aspects positifs vécus lors de votre insertion professionnelle » et 2) « Décrivez-nous les aspects négatifs vécus lors de votre insertion professionnelle ». La deuxième partie s'intitule « Partie E : Pratiques d'insertion professionnelle favorables pour les nouveaux enseignants » et présente la question suivante : « Quelles sont les pratiques d'insertion professionnelle que vous souhaiteriez voir mises en place pour les nouveaux enseignants? Vous pouvez vous inspirer des pratiques d'insertion professionnelle déjà mentionnées dans ce questionnaire ». La troisième partie s'intitule « Partie F : Pratiques d'insertion professionnelle à proscrire pour les nouveaux enseignants » et propose la question suivante : « Quelles sont les pratiques d'insertion professionnelle que vous considérez inefficaces ou à proscrire pour les nouveaux

enseignants? Vous pouvez vous inspirer des pratiques d'insertion professionnelle déjà mentionnées dans ce questionnaire ». La première partie de la dernière section du questionnaire avait pour but de mieux cerner ce qui est fait de façon non officielle et qui pourrait être apparenté à des pratiques d'insertion professionnelle. Les questions portent sur la description de leur entrée en fonction. La deuxième et la troisième partie de cette section invitent les enseignants à exprimer leurs opinions quant aux pratiques d'insertion professionnelle qu'ils jugent pertinentes, favorables et inefficaces pour aider les nouveaux enseignants à s'intégrer dans leur milieu.

L'ensemble des questions a été élaboré à la suite d'une recension des écrits dans le domaine de l'insertion professionnelle (Blanchard-Laville, 2003; Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Ingersoll & Smith, 2004a; Inman & Marlow, 2004; Moore Johnson, 2004; Mukamurera, 2005). Une lettre d'introduction accompagne le questionnaire précisant les responsables de la recherche, ses objectifs, les attentes des chercheurs envers les participants, les instructions pour compléter le questionnaire, la protection du respect des droits de la personne et les coordonnées des responsables de la recherche. Une page de consignes adressées aux participants suit la lettre d'introduction. Cette page apporte des clarifications à propos des termes reliés à l'insertion professionnelle et fréquemment employés à l'intérieur du questionnaire. Ces précisions visent à s'assurer d'une compréhension univoque de la part des participants. Cette page est placée au début du questionnaire (voir Appendice D). La lettre d'introduction est présentée à l'Appendice E.

3.4.2.1.1 La validation

Le questionnaire a été soumis à un groupe de quatre experts ayant un intérêt pour l'insertion professionnelle pour des fins de validation. Selon Slavin (2007), la validation permet au chercheur de revoir ou d'éliminer des items auxquels les répondants ne pourront pas répondre ou auront trop de possibilités de réponses. Il ajoute qu'elle permet d'identifier les items faibles, c'est-à-dire ceux auxquels tous les répondants donnent la même réponse, et les items portant à confusion. Une lettre d'invitation (voir Appendice F) a été envoyée aux experts pour expliquer le projet et demander leur collaboration pour la validation du questionnaire. Après avoir reçu les commentaires des experts, nous avons élaboré une deuxième version du questionnaire en tenant compte de leurs suggestions. Une synthèse des modifications et des corrections du questionnaire apparaît à l'Appendice G.

3.4.2.1.2 La mise à l'essai

Une mise à l'essai du questionnaire auprès d'un groupe restreint de cinq nouveaux enseignants a été réalisée dans le but de vérifier la compréhension des items et le temps requis pour compléter le questionnaire. Selon Amyotte (1997), un temps de réponse bas favorise une meilleure participation. Les commentaires reçus lors de cette mise à l'essai ont été positifs et n'ont pas mené à de nouvelles modifications du questionnaire.

3.4.2.1.3 L'administration

Nous avons rencontré à deux reprises le directeur général de la commission scolaire. La première rencontre consistait à expliquer le présent projet de recherche. Il s'agissait d'informer le directeur général de la commission scolaire du désir de l'une de ses employées, l'étudiante de cette recherche, de mettre en œuvre une recherche dans le but de s'informer de l'état des lieux en regard de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants sur son territoire. Nous avons précisé que cette recherche porterait un regard descriptif sur la situation actuelle vécue dans la commission scolaire par rapport aux pratiques d'insertion professionnelle et qu'une recension des souhaits des nouveaux enseignants par rapport à l'insertion professionnelle serait réalisée. Deux des trois objectifs de la recherche qui sont 1) d'identifier les différentes pratiques d'insertion professionnelle présentes dans le milieu scolaire et 2) de répertorier les pratiques souhaitées par les enseignants débutants ont été présentés au Directeur général. De plus, nous l'avons informé qu'un rapport synthèse des résultats de l'enquête lui serait acheminé après l'analyse des données recueillies. Le directeur général de la commission scolaire a accepté que la recherche ait lieu sur son territoire et il a également accepté que nous joignons une lettre d'invitation de sa part au questionnaire d'enquête. Un exemplaire de la lettre d'invitation est présenté à l'Appendice H.

Lors de la deuxième rencontre, nous avons sollicité la collaboration du directeur général afin d'obtenir la liste de tous les nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience dans le but de leur faire parvenir les questionnaires. Le directeur général nous a alors informé qu'à la commission scolaire, les questionnaires devaient être

envoyés de façon électronique. Nous avons donc modifié le questionnaire papier en questionnaire électronique. Slavin (2007) mentionne que les questionnaires d'enquête par courriel devraient être utilisés auprès d'une population ayant accès au courriel et l'utilisant fréquemment. Puisque telle est notre situation, nous avons procédé à la transformation du questionnaire à l'aide d'une personne-ressource. Nous avons créé un fichier électronique contenant notre questionnaire accessible sur une page Internet du site de l'Université du Québec en Outaouais et nous l'avons rendu accessible aux enseignants ciblés à l'aide d'un hyperlien. La lettre d'invitation stipulant l'appui du directeur général a été remplacée par un message d'invitation au début du courriel qui était acheminé aux directions d'établissement.

Le directeur général de la commission scolaire a mentionné la recherche aux directions d'établissement lors de leur rencontre mensuelle tout en sollicitant leur appui. L'adjointe du directeur général de la commission scolaire a acheminé l'invitation à compléter le questionnaire à toutes les directions des établissements. Celles-ci étaient responsables de transférer l'information aux enseignants du groupe ciblé, c'est-à-dire aux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience en incluant les enseignants non qualifiés. Un exemplaire du courriel envoyé aux enseignants apparaît à l'Appendice I.

Une première invitation à compléter le questionnaire en ligne a été lancée aux nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience le 12 février 2008 précisant une date de retour le 29 février 2008. Les participants devaient accéder au questionnaire électronique en cliquant sur l'hyperlien approprié. Après avoir complété le questionnaire, ils le validaient en appuyant sur un bouton intitulé soumettre. À chaque

questionnaire complété, un message était enregistré dans une boîte de courriels nous informant de l'entrée de nouvelles données.

À l'approche de la date butoir, voyant que nous avions peu de retour de questionnaires, nous avons décidé de prolonger la collecte de données d'un mois afin de recueillir le plus de questionnaires possibles. Dans le but d'intéresser et d'impliquer le plus de gens possibles pour notre recherche, nous avons contacté la coordonnatrice des ressources éducatives. Nous avons sollicité son aide pour inciter de nouveau les directions des établissements à transmettre le message courriel invitant les nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience à compléter le questionnaire d'enquête. Lors de la réunion mensuelle de la commission scolaire avec les directions des établissements, la coordonnatrice a relancé l'invitation à compléter le questionnaire d'enquête. Le directeur général de la commission scolaire a appuyé sa demande. C'est avec ce grand soutien des dirigeants de la commission scolaire que les invitations à compléter les questionnaires électroniques ont été acheminées, de nouveau, aux directions d'établissement. Ces derniers ont dirigé les questionnaires vers les nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience de leur établissement. Le questionnaire électronique a donc été accessible du 12 février au 31 mars 2008.

3.4.2.1.4 L'analyse des données

En ce qui a trait à notre analyse documentaire, le peu de documents obtenu provenant des instances officielles ne justifiait pas l'utilisation d'un logiciel informatique. Nous avons cependant suivi une démarche systématique d'analyse telle

que la lecture de textes et la recherche d'informations relatives à l'insertion professionnelle à l'aide des mots-clés de notre grille d'analyse présentée à l'Appendice C. Par ailleurs, le logiciel Excel, version 9, a été utilisé pour analyser les données recueillies par voie du questionnaire d'enquête. Nous avons réalisé des analyses descriptives habituelles de mesure de tendance centrale telles que la fréquence, la moyenne et le mode.

Karsenti et Demers (2004) définissent la méthodologie comme la « science de la méthode » ou la « science du comment faire ». Dans ce chapitre, une description de notre méthodologie a été présentée afin de rendre transparent notre mode de fonctionnement et notre collecte de données. Dans le chapitre suivant, il sera question de l'analyse des données.

Chapitre IV
Résultats

Selon Legendre (2005), l'analyse est la « présentation élaborée du contenu (...) d'un phénomène en vue de faire ressortir certaines caractéristiques » (p. 42). Dans ce chapitre, les analyses effectuées sur les données issues de l'analyse documentaire et de l'administration du questionnaire d'enquête seront présentées.

Dans un premier temps, nous présenterons le lien entre nos résultats et nos objectifs de recherche. Dans un deuxième temps, nous traiterons de l'analyse des données recueillies. D'une part, nous expliciterons les résultats obtenus à la suite de l'analyse documentaire et, d'autre part, nous présenterons les résultats recueillis par l'entremise du questionnaire d'enquête.

4.1 Les résultats et analyse

Selon Deslauriers et Kérisit (1997), « l'analyse des données correspond à la mise en œuvre de trouver un sens aux données recueillies et de démontrer comment elles répondent à la question de recherche » (p. 98). Rappelons que notre objectif général de recherche visait à répertorier les façons dont l'insertion professionnelle était vécue par les nouveaux enseignants d'ordre d'enseignement primaire et secondaire ayant cinq ans ou moins d'expérience à l'intérieur d'une commission scolaire donnée. Cet objectif général de recherche se détaillait en trois objectifs spécifiques afin de répondre à trois points précis. Notre premier objectif spécifique était d'identifier les pratiques d'insertion

professionnelle prescrites dans les documents publiés par les instances officielles telles que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la commission scolaire ciblée et ses établissements. La méthode de collecte de données que nous avons retenue pour atteindre cet objectif est l'analyse documentaire. Notre deuxième objectif spécifique était de dresser un portrait des pratiques d'insertion professionnelle en cours dans la commission scolaire ciblée par notre recherche. Notre troisième objectif spécifique était d'identifier les pratiques souhaitées par les nouveaux enseignants de cette commission scolaire seulement. Notre deuxième et notre troisième objectif spécifique ont été atteints à l'aide d'un questionnaire d'enquête.

Les résultats sont présentés en deux parties. La première partie traite des résultats de l'analyse documentaire des écrits par les autorités éducatives sur les pratiques d'insertion professionnelle devant être mises en place dans les établissements scolaires. La deuxième partie porte sur les résultats obtenus grâce au questionnaire d'enquête. Cette deuxième partie se subdivise en trois sous-parties. La première présente les pratiques d'insertion professionnelle officielles et non officielles retrouvées dans la commission scolaire et dans les établissements des répondants. La deuxième sous-partie présente le niveau d'importance des pratiques d'insertion professionnelle accordé par les participants et la troisième traite des pratiques d'insertion professionnelle souhaitées par les nouveaux enseignants.

4.1.1 L'analyse documentaire

Selon Fortin (2006), la documentation existante peut être utile et constituer une source d'informations additionnelle. Toutefois, dans le cas de cette recherche, les documents officiels sont peu nombreux.

4.1.1.1 Documents provenant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Nous n'avons répertorié aucun document officiel provenant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ni de la commission scolaire ni de ses établissements.

Malgré notre recherche sur le site Internet du MELS et dans les bibliothèques dans le but d'obtenir des textes ministériels traitant de l'insertion professionnelle, nous n'avons rien trouvé en terme de documentation officielle sur l'insertion professionnelle. Nous avons toutefois consulté des textes du MELS qui portent sur les compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants et sur le stage probatoire qui était en place lors de la formation des maîtres avant la réforme du programme universitaire de 1994. Ces textes ont été utiles pour clarifier la formation initiale des nouveaux enseignants.

Dans le but de nous assurer qu'aucun document officiel n'était disponible, nous avons contacté directement les responsables du MELS. Après avoir communiqué avec l'agente de recherche et de planification socioéconomique de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) du MELS, nous avons appris qu'un document sur l'insertion professionnelle est en cours d'élaboration en vue d'une prochaine consultation. Toutefois, rien n'est disponible présentement.

Notre consultation des sites Internet d'organismes liés au MELS a toutefois été plus positive. En effet, nous avons répertorié des textes provenant du COFPE (2002) et du Conseil supérieur de l'éducation (2004) traitant de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Ces organismes émettent des recommandations au MELS par rapport à l'insertion professionnelle. Les avis émis par le COFPE (2002) et le Conseil supérieur de l'éducation (2004) au Ministère recommandent la mise en place de programmes d'insertion professionnelle dans le but d'aider les nouveaux enseignants à s'intégrer dans leur milieu. Par contre, aucune directive précise n'est donnée par rapport à l'instauration ni au développement de ces dits programmes pour les commissions scolaires et leurs établissements.

Rappelons à ce sujet que le COFPE (2002) mentionne « qu'aucun document officiel n'a été publié sur le sujet pour inviter les commissions scolaires à se donner une politique ou un plan d'action concernant l'insertion dans l'enseignement » et que « aucun moyen financier n'est venu appuyer la mise en œuvre d'activités de formation ou de soutien dans le milieu par les établissements d'enseignement ou les organismes scolaires qui ont mis en œuvre des activités d'accompagnement » (p. 12).

Notre analyse du site Internet du CNIPE, subventionné par le MELS, nous a permis de constater que ce site donne accès à une page de présentation des différentes commissions scolaires offrant des programmes d'insertion professionnelle. De plus, il est possible d'y prendre connaissance de ressources (textes, sites Internet, forum de discussion) relatives à l'entrée dans la profession disponibles pour les enseignants en début de carrière et les personnes touchées par cette question dans les organismes

scolaires et les établissements d'enseignement. Ces ressources présentent des exemples de pratiques et des documents d'aide à l'insertion qui sont mis à la disposition de tout un chacun et non pas offerts en tant qu'un programme commun et cohérent sur l'insertion professionnelle. Ils présentent des directives sur l'élaboration ou la mise en œuvre de programmes d'insertion professionnelle.

4.1.1.2 Document provenant de la commission scolaire

L'étude du site Internet de la commission scolaire ciblée ne nous a pas permis d'identifier de document traitant de l'insertion professionnelle. Nous avons contacté une coordonnatrice des ressources éducatives afin de nous assurer de l'absence de document qui n'aurait pas été présenté sur le site Web. Elle nous a mentionné l'existence d'un programme intitulé l'organisation et l'animation de la classe (LOLAC). Ce programme propose une formation interactive destinée aux enseignants qui désirent poursuivre le développement de leur compétence professionnelle en vue de maximiser la participation des élèves à leurs apprentissages. À la fin de cette rencontre, les enseignants auront pris connaissance de nombreux outils qui peuvent faciliter la gestion de classe. Ce matériel favorise aussi la collaboration des élèves et le développement de leur autonomie en classe. C'est le seul programme existant qui se rapproche le plus d'une pratique d'insertion professionnelle. Toutefois, en se rapportant à notre grille d'analyse, nous constatons que ce programme ne répond pas aux critères recherchés afin de justifier que c'est bien une pratique d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants puisqu'il n'est pas mentionné de pratiques telles que le mentorat, l'observation de

collègues ou le réseautage. En fait, c'est plutôt un programme faisant partie de la formation continue qui met l'accent sur le bon fonctionnement de la classe.

4.1.1.3 Document provenant des établissements scolaires

L'étude du site Internet de chacun des établissements de la commission scolaire ne nous a pas permis d'identifier de document officiel relatif à l'insertion professionnelle. Nous avons établi une liste aléatoire de six directions d'établissement d'ordre d'enseignement primaire et quatre directions d'établissement d'ordre d'enseignement secondaire que nous avons contactées afin de nous assurer qu'il n'y avait pas de documentation écrite n'ayant pas été présentée sur le Web. À l'exception d'une direction d'établissement au secondaire, les réponses des directions d'établissement ont été unanimes : il n'existe pas de documentation écrite sur les pratiques d'insertion professionnelle, mais des efforts sont faits pour bien accueillir les nouveaux enseignants dans leur établissement.

La direction d'établissement au secondaire qui nous a répondu différemment, nous a confirmé l'existence d'un programme de mentorat dans son établissement, et ce, depuis quatre ans. De la documentation résumant le fonctionnement du programme est disponible. En collaboration avec la personne-ressource régionale, le programme est offert aux nouveaux enseignants provenant des universités ou ayant trois ans d'expérience ou moins et étant responsables d'une tâche pour l'année en cours. Les nouveaux enseignants sont jumelés avec des enseignants expérimentés par niveau. À l'intérieur du programme, un accueil dans l'école leur est offert et des rencontres

mensuelles sont planifiées. Ces dernières prennent l'aspect de cafés pédagogiques d'une durée de 45 minutes à une heure. Elles sont tenues après les classes. Elles portent sur des thématiques telles que la gestion de classe, le constat référentiel, les devoirs et les leçons et la motivation. Les sujets sont choisis selon les intérêts du groupe. L'entraide entre les participants est favorisée. Ce projet a été mis en place pour répondre à l'avis émis par le COFPE (2002). La documentation écrite présente l'objectif, les thématiques et la planification du programme. De plus, elle mentionne que ce programme relève de la responsabilité de la personne-ressource régionale à l'intérieur de son mandat de soutien et de formation.

Ainsi, dû à la quasi-absence de documentation officielle qui guide les établissements dans l'élaboration des programmes, la commission scolaire et ses établissements sont laissés à eux-mêmes pour implanter des programmes d'insertion professionnelle pouvant aider à l'insertion de leurs nouveaux enseignants. Néanmoins, nous devons tenir compte de l'apport positif du site Internet CNIPE puisqu'il met à la disposition de chacun les programmes existants dans différentes commissions scolaires ainsi que des ressources disponibles pour toutes personnes intéressées par l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Le CNIPE offre également sa collaboration aux commissions scolaires qui voudraient implanter un programme d'insertion professionnelle.

4.2 Le questionnaire d'enquête

Il est reconnu que l'administration de questionnaires d'enquête par voie électronique ne donne généralement pas lieu à un haut taux de participation (Slavin, 2007). Nous avons anticipé cette réalité et avons prévu faire un rappel en plus de joindre une lettre d'introduction expliquant notre projet de recherche tout en précisant que nous avions l'appui du directeur général de la commission scolaire. Malgré cela, nous avons obtenu un taux de participation de 5,4 %. Il s'agit donc d'un petit échantillon. Toutefois, le but de notre étude consiste à décrire les pratiques de l'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience dans une commission scolaire de l'Outaouais et à contribuer à l'avancement des connaissances dans ce domaine plutôt qu'à généraliser les résultats. Nous enchaînons donc avec la présentation des données démographiques.

4.2.1 Les données démographiques

Rappelons que notre recherche ciblait 24 écoles primaires et quatre écoles secondaires, soit un échantillon potentiel de 350 participants. Des 350 participants ciblés, 19 ont répondu au questionnaire donnant ainsi un taux de participation de 5,4 % et ce malgré deux rappels. Nous associons ce faible taux de réponse à la modalité d'administration de l'outil de collecte de données utilisé, soit par voie électronique. En examinant plus attentivement les résultats, nous avons constaté que quatre participants avaient plus de cinq ans d'expérience. Nous avons dû éliminer ces participants, car ils ne répondaient pas au critère de sélection de notre échantillon soit, être un enseignant de

cinq ans ou moins d'expérience. Le nombre de participants à cette étude est donc de 15 ce qui équivaut à un taux de participation de 4,3 %. Il importe donc de garder en tête que les résultats de cette étude représentent les perceptions de 15 personnes. Selon Morse (cité dans Fortin, 2006), un petit échantillon peut toutefois être suffisant pour répondre au but de notre étude. En effet, il explique que lorsque le but d'une étude consiste à décrire un phénomène et à développer les connaissances dans ce domaine, un petit échantillon suffit pour obtenir l'information nécessaire.

Notre échantillon est composé de 11 femmes : dix participantes âgées entre 24 et 30 ans et une dans la tranche d'âge de 41 ans et plus. En ce qui a trait aux participants masculins (N=4), trois font partie de la tranche d'âge de 24 à 30 ans et un de celle de 31 à 35 ans. Parmi tous les participants, six ont une permanence d'emploi. Des neuf des participants qui n'ont pas de permanence d'emploi, huit étaient employés à contrat à temps plein lors de cette étude, c'est-à-dire qu'ils comblaient une tâche à 100 % d'un enseignant régulier tandis qu'un travaillait en tant que suppléant. Toujours en lien avec les neuf des répondants n'ayant pas de permanence, cinq étaient inscrits sur la liste de priorité d'emploi de la commission scolaire. Cette inscription leur assure de se faire appeler à chaque début d'année scolaire pour se faire offrir un emploi tandis que les autres répondants, soit quatre, ne figurent pas encore sur la liste. Finalement, 11 participants de notre échantillon provenaient de l'ordre d'enseignement primaire et quatre de l'ordre d'enseignement secondaire.

Dû à des circonstances hors de notre contrôle, nous avons éprouvé des difficultés de traitement lors de la saisie informatique des données. Nous n'avons pas pu tenir

compte de la question 3 de la partie A se référant au dernier diplôme obtenu ni de la question 5 se rapportant à la spécialisation des participants. Nous avons constaté que lorsque les questions offraient la possibilité de répondre à un choix de réponses et de préciser leur réponse à l'aide d'une chaîne de caractères, les données ne s'enregistraient pas de façon appropriée. Ce sont les deux seules questions qui présentaient ces deux possibilités en même temps. Toutefois, malgré les imprévus que nous avons rencontrés, nous avons pu recueillir des données suffisantes pour procéder à des analyses et produire des statistiques de mesure de tendance centrale quant aux pratiques en cours dans la commission scolaire et les établissements des participants. Le questionnaire nous a aussi permis de recueillir des informations quant aux perceptions des participants par rapport au niveau d'importance qu'ils accordent aux pratiques d'insertion professionnelle existantes et des données sur les pratiques souhaitées pour les nouveaux enseignants.

Nous continuons en présentant les pratiques d'insertion professionnelle présentes à la commission scolaire et dans les établissements des 15 répondants.

4.2.2 Les pratiques d'insertion professionnelle

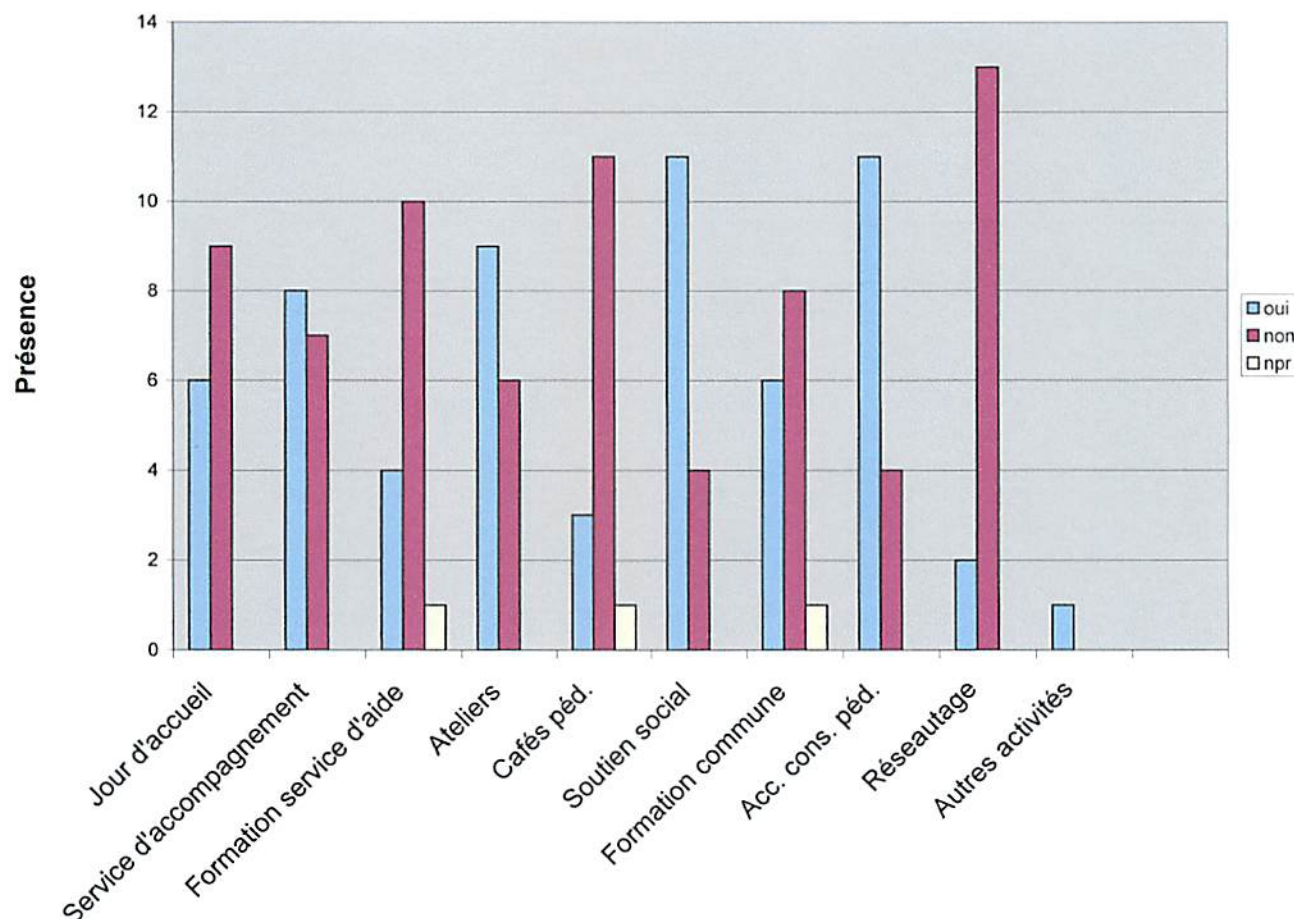
La deuxième et la troisième sections du questionnaire d'enquête présentaient une série de questions portant sur les pratiques d'insertion professionnelle existantes dans diverses commissions scolaires et établissements scolaires. Ces sections du questionnaire ont permis de répertorier ce qui se fait de façon officielle selon la perception des enseignants quant aux programmes ou activités d'insertion professionnelle. Les répondants devaient indiquer si les pratiques d'insertion

professionnelle présentées dans le questionnaire étaient en cours ou non dans leur commission scolaire et leur établissement. Il leur était également possible de cocher « ne peut répondre ».

4.2.2.1 Pratiques d'insertion professionnelle à la commission scolaire

Avant d'entrer dans la description et l'analyse plus spécifique des données recueillies, voici un aperçu global des pratiques d'insertion professionnelle en cours à la commission scolaire (Figure 2) selon les répondants.

Les résultats présentés à la Figure 2, montrent que toutes les pratiques d'insertion professionnelle présentées dans le questionnaire d'enquête sont en cours à la commission scolaire. Toutefois, certaines pratiques sont plus souvent mentionnées que d'autres par les répondants. Parmi celles-ci, il y a le « soutien social » et l'« accompagnement par les conseillers pédagogiques » dont bénéficient 11 des répondants. En ce qui concerne les « ateliers », neuf des répondants disent en avoir bénéficié. En ce qui a trait au « service d'accompagnement » aux nouveaux enseignants, huit des répondants ont dit en avoir eu recours tandis que six des répondants disent avoir vécu une « journée d'accueil » spécialement conçue pour les nouveaux enseignants organisée par la direction de la commission scolaire et un plan de « formation commune » pour tous les nouveaux enseignants.



Pratiques d'insertion professionnelle

Figure 2. Pratiques d'insertion professionnelle à la commission scolaire des Draveurs.

Ensuite, il y a les pratiques d'insertion professionnelle qui sont moins présentes à la commission scolaire. Soulignons notamment la « formation sur le service d'aide au personnel » dont quatre des répondants ont dit en avoir bénéficié tandis que trois des répondants disent avoir vécu les « cafés pédagogiques ». En ce qui a trait à l'offre de « réseautage » avec les enseignants des autres écoles, deux des répondants ont dit l'avoir vécu. Un seul répondant a mentionné une autre pratique d'insertion professionnelle vécue à la commission scolaire. Il s'agissait de rencontres organisées entre les orthopédagogues.

Selon les données fournies par les répondants, nous constatons que les pratiques d'insertion professionnelle les plus présentes dans la commission scolaire sont essentiellement des pratiques où il y a une relation d'aide ou un échange entre deux ou plusieurs personnes. En effet, les pratiques de nature sociale et l'accompagnement par les conseillers pédagogiques semblent être favorisées. Les ateliers portant sur le soutien pédagogique et le service d'accompagnement aux nouveaux enseignants suivent de près. Par ailleurs, nous notons que les pratiques relatives à une journée d'accueil spécialement conçue pour les nouveaux enseignants organisée par la direction de la commission scolaire et au plan de formation commun pour tous les nouveaux enseignants ne sont pas aussi présentes que les autres.

4.2.2.2 Pratique d'insertion professionnelle dans les établissements scolaires

La Figure 3 présente une vue d'ensemble des pratiques d'insertion professionnelle en cours dans les établissements scolaires.

Une fois de plus, toutes les pratiques d'insertion professionnelle proposées par le questionnaire d'enquête sont présentes dans les établissements des participants. Selon les résultats recueillis (Figure 3), nous notons que tous les répondants ont indiqué avoir eu une « rencontre individuelle avec la direction d'école » et que 13 des répondants ont pu faire une « visite de l'établissement » accompagnée par un collègue ou un membre de la direction et participer à une activité de « formation continue ». En ce qui a trait à « rencontre avec l'équipe-cycle » et « réseautage » entre enseignants, neuf des répondants les ont vécus. En ce qui concerne « soutien du responsable de matière ou de

l'« équipe-cycle » et « mentorat », huit des répondants ont vécu ce type de pratique. Finalement, quatre des répondants ont bénéficié d'une « journée d'accueil » spécialement conçue pour les nouveaux enseignants tandis que trois des répondants ont profité de « séminaires » et de « retraites ».

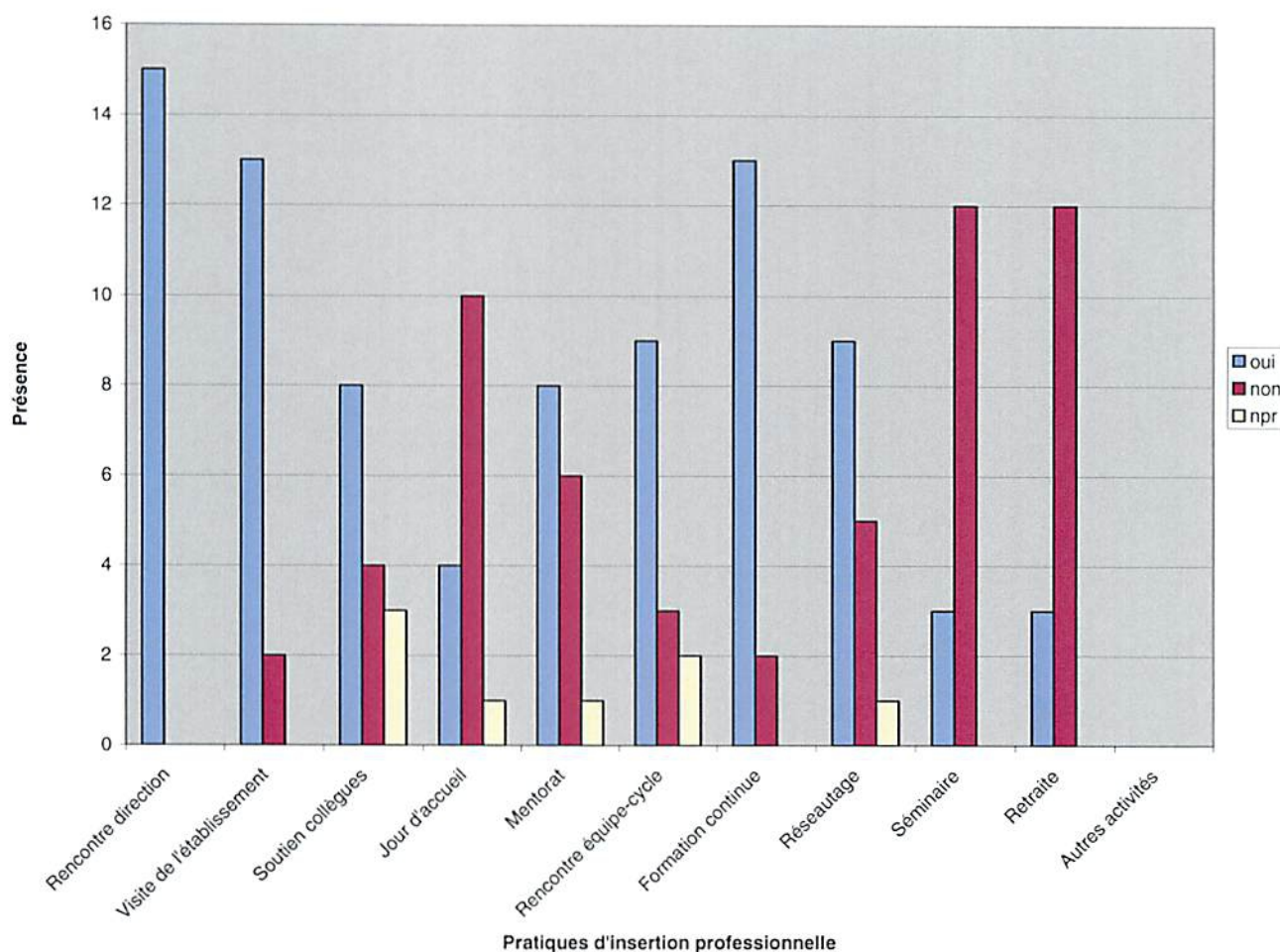


Figure 3. Pratiques d'insertion professionnelle dans les établissements scolaires des participants.

Nous constatons que les directions d'établissement des répondants portent une attention particulière à rencontrer leur personnel en début d'année puisque tous les

répondants ont indiqué avoir participé à ce type de rencontre. Rappelons que, selon Weva (1999), l'administration scolaire détient un grand pouvoir sur la culture organisationnelle de l'école et son implication pour accueillir les nouveaux enseignants a un impact important. Les directions scolaires des répondants semblent avoir compris cette importance puisqu'ils prennent le temps de les accueillir individuellement. Soulignons également que 13 des répondants indiquent qu'ils ont effectué une visite de l'école accompagnés par un collègue ou un membre de la direction. Nous notons que des efforts sont faits pour aider les nouveaux enseignants à se sentir intégrés dès le début de l'année scolaire.

De même, 13 des répondants ont participé à une formation continue. Une fois de plus les pratiques se présentant sous forme de relation d'aide ou d'accompagnement sont celles qui ressortent comme étant le plus présentes selon les répondants. En effet, neuf des répondants ont participé à un groupe-réseau ou ont vécu des rencontres avec leur équipe-cycle tandis que huit des répondants ont expérimenté le mentorat ou ont reçu du soutien de leurs collègues. Par ailleurs, nous notons qu'aucun répondant n'a mentionné de nouvelles activités vécues dans leur milieu respectif autres que celles proposées par le questionnaire d'enquête. Ces résultats sont encourageants. Toutefois, notons également que deux des répondants n'ont pas visité leur établissement, deux n'ont pas participé à une formation continue, trois n'ont pas participé à des rencontres avec leurs collègues et quatre n'ont pas reçu de soutien de la part de leurs collègues. Ces proportions sont élevées et indiquent qu'il y a place à amélioration.

4.2.3 Le niveau d'importance des pratiques d'insertion professionnelle

Dans la deuxième partie du questionnaire, les répondants devaient indiquer le niveau d'importance qu'ils accordent à chacune des pratiques d'insertion professionnelle qui leur étaient présentées. Pour ce faire, une liste des pratiques d'insertion professionnelle présentes dans divers milieux scolaires ou recensées dans les écrits (Ingersoll & Smith, 2004a; Inman & Marlow, 2004; Moore Johnson, 2004) leur était présentée. Les répondants devaient faire un choix parmi les réponses suivantes : *très important, important, pas important et pas du tout important*. Le Tableau 1 donne la compilation du niveau d'importance accordée par les répondants par rapport aux pratiques d'insertion professionnelle (voir Appendice J).

4.2.3.1 Résultats globaux pour le niveau d'importance accordé par les participants

Parmi les pratiques d'insertion professionnelle énumérées dans notre questionnaire d'enquête, les quatre plus couramment citées dans les écrits ont été présentées aux participants afin de recueillir un niveau d'importance de façon globale. Il s'agit du mentorat, de la formation continue, du réseautage et des rencontres.

À la Figure 4, on note que la pratique d'insertion professionnelle jugée la plus importante par les répondants est la « formation continue ». En effet, 13 des répondants la considèrent comme étant très importante, un comme étant importante et un comme n'étant pas importante. Quant au « mentorat », neuf des répondants le perçoivent comme étant très important, cinq comme étant important et un comme n'étant pas important. Pour ce qui est des « rencontres », sept des répondants les estiment comme étant très

importantes et huit comme étant importantes. Finalement, le « réseautage » est considéré par sept des répondants comme étant très important et sept comme étant important.

Soulignons le fait que chacune de ces quatre pratiques d'insertion professionnelle partage un point commun, c'est-à-dire la recherche de la compagnie des collègues pour partager, échanger et établir des relations positives entre eux. Rappelons également que la formation continue abordée dans ce mémoire correspond à l'inscription à des formations, à des cours ou à des activités de perfectionnement se déroulant principalement pendant les journées pédagogiques et cherchant à faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

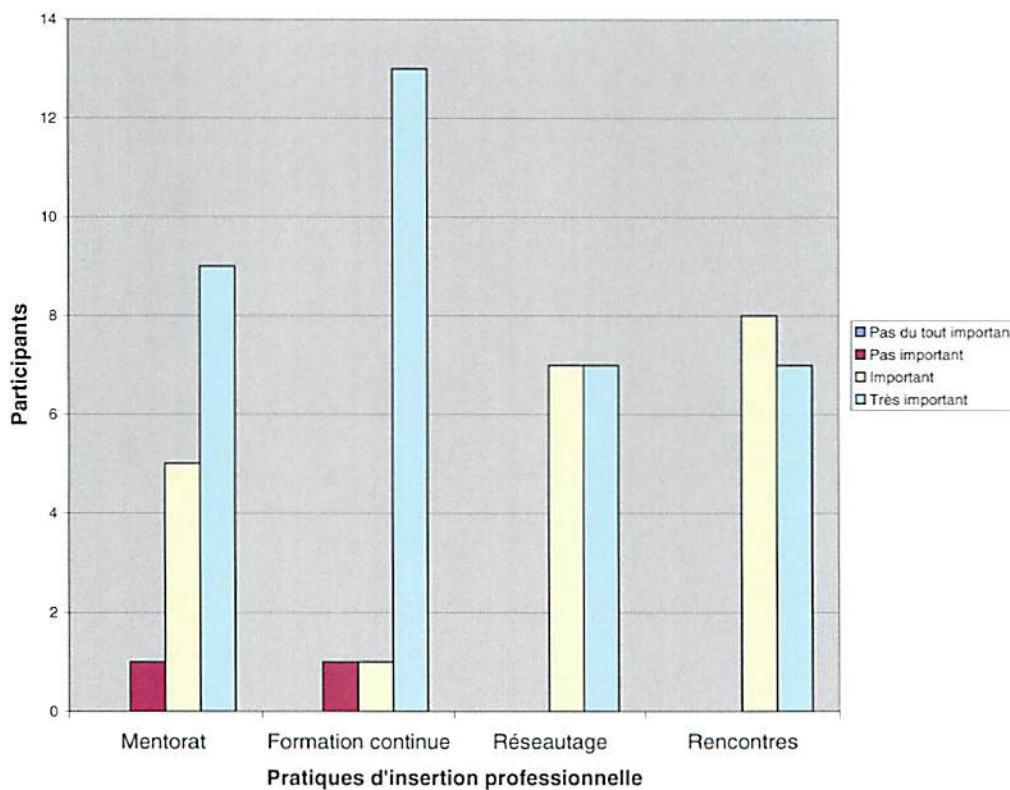


Figure 4. Niveau d'importance des pratiques d'insertion professionnelle les plus courantes.

Avant d'entrer dans la description et l'analyse plus spécifique des données recueillies, voici un aperçu général des perceptions les plus populaires des répondants par rapport au niveau d'importance accordé à chacune des pratiques d'insertion professionnelle énumérée dans le questionnaire d'enquête.

En ce qui a trait aux pratiques d'insertion professionnelle considérées comme étant très importantes, on note que la visite guidée de l'école est celle qui prévaut (N=13). Nous constatons qu'un intérêt est aussi marqué pour la formation continue en général puisque 13 des répondants la considèrent comme étant très importante. Soulignons que les trois pratiques d'insertion professionnelle se démarquant à l'intérieur de la formation continue sont la formation continue dans le milieu dont dix des répondants la considèrent comme étant très importante, la formation portant sur les approches pédagogiques puisque huit des participants la considèrent comme étant très importante et enfin, huit des répondants mentionnent la formation portant sur la gestion de classe comme étant très importante. Pour ce qui est de la journée d'accueil par la direction, elle est mentionnée comme étant très importante par 12 des répondants. Ensuite, à l'intérieur de la pratique d'insertion professionnelle du mentorat, considérée comme étant très importante par neuf des répondants, les caractéristiques de cette dernière révèle des niveaux d'importance différents selon les participants. Ces résultats seront plus détaillés dans la section se rapportant au mentorat.

À présent, les résultats par rapport à chacune des pratiques d'insertion professionnelle seront précisés.

4.2.3.2 Le mentorat

Dans la catégorie du « mentorat » (Figure 5), nous séparerons les caractéristiques du mentorat en quatre sections afin de faciliter la présentation des résultats et leur analyse. Premièrement, nous regroupons les caractéristiques du mentor accompagnant le nouvel enseignant. Deuxièmement, nous discutons des observations reliées à la pratique du mentorat. Troisièmement, les rencontres pouvant avoir lieu en lien avec le mentorat sont discutées. Enfin, à la quatrième section, nous abordons la reconnaissance et la libération du mentor et du nouvel enseignant.

Les résultats montrent que neuf des nouveaux enseignants considèrent le « mentorat en général » comme étant très important, cinq le considèrent comme important et un le considère comme pas important.

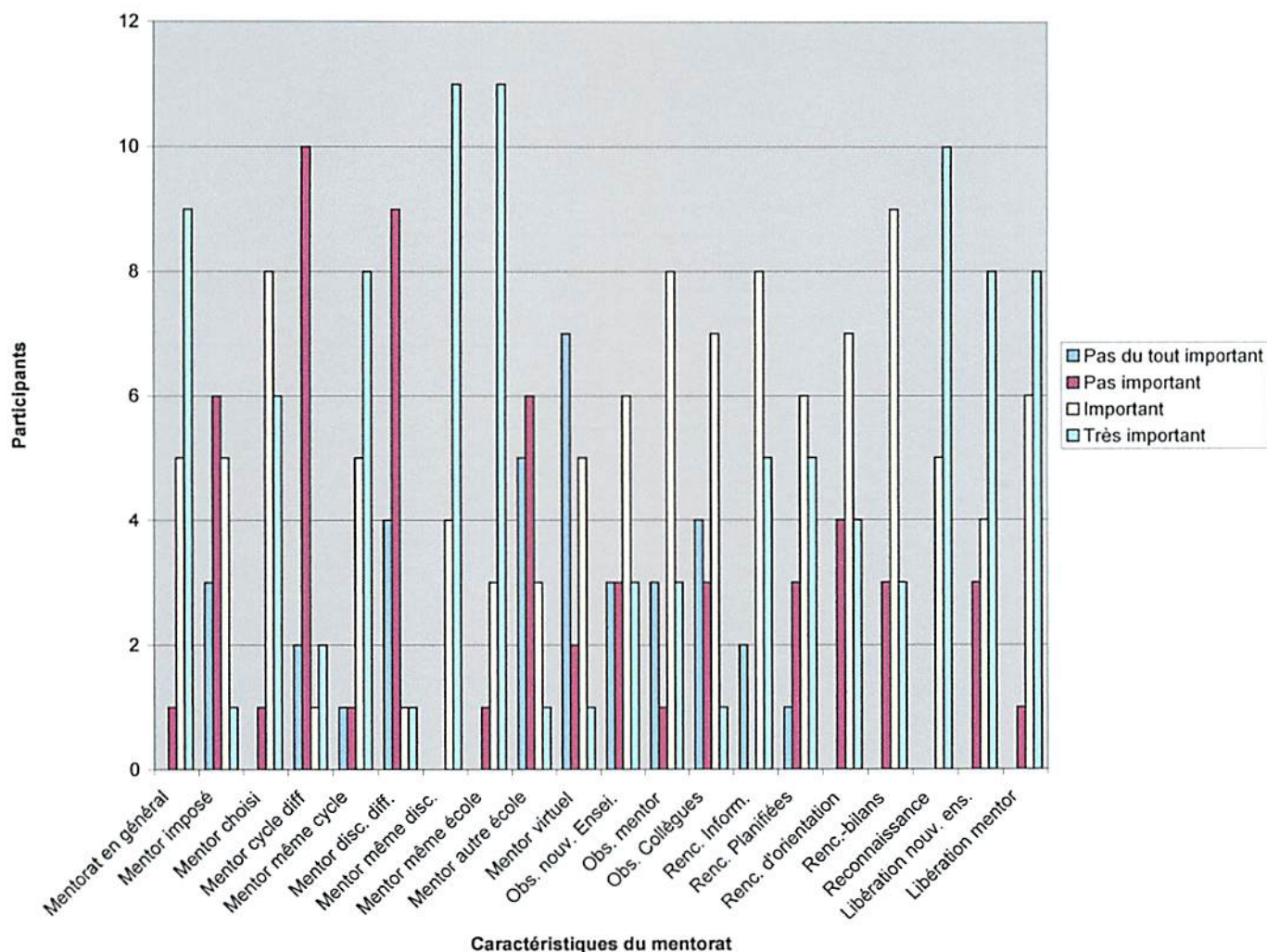


Figure 5. Niveau d'importance du mentorat.

4.2.3.2.1 Le mentor

Selon les participants, il y a des caractéristiques pour un mentor qui sont plus importantes que d'autres. Dans le but de valider les informations recueillies par les répondants, nous avons formulé des questions inverses pour bien cerner les caractéristiques du mentor. Tous les répondants jugent que le fait que le mentor œuvre dans la « même discipline » est très important (N=11) ou important (N=4). Ces résultats

sont conformes avec ceux de l'énoncé contraire qui est que le mentor soit de discipline différente. En effet, neuf des répondants perçoivent que cela n'est pas important et quatre comme étant pas du tout important que le mentor soit de « discipline différente ». Il en est de même pour la caractéristique que le mentor soit de la « même école ». En effet, deux questions portaient sur l'importance attribuée à ce sujet. Parmi les répondants, 11 des 15 participants ont répondu positivement à cette question comme étant très important. Ils ont d'ailleurs confirmé leur réponse lorsque six répondants ont indiqué que le fait d'œuvrer dans une « école différente » n'était pas important.

La même situation se produit lorsqu'il est question du cycle d'enseignement. Cet aspect a été abordé via deux questions inverses. En effet, les répondants jugent très important (N=8) et important (N=5) que le mentor soit du « même cycle ». Réponse qu'ils confirment à la question inversée en indiquant qu'ils considèrent pas important (N=10) et pas important du tout (N=2) que le cycle d'enseignement soit « différent ». Ces résultats sont donc conformes à leurs réponses pour les énoncés contraires. Ainsi, pour les répondants, il importe que le mentor soit du même cycle.

D'ailleurs, la même situation s'applique aux questions inverses abordant le choix du mentor. Les répondants indiquent que c'est très important (N=6) et important (N=8) pour eux de choisir leur mentor. Leurs réponses se confirment lorsqu'ils indiquent à la question abordant la caractéristique d'un « mentor imposé » que pour eux, ce n'est pas important (N=6) et pas du tout important (N=3). Donc, les répondants démontrent par leurs réponses que le fait de pouvoir choisir le mentor est un critère important pour eux.

Au regard des résultats présentés, nous pouvons comprendre que les répondants apprécient le mentorat en général (très important (N=9)). De plus, ils précisent leur opinion par rapport à la façon de l'instaurer. Ainsi, pour les répondants, il importe que le mentor soit de la même discipline (très important (N=11)), de la même école (très important (N=11)) et du même cycle (très important (N=8)). De même, ils ajoutent que le fait de choisir leur mentor est important (N=8). À la lumière de ces rapports, nous comprenons la raison pour laquelle sept répondants ont rejeté un mentor virtuel puisque dans un tel cas, il est impossible de répondre aux critères mentionnés plus haut.

4.2.3.2.2 L'observation

Selon les participants, l'importance de l'observation varie selon qu'elle implique le mentor, le nouvel enseignant ou un collègue. En ce qui a trait à l'« observation du mentor » dans sa classe par le nouvel enseignant, trois des répondants la perçoivent comme étant très importante, huit des répondants la considèrent importante tandis qu'un des répondants l'estime comme n'étant pas importante et trois comme n'étant pas du tout importante. L'« observation du nouvel enseignant » par le mentor est considérée comme très importante par trois des répondants, importante par six des répondants, pas importante ou pas du tout importante par trois des répondants. Quant à l'« observation de collègues » autres que le mentor par le nouvel enseignant, un des répondants la perçoit comme étant très importante, sept des répondants comme étant importante, trois comme n'étant pas importante et quatre comme n'étant pas du tout importante. Ainsi, les

répondants sont d'avis qu'il est plus important d'observer leur mentor (N=8) que d'observer un autre collègue (N=7) ou encore, que d'être observé par leur mentor (N=6).

4.2.3.2.3 Les rencontres

Les caractéristiques des rencontres associées au mentorat indiquent aussi des différences quant au niveau d'importance accordé par les répondants. Nous notons que les « rencontres-bilans » entre le mentor et le nouvel enseignant à la fin de la période du mentorat sont perçues comme étant importantes par neuf des répondants tandis que trois des répondants les considèrent comme étant très importantes et trois des répondants les perçoivent comme pas importantes. Quant aux « rencontres informelles » entre le mentor et le nouvel enseignant à l'école, cinq des répondants les considèrent comme étant très importantes, huit comme étant importantes et deux comme n'étant pas du tout importantes. Pour ce qui est des « rencontres d'orientation » pour les mentors, consistant essentiellement à des rencontres de formation et de soutien pour les mentors, quatre des répondants les perçoivent comme étant très importantes, sept comme étant importantes et quatre comme n'étant pas importantes. Les « rencontres planifiées » et régulières entre le mentor et le nouvel enseignant sont perçues par six des répondants comme étant importantes, cinq comme étant très importantes, trois comme n'étant pas importantes et un comme n'étant pas du tout importantes. Bref, nous retenons que, selon les perceptions des répondants, les rencontres-bilans du mentorat (important (N=9)) ainsi que les rencontres informelles entre le mentor et le nouvel enseignant (important (N=8)) sont plus importantes que les autres formes de rencontres suggérées par notre

questionnaire d'enquête qui consistent en des rencontres planifiées avec le mentor (important (N=6)) et des rencontres d'orientation pour les mentors (important (N=7)).

4.2.3.2.4 La reconnaissance et la libération pour le mentor et le nouvel enseignant

En ce qui a trait à la « reconnaissance » du travail effectué par le mentor reconnu en temps dans la tâche, en argent ou en libération, dix des participants la considèrent comme étant très importante et cinq comme étant importante. Quant à la « libération pour le mentor » et pour le nouvel enseignant, les avis des répondants varient de très peu. Toutefois, nous remarquons une légère tendance à favoriser la libération pour le mentor puisque huit des répondants la perçoivent comme étant très importante, six comme étant importante et un comme n'étant pas importante comparativement à la « libération pour le nouvel enseignant » dont huit des répondants l'estiment comme étant très importante, quatre comme étant importante et trois comme n'étant pas importante. Ces résultats nous indiquent que, pour les répondants, la reconnaissance du travail du mentor est très importante (N=10) et qu'ils considèrent comme étant très importante la libération du mentor (N=8) et du nouvel enseignant (N=8).

Au regard des résultats obtenus pour la pratique du mentorat, on peut dire que les répondants apprécient de choisir eux-mêmes leur mentor. De plus, ils favorisent un mentor qui œuvre au même cycle, dans la même discipline et à la même école qu'eux. Par ailleurs, la pratique de l'observation est appréciée lorsque le nouvel enseignant observe le mentor plus qu'un autre collègue. De même, la reconnaissance du travail

accompli par le mentor et la libération du nouvel enseignant et du mentor sont considérées comme étant très importantes pour les participants.

4.2.3.3 La formation continue

Dans la catégorie de la « formation continue » (Figure 6), les résultats seront divisés en deux sections. Dans la première section, la formation continue en général sera présentée tandis que dans la deuxième section la formation portant sur des sujets précis sera détaillée.

En général, la formation continue est considérée comme étant très importante par 13 des répondants tandis qu'un d'eux la considère comme étant importante et un autre pas importante.

4.2.3.3.1 La formation continue en général

Les deux modalités de formation continue, c'est-à-dire la formation continue dans le « milieu » et la formation continue à l' « université », ressortent très clairement dans les réponses des participants.

Pour ce qui est de la formation continue dans le « milieu de travail » des répondants, qui correspond aux journées pédagogiques, dix des participants la perçoivent très importante et cinq importante. Quant à la formation continue à l' « université », deux des répondants la perçoivent comme étant très importante tandis que dix des répondants la considèrent comme étant importante et trois comme n'étant pas importante.

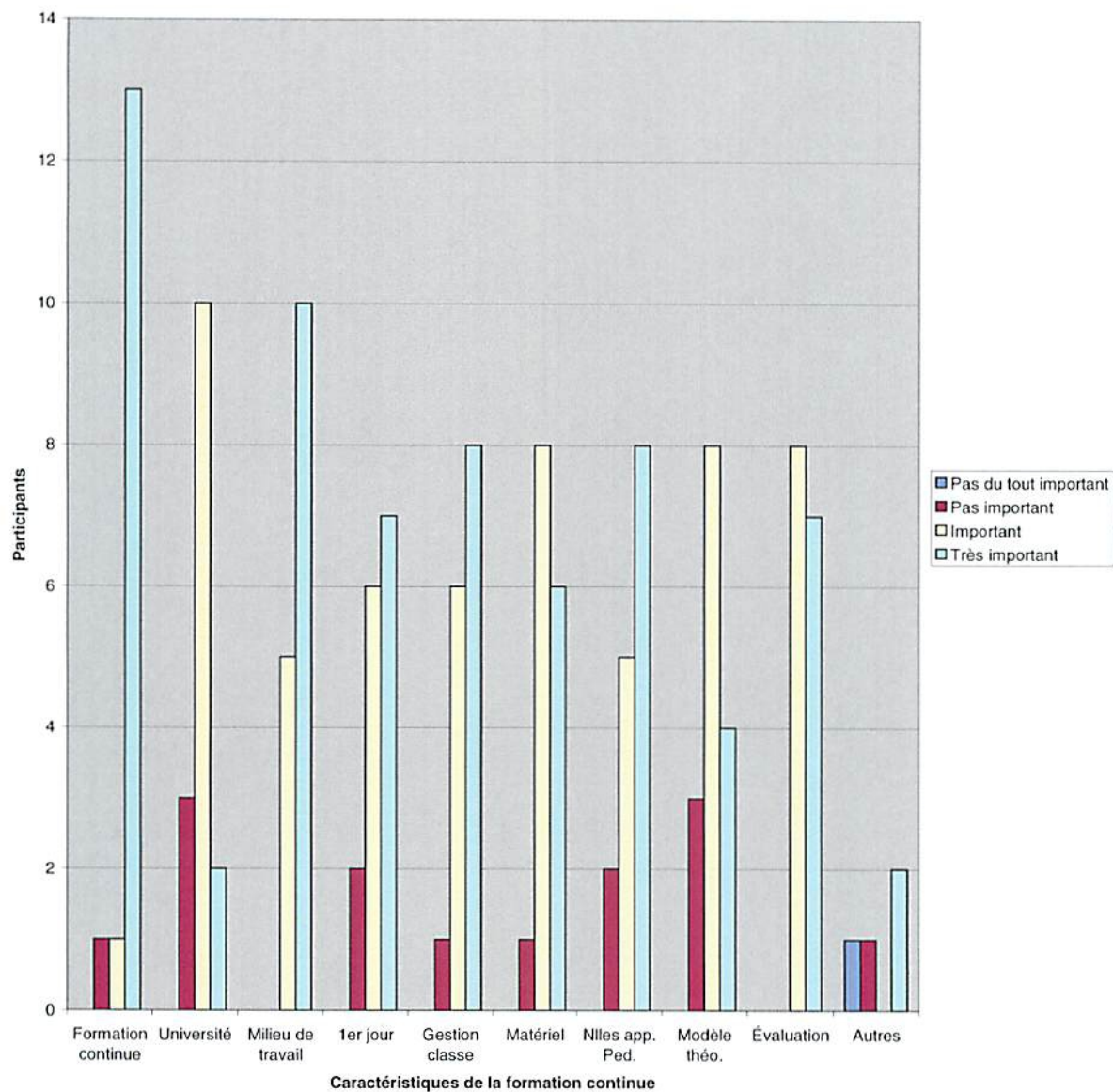


Figure 6. Niveau d'importance de la formation continue.

Selon les avis des répondants, nous notons une certaine préférence pour la formation continue dans le milieu (très importante (N=10)) par rapport à la formation continue offerte à l'université (importante (N=10)).

4.2.3.3.2 La formation continue portant sur des sujets précis

Selon la perception des participants, l'importance accordée aux formations portant sur des sujets précis se situe sensiblement dans les mêmes pourcentages. Effectivement, en ce qui a trait à la formation portant sur la « gestion de classe », huit des répondants la perçoivent très importante, importante (N=6) ou pas importante (N=1) tandis que huit des répondants considèrent la formation portant sur de « nouvelles approches pédagogiques » comme étant très importante, importante (N=5) ou pas importante (N=1). La même situation existe lorsqu'il s'agit de la formation portant sur l'« évaluation » des apprentissages (très importante (N=7), importante (N=8)), la formation portant sur du nouveau « matériel didactique » (très importante (N=6), importante (N=8) et pas importante (N=1)) et la formation portant sur l'organisation de la « première journée » (très importante (N=7), importante (N=6) et pas importante (N=2)). Finalement, pour ce qui est de la formation portant sur de nouveaux « modèles théoriques », quatre des répondants la perçoivent comme étant très importante, importante (N=8) ou pas importante (N=3). Il importe de mentionner que quatre répondants ont répondu avoir eu recours à des formations autres que celles déjà mentionnées. Toutefois, aucun d'eux n'a précisé la nature de leur formation à l'endroit réservé à cet effet dans le questionnaire d'enquête. Selon les réponses obtenues, nous notons une préférence pour la formation portant sur les approches pédagogiques (très importante (N=8)) et pour la formation portant sur la gestion de classe (très importante (N=8)). Toutefois, il ne faut pas négliger l'importance que les répondants ont accordée à

la formation portant sur l'évaluation (très importante (N=7)) et à la formation traitant de la première journée (très importante (N=7)).

En s'appuyant sur les résultats que nous avons présentés, nous constatons que la formation continue occupe une place d'importance pour les participants. Déjà les résultats obtenus pour la formation en général indiquent que 14 des répondants la considèrent comme étant très importante. Nous notons que la formation continue offerte dans le milieu des répondants est celle qui est jugée la plus importante parmi toutes les autres formes suggérées. Il importe de souligner que le libellé de la question portant sur la formation continue dans le milieu mentionnait spécifiquement entre parenthèses que cette formation se rapportait aux journées pédagogiques des enseignants. Nous croyons que le fait que ces journées soient planifiées à l'intérieur du calendrier scolaire est sans doute un atout pour favoriser la participation à des activités de formation continue. Selon nos résultats, les autres formations portant sur divers sujets précis indiquent à peu de chose près le même niveau d'importance puisque six et huit répondants les indiquent comme étant très importantes.

4.2.3.4 Le service d'accompagnement

Dans la catégorie « service d'accompagnement » (Figure 7), deux alternatives étaient mentionnées. Il s'agissait de l'accompagnement par un responsable de matière ou équipe-cycle et l'accompagnement par un conseiller pédagogique.

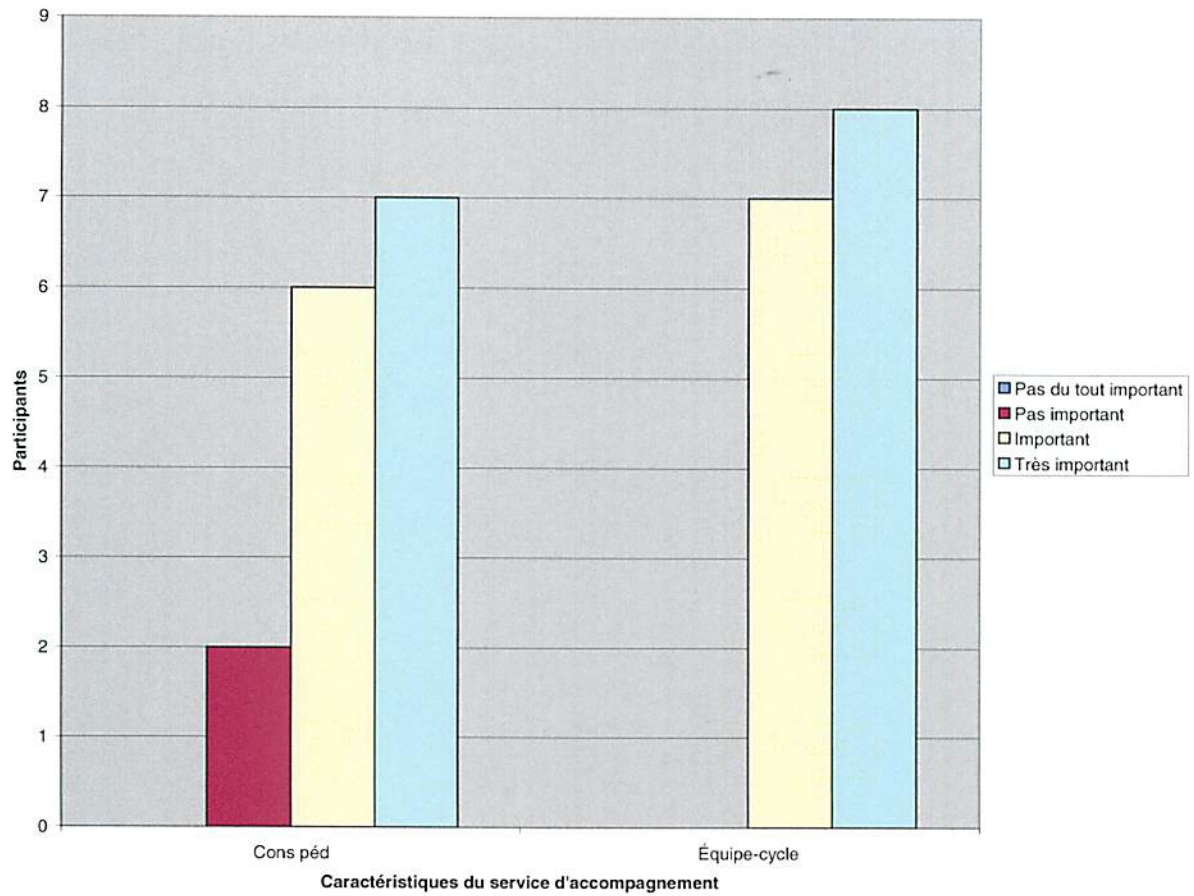


Figure 7. Niveau d'importance du service d'accompagnement.

Une fois de plus les résultats révèlent des ressemblances pour les deux variables questionnées. En effet, l'accompagnement par un « responsable de matière ou équipe-cycle » est perçu comme étant très important par huit des répondants ou important par sept d'entre eux tandis que pour le service d'accompagnement par un « conseiller pédagogique », sept des répondants le considèrent comme étant très important, six important et deux pas important.

Nous notons que les répondants semblent avoir une légère préférence pour l'accompagnement par un responsable de matière ou équipe-cycle (très important (N=8))

que pour l'accompagnement par un conseiller pédagogique (très important (N=7)). Une fois de plus, nous avançons la possibilité que la proximité de l'accompagnateur a un impact sur le niveau d'importance perçu. Tout comme les journées pédagogiques font partie du quotidien des enseignants, il est possible de penser que les enseignants sont portés à rechercher la compagnie d'une personne dans leur entourage au lieu d'un conseiller pédagogique qui doit se déplacer pour leur apporter le service d'accompagnement nécessaire.

4.2.3.5 Le soutien

Dans la catégorie « soutien » (Figure 8), les résultats des répondants indiquent un haut niveau d'importance pour la grande majorité des formes suggérées dans le questionnaire d'enquête. Considérons le « soutien affectif » entre les collègues, dix des répondants le considèrent comme étant très important, quatre le jugent important et un pas important. Quant au soutien pour discuter des « difficultés », dix des répondants le perçoivent comme étant très important, quatre important et un pas du tout important. Le soutien pour discuter des « travaux ou des évaluations » des élèves a été jugé par les répondants comme étant très important (N=9) ou important (N=6). En ce qui concerne le soutien pour discuter de « stratégies d'enseignement et d'idées » pour l'enseignement ainsi que le soutien pour « socialiser », les répondants leur accordent la même importance, c'est-à-dire neuf comme étant très important, cinq important et un pas important.

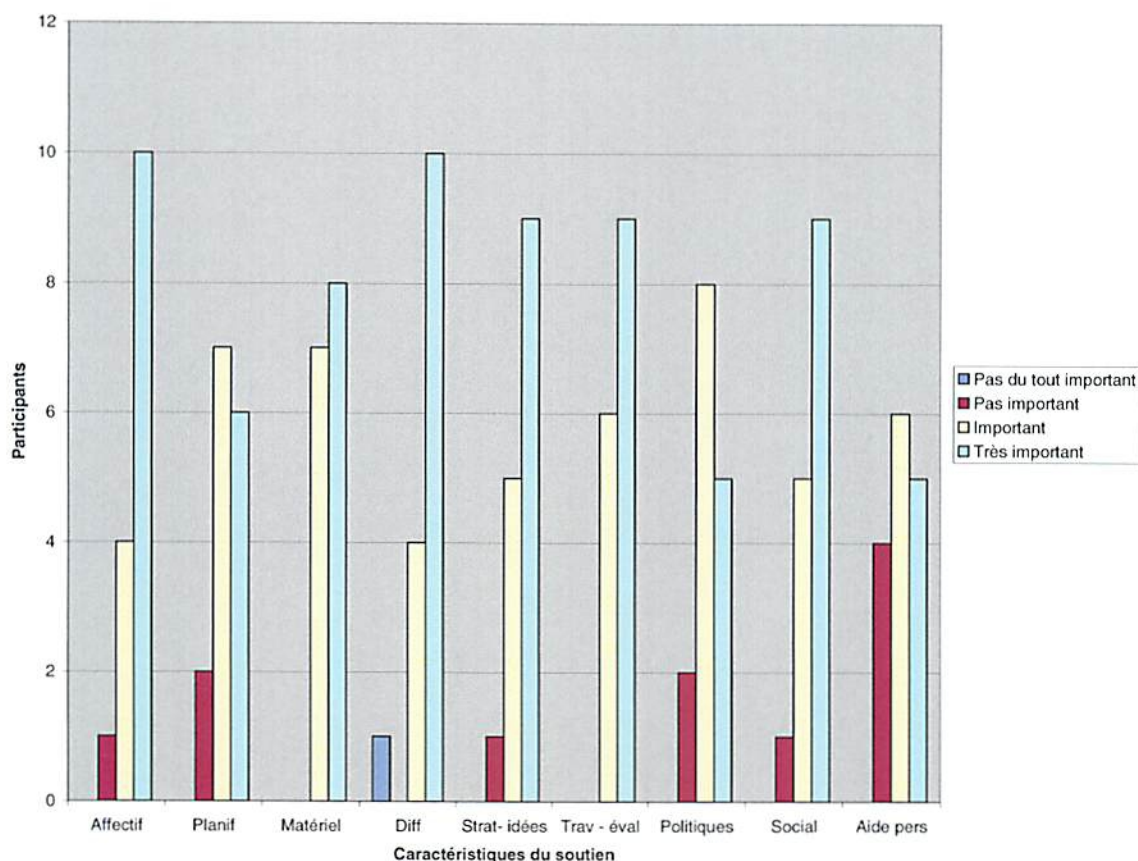


Figure 8. Niveau d'importance du soutien.

Quant au soutien pour échanger du « matériel didactique », huit des répondants l'estiment comme étant très important et sept important. Le soutien pour discuter des « politiques et des procédures administratives » a été jugé par les répondants comme étant très important par cinq, important par huit d'entre eux et pas important par deux. Le soutien pour la « planification » a reçu des pourcentages semblables, c'est-à-dire que six des répondants le perçoivent comme étant très important, sept important et deux pas important. Finalement, en ce qui concerne le soutien par l'entremise du « service d'aide au personnel », cinq des répondants le considèrent comme étant très important, six important et quatre pas important.

Nous constatons que le soutien est considéré par les répondants comme étant très important. Que ce soit au niveau affectif (très important (N=10)), social (très important (N=9)), pour discuter sur divers sujets traitant de la gestion de classe (très important (N=10)), de la didactique (très important (N=8)) ou autres, ou pour obtenir un soutien quelconque d'un autre collègue (très important (N=9)), le soutien est une pratique d'insertion professionnelle recherchée par les répondants. Selon les réponses obtenues, nous notons un besoin chez les répondants de partager avec les collègues.

4.2.3.6 Le réseautage

Le « réseautage » en général (Figure 9) est considéré comme très important (N=7) ou important (N=7). Cette perception positive est constante pour toutes les formes de réseautage sauf pour le réseau d'enseignants virtuel sur le Web qui est perçu comme pas du tout important par cinq des répondants.

Les autres résultats se présentent ainsi : le réseau d'enseignants de « même expérience » et le réseau d'enseignants avec « plus d'expérience » présentent les mêmes résultats, c'est-à-dire que sept des répondants le perçoivent comme étant très important, six important et deux pas important. Le réseau d'enseignants avec « moins d'expérience » est jugé très important par cinq des répondants, important par huit d'entre eux et pas important par deux. Finalement le réseau d'enseignants se « rencontrant à l'occasion » est perçu comme étant très important par deux des participants, important par huit d'entre eux et pas important par deux. Quant au réseau d'enseignants « virtuel » sur le

Web, deux des répondants l'estiment comme étant très important, six important et cinq pas important.

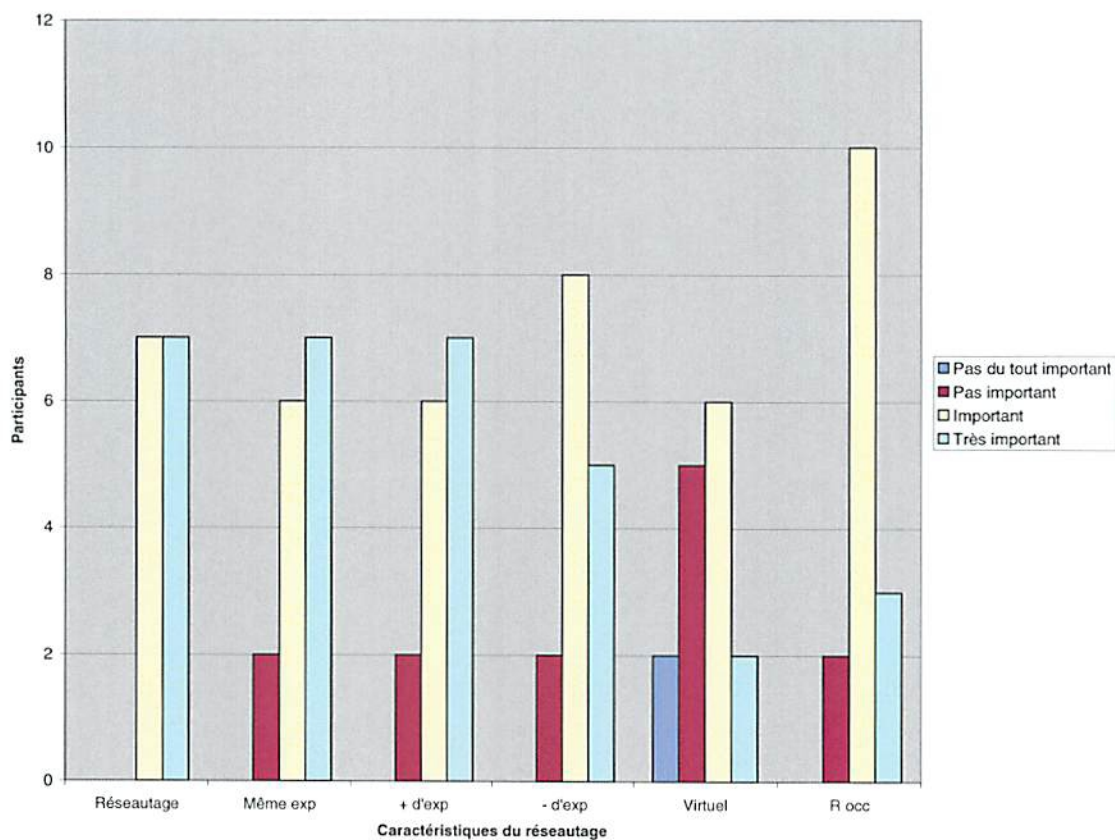


Figure 9. Niveau d'importance du réseautage.

Une fois de plus, nous notons que les répondants indiquent un niveau d'importance élevée pour une pratique d'insertion professionnelle offrant la compagnie des collègues. En effet, sept des répondants considèrent le réseautage en général comme étant très important. D'ailleurs, la forme se démarquant le plus est le réseautage d'enseignants se rencontrant à l'occasion (important (N=10)). Rappelons notamment que le soutien affectif par des collègues présentait un taux semblable puisque dix répondants le mentionnaient comme étant très important.

4.2.3.7 Les rencontres

Dans la catégorie « rencontres » (Figure 10), en ce qui a trait aux « rencontres en général », sept des répondants les perçoivent comme étant très importantes et huit des répondants comme étant importantes.

En se rapportant à la Figure 10, nous constatons que deux formes de rencontres se démarquent parmi toutes celles qui sont représentées. Il s'agit des conférences portant sur des sujets précis et des rencontres formelles avec la direction. En effet, les « conférences portant sur des sujets précis » ont été considérées comme étant très importantes par trois des répondants, importantes par neuf et pas importantes par trois tandis que pour les « rencontres formelles avec la direction », elles ont été jugées très importantes par cinq des répondants, importantes par neuf et pas du tout importantes par un. Trois autres formes de rencontres attirent notre attention. Soulignons notamment les « rencontres avec l'équipe-cycle » qui sont considérées très importantes (N=6) ou importantes (N=8) et les « rencontres informelles avec la direction » jugées très importantes (N=6), importantes (N=7) ou pas importantes (N=2) et les « cafés pédagogiques » qui sont perçus très importants par trois des répondants, importants par sept des répondants et pas importants par cinq des répondants.

Quant aux autres formes de rencontres, elles se présentent ainsi : quatre des répondants considèrent les « séminaires » comme étant très importants, six comme étant importants et quatre pas importants, les « conférences portant sur l'insertion professionnelle » ont été jugées comme étant très importantes par cinq des répondants, importantes par quatre et pas importantes par six et les « retraites » ont été considérées

comme étant très importantes par quatre des répondants, importantes par quatre d'entre eux et pas importantes par six.

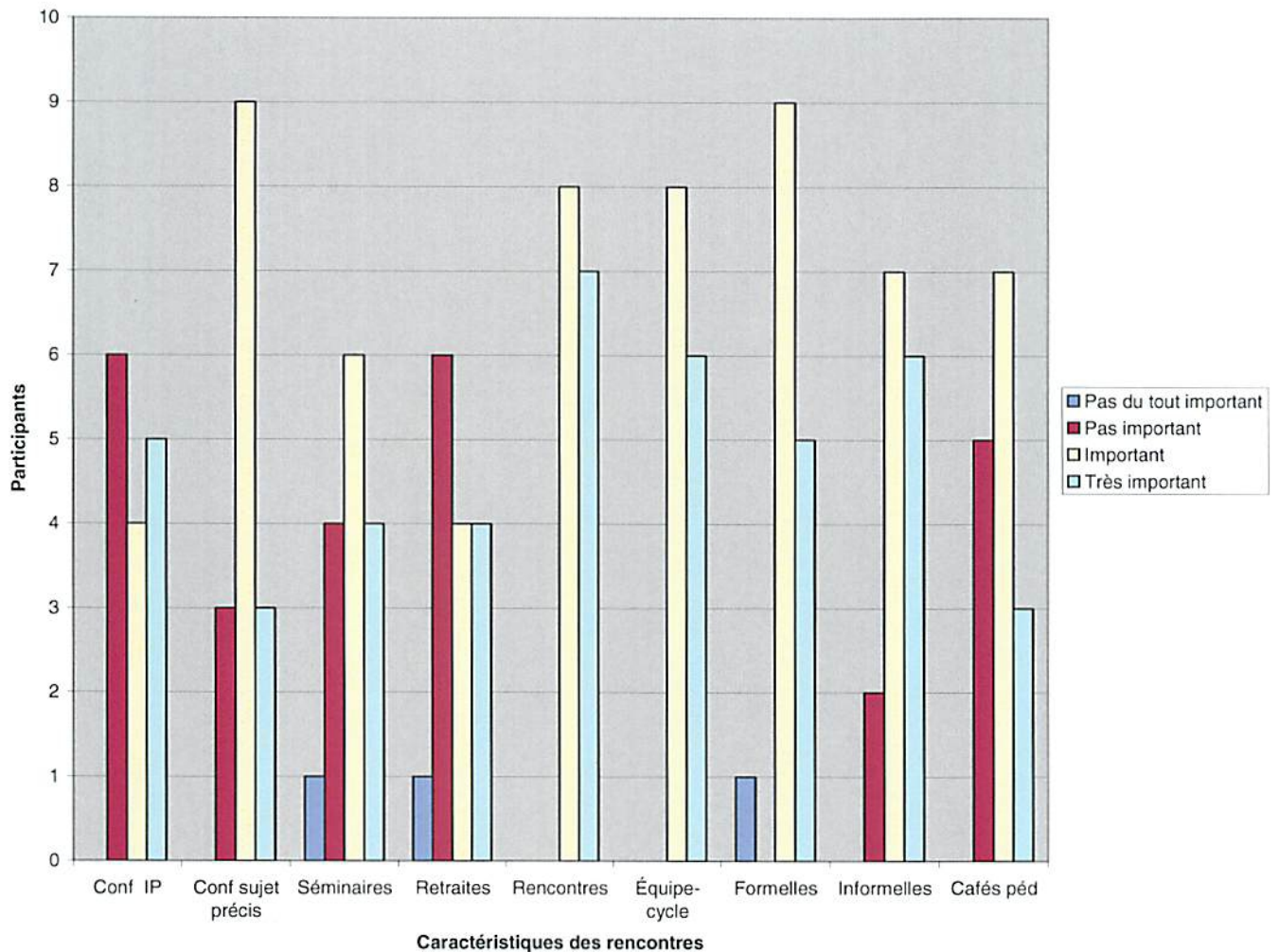


Figure 10. Niveau d'importance des rencontres.

Nous notons que les répondants indiquent un intérêt pour les rencontres en général (important (N=8)). Ils semblent montrer une plus forte appréciation pour les conférences portant sur des sujets précis (important (N=9)), pour les rencontres formelles avec la direction (important ((N=9)) et pour les rencontres avec l'équipe-cycle

(important (N=8)). Ces résultats rejoignent le même intérêt qui a été présenté dans la catégorie du soutien par rapport aux besoins des nouveaux enseignants de partager, d'échanger et d'établir des relations positives avec les collègues. De plus, nous notons que les répondants apprécient les rencontres avec des gens de leur entourage, c'est-à-dire des collègues de l'équipe-cycle (important (N=8)) ou de la direction (important (N=9)) puisque les pourcentages pour ces deux genres de rencontres sont les plus élevés.

4.2.3.8 L'accueil

Dans la catégorie « accueil » (Figure 11), deux pratiques d'insertion professionnelle étaient présentées, il s'agissait de la visite guidée de l'école et d'une journée d'accueil par la direction. La « visite guidée de l'école » a été jugée comme étant très importante par 14 des répondants et importante par deux tandis que 13 des répondants perçoivent la « journée d'accueil » par la direction comme étant très importante, deux importante et un pas importante.

Nous constatons que la connaissance des lieux des établissements obtient un niveau d'importance considérable de la part des répondants. Le lieu de travail peut avoir des incidences sur le départ des nouveaux enseignants. De plus, il importe de noter le niveau d'importance accordé par les répondants à propos de la journée d'accueil par la direction. Les résultats obtenus dans la première section de notre questionnaire d'enquête se référant aux pratiques présentes dans les établissements semblent montrer que les directions d'établissement ont bien pressenti le besoin d'encadrer les nouveaux enseignants en les rencontrant au début de l'année scolaire.

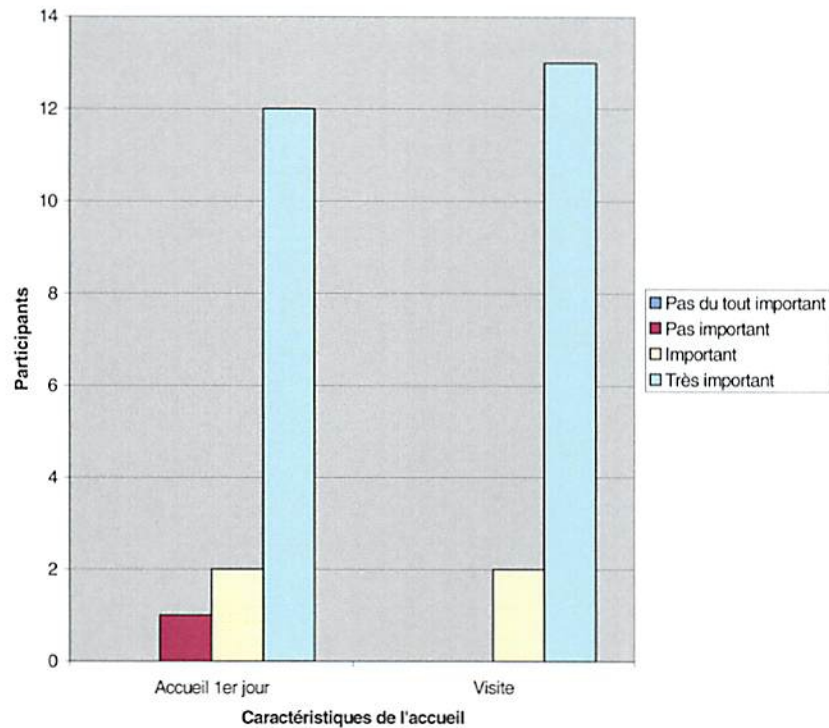


Figure 11. Niveau d'importance de l'accueil.

4.2.4 Les pratiques d'insertion professionnelle souhaitées

Notre questionnaire d'enquête se termine avec quatre questions ouvertes en lien avec notre dernier objectif spécifique qui est de recueillir l'opinion des répondants quant aux pratiques d'insertion professionnelle souhaitées. Rappelons que les questions ouvertes ont été analysées à l'aide de la grille d'analyse présentée à l'Appendice C. Les deux premières questions se rapportent aux expériences vécues par les répondants. Elles concernent les points positifs et les points négatifs que ces derniers ont perçus lors de leur insertion professionnelle. L'analyse des réponses offre des pistes pour guider les améliorations qui pourraient être apportées aux pratiques d'insertion professionnelle du point de vue de ce groupe de répondants. De même, l'analyse des deux dernières

questions ouvertes a permis d'identifier les pratiques à privilégier pour répondre aux attentes des nouveaux enseignants. Nous avons donc pu identifier ce qu'ils priorisent au regard des pratiques d'insertion professionnelle qu'ils souhaiteraient avoir en place et qui, autrement, n'auraient pas été dévoilées lors de l'analyse des autres parties du questionnaire.

Les réponses aux deux premières questions nous ont aussi permis d'identifier les pratiques non officielles qui pourraient s'apparenter à des pratiques d'insertion professionnelle. En recueillant ces données, des liens entre ce qui est prescrit officiellement et ce qui se fait réellement sur le terrain ont été établis. Ainsi, par les questions ouvertes, les participants ont pu exprimer librement leurs opinions. D'ailleurs, par l'entremise des réponses données aux questions portant sur le niveau d'importance accordé à certaines pratiques d'insertion professionnelle et le partage de leurs opinions, un lien entre ce que les participants jugent important et ce qu'ils souhaitent comme pratiques d'insertion professionnelle a pu être établi.

Les données recueillies pour les 15 répondants offrent de belles pistes. Dans le but d'aider à la compréhension des résultats, nous diviserons les résultats en quatre sections correspondant à chacune des questions ouvertes.

Le Tableau 2, (voir Appendice K), présente un résumé des énoncés recueillis auprès des participants pour les quatre questions ouvertes. À présent, nous aborderons l'analyse des résultats pour chacune des questions ouvertes.

Question 1 : Décrivez-nous les aspects positifs vécus lors de votre insertion professionnelle.

Cette première question portait sur la description des aspects positifs de l'insertion professionnelle des répondants. Parmi les 15 répondants, 13 d'entre eux ont partagé leur opinion.

À la lecture des réponses, nous notons que deux pratiques d'insertion professionnelle s'ajoutent à la liste des pratiques d'insertion professionnelle présentes dans les établissements scolaires. Il s'agit de l'aide offerte de la part du personnel de soutien ainsi que de la formation offerte par le syndicat qui ont été mentionnées respectivement par un répondant dans les deux cas. Après l'analyse des réponses, nous avons constaté que les répondants ont vécu certains aspects positifs lors de leur insertion professionnelle. Ils perçoivent le soutien tel que le mentorat, l'accueil et le soutien de la direction, la visite de l'école, la journée d'accueil, le partage du matériel didactique, l'aide à propos de la gestion des élèves et la participation à des activités sociales comme étant des pratiques positives. Nous remarquons que les aspects positifs mentionnés par les répondants relèvent du soutien immédiat dans le milieu du nouvel enseignant à l'exception de la formation offerte par le syndicat. Toutefois, il importe d'ajouter que le répondant ayant avancé le point de la formation par le syndicat nous a également informé à l'intérieur de sa réponse qu'il ne s'est pas rendu à la formation, et qu'il a préféré recevoir la documentation écrite.

Ainsi, selon les participants, les échanges et la collaboration des collègues et de la direction dans le milieu immédiat des nouveaux enseignants est un soutien souhaité.

Question 2 : Décrivez-nous les aspects négatifs vécus lors de votre insertion professionnelle.

En ce qui a trait à cette deuxième question qui nécessitait la description des aspects négatifs vécus lors de leur insertion professionnelle, 12 répondants ont exprimé leur opinion.

En général, nous remarquons que les aspects négatifs touchent également le soutien de la part de la direction ou des collègues. Nous trouvons étonnant que cette même pratique, qui récolte un jugement positif de la part des participants à la première question, se retrouve critiquée lors de la deuxième question. Par l'entremise de la lecture des réponses et de leur analyse, nous avons pu clarifier davantage la situation. Nous pouvons regrouper les aspects négatifs des pratiques d'insertion professionnelle relevés par les participants à l'intérieur de deux catégories distinctes : 1) le problème de la communication et 2) la précarité des nouveaux enseignants.

La première catégorie, soit celle des problèmes reliés à la communication, englobe l'adaptation difficile qui peut être reliée au manque d'information à propos du fonctionnement de l'école et des ressources disponibles face à la clientèle pour ceux qui ont été embauchés en cours d'année, le manque de soutien continu de la direction, trop d'informations hors contexte partagées avec le nouvel enseignant, l'incompréhension de la tâche, l'absence d'échange entre les collègues, une attitude distante de la part des enseignants expérimentés et un corps professoral trop nombreux. Nous constatons que plusieurs de ces aspects négatifs font référence à la communication entre les collègues ou avec la direction. Nous notons que les nouveaux enseignants accordent une grande

importance au soutien de leurs pairs. Toutefois, par leurs réponses à cette question, les répondants nous mentionnent qu'ils le trouvent lacunaire. Ils considèrent peut-être qu'il n'y a pas assez de collaboration entre eux et leurs collègues et la direction créant ainsi une insatisfaction.

En ce qui a trait à la deuxième catégorie, soit la précarité des nouveaux enseignants, cela comprend le manque de matériel didactique, le manque de budget et le changement fréquent de cycle ou d'établissement. Les participants ont mentionné qu'ils doivent faire de fréquents déboursés personnels pour pallier le manque de matériel didactique dans leur classe. De plus, le changement fréquent de cycle ou d'établissement entraîne une adaptation fréquente aux nouveaux milieux qui peut s'avérer difficile selon l'environnement du nouvel enseignant. Par conséquent, le défi est grand. En plus de devoir s'intégrer dans la profession enseignante, il faut le faire dans des conditions difficiles.

Ainsi, nous constatons que la qualité du soutien reçu par les collègues et par la direction a une incidence sur l'insertion des nouveaux enseignants. Nous comprenons donc la raison pour laquelle la pratique du soutien par les collègues et par la direction était présente pour les aspects positifs et pour les aspects négatifs. D'abord, le soutien de la part des pairs et de la direction est recherché par les nouveaux enseignants, mais il doit dépasser les rapports de camaraderie ou la collaboration en surface. En fait, le soutien recherché par les nouveaux enseignants relève plutôt d'une collaboration professionnelle leur permettant de répondre à leurs besoins professionnels, c'est-à-dire

d'échanger et de partager à propos des multiples responsabilités des enseignants, de la gestion de la classe et de tout ce qu'il y a à faire dans une classe.

Ensuite, les nouveaux enseignants ont besoin d'un soutien continu sur lequel ils peuvent compter et qui les préparera à évoluer dans la profession. Selon les réponses de certains, il apparaît que le soutien obtenu ne correspondait pas à la collaboration recherchée créant ainsi une insatisfaction et l'expression d'aspects négatifs à propos du soutien reçu. De plus, la précarité qui se manifeste, entre autre, par le manque de matériel et le changement fréquent du lieu de travail au début de la carrière des nouveaux enseignants a une répercussion sur leur insertion professionnelle. Donc, en favorisant une collaboration professionnelle, la disponibilité du matériel et une stabilité au niveau du lieu du travail, l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants s'en trouvera avantagée.

Question 3 : Quelles sont les pratiques d'insertion professionnelle que vous souhaiteriez voir mises en place pour les nouveaux enseignants? Vous pouvez vous inspirer des pratiques d'insertion professionnelle déjà mentionnées dans ce questionnaire.

Dix répondants ont donné leur avis quant à ce qu'ils souhaiteraient voir instaurer comme pratiques d'insertion professionnelle. L'analyse de contenu de cette question ouverte rapporte 13 propositions de la part les répondants. Le mentorat se démarque par sa popularité. De plus, un besoin de communiquer, d'échanger et de partager est ressenti à travers les différents souhaits exprimés. Ces échanges sont souhaités entre la direction et les nouveaux enseignants et entre les collègues, notamment à l'intérieur des équipes-cycles ou le réseautage, c'est-à-dire le réseau de soutien, d'entraide et de partage, et avec

les conseillers pédagogiques. De plus, le souhait d'octroyer une libération pour les mentors et les nouveaux enseignants est précisé. Au même niveau, le désir de participer à une journée d'accueil est évoqué. Finalement, le désir de se faire expliquer les ressources disponibles, de visiter l'établissement, de bénéficier de rencontres d'informations à la commission scolaire par rapport au début d'entrée en fonction et d'un budget supplémentaire pour les nouveaux enseignants sont mentionnés.

Il importe de souligner que malgré le fait qu'aucun document officiel n'est prescrit, certaines des pratiques d'insertion professionnelle souhaitées sont déjà en place. Mentionnons notamment que le mentorat informel, les rencontres avec la direction, les rencontres avec les collègues à l'intérieur des équipes-cycles ou du réseautage, l'accompagnement des conseillers pédagogiques, la visite de l'établissement et la journée d'accueil sont des pratiques présentes dans certains établissements des participants. De plus, la rencontre d'informations à la commission scolaire au début de l'année est en place. Pourtant, certains participants les ont mentionnées comme un souhait malgré le fait qu'elles soient déjà présentes dans le milieu. Nous considérons que ces souhaits ont été évoqués dû au fait que les pratiques d'insertion professionnelle varient d'un établissement à l'autre en l'absence de conformité écrite dans la prescription de la mise en place des pratiques d'insertion professionnelle. Ainsi, dépendamment des établissements, certaines pratiques sont présentes et d'autres pas expliquant par le fait même les différences dans les pratiques souhaitées par les participants. De même, certains nouveaux enseignants débutent l'année scolaire en retard. Ce délai peut occasionner qu'ils aient manqué des réunions d'équipe présentant

des informations importantes quant au fonctionnement de l'école et aux pratiques d'insertion professionnelle disponibles.

Par ailleurs, il y a trois pratiques d'insertion professionnelle souhaitées qui ne sont pas mises en place dans les établissements. Notons que les participants mentionnent le souhait de libérer le mentor et le nouvel enseignant. Ils indiquent également le souhait de se faire expliquer les ressources disponibles dans les établissements et le désir de recevoir un budget pour les nouveaux enseignants. Ces trois pratiques ne sont pas présentes à l'intérieur de la commission scolaire ni de ses établissements.

Il importe de garder en tête que ces souhaits correspondent au désir des dix enseignants qui ont complété la troisième question ouverte de notre questionnaire d'enquête.

Question 4 : Quelles sont les pratiques d'insertion professionnelle que vous considérez inefficaces ou à proscrire pour les nouveaux enseignants? Vous pouvez vous inspirer des pratiques d'insertion professionnelle déjà mentionnées dans ce questionnaire.

Neuf répondants ont partagé leur opinion sur ce qui pourrait être des pratiques à proscrire.

À la lecture des réponses, nous notons que les répondants déconseillent toute forme de pratiques d'insertion professionnelle coercitives obligeant les nouveaux enseignants à y participer sans leur laisser le choix telle que des rencontres obligatoires, un mentorat imposé, une visite guidée, un mentor virtuel et l'observation en classe du nouvel enseignant.

Cependant, nous constatons que les répondants désirent des rencontres entre les nouveaux enseignants et leurs collègues plus expérimentés puisqu'ils mentionnent dans leurs réponses qu'ils ne veulent pas participer à des séminaires dont les participants sont, par exemple, seulement deux enseignants expérimentés et les nouveaux enseignants ou une retraite ou une formation n'impliquant que des nouveaux enseignants.

Rappelons que notre recherche comporte trois volets distincts en lien avec trois questions de recherche spécifiques. Dans un premier temps, nous désirions retracer ce qui est prescrit de façon officielle dans les documents ministériels et scolaires. L'analyse documentaire nous a amené à constater l'absence de documents officiels provenant des autorités administratives. Il importe de mentionner que le CNIPE subventionné par le MELS est un soutien pour toutes personnes intéressées par l'insertion professionnelle. Toutefois, aucun programme prescrit officiellement n'est suggéré pour guider les autorités scolaires dans l'élaboration et la mise en œuvre de programmes d'insertion professionnelle à cette commission scolaire.

Dans un deuxième temps, nous voulions savoir ce qui se fait réellement sur le terrain. Par l'entremise de notre questionnaire d'enquête, un portrait des pratiques d'insertion professionnelle a été dressé. Il révèle que les nouveaux enseignants ont accès à des pratiques d'insertion professionnelle. Au niveau de la commission scolaire, celles-ci sont présentes sous la forme d'accompagnement de conseillers pédagogiques, de soutien social, d'ateliers, de service d'accompagnement et d'une journée d'accueil. En ce qui concerne les établissements scolaires, les pratiques d'insertion professionnelle se résument en des rencontres avec la direction, de la visite de l'école, de la formation

continue lors de journées pédagogiques, des rencontres avec l'équipe-cycle, du réseautage, du soutien entre collègues et du mentorat. Ces pratiques d'insertion professionnelle ne sont pas documentées de façon officielle et écrite, mais elles sont mises en place par les autorités administratives afin d'aider les nouveaux enseignants à s'intégrer dans leur milieu.

Dans un troisième temps, nous désirions savoir ce que les nouveaux enseignants souhaitaient recevoir comme pratiques d'insertion professionnelle. Selon les dix participants qui ont répondu à cette question, la pratique d'insertion professionnelle la plus recherchée serait le mentorat ou une quelconque forme de soutien de la part des collègues et de la direction. Cela conclut notre chapitre d'analyse des résultats. Dans le prochain chapitre, soit la discussion, nous reprendrons les principaux résultats afin d'en discuter davantage et de démontrer leurs liens avec les trois questions spécifiques de notre recherche.

Chapitre V
Discussion

Selon Fortin (2006), « les résultats de la recherche n'ont de sens que s'ils sont communiqués à d'autres personnes » (p. 399). Dans ce chapitre, une discussion des principaux résultats en lien avec le problème de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants de cinq ans ou moins d'expérience et des questions de recherche sera partagée.

Dans un premier temps, les résultats obtenus en réponse aux questions spécifiques de notre recherche seront discutés tout en les intégrant aux connaissances actuelles de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Dans un deuxième temps, une discussion des retombées de la recherche sera présentée. Finalement, les forces et les limites de la recherche seront abordées.

5.1 Les pratiques d'insertion professionnelle : documentation officielle, état des lieux et souhaits des nouveaux enseignants

Notre recherche menée en suivant une approche mixte, soit qualitative et quantitative, a permis de montrer l'absence de documentation officielle provenant des autorités éducatives traitant de l'insertion professionnelle, de dresser un portrait des pratiques d'insertion professionnelle en place dans une commission scolaire de l'Outaouais, soit la commission scolaire Des Draveurs, et d'identifier les souhaits des nouveaux enseignants ayant participé à la recherche.

La recension de la documentation officielle a mis en évidence le manque de documentation écrite traitant de l'insertion professionnelle en provenance des autorités éducatives, soit le MELS et la commission scolaire ciblée. Il n'y a qu'un établissement d'ordre d'enseignement secondaire parmi les 28 établissements de la commission scolaire qui dispose de la documentation écrite pour son programme d'accompagnement. Rappelons que ce document de deux pages décrit les objectifs, les modalités, les thématiques ainsi que la planification du programme.

Mentionnons toutefois que nous devons tenir compte de l'apport positif du site Internet CNIPE subventionné par le MELS puisqu'il met à la disposition de chacun plusieurs ressources électroniques. Parmi celles-ci, il est possible de retrouver des programmes existants dans différentes commissions scolaires, des liens Internet vers d'autres sites Web portant sur l'insertion professionnelle, des textes et des résumés de conférences traitant de l'insertion professionnelle, un blogue abordant l'insertion en enseignement, un forum pour les enseignants en début de carrière et l'accès à leur bulletin pour toutes personnes intéressées par l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Ces ressources peuvent donc servir de source d'inspiration pour les gestionnaires de l'éducation qui sont responsables de l'élaboration et de la mise en œuvre de programmes d'insertion professionnelle.

Ainsi, cette absence de documentation écrite en provenance des autorités éducatives corrobore les propos avancés par le COFPE (2002) lorsqu'il mentionne qu'il n'y a « aucun document officiel publié pour inviter les commissions scolaires à se donner une politique ou un plan d'action » à propos de l'insertion professionnelle

(p. 12). Malgré le fait que les premières années dans l'enseignement sont déterminantes pour la motivation, l'engagement et la persévérance dans la profession et que l'implantation de programmes d'insertion professionnelle soit un impératif depuis la dernière réforme de la formation des maîtres et l'abandon du stage probatoire (COFPE, 2002), les gestionnaires restent muets. En effet, les autorités ne proposent aucun programme structuré ni ne guident l'élaboration ou l'instauration de programmes d'insertion professionnelle.

Cette absence de structuration est une lacune importante autant pour les gestionnaires que pour les nouveaux enseignants puisqu'ils n'ont aucune référence vers laquelle ils peuvent se tourner quant à l'insertion professionnelle. Ce manque pourrait avoir des conséquences. Par exemple, par le fait que les autorités éducatives n'aient pas de programmes établis pour l'insertion professionnelle, il peut s'ensuivre que l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants soit reléguée à un second plan et qu'elle soit oubliée. Il peut aussi en découler que du temps et des efforts soient investis dans des pratiques continuellement en changement tandis qu'un programme bien structuré pourrait assurer la bonne mise en place de pratiques d'insertion professionnelle. Mentionnons que Moore Johnson (2004) et le COFPE (2002) suggèrent la mise en œuvre de programme d'insertion professionnelle répondant aux besoins des écoles et des nouveaux enseignants. Ils affirment que ces programmes devraient impliquer également les plus expérimentés afin d'accompagner l'entrée dans la profession des novices. De même, le COFPE (2002) soutient que l'implantation de programmes d'insertion professionnelle est un besoin et même une exigence depuis l'abandon du stage

probatoire. Toutefois, le soutien administratif est absent (Buckley et al., 2005 : Inman & Marlow; 2004) et les enseignants débutants s'en ressentent. D'ailleurs, sans programme structuré, les nouveaux enseignants sont laissés à eux-mêmes (Graziano, 2005). Ils n'ont accès à aucune documentation telle qu'une trousse d'accueil incluant les informations utiles sur l'école ni à aucun moyen pouvant leur faciliter l'entrée dans la profession. Cela peut occasionner un isolement néfaste pour leur insertion et nourrir le désir de laisser la profession. Rappelons que le Conseil supérieur de l'éducation précise que l'insertion professionnelle correspond à une responsabilité collective. Par ailleurs, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) (MEQ, 2003) propose un système d'accompagnement généralisé à tous les enseignants débutants ou à ceux qui éprouvent des difficultés et l'organisation de rencontres périodiques pour les nouveaux enseignants dans le but de briser leur isolement, « de favoriser l'éclosion de leur sentiment d'appartenance et d'encourager le partage de leurs expériences » (p. 86). Toutefois, sans dispositif d'insertion documenté, l'engagement de l'équipe enseignante envers les nouveaux collègues peut être inhibé par le manque de savoir-faire ou de directives. Pour ce faire, le COFPE (2002) suggère d'adopter des plans d'action afin « d'en garantir l'accès à tous les enseignants en début de carrière, d'en soutenir le développement et d'en assurer la pérennité » (p. 68).

Pour sa part, le questionnaire d'enquête est venu compléter nos résultats en identifiant les pratiques d'insertion professionnelle en place dans la commission scolaire et ses établissements ainsi qu'en divulguant les souhaits des nouveaux enseignants par rapport à ces pratiques. La commission scolaire offre un service d'accompagnement par

le biais de la journée d'accueil, d'ateliers, de formation commune et d'accompagnement par les conseillers pédagogiques. Nous constatons que ces pratiques répondent aux besoins mentionnés par Weva (1999). Il évoque que les nouveaux enseignants ont besoin de rencontrer les personnes-ressources, de connaître les règlements et les politiques, les différents services offerts, les activités de perfectionnement afin de s'adapter à la commission scolaire. En favorisant l'adaptation à la commission scolaire par l'entremise des pratiques d'insertion professionnelle, les dirigeants contribuent à l'insertion des nouveaux enseignants.

Les pratiques mises en place par les gestionnaires de la commission scolaire, pensons notamment aux ateliers, à la formation commune et à l'accompagnement par conseillers pédagogiques, comblent également d'autres besoins des nouveaux enseignants. Rappelons qu'ils ont besoin de développer leur identité professionnelle. Selon Anadon et al. (2007), le développement de l'identité professionnelle repose, en partie, sur la représentation que le nouvel enseignant a de ses compétences professionnelles. Ainsi, en s'engageant dans sa formation continue, le nouvel enseignant chemine vers le développement de son identité professionnelle qui l'aidera à se sentir bien et à mieux s'intégrer dans la profession.

Considérons également le processus de socialisation du moi professionnel de T. Nault (1999). Ce processus qui consiste à acquérir les attitudes, les savoirs et les gestes adéquats pour pratiquer dans une profession donnée s'acquiert à travers sa socialisation (Nault, T., 1999). Par conséquent, ces pratiques d'insertion professionnelle mises en place à la commission scolaire avantagent le développement de l'identité et du moi

professionnels des nouveaux enseignants tout en facilitant leur insertion dans la profession.

Selon les résultats obtenus au questionnaire d'enquête, les établissements scolaires offrent des pratiques d'insertion professionnelle variées. Dépendamment des milieux, les pratiques suivantes sont en place : rencontre avec la direction, visite de l'établissement, formation continue et soutien par les collègues sous forme de rencontres d'équipe-cycle, de réseautage et de mentorat.

Nous notons la présence de rencontres entre la direction et les nouveaux enseignants dans les pratiques mises en place dans les établissements. Selon Weva (1999), la présence des gestionnaires auprès des nouveaux enseignants est aidante pour leur insertion professionnelle. Il mentionne que l'administration scolaire a un impact important pour accueillir les nouveaux enseignants. Le support de cette dernière apparaît comme un élément crucial de succès de tout programme d'insertion professionnelle, car c'est elle qui détient de fait une grande partie des moyens qui conditionnent la culture organisationnelle de l'école et le comportement de ses membres (Weva, 1999).

De même, nous remarquons la présence de rencontres avec les collègues parmi les pratiques en cours dans les établissements. Selon Inman et Marlow (2004), ce soutien est favorable pour l'insertion des nouveaux enseignants, car ils peuvent être avantagés lorsqu'ils ont l'occasion d'interagir et de travailler avec des mentors en éducation, des collègues qui ont des idées semblables à propos de l'enseignement et du travail coopératif, des administrateurs qui encouragent et qui promeuvent les idées des enseignants et d'une communauté qui a des sentiments positifs à propos du système de

l'éducation et de ses acteurs. Cet avis est aussi partagé par Mukamurera (2005) qui avance qu'un tel soutien peut aider l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. D'ailleurs, plusieurs auteurs (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Gervais, 1999b; Huberman, 1989; St-Vincent, 2005; Webb et al., 2004) reconnaissent également l'aide, le soutien et le réseautage entre les collègues comme étant des pratiques favorables pour l'insertion professionnelle.

Dans leur étude, Inman et Marlow (2004) affirment que ce sentiment de confiance, gagné grâce au soutien des collègues et de l'environnement positif du travail, aide les nouveaux enseignants à développer une estime de soi positive et une efficacité dans leur emploi. Certes, l'insertion professionnelle est un concept complexe concernant la direction de la commission scolaire, la direction des établissements et chacun des enseignants. Cette interrelation a été exposée dans notre cadre théorique à la lumière du modèle de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979, 1986, Bronfenbrenner, cité dans Bee & Boyd, 2003; Pence, cité dans Bee & Boyd, 2003) qui situait l'insertion professionnelle au cœur des relations du nouvel enseignant avec son entourage. Rappelons que le modèle écologique de Bronfenbrenner précise que le développement humain est influencé par son environnement et par l'interprétation que se fait un individu de cet environnement. Ainsi, lorsque le nouvel enseignant s'engage dans sa formation continue, et ceci peut être réalisé par l'entremise de programmes d'insertion professionnelle, il développe son identité professionnelle et s'engage dans son processus d'insertion dans la profession enseignante.

Enfin, nous constatons que la visite du lieu de travail fait également partie des pratiques présentes dans les établissements scolaires. Selon Buckley et al. (2005), le lieu de travail a une incidence sur l'insertion des nouveaux enseignants. En effet, selon leur étude l'état des édifices scolaires vieillissant rend les conditions de travail plus difficiles à supporter. Le manque de circulation d'air, la difficulté à contrôler la température dans la classe, le mauvais éclairage et la mauvaise acoustique sont des facteurs ambiants qui sont soulevés par le personnel enseignant pour justifier leur décision de laisser leur emploi. En permettant aux nouveaux enseignants de visiter leur lieu de travail, il est possible de les sécuriser par rapport à l'endroit où ils auront à évoluer et ainsi à contribuer à leur insertion professionnelle.

Ces pratiques d'insertion professionnelle instaurées par les gestionnaires des établissements soutiennent la recommandation donnée émise par le COFPE (2002) : la coordination de l'insertion dans l'enseignement relève autant de la direction de l'enseignement que de celle des ressources humaines de la commission scolaire et de la direction des établissements. Ainsi, en offrant un service d'accompagnement au niveau de la commission scolaire et en encourageant les pratiques de soutien de la part des directions et des collègues au niveau des établissements, les nouveaux enseignants sont plus aptes à rencontrer des collègues expérimentés et à répondre à leur besoin de collaboration.

Par ailleurs, par l'entremise de notre questionnaire, nous avons recueilli le niveau d'importance que les répondants accordent aux diverses pratiques d'insertion

professionnelle. Ces données sont en lien avec les souhaits exprimés par les nouveaux enseignants quant aux pratiques d'insertion professionnelle.

En effet, les nouveaux enseignants souhaitent visiter les lieux, participer à une journée d'accueil, rencontrer la direction et les collègues et bénéficier du mentorat. Nous notons que ces souhaits correspondent aux besoins d'adaptation à leur milieu (Weva, 1999), de soutien social (Baillauquès & Breuse, 1993; Gold, cité dans Roy, 2002), de formation (Nault, T., 1999), de collaboration et de répartition des tâches (Mukamurera, 2005). Ces pratiques d'insertion professionnelle impliquent la participation d'un pair expérimenté. Mukamurera (2005) mentionne que lorsque les nouveaux enseignants entrent en fonction dans un nouveau milieu, ils doivent apprendre à reconnaître à qui parler et à qui ne pas trop parler dû aux réseaux d'influence existants déjà au sein de l'école. Ces particularités contraignantes de la communication liées à la culture de l'établissement peuvent être atténuées si les nouveaux peuvent compter sur un bon soutien de la part des collègues et de la direction.

Une étude de Ingersoll et Smith (2004a) avance que depuis les deux dernières décennies, les programmes de mentorat sont devenus la forme dominante pour l'insertion professionnelle. Les souhaits des 13 répondants appuient cette affirmation. Rappelons toutefois qu'ils suggèrent que le mentorat soit informel et non imposé. De plus, les répondants proscrivent le mentor virtuel. De même, la pratique de l'observation et de l'évaluation qui s'inscrivent dans le mentorat ne sont pas mentionnées dans les souhaits des nouveaux enseignants.

Ces résultats rejoignent le sondage que Scott (2001) a effectué dans son étude sur les activités qui sont privilégiées par les nouveaux enseignants. Selon lui, les enseignants débutants préféreraient observer leurs collègues et leur mentor plutôt que d'être observés par eux. En ce qui a trait aux rencontres associées au mentorat, c'est-à-dire les rencontres-bilans à la fin de la période du mentorat et les rencontres informelles entre le mentor et le nouvel enseignant, elles sont considérées importantes par les participants. Selon Inman et Marlow (2004), lorsque les nouveaux enseignants sont supportés de cette façon par des collègues d'expérience, ils ressentent moins de sentiments d'isolement et ils bénéficient de plus grandes connaissances grâce à leurs collègues expérimentés.

5.2 Retombées de notre recherche

Notre recherche a permis d'identifier les pratiques d'insertion professionnelle en cours dans une commission scolaire et ses établissements et cela en dépit de l'absence de documentation officielle en provenance des autorités administratives. De plus, les répondants se sont prononcés quant à leurs souhaits par rapport à l'insertion professionnelle dans la commission scolaire. Cet avancement des connaissances des pratiques en cours et des souhaits des 15 participants peut mener les autorités éducatives de la commission scolaire à développer son programme. Par ailleurs, notre recherche a illustré le manque de documents officiels quant au développement et à la mise en œuvre de pratiques d'insertion professionnelle.

De plus, des rapprochements entre le niveau d'importance accordé par les répondants envers certaines pratiques d'insertion professionnelle et les souhaits des nouveaux enseignants peuvent être établis. En effet, les pratiques les plus populaires et souhaitées selon les participants s'inscrivent dans la catégorie de l'accompagnement. Que ce soit sous la forme de mentorat, de rencontres ou de formation, le besoin de contact et de communication avec un collègue est évoqué par chacun des participants ayant partagé leur opinion à ce sujet.

D'autres recherches pourraient découler de la nôtre. Tout d'abord, nous avons dressé un portrait de la situation de l'insertion professionnelle d'une commission scolaire donnée. Notre recherche se limitait à un petit nombre de participants. Il serait intéressant de poursuivre des études à plus large échelle afin de voir si ces souhaits sont les mêmes, si la réalité est la même partout. D'autres études pourraient aussi s'adresser aux autres commissions scolaires présentes sur le territoire afin de vérifier la situation actuelle dans les autres milieux.

Par ailleurs, il importe de rappeler le fait particulier par rapport à la région concernée par cette étude. L'Outaouais côtoie l'Ontario où il est possible d'obtenir un emploi d'enseignant dans la fonction publique fédérale. Ces emplois sont très alléchants quant au salaire, aux conditions de travail et aux bénéfices associés aux postes offerts. Il serait souhaitable de connaître les intentions de carrière des nouveaux enseignants afin de développer une stratégie régionale pour eux. En effet, en connaissant leurs intentions, il serait possible de mettre en place des programmes d'insertion professionnelle à court, moyen et long terme afin de répondre à leurs besoins. De là l'importance de proposer un

dispositif d'insertion dans l'enseignement souple, mais efficace dans le but de permettre aux novices d'intégrer de façon harmonieuse la profession.

Il serait aussi favorable de mettre en place des programmes permettant aux nouveaux enseignants de commencer à enseigner avec des groupes jugés plus faciles. Selon la Fédération québécoise des directrices et directeurs d'établissement d'enseignement (FQDEE), les directions d'établissement devraient donner des classes plus standard aux nouveaux enseignants. Les classes multiprogrammes et de sixième année constituent souvent les portes d'entrée dans la profession pour les enseignants tandis qu'ils devraient plutôt obtenir des tâches simples avant de se voir confiés les plus complexes (MEQ, 2003).

De plus, des programmes allouant un salaire fixe, une tâche réduite et l'accès à la formation seraient avantageux. Ce faisant, les nouveaux enseignants pourraient bénéficier d'une stabilité financière tout en profitant de la formation. De cette façon, la tâche réduite et l'accès à la formation les prépareraient davantage aux défis de l'entrée dans la profession et favoriseraient leur insertion. D'un autre ordre d'idée, idéalement, une augmentation substantielle du salaire pourrait favoriser la rétention des nouveaux enseignants dans la profession de la région outaouaise afin de concurrencer avec les revenus offerts au personnel enseignant de l'Ontario.

Ensuite, par l'entremise de notre questionnaire nous avons abordé le niveau d'importance accordé à certaines pratiques d'insertion professionnelle. Les prochaines recherches pourraient approfondir les liens entre le niveau d'importance accordé aux pratiques d'insertion professionnelle et les besoins des nouveaux enseignants en mettant

l'accent sur leur compétence émotionnelle. En effet, Lafranchise, Lafortune et Rousseau (2009) insistent sur l'importance de développer la compétence émotionnelle pour faciliter la prise en compte des émotions en situation d'insertion professionnelle. Mieux comprendre ce lien permettrait de structurer des programmes d'insertion professionnelle répondant aux souhaits et aux besoins des nouveaux enseignants.

Il importe de considérer sérieusement les réponses des 15 répondants. Ils ont su clarifier ce que représentait pour eux l'insertion professionnelle en nous révélant les pratiques d'insertion professionnelle qu'ils jugeaient importantes et moins importantes. De plus, ils se sont prononcés sur les pratiques à proscrire. Rappelons que les répondants rejetaient toute forme de pratiques d'insertion professionnelle coercitives contraignant les nouveaux enseignants à y participer. Par ailleurs, les souhaits de ces répondants sont à prendre en compte pour améliorer la situation des nouveaux enseignants à l'intérieur de cette commission scolaire et guider les dirigeants. Mentionnons notamment le désir des répondants d'être accompagnés par des enseignants plus expérimentés tout en respectant la liberté de chacun de choisir leur mentor, le souhait d'échanges entre la direction et les nouveaux enseignants et entre les collègues et l'aspiration de connaître les ressources disponibles, d'octroyer une libération pour les mentors et les nouveaux enseignants et d'obtenir un budget supplémentaire pour les nouveaux enseignants ont été précisés.

Finalement, l'étendue de notre recension des écrits est une contribution pour le domaine de la recherche. Elle regroupe de la littérature scientifique à l'échelle nationale

et internationale par des auteurs reconnus dans le domaine dont plusieurs sont très récentes.

Nous avons appris de cette première recherche, notamment au niveau de la collecte de données. Si c'était à refaire, nous remplacerions l'enquête par questionnaire par des entretiens semi-dirigés. Nous pourrions répertorier les pratiques en cours et les pratiques souhaitées par les répondants tout comme nous avons pu le faire avec la présente étude. Ensuite, nous pourrions aller plus en profondeur dans la compréhension de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants lors de nos entretiens et de l'analyse des données.

Conclusion

Van der Maren (1995) mentionne que la conclusion sert à montrer que la question de recherche a été bien répondue et que la solution apportée peut être applicable par d'autres auteurs pour poser ou répondre à une autre question.

Par l'entremise de notre analyse documentaire, notre recherche a permis de constater que malgré l'absence de documentation écrite traitant de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants par les autorités éducatives, des pratiques sont mises en place dans la commission scolaire ciblée ainsi que dans ses établissements.

De plus, notre questionnaire d'enquête a permis aux répondants de partager clairement le désir d'être accompagnés lors de leur insertion professionnelle. D'ailleurs, les sections du questionnaire portant sur le niveau d'importance des différentes pratiques d'insertion professionnelle ont permis d'appuyer les réponses des répondants quant à leurs souhaits. En effet, les répondants accordent une très grande importance aux pratiques relevant de la collaboration avec les collègues, les personnes-ressources et la direction. Ces mêmes préférences sont présentes dans les souhaits des répondants tandis qu'ils énumèrent des pratiques telles que le mentorat, les rencontres avec la direction, l'équipe-cycle, les conseillers pédagogiques et les collègues, la visite des lieux et la journée d'accueil.

Par ailleurs, notre recherche a permis de faire ressortir les souhaits et les besoins des nouveaux enseignants face à leur insertion professionnelle. De même, elle a exposé la responsabilité des nouveaux enseignants à prendre part à leur insertion

professionnelle. De plus, elle a présenté la responsabilité des gestionnaires vis-à-vis l'insertion professionnelle (Weva, 1999). D'ailleurs, le document *Réaffirmer l'école* mentionnent que « les directions d'école doivent la favoriser, la soutenir, la rendre possible dans leur école en lui accordant de l'importance » (MEQ, 1997, p. 113).

Bref, nous avons mis en évidence par notre recherche la situation quant aux pratiques d'insertion professionnelle en cours dans une commission scolaire de l'Outaouais et les aspirations des nouveaux enseignants à l'égard des pratiques d'insertion professionnelle. D'un côté, les administrateurs de la commission scolaire concernée auraient avantage à se prévaloir des informations fournies dans cette recherche. D'un autre, de futures recherches pourraient avoir comme objectif de vérifier, à plus grande échelle, si les résultats sont les mêmes.

Références

Amyotte, L. (1996). *Méthodes quantitatives : applications à la recherche en sciences humaines*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

Anadon, M., Bouchard, Y., Gohier, C., & Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle, *Revue canadienne de l'éducation*, 26 (1), 1-17.

Anadon, M., Gohier, C., & Chevrier, J. (2007). Les qualités et les compétences de l'enseignant en formation au préscolaire et au primaire. Dans C. Gohier (Dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés* (pp. 11-36). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Baillauquès, S., & Breuse, É. (1993). *La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

Bateman, D. (2001). La formation des enseignants et des enseignantes du collégial : insertion professionnelle et formation continue. Passer le flambeau: élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep. *Pédagogie collégiale*, 14 (3), 16-21.

Batson, C. D., Naifeh, S. J., & Pate, S. (1978). Social Desirability, Religious Orientation, and Racial Prejudice. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 17, 31-41.

Bee, H., & Boyd, D. (2003). *Les âges de la vie: psychologie du développement humain*. Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Blanchard-Laville, C. (2003). Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant. Dans G. Boutin (Dir.), *La formation des enseignants en question : modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (pp. 105-123). Montréal : Éditions Nouvelles AMS.

Boisvert, D. (2009). Compétences informationnelles et accès à l'information. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (pp. 89-108). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bousquet, J. C. (1990). *Les besoins de recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires de 1989-2011*. Québec: MEQ, DGRD.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Research Perspectives. Developmental Psychology*, 22, 723-742.

Brossard, L. (2003, septembre, octobre). «Au cœur du quotidien» un service sur mesure offert aux nouveaux enseignants. *Vie pédagogique, suppl. électronique*. Récupéré le 26 juillet 2007 de <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/128/numero128.asp>

Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2005). Fix It and They Might Stay: School Facility Quality and Teacher Retention in Washington, D.C.. *Teachers College Record*, 107 (5), 1107-1121.

Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans J. Poupart (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 251-271). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

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

Commission Parent (1963). Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 2 : Les structures pédagogiques du système scolaire. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation, septembre, 56 p.

Darling-Hammond, L. (2002). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 166-173.

Davidson-Corneau, S. (1998). Les problèmes vécus par les nouveaux enseignants du secondaire dans leur première année d'enseignement à la Commission scolaire Outaouais-Hull ainsi que les supports et ressources qui leur sont offerts. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Hull.

De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université.

Deslauriers, J. P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de la recherche qualitative. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires, *La*

recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques (pp. 85-111). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Duhamel, F., & Fortin, M. F. (1996). Les études de type descriptif. Dans M. F. Fortin, *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation* (pp. 161-172). Montréal : Décarie.

Dufour, A., & Dumont, M. (2004). Brève histoire des institutrices au Québec de la Nouvelle-France à nos jours. Montréal: Les Éditions du Boréal.

Éducation, Culture et Formation. (2008). *Teachers Induction*. Yellowknife (TNO): Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest.

Edwards, A. L. (1957). *The Social Desirability Variable in Personality Assessment and Research*. New York: Dryden Press.

Fleener, C. (2001). Lower Teacher Attrition Rates: One Measure of Evidence for the Effectiveness of Professional Development Schools, *ATE Newsletter*, 34 (2), 1.

Fortin, M. F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.

Gervais, C. (1999a). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, *Vie pédagogique*, 111, 12-17.

Gervais, C. (1999b). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J. C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 113-133). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2007). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier (Dir.), *L'enseignant : un professionnel* (pp. 21-57). Québec : Presses de l'Université du Québec.

GNWT (2005). Government of Northwest Territories Annual Report on the Affirmative Action Policy, March 31, 72p.

Graziano, C. (2005). School's Out, *Edutopia*, February, 38-44.

Huberman, M. (1989) La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession. Paris : Delachaux & Niestlé.

Ingersoll, R. M., & Smith, T. S. (2004a). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover?, *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681-714.

Ingersoll, R. M., & Smith, T. S. (2004b). Do Teacher Induction and Mentoring Matter?, *NASSP Bulletin*, 88 (638) March, 28-40.

Inman, D., & Marlow, L. (2004). Teacher Retention : Why Do Beginning Teachers Remain in the Profession?, *Education*, 124 (4), 605-614.

Jeffrey, D., & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Jutras, F., Legault, G. A., & Desaulniers, M. P. (2007). Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire. Dans C. Gohier (Dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés* (pp. 89-112). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Jutras, F., Desaulniers, M. P., & Legault, G. A. (2003). Qu'est-ce qu'être enseignante ou enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui?. Dans G. A. Legault (Dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (pp. 155-182). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 209-233). Sherbrooke : CRP.

King, A. J. C., & Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Ladd, H. F. (2007). Teacher Labor Markets in Developed Countries, *The Future of Children*, 17 (1), 201-217.

Lafranchise, N., Lafortune, L., & Rousseau, N. (2009). Accompagner les personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle pour développer la compétence

émotionnelle. Dans L. Lafortune (Dir.), *Leadership et compétences émotionnelles : dans l'accompagnement au changement* (pp. 173-196). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition*. Montréal : Guérin. (Ouvrage original publié en 1993).

Mace, G., & Pétry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Martel, R., Ouellette, R., & Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle, *Vie pédagogique, 128*, 41-44.

Martineau, S., & Presseau, A. (2007). Se «mettre en mots» ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens – Le discours identitaire d'enseignants du secondaire. Dans C. Gohier (Dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés* (pp. 67-88). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Masson, A. (1996). La transmission du geste, *Cahiers de psychologie clinique – La transmission, 7*, 11-46.

McCreight, C. (2000). *Teacher Attrition, Shortage, and Strategies for Teacher Retention*. Texas: Educational Resources Information Center.

Ministère de l'Éducation du Québec (1989). Le stage probatoire des enseignantes et des enseignants : le système du stage probatoire, le guide d'application. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997). Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès : rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1998). Loi sur l'instruction publique (vol. C.I.-13.3 : L.R.Q.). Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec – Décroche tes rêves*. Québec : Gouvernement du Québec.

Moore Johnson, S. (2004). *Finders and Keepers : Helping New Teachers Survive and Thrive in Our Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mukamurera, J. (1999a). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec, *Vie pédagogique*, 111, 24-27.

Mukamurera, J. (1999b). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires, *Éducation et francophonie*, XVII, Article 1. Récupéré le 17 juillet 2008 de <http://www.acelf.ca/revue/XXVII/articles/Mukamurera.html>

Mukamurera, J. (2005). Le décrochage des enseignants. Il faut sonner l'alarme. Récupéré le 10 juillet 2007 de http://www.education.csq.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/entrevue_j_moukamouderas.pdf

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 : Éditions Nouvelles AMS.

Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs, *Vie pédagogique*, 128, 23-25.

Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits, *Pédagogie collégiale*, 20 (2), 13-16.

Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J. C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 139-159). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement?, *Vie pédagogique*, 128, 21-22.

Pekonen, L. (2002, June 21). Opettajien hiljainen kapina [The Silent Revolt of Teachers: in Finnish], *Helsingin Sanomat*, p. D5.

Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation, *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.

Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (2006) PIPNPE – guide des éléments d'insertion professionnelle, Ministère de l'éducation de l'Ontario, 34 p.

Recruiting New Teachers, Inc. (2000). Teacher Retention: Keeping Keepers, *Future Teacher*, 7 (1), Mass. : Belmont.

Roy, O. (2002). *Le mentorat comme soutien à des nouveaux enseignants au secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Hull.

Roy, O. (2007). Accompagnement aux nouveaux enseignants pour faciliter leur insertion professionnelle. Gatineau : Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais.

St-Vincent, L. A., (2005). Une compétence en réseautage pour l'insertion professionnelle, *Vie pédagogique*, 137, 37-40.

Santiago, P. (2002). Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. OECD Education Working Paper, No1, OECD, Paris. Available from <http://www.oecd.org/edu/workingpapers>

Scott, N. H. (2001). Mentoring New Teacher: A Report on the 2001 Beginning Teacher Induction Program in New Brunswick. Saint-John : New Brunswick University.

Slavin, R. (2007). *Educational Research in an Age of Accountability*. Boston: Pearson Education Inc.

Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI (3), 633-658.

U.N.E.S.C.O. (1966). Recommandation concernant la condition du personnel enseignant, Paris, 15 p.

Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Voke, H. (2002). Understanding the Teacher Shortage, *ASCD Infobrief*, 29, 1-17.

Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevaleinen, R. (2004). Pressures, Rewards and Teacher Retention: a comparative study of primary teaching in England and Finland, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38 (2), 169-188.

Weva, K. M. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J. C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 187-208). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Commission scolaire des Affluents (consulté juin 2007), dépliant du programme socio professionnel des enseignants accessible en ligne :

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=14&var_recherche=commission+scolaire

Commission scolaire de la Capitale (consulté juin 2007), cadre de référence, dépliant, guide d'accompagnement à l'intention du personnel enseignant, implantation tableau accessibles en ligne :

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=14&var_recherche=commission+scolaire

Commission scolaire du Lac-Saint-Jean (consulté juin 2007), démarche d'accompagnement pour l'insertion professionnelle accessible en ligne :

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=14&var_recherche=commission+scolaire

Commission scolaire de Laval (consulté juin 2007), programme d'insertion professionnelle, vidéo présentant le programme d'insertion professionnelle accessibles en ligne :

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=14&var_recherche=commission+scolaire

Commission scolaire de Marguerite Bourgeoys (consulté juin 2007), dépliant accessible en ligne :

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=14&var_recherche=commission+scolaire

Commission scolaire de Portneuf (consulté juin 2007), programme d'accompagnement en début de carrière (PADC) accessible en ligne :

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=14&var_recherche=commission+scolaire

Commission scolaire des Sommets (consulté juin 2007), expérience d'un programme de mentorat accessible en ligne :

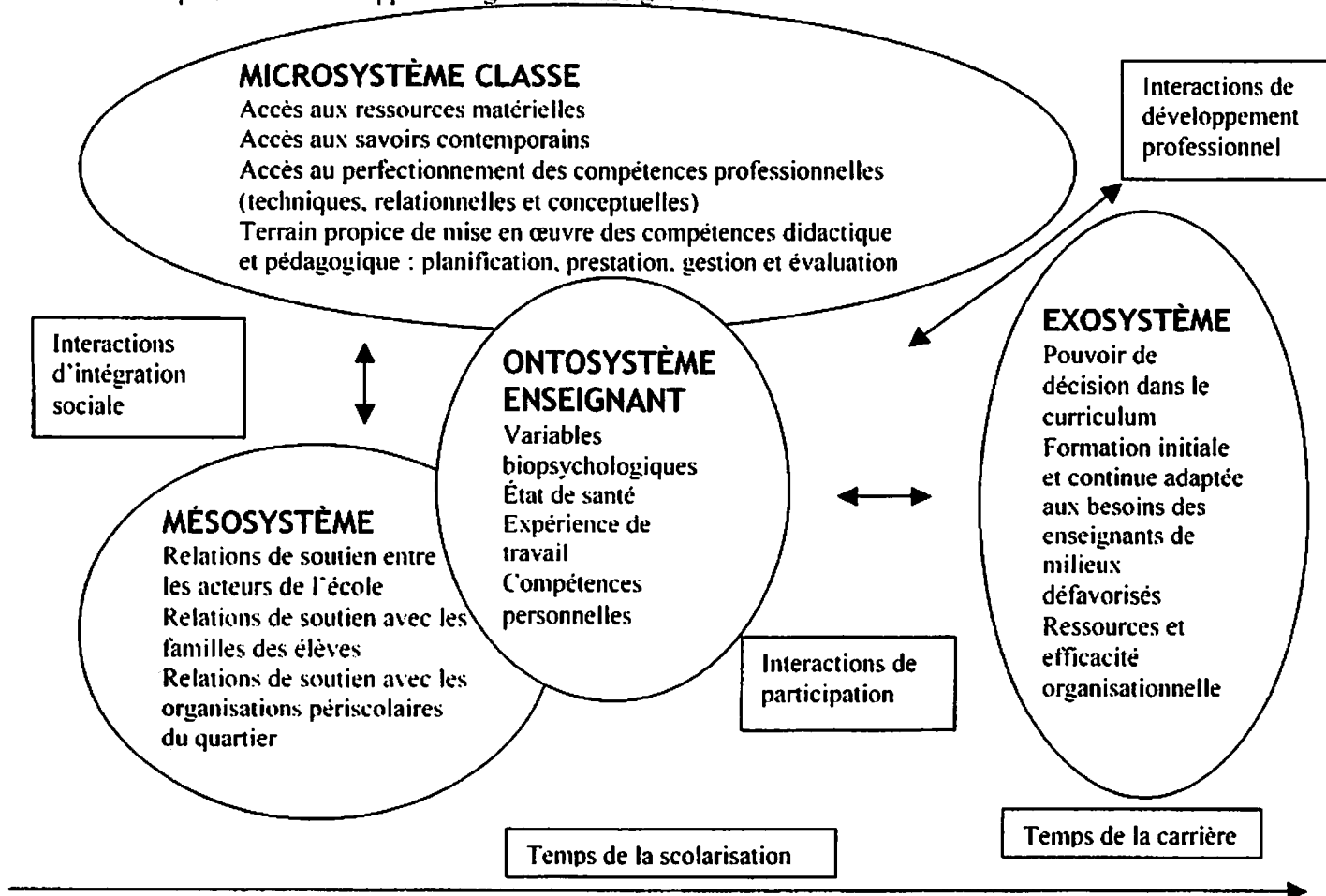
http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=14&var_recherche=commission+scolaire

Appendice A

Schéma du modèle de Bronfenbrenner adapté par Théoret

MACROSYSTÈME

Pouvoirs et responsabilités du groupe professionnel
Représentations et valeurs sociales sur l'éducation
Théories personnelles de l'apprentissage et de l'enseignement



Appendice B

Documentation officielle

Documents écrits

- Offrir la profession en héritage – Avis du COFPE sur l’insertion professionnelle dans l’enseignement :

Comité d’orientation de la formation du personnel enseignant (2002). *Offrir la profession en héritage – Avis du COFPE sur l’insertion dans l’enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l’Éducation :

Conseil supérieur de l’éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l’Éducation, septembre, 56 p.

- La formation à l’enseignement : les orientations, les compétences professionnelles :

Ministère de l’Éducation du Québec (2001). *La formation à l’enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec, 253 p.

- Le stage probatoire des enseignantes et des enseignants : le système du stage probatoire, le guide d’application :

Ministère de l’Éducation du Québec (1989). *Le stage probatoire des enseignantes et des enseignants : le système du stage probatoire, le guide d’application*. Québec : Gouvernement du Québec, 39 p.

Sites Internet

- le site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (consulté juillet 2008) : <http://www.mels.gouv.qc.ca/>

- le site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) (consulté juillet 2008) : <http://www.insertion.qc.ca/>

- le site de la commission scolaire (consulté juillet 2008) :
<http://www.csdraveurs.qc.ca/>

- le site des 24 écoles primaires (consulté juillet 2008) :
<http://www.csdraveurs.qc.ca/carle>
<http://www.csdraveurs.qc.ca/envolee>
<http://www.csdraveurs.qc.ca/escalade>
<http://www.csdraveurs.qc.ca/odyssee>
<http://www.csdraveurs.qc.ca/odyssee>
<http://www.csdraveurs.qc.ca/colline>
<http://www.csdraveurs.qc.ca/delamontee>
<http://www.csdraveurs.qc.ca/rosedesvents>
<http://www.csdraveurs.qc.ca/traversee>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/traversee>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/detouraine>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/detouraine>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/bellesrives>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/cepages>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/troissaisons>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/boisjoli>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/nouveaumonde>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/nouveaumonde>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/vallon>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/equipage>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/oiseableu>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/sablonniere>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/source>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/petitprince>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/tremplin>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/masse>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/ste-elisabeth>

- le site des quatre écoles secondaires (consulté juillet 2008) :

<http://www.csdraveurs.qc.ca/erabliere>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/versant>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/carrefour>

<http://www.csdraveurs.qc.ca/ng>

Appendice C

Grille d'analyse

Appendice D

Questionnaire



**Pratiques d'insertion professionnelle
pour les nouveaux enseignants**

Étudiante à la maîtrise : Chantal Saint-Pierre, Université du Québec en Outaouais
Directrice de recherche : Sylvie Fontaine, Université du Québec en Outaouais

Dans ce questionnaire, le genre masculin est employé dans le seul but d'alléger le texte.

CONSIGNES À L'INTENTION DES RÉPONDANTS

De façon générale, ce questionnaire a pour but de recueillir de l'information sur les pratiques d'insertion professionnelle. Ces pratiques peuvent être courantes, prescrites, volontaires ou souhaitées.

Voici la liste de quelques clarifications afin d'assurer une même compréhension de la part de tous les répondants.

1. Insertion professionnelle : premier processus d'intégration dans un emploi (Legendre, 2005).
2. Mentorat : accompagnement par un collègue (COFPE, 2002).
3. Réseautage : structure de soutien, d'entraide et de partage réunissant un petit groupe d'enseignants qui sont en période d'insertion professionnelle (St-Vincent, 2005).
4. Formation continue : inscription à des formations, à des cours ou à des activités de perfectionnement dans le but de parfaire son développement professionnel.
5. Séminaire : réunion de travail, cours de formation où les participants sont appelés à étudier et à débattre ensemble un sujet préalablement défini (Legendre, 2005).
6. Retraite : temps alloué (par exemple, une journée), avant la rentrée scolaire, pour permettre d'accueillir les nouveaux enseignants et de leur donner de l'information au sujet du fonctionnement de l'établissement ou d'autres sujets déterminés. De plus, cette rencontre permet de faire connaissance avec la direction et les autres enseignants.
7. Observation : temps où un enseignant expérimenté assiste à la classe d'un nouvel enseignant dans le but de lui donner une rétroaction sur sa façon d'enseigner.

ou

Observation : temps où un enseignant débutant assiste à un cours donné par un enseignant expérimenté dans le but de constater de nouvelles manières de procéder pour enseigner. Un échange entre les deux enseignants suit les observations afin de favoriser l'insertion professionnelle du nouvel enseignant.

8. Service d'accompagnement : accompagnement professionnel (habituellement par un enseignant d'expérience) favorisant la transmission des savoirs d'expérience (Bisaillon, cité dans Gervais, 1999b).
9. Service d'aide au personnel : programme d'aide au personnel qui permet d'avoir accès à un service confidentiel de consultation professionnelle et de référence pour aider à faire face aux difficultés personnelles rencontrées.
10. Café pédagogique : rencontre entre différents enseignants pour discuter de sujets qui portent sur la pédagogie.
11. Soutien de nature sociale : activités sportives ou culturelles variées entre différents enseignants.

Partie A RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

1. Sexe

- 1) Masculin 2) Féminin

2. Âge

3. Dernier diplôme obtenu

- 1) Études collégiales 3) Certificat 5) Doctorat
 2) Baccalauréat 4) Maîtrise 6) Autre

Précisez _____

4. Année d'obtention du diplôme

5. Spécialisation

- 1) Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
 2) Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (profil primaire)
 3) Baccalauréat en enseignement secondaire (cheminement français)
 4) Baccalauréat en enseignement secondaire (cheminement mathématiques)
 5) Baccalauréat en enseignement secondaire (cheminement univers social)
 6) Baccalauréat en enseignement des arts (profil français)
 7) Autre

Précisez _____

Statut actuel

6. Détenez-vous une permanence d'emploi?

- Oui **Passez directement à la question 12**
 Non **Répondez à toutes les questions, s.v.p.**

7. Êtes-vous employé à contrat à temps plein (100 % d'une tâche)?

- Oui **Passez directement à la question 11**
 Non **Répondez à toutes les questions, s.v.p.**

8. Êtes-vous employé à contrat à temps partiel?

- Oui (_____ % d'une tâche) **Passez directement à la question 11**
 Non **Répondez à toutes les questions, s.v.p.**

9. Êtes-vous employé à contrat à la leçon?

- Oui **Passez directement à la question 11**

Non Répondez à toutes les questions, s.v.p.

10. Êtes-vous employé en tant que suppléant?

Oui

Non

11. Êtes-vous sur la liste prioritaire pour l'obtention d'un poste?

Oui

Non

12. Combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous?

Partie B

PRATIQUES D'INSERTION PROFESSIONNELLES PRÉSENTES

À LA COMMISSION SCOLAIRE

Voici une liste des pratiques d'insertion professionnelle existantes dans diverses **commissions scolaires**. Indiquez par oui ou par non si vous avez bénéficié de ces pratiques dans les 5 dernières années. Si vous n'êtes pas certain ou que vous avez oublié, cochez *ne peut répondre*.

| | Oui | Non | Ne peut répondre |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13. Journée d'accueil spécialement conçue pour les nouveaux enseignants organisée par la direction de la commission scolaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Service d'accompagnement aux nouveaux enseignants | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Formation sur le service d'aide au personnel (voir clarification 8 à la page 2) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Ateliers portant sur le soutien pédagogique (voir clarification 9 à la page 2) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Cafés pédagogiques (voir clarification 10 à la page 2) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Soutien de nature sociale (voir clarification 11 à la page 2) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Oui | Non | Ne peut répondre |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 19. Offre d'un plan de formation commun pour tous les nouveaux enseignants | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Accompagnement par les conseillers pédagogiques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Offre de réseautage avec les enseignants des autres écoles | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Y a-t-il d'autres activités offertes par la commission scolaire que vous considérez comme étant des activités d'insertion professionnelle? | | | |

Décrivez-les brièvement

PRATIQUES D'INSERTION PROFESSIONNELLES PRÉSENTES

À L'ÉCOLE

Voici une liste des pratiques d'insertion professionnelle existantes dans diverses écoles. Indiquez par oui ou par non si vous avez bénéficié de ces pratiques au cours des 5 dernières années. Si vous n'êtes pas certain ou que vous avez oublié, cochez *ne peut répondre*.

- | | Oui | Non | Ne peut répondre |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 23. Rencontre individuelle avec la direction d'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Visite de l'école accompagnée par un collègue ou un membre de la direction | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Soutien du responsable de matière ou de l'équipe-cycle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Journée d'accueil spécialement conçue pour les nouveaux | | | |

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| enseignants | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Mentorat (voir clarification 2 à la page 2) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Rencontre avec l'équipe-cycle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Activité de formation continue (voir clarification 4 à la page 2) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Réseautage entre enseignants (voir clarification 3 à la page 2) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Séminaire avec les autres enseignants débutants (voir clarification 5 à la page 2) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Retraite avec la direction et les autres nouveaux enseignants (voir clarification 6 à la page 2) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Y a-t-il d'autres activités offertes par l'école que vous considérez comme étant des activités d'insertion professionnelle? | | | |

Décrivez-les brièvement

Partie C IMPORTANCE ACCORDÉE À CHACUNE DES PRATIQUES D'INSERTION PROFESSIONNELLE

34. Voici une liste des pratiques d'insertion professionnelle existantes dans divers milieux scolaires. Indiquez l'importance de chacune de ces pratiques **pour vous**, en cochant la case appropriée.

Très important Important Pas important Pas du tout important

MENTORAT

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Le mentorat en général | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Un mentor imposé par les dirigeants scolaires | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Un mentor choisi par le nouvel enseignant | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Un mentor de cycle différent que le nouvel enseignant (par exemple, un mentor du troisième cycle accompagnant un novice de deuxième cycle) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Un mentor de même cycle que le nouvel enseignant | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Un mentor de discipline différente que le nouvel enseignant (par exemple, un mentor enseignant la musique accompagnant un novice enseignant le français) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Un mentor de même discipline que le nouvel enseignant | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Un mentor dans la même école que le nouvel enseignant | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Un mentor d'une autre école que le nouvel enseignant | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Un mentor virtuel sur le Web | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Observation du nouvel enseignant par le mentor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Observation du mentor dans sa classe par le nouvel enseignant | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Observation de collègues autres que le mentor par le nouvel enseignant | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | Très important | Important | Pas important | Pas du tout important |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 14. Rencontres informelles avec le mentor à l'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Rencontres planifiées et régulières entre le mentor et le nouvel enseignant | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Rencontres d'orientation pour les mentors | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Rencontres-bilans entre le mentor et le nouvel enseignant à la fin de la période du mentorat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. La reconnaissance du travail effectué par le mentor : temps reconnu dans la tâche, argent, libération | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Libération pour le nouvel enseignant | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Libération pour le mentor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

FORMATION CONTINUE

| | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21. La formation continue en général | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Formation continue à l'université | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Formation continue dans votre milieu de travail (journée pédagogique) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Formation portant sur l'organisation de la 1 ^{re} journée d'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Formation portant sur la gestion de classe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Formation portant sur du nouveau matériel didactique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Formation portant sur de nouvelles approches pédagogiques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Formation portant sur de nouveaux modèles théoriques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Ateliers portant sur l'évaluation des apprentissages | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Autres – Précisez s.v.p. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

SERVICE D'ACCOMPAGNEMENT

- | | Très important | Important | Pas important | Pas du tout important |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 31. Par un conseiller pédagogique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Par un responsable de matière ou de l'équipe-cycle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

SOUTIEN

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 33. Soutien affectif entre les collègues | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Soutien pour la planification | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Soutien pour échanger du matériel didactique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Soutien pour discuter des difficultés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Soutien pour discuter de stratégies d'enseignement et d'idées pour l'enseignement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Soutien pour discuter des travaux ou des évaluations des élèves | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Soutien pour discuter des politiques et des procédures administratives | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Soutien pour socialiser | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Soutien à travers le service d'aide au personnel | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

RÉSEAUTAGE

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 42. Le réseautage en général | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Réseau d'enseignants de même expérience | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Réseau d'enseignants avec plus d'expérience | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Réseau d'enseignants avec moins d'expérience | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Réseau d'enseignants virtuel sur le Web | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. Réseau d'enseignants qui se rencontrent occasionnellement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

RENCONTRES

| | Très important | Important | Pas important | Pas du tout important |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| 48. Conférences portant sur l'insertion professionnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49. Conférences portant sur des sujets précis | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 50. Les séminaires | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51. Les retraites | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52. Les rencontres en général | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 53. Rencontres avec l'équipe-cycle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 54. Rencontres formelles avec la direction | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55. Rencontres informelles avec la direction | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56. Les cafés pédagogiques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ACCUEIL

| | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 57. Journée d'accueil par la direction | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58. Visite guidée de l'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Appendice E

Lettre d'introduction



Les pratiques d'insertion professionnelle : état des lieux et pratiques souhaitées

Je sollicite votre participation à une recherche qui vise à répertorier les pratiques d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience dans les milieux scolaires des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Cette recherche, supervisée par un professeur-chercheur de l'Université du Québec en Outaouais (madame Sylvie Fontaine), s'inscrit dans le cadre d'un programme de maîtrise. Notre recherche a obtenu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'UQO. Dans l'éventualité d'un questionnement d'ordre éthique, il est possible de communiquer avec M. André Durivage au (819) 595-3900, poste 1781.

Plus spécifiquement, je poursuis les objectifs suivants :

- Identifier les différentes pratiques d'insertion professionnelle présentes dans le milieu scolaire;
- Répertorier les pratiques d'insertion professionnelle souhaitées par les nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience.

Dans le cadre de cette étude, il vous est demandé de :

1. Compléter un questionnaire spécifiquement conçu pour la collecte des données dans le cadre de cette recherche. Vous aurez besoin d'environ 30 minutes pour compléter le questionnaire.

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes libre de compléter ou non ce questionnaire. Vous répondez librement au questionnaire selon votre perception; il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Il s'agit, la plupart du temps, de choisir une option parmi celles proposées. De plus, certaines questions ouvertes vous permettront d'exprimer librement vos opinions. La confidentialité des réponses est garantie. Les résultats aux questions fermées et les commentaires seront traités comme étant le résultat du groupe. Les données recueillies à l'aide des questionnaires seront préservées sous clé dans le bureau de la directrice de recherche pendant une période de cinq ans et ensuite, elles seront détruites. Également, il est à noter que le fait d'accepter de compléter le questionnaire constitue un consentement implicite.

Nous sommes conscients que votre temps est précieux et soyez assuré que nous apprécions sincèrement le temps que vous consacrez à compléter ce questionnaire. N'hésitez pas à communiquer avec nous si vous avez des questions.

Chantal Saint-Pierre
Étudiante à la maîtrise
Université du Québec en Outaouais
saic01@uqo.ca

Sylvie Fontaine, Ph.D.
Professeur-chercheur
Université du Québec en Outaouais
(819) 595-3900, poste 4419

Appendice F

Lettre d'invitation pour la validation du questionnaire

24 janvier 2008

Objet : Validation d'un questionnaire d'enquête sur les pratiques d'insertion professionnelle mises en place dans une commission scolaire ainsi que les pratiques souhaitées par les nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience.

Monsieur, madame,

Dans le cadre du projet de maîtrise intitulé *Les pratiques d'insertion professionnelle : état des lieux et pratiques souhaitées*, nous souhaitons faire appel à votre expertise dans le domaine de l'éducation pour la validation d'un questionnaire visant à identifier les différentes pratiques d'insertion professionnelle présentes dans le milieu scolaire ainsi que de répertorier les pratiques d'insertion professionnelle souhaitées par les nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience.

Nous apprécierions grandement si vous pouviez revoir le questionnaire en apportant une attention particulière à :

1. la clarté, l'exhaustivité et la pertinence des énoncés;
2. la clarté des consignes.

Toutes les suggestions que vous jugez bon d'apporter pour l'amélioration de l'instrument sont les bienvenues.

Contexte de l'étude

Le taux de décrochage des nouveaux enseignants est un sujet qui préoccupe plusieurs auteurs (Pekonen, 2002; Voke, 2002). Il existe une pléthore d'écrits à ce propos afin d'essayer de comprendre le phénomène. Les taux de décrochage des enseignants parlent par eux-mêmes. Aux États-Unis, il se situe autour de 25 % à 50 % pour les enseignants possédant moins de trois ans d'expérience (Fleener, 2001; Voke, 2002). Au Canada, une étude sur le personnel enseignant au Canada (Walker, cité dans Weva, 1999) révèle que 15 % des enseignants vont quitter la profession après une seule année d'enseignement. Cette même étude affirme que ce pourcentage est élevé comparativement à la moyenne des autres professions qui se situe autour de 6 %. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (2004) nous renseigne dans son document,

Un nouveau souffle pour la profession enseignante, qu'en 1998, 17 % des enseignants laissaient la profession dans leurs cinq premières années.

Un questionnement est soulevé à savoir si les programmes d'insertion professionnelle pourraient contribuer à réduire le taux de décrochage des nouveaux enseignants. Une étude de Ingersoll et Smith (2004) semble montrer que l'insertion professionnelle fait une différence. Dans cette étude, une corrélation est établie entre la participation des nouveaux enseignants aux programmes d'insertion professionnelle et la réduction des taux de changement d'établissement ou de départ de la profession de la part de ces derniers.

Mais encore faudrait-il que ces pratiques existent dans les écoles et que les nouveaux enseignants puissent y avoir accès. Six ans après l'avis du comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002) qui recommandait la mise en place de pratiques d'insertion professionnelle, on peut se demander quel est l'état de la situation de l'insertion professionnelle dans nos commissions scolaires. Qu'en est-il de la région de l'Outaouais?

Ce projet de recherche vise à établir la situation vécue à l'intérieur d'une commission scolaire de l'Outaouais par rapport aux pratiques d'insertion professionnelles et aux aspirations des nouveaux enseignants face aux pratiques d'insertion professionnelle souhaitées.

Nous sommes conscients que votre temps est précieux et que cette demande s'ajoute à vos tâches déjà nombreuses. Soyez assurés que nous apprécions grandement votre collaboration. Nous aimerions recevoir vos commentaires d'ici le 31 janvier 2008. Vous pouvez acheminer votre réponse à saic@uqo.ca. Si vous avez des questions à propos du projet ou du questionnaire, n'hésitez pas à communiquer avec Chantal Saint-Pierre à l'adresse courriel mentionnée ou avec Sylvie Fontaine au 819-595-3900, poste 4419.

Avec nos meilleures salutations,

Chantal Saint-Pierre
Étudiante à la maîtrise
Université du Québec en Outaouais
Outaouais
saic01@uqo.ca

Sylvie Fontaine, Ph.D.
Professeur-chercheur
Université du Québec en

819-595-3900, poste 4419

Appendice G

Synthèse des modifications et des corrections du questionnaire

Synthèse des modifications et des corrections du questionnaire

A. Modifications suggérées

1. *Expert # 1*

La majorité des modifications suggérées par l'expert # 1 se rapporte à la précision par rapport au vocabulaire utilisé ou au raffinement des questions afin de clarifier le sens dans le but de mieux obtenir les réponses désirées.

2. *Expert # 2*

Les suggestions de l'expert # 2 relèvent de l'ordre des questions et de la combinaison de certaines d'elles afin d'éviter la redondance. Dans la partie des renseignements personnels, il suggérait une série de questions à propos d'informations personnelles pour des fins d'analyse variées. Finalement, dans la dernière partie, il proposait d'inclure une question à propos des pratiques inefficaces ou à proscrire.

3. *Expert # 3*

Les suggestions de l'expert # 3 mentionnent les coquilles à effacer ainsi que le même questionnement que l'expert # 2 a soulevé à propos d'inclure une question mentionnant les pratiques auxquelles les nouveaux enseignants ne veulent pas se soumettre. De plus, il avance l'idée d'ajouter une partie abordant les pratiques offertes par les différents syndicats.

4. *Expert # 4*

Les suggestions de l'expert # 4 sont de l'ordre du choix du vocabulaire afin de rendre le questionnaire le plus précis possible. De plus, dans la partie des pratiques à la commission scolaire et à l'école, il est suggéré d'enlever la référence à la définition après plusieurs questions et de mentionner dans le paragraphe suivant le titre la possibilité de se référer à la page des définitions, évitant ainsi une répétition inutile.

B. Notre opinion

1. *Expert # 1*

Nous considérons que la majorité des changements suggérés par l'expert # 1 sera avantageuse pour la clarté du questionnaire. En utilisant un vocabulaire plus précis, les ambiguïtés seront évitées et les réponses seront plus valables.

2. *Expert # 2*

Nous avons mis à profit les suggestions par rapport à l'ordre des questions et de la combinaison des questions. En agissant de la sorte, le questionnaire est plus concis et moins redondant. De plus, nous aimons l'idée de mentionner dans la dernière question les pratiques à proscrire, car nous pensons qu'il faut souligner les pratiques souhaitées ainsi que celles qui ne sont pas appréciées par les nouveaux enseignants. En permettant aux nouveaux enseignants d'énumérer les pratiques imposées non souhaitées, cela peut mener la commission scolaire à ajuster son programme. Toutefois, nous ne voulons pas nous aventurer dans un questionnement élaboré dans la partie des renseignements

personnels. Nous voulons nous en tenir à notre questionnement par rapport aux pratiques en place et aux pratiques souhaitées.

3. *Expert # 3*

Nous avons pris en considération la question par rapport aux pratiques auxquelles les nouveaux enseignants ne veulent pas se soumettre et cela dans le même ordre d'idée soulevé dans le paragraphe précédent. Cependant, nous ne pensons pas qu'il serait approprié d'ajouter une section syndicale sachant que la commission scolaire entretient des rapports distanciés avec le syndicat.

4. *Expert # 4*

La majorité des suggestions apportée a été intégrée dans le questionnaire, car le choix du vocabulaire le rend plus clair et précis. Toutefois, nous tenons à garder le renvoi aux définitions tout près des questions puisque cela aide à la gestion du temps. Si les participants savent exactement où ils peuvent trouver la signification des pratiques, cela leur prendra moins de temps à compléter le questionnaire.

C. Les changements apportés

En considérant les modifications suggérées par les différents experts, nous nous apercevons que les changements apportés rendent le questionnaire plus clair et précis.

Appendice H

Lettre d'invitation adressée aux participants pour compléter le questionnaire



Le mercredi 5 décembre 2007

[Nom de l'enseignant(e)]

[Nom de l'établissement scolaire]

Madame, Monsieur,

Ce questionnaire qui vous est adressé s'inscrit dans le cadre d'une recherche de maîtrise entreprise à l'Université du Québec en Outaouais.

Cette recherche comporte deux objectifs. Il s'agit de 1) répertorier les pratiques de l'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants afin de dresser un portrait actuel de la situation sur le territoire de la Commission scolaire des Draveurs et 2) d'identifier les pratiques souhaitées des enseignants débutants face aux pratiques à privilégier pour leur insertion professionnelle.

Pour la majorité des questions, vous n'aurez qu'à faire votre choix parmi les réponses suggérées. De plus, des questions ouvertes vous permettront d'exprimer librement vos opinions. Soyez assuré que les informations fournies demeureront confidentielles.

Vous comprendrez que votre collaboration est indispensable pour mener à bien notre recherche. Monsieur François Jetté, Directeur général de la CSD, vous encourage à participer grandement à cette enquête dans le but de faire avancer les connaissances dans le domaine de l'insertion professionnelle des enseignants débutants sur le territoire de la Commission scolaire des Draveurs. Nous apprécierons beaucoup un retour pour le [date, deux semaines après l'envoi] du questionnaire dans l'enveloppe préaffranchie.

Nous vous remercions à l'avance pour votre compréhension et votre obligeante collaboration.

Chantal Saint-Pierre
Étudiante à la maîtrise

Sylvie Fontaine
Directrice de recherche

Appendice I

Courriel d'invitation adressé aux participants pour compléter le questionnaire

DATE : Le 12 février 2008

OBJET : Étude portant sur les pratiques d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience de la Commission scolaire des Draveurs^{III}

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une recherche de maîtrise, une invitation vous est lancée afin de participer à un sondage portant sur les pratiques d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience. Ce sondage vise à connaître l'importance que vous accordez aux pratiques d'insertion professionnelle en cours dans votre commission scolaire ainsi que les pratiques d'insertion professionnelle que vous souhaitez voir mises en place.

La date butoir pour compléter le questionnaire est le 29 février à 23h59. En cliquant sur l'hyperlien, vous serez dirigé vers le sondage. Veuillez noter que les données seront traitées de façon anonyme et confidentielle. Le temps requis pour répondre au sondage est d'environ 30 minutes.

Si vous avez des questions, vous pouvez communiquer avec Chantal Saint-Pierre par courriel à l'adresse suivante :

saic01@uqo.ca

Veuillez cliquer sur le lien suivant pour accéder au questionnaire :

<http://w3.uqo.ca/greper/insertionprofessionnelle.htm>

En vous remerciant pour votre précieuse collaboration nous vous prions de recevoir, Madame, Monsieur, nos cordiales salutations.

Chantal Saint-Pierre, étudiante à la maîtrise, Université du Québec en Outaouais
Sylvie Fontaine, professeure, Université du Québec en Outaouais, (819) 595-3900, poste 4419

^{III} Le projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais le 5 février 2008 (no référence : 847).

Appendice J

Niveau d'importance des pratiques d'insertion professionnelle par les répondants

Tableau 1
Niveau d'importance des pratiques d'insertion professionnelle par les répondants

| | Très important | | Important | | Pas important | | Pas du tout important | |
|--|----------------|----|-----------|----|---------------|----|-----------------------|----|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| <u>Mentorat</u> | | | | | | | | |
| Mentorat en général | 9 | 60 | 5 | 33 | 1 | 7 | 0 | 0 |
| Mentor imposé | 1 | 7 | 5 | 33 | 6 | 40 | 3 | 20 |
| Mentor choisi | 6 | 40 | 8 | 53 | 1 | 7 | 0 | 0 |
| Mentor de cycle différent | 2 | 13 | 1 | 7 | 10 | 67 | 2 | 13 |
| Mentor du même cycle | 8 | 53 | 5 | 33 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| Mentor de discipline différente | 1 | 7 | 1 | 7 | 9 | 60 | 4 | 26 |
| Mentor de même discipline | 11 | 73 | 4 | 27 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mentor de même école | 11 | 73 | 3 | 20 | 1 | 7 | 0 | 0 |
| Mentor d'une autre école | 1 | 7 | 3 | 20 | 6 | 40 | 5 | 33 |
| Mentor virtuel | 1 | 7 | 5 | 33 | 2 | 13 | 7 | 47 |
| Observation du nouvel enseignant | 3 | 20 | 6 | 40 | 3 | 20 | 3 | 20 |
| Observation du mentor | 3 | 20 | 8 | 53 | 1 | 7 | 3 | 20 |
| Observation de collègues | 1 | 7 | 7 | 46 | 3 | 20 | 4 | 27 |
| Rencontres informelles avec mentor | 5 | 33 | 8 | 54 | 0 | 0 | 2 | 13 |
| Rencontres planifiées avec mentor | 5 | 33 | 6 | 40 | 3 | 20 | 1 | 7 |
| Rencontres d'orientation pour mentors | 4 | 27 | 7 | 46 | 4 | 27 | 0 | 0 |
| Rencontres-bilans du mentorat | 3 | 20 | 9 | 60 | 3 | 20 | 0 | 0 |
| Reconnaissance du travail du mentor | 10 | 67 | 5 | 33 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Libération du nouvel enseignant | 8 | 53 | 4 | 27 | 3 | 20 | 0 | 0 |
| Libération du mentor | 8 | 53 | 6 | 40 | 1 | 7 | 0 | 0 |
| <u>Formation continue</u> | | | | | | | | |
| Formation en général | 13 | 86 | 1 | 7 | 1 | 7 | 0 | 0 |
| Formation continue à l'université | 2 | 13 | 10 | 67 | 3 | 20 | 0 | 0 |
| Formation continue dans le milieu | 10 | 67 | 5 | 33 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Formation traitant de la 1 ^{re} journée | 7 | 47 | 6 | 40 | 2 | 13 | 0 | 0 |
| Formation portant sur la gestion de classe | 8 | 53 | 6 | 40 | 1 | 7 | 0 | 0 |
| Formation portant sur matériel didactique | 6 | 40 | 8 | 53 | 1 | 7 | 0 | 0 |
| Formation portant sur approches pédagogiques | 8 | 54 | 5 | 33 | 2 | 13 | 0 | 0 |
| Formation portant sur modèles théoriques | 4 | 27 | 8 | 53 | 3 | 20 | 0 | 0 |
| Formation portant sur évaluation | 7 | 47 | 8 | 53 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Autres | 2 | 13 | 0 | 0 | 1 | 7 | 1 | 7 |
| <u>Service d'accompagnement</u> | | | | | | | | |
| Par un conseiller pédagogique | 7 | 47 | 6 | 40 | 2 | 13 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | |
|--|----|------|----|------|---|------|---|----|
| Par un responsable de matière ou équipe-cycle | 8 | 53 | 7 | 47 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <u>Soutien</u> | | | | | | | | |
| Soutien affectif par collègues | 10 | 66 | 4 | 27 | 1 | 7 | 0 | 0 |
| Soutien pour planification | 6 | 40 | 7 | 47 | 2 | 13 | 0 | 0 |
| Soutien pour échanger matériel didactique | 8 | 53 | 7 | 47 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Soutien pour discuter des difficultés | 10 | 66 | 4 | 27 | 0 | 0 | 1 | 7 |
| Soutien pour discuter des stratégies ou des idées d'enseignement | 9 | 60 | 5 | 33 | 1 | 7 | 0 | 0 |
| Soutien pour discuter des travaux et des évaluations des élèves | 9 | 60 | 6 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Soutien pour discuter des politiques et des procédures administratives | 5 | 33 | 8 | 54 | 2 | 13 | 0 | 0 |
| Soutien pour socialiser | 9 | 60 | 5 | 33 | 1 | 7 | 0 | 0 |
| Soutien à travers le service d'aide au personnel | 5 | 33 | 6 | 40 | 4 | 27 | 0 | 0 |
| <u>Réseautage</u> | | | | | | | | |
| Réseautage en général | 7 | 47 | 7 | 47 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Réseau d'enseignants de même expérience | 7 | 47 | 6 | 40 | 2 | 13 | 0 | 0 |
| Réseau d'enseignants plus expérimentés | 7 | 47 | 6 | 40 | 2 | 13 | 0 | 0 |
| Réseau d'enseignants moins expérimentés | 5 | 33 | 8 | 54 | 2 | 13 | 0 | 0 |
| Réseau d'enseignants virtuel | 2 | 13 | 6 | 40 | 5 | 34 | 2 | 13 |
| Réseau d'enseignants se rencontrant à l'occasion | 3 | 20 | 10 | 67 | 2 | 13 | 0 | 0 |
| <u>Rencontres</u> | | | | | | | | |
| Conférence portant sur l'insertion professionnelle | 5 | 33 | 4 | 27 | 6 | 40 | 0 | 0 |
| Conférence portant sur des sujets précis | 3 | 20 | 9 | 60 | 3 | 20 | 0 | 0 |
| Séminaires | 4 | 26.5 | 6 | 40 | 4 | 26.5 | 1 | 7 |
| Retraites | 4 | 26.5 | 4 | 26.5 | 6 | 40 | 1 | 7 |
| Rencontres en général | 7 | 46 | 8 | 54 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Rencontres avec l'équipe-cycle | 6 | 40 | 8 | 54 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Rencontres formelles avec la direction | 5 | 33 | 9 | 60 | 0 | 0 | 1 | 7 |
| Rencontres informelles avec la direction | 6 | 40 | 7 | 47 | 2 | 13 | 0 | 0 |
| Cafés pédagogiques | 3 | 20 | 7 | 47 | 5 | 33 | 0 | 0 |
| <u>Accueil</u> | | | | | | | | |
| Journée d'accueil par la direction | 12 | 80 | 2 | 13 | 1 | 7 | 0 | 0 |
| Visite guidée de l'école | 13 | 87 | 2 | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Appendice K

Résumé des énoncés des répondants pour les quatre questions ouvertes

Résumé des énoncés des répondants pour les quatre questions ouvertes

1. Aspects positifs vécus lors de l'insertion professionnelle des répondants

Mentorat
 Accueil et soutien par la direction
 Visite de l'école
 Partage du matériel didactique
 Journée d'accueil
 Aide à propos de la gestion des élèves
 Participation à des activités sociales
 Soutien de la part du personnel de soutien
 Formation offerte par le syndicat

2. Aspects négatifs vécus lors de l'insertion professionnelle des répondants

Adaptation difficile : dû au manque d'information à propos du fonctionnement de l'école et des ressources disponibles, face à la clientèle, lorsque engagé pendant l'année
 Manque de soutien de la part de la direction
 Manque de matériel didactique
 Manque de budget donc, déboursés personnels
 Changement fréquent de cycle ou d'établissement scolaire
 Trop d'informations hors contexte
 Prétention de la part des enseignants expérimentés
 Incompréhension de la tâche
 Un corps professoral nombreux restreignant la communication
 Absence d'échange entre les collègues

3. Pratiques d'insertion professionnelle souhaitées par les répondants

Mentorat
 Rencontre avec la direction
 Journée d'accueil
 Libération ou période libre avec les collègues
 Rencontre entre enseignants (réseautage)
 Rencontre avec les conseillers pédagogiques
 Travail avec l'équipe-cycle
 Explication des ressources disponibles
 Visite des lieux
 Rencontre avec le personnel
 Reconnaissance pour le mentor
 Rencontre au niveau de la commission scolaire
 Budget supplémentaire pour achat d'articles de base tels que agrafeuse, perforieuse et autres

4. Pratiques d'insertion professionnelle à proscrire selon les répondants

Rencontres imposées
 Aucune pratique en particulier
 Mentorat imposé
 Visite guidée
 Séminaire avec seulement deux enseignant(e)s expérimenté(e)s
 Retraite ou formation pour les nouveaux enseignants seulement
 Programme rigide et prescriptif
 Mentor virtuel
 Observation en classe du nouvel enseignant