

L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière

STÉPHANE MARTINEAU
ANNIE PRESSEAU
LILIANE PORTELANCE

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement (LADIPE)

TEXTE DE LA COMMUNICATION PRONONCÉE DANS LE CADRE DES LUNDIS INTERDISCIPLINAIRES

Introduction

Il y a de cela déjà dix ans (1994), la formation des enseignants a connu une profonde transformation au Québec. Elle est alors passée de trois à quatre années d'études universitaires. Par ailleurs, 700 heures de stages, échelonnés tout au long du parcours et se terminant par une prise en charge complète d'une classe durant environ trois mois, sont venues confirmer le partage de la responsabilité de la formation entre les universités (facultés et départements des sciences de l'éducation) et les milieux de pratique. De plus, la probation d'une durée de deux ans, au terme de laquelle le ministère de l'Éducation décernait le certificat d'enseignement, a disparu. Les règles de l'insertion professionnelle ont en fait été passablement bouleversées. Ainsi, le dispositif de formation à l'enseignement stipule maintenant que l'acte d'enseigner est un acte professionnel qui exige des compétences multiples et complexes (MEQ, 2001). Ces compétences ne peuvent en outre être développées pleinement qu'à l'intérieur d'un dispositif structuré en trois volets : formation initiale, insertion professionnelle, formation continue. Or, si le premier et le troisième volet ont donné lieu à des développements majeurs, on ne peut que constater que le deuxième (l'insertion professionnelle) est toujours en chantier et qu'il reste à cet égard énormément de travail à faire (COFPE, 2002).

L'insertion professionnelle : de quoi parle-t-on ?

Comme c'est le cas pour la plupart des notions en sciences humaines et sociales, celle d'insertion professionnelle est relativement polysémique. Ce n'est pas la place ici pour discuter longuement des différentes définitions qu'on en donne. Contentons-nous plus simplement d'en dessiner les contours les plus saillants. Jusqu'ici, le problème de l'insertion professionnelle des enseignants a été analysé sous différents angles, notamment : le sens donné à l'expérience vécue (Lamarre, 2004) ; les trajectoires d'emploi (Mukamurera, 1998, 1999) ; l'appréciation de la formation initiale (Baillauquès, 1999) ; le rapport entre le temps de formation et l'entrée dans la carrière (Nadot, 2003) ; le développement des savoirs et des compétences (Martineau et Corriveau, 2000) ; l'analyse des types d'attitudes développées au travail (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999) ; les difficultés rencontrées dans la pratique (Bullough, 1989 ; Snow, 2003) ; le développement de l'identité professionnelle (Nault, 1993 ; 1999).

Plusieurs auteurs ont identifié différents stades que traverserait le nouvel enseignant : Fuller, 1969 ; Katz, 1972 ; Van Manen et Schein, 1979, pour ne citer que ces pionniers. On caractérise, par exemple, les premiers pas dans l'emploi comme étant « le stade de la survie ». L'insertion professionnelle apparaît comme un processus dynamique et non linéaire, qui se déroule sur quelques années (en

général durant les 5 premières années d'emploi) et qui implique la transformation identitaire du sujet (Gold, 1996 ; Dubar, 1996 ; Louvet et Baillauquès, 1992).

L'enseignant débutant se trouve en fait devant un double défi. D'abord, il doit réaliser son insertion sur le plan institutionnel. Ensuite, il doit ajuster ou développer rapidement plusieurs savoirs et plusieurs compétences à la situation concrète d'intervention où il se trouve. Ainsi, tout en apprenant à connaître son lieu de travail et ses collègues, il continue d'apprendre son métier (Ramé, 1999). En fait, la phase d'insertion professionnelle de l'enseignant est un moment sensible où semble se jouer non seulement le bien-être du sujet à travers la construction d'une identité professionnelle positive mais aussi la qualité de sa pratique pédagogique future (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999 ; Baillauquès et Breuse, 1993).

Un besoin croissant de nouveaux enseignants

Des auteurs soulignent que plusieurs pays occidentaux connaissent actuellement une véritable pénurie de personnel enseignant (Bangs, 2000 ; Gold, 1996 ; VanRoeckel, 2000 ; Wallace, 2000). Dans une certaine mesure, le Québec n'échappe pas à ce phénomène et, depuis quelques années, le corps enseignant s'est considérablement renouvelé. Les besoins en main-d'œuvre demeurent toutefois énormes. Par exemple, Bousquet (2000) précise que, pour le Québec seulement, 80 % des enseignants qui occupaient un poste à plein temps dans une école publique en 1995-1996 auront quitté d'ici 2010. Même en tenant compte de la baisse constante de la population étudiante dans le réseau éducatif, il y a fort à parier que les besoins de nouveaux enseignants seront encore importants dans les prochaines années.

Des conditions d'insertion difficiles qui se traduisent par un taux élevé de décrochage de la profession

Or, de toutes les professions, l'enseignement est de celles qui connaissent un des plus haut taux de décrochage. Déjà en 1992, une étude canadienne avait démontré que 15 % des débutants quittent l'enseignement après seulement une année d'exercice ; ceci représente plus du double de ceux qui prennent la même décision dans d'autres professions, soit 6 % (King et Peart, 1992). Au Québec, autour de 20 % des nouveaux enseignants décrocheraient de la profession dans les cinq premières années (Chouinard, 2005). Ce sont des statistiques alarmantes. Ce décrochage tient en bonnes parties aux conditions d'insertion professionnelle qui sont loin d'être idéales en éducation (Tardif et Lessard, 1999). Les nouveaux enseignants se retrouvent souvent avec les pires classes et les pires horaires à enseigner plusieurs matières différentes quand ce n'est pas à enseigner dans un domaine pour lequel ils n'ont pas été formés (Martineau et Presseau, 2003a et b). Dans ce contexte, il n'est pas rare que le nouvel enseignant se sente bousculé dans ses croyances construites depuis son entrée à la maternelle jusqu'à sa sortie de l'université (Wideen, Mayer-Smith, Moon, 1998). Dans les cas les plus dramatiques, des débuts difficiles peuvent conduire le nouvel enseignant à abandonner complètement l'enseignement. Il existe donc un risque élevé que le haut taux de décrochage de la profession se maintienne.

Un consensus : l'urgence d'agir

C'est pourquoi, le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ) (1997), le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1992) et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003) se sont penchés sur cette question de l'insertion professionnelle et ont reconnu l'urgence d'agir. Dans cette foulée, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002) a formulé un ensemble de recommandations au ministre de l'Éducation concernant l'insertion professionnelle des enseignants. Plus récemment, en mai 2004, le MEQ, le COFPE et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ont organisé conjointement un colloque sur ce thème réunissant chercheurs, intervenants, décideurs et enseignants. Or, les initiatives en matière de

programmes d'insertion professionnelle des enseignants se réalisent toujours au compte gouttes et peu de commissions scolaires et d'établissements se sont dotées de tels leviers d'intervention.

Les trajectoires d'emploi

Au Québec, et en Amérique du Nord en général, la prise de fonction des enseignants ne se fait généralement pas selon un parcours linéaire allant de l'obtention du diplôme à celle d'un poste à temps complet. En fait, ce qu'on constate c'est plutôt l'éclatement des modèles d'insertion professionnelle en parallèle avec celui des formes de travail. Mukamurera (1998, 1999) relève à cet effet, deux caractéristiques majeures des trajectoires des jeunes enseignants : la non-linéarité et l'historicité.

En ce qui concerne la non-linéarité, Mukamurera souligne : « *Dans le matériel analysé, il n'existe pas en effet d'itinéraire typique comportant le déroulement d'une suite de phases ou d'étapes clairement définies une fois pour toutes* » (1999, p. 24). En réalité, sur le plan temporel, la non-linéarité des trajectoires des jeunes enseignants va se manifester à travers 5 phénomènes. L'enchevêtrement qui s'illustre dans la diversité des modalités d'entrée dans le métier et la variété des occupations après la sortie des études, les délais plus ou moins longs pour effectuer le stage probatoire, la variété des situations d'emploi en enseignement et des conditions d'affectation, les situations de travail en dehors de l'enseignement, de chômage, d'inactivité, de double emploi ou de retour aux études et leur alternance » (Mukamurera, 1999, p. 24). Le changement surtout fréquent dans les premières années d'embauche qui se caractérisent par des bouleversements dans les milieux et les conditions de travail ou par le morcellement des tâches. La discontinuité temporelle et situationnelle qui entraîne une discontinuité pédagogique (apprentissage du métier) : « qui se révèle par les délais d'attente plus ou moins longs entre la sortie des études et le premier emploi, et surtout le premier contrat, par l'obtention de contrats successifs entrecoupés de périodes d'attente et par des situations de suppléance occasionnelle, de chômage, de recherche d'emploi, d'études, d'occupation d'emploi d'appoint, d'inactivité, etc. » (Mukamurera, 1999, p. 25). L'allongement et la perte de sens du processus d'insertion car l'insertion n'est plus une phase d'entrée dans le métier mais devient une sorte d'état professionnel à durée plus ou moins indéterminée mais généralement longue. Enfin, la mouvance des limites initiales et finales des trajectoires : « *On constate en effet que les critères traditionnels (sortie du système éducatif, recherche d'emploi, contrat à temps plein et à durée indéterminée - stabilité, permanence -, correspondance formation-emploi) servant habituellement de marqueurs temporels et situationnels pour définir objectivement le début et la fin du processus d'insertion professionnelle sont difficilement applicables aux trajectoires individuelles réelles de jeunes profs interviewés* » (Mukamurera, 1999, p. 25).

La non-linéarité des trajectoires ne se traduit toutefois pas obligatoirement par une absence de progression dans les conditions d'embauche (l'historicité). En fait, l'amélioration de la situation d'emploi semble suivre la trame suivante. À une période d'attente avant le premier contrat, succède une période de suppléance dans différentes écoles. Puis, suit le moment de l'obtention d'un premier contrat, généralement de courte durée (quelques semaines ou quelques mois). Progressivement, le nouvel enseignant obtient des contrats de travail de plus en plus substantiels. L'aboutissement ultime est l'obtention d'un poste à temps complet (menant à la permanence) ce qui peut prendre de deux à sept ans mais parfois plus de temps encore.

La prise de fonction : un moment difficile

Celle-ci est vécue massivement comme un moment pénible. Elle semble être tout à la fois arrachement et rupture et projection brutale dans un nouveau lieu où on est plus ou moins bien accueilli, pour lequel on était mal, peu ou pas préparé et où la « réalité du terrain » ne correspond pas ou correspond peu à ce qu'on a appris en formation initiale (Bullough, 1989 ; Bullough et Baughman, 1997 ; Featherstone, 1998). Dans l'ensemble, l'enseignant débutant ne se sent pas à la hauteur de sa tâche ; il se dit démuni au plan pédagogique pour faire face à son activité professionnelle, dépassé par des

phénomènes relationnels chez les élèves et il se sent négativement jugé par ses collègues, les parents, la direction de l'établissement et les élèves eux-mêmes. En outre, il a souvent été nommé sur des postes « impossibles ».

Ce qui assombrit encore plus le tableau, c'est que les recherches tant francophones qu'anglo-saxonnes montrent bien que, si l'entrée dans la profession n'est qu'un moment dans le déroulement de la carrière d'un enseignant, elle n'en constitue pas moins une étape cruciale qui influence le déroulement de la carrière. En fait, qu'ils soient aisés ou ardu, les débuts dans la pratique jettent les bases de la dynamique motivationnelle qui animera l'enseignant (Raymond, 2001). Les motivations à l'origine de son choix de carrière subiront de nombreux contrecoups et plusieurs remaniements pendant les premières années d'exercice (Blanchard-Laville, 2003). La période d'insertion professionnelle détermine donc les décisions et les actions subséquentes que prendra l'enseignant, incluant le choix d'abandonner ou de poursuivre sa carrière.

Les dispositifs actuels pour faire face au problème

Devant ce constat peu reluisant, la littérature spécialisée laisse entendre que les dispositifs d'aide sont peu présents et trop souvent inefficaces (Mahony, 1996). Au Québec, une politique de l'insertion professionnelle se fait toujours attendre et les Commissions Scolaires tardent toujours (sauf de rares exceptions) à se doter de programmes systématiques d'accueil et de soutien des débutants. Néanmoins, s'il ne semble pas exister de solutions miracles, plusieurs expériences ont été tentées afin d'améliorer le processus d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Les deux dispositifs les plus utilisés semblent être la formule du mentorat (Garant, Lavoie, Hensler, Beauchesne, 1999 ; Gervais, 1999) et la communauté d'apprentissage et de soutien entre pairs, laquelle peut faire usage ou non d'internet (Raymond, 2001).

Dans le cas du mentorat, s'il comporte d'indéniables qualités (dont l'accompagnement personnalisé et le soutien continu sur une assez longue période ne sont pas des moindres), il présente aussi de sérieuses limites dont le danger de favoriser le conformisme et une pratique individualiste de l'enseignement, le faible développement d'une démarche réflexive du novice et, finalement, le fait de placer les mentors dans une situation d'évaluation d'un collègue, une situation qu'ils trouvent fort peu confortable.

En ce qui concerne les communautés d'apprentissage et de soutien, cela peut prendre la forme d'échanges entre débutants via un site web afin de briser l'isolement et de co-construire des solutions aux problèmes communs. Cela peut aussi se traduire par la mise sur pied de groupes de collaboration entre experts et novices, où ces derniers peuvent exprimer leurs besoins et recevoir les conseils d'enseignants chevronnés. Les avantages du travail en groupe sont ici relativisés par la lourdeur de la logistique (notamment, accorder les agendas de chacun). Par ailleurs, la qualité du processus et des résultats dépend grandement des initiatives et du leadership d'un animateur capable de coordonner le tout.

Sachant que le soutien offert à l'enseignant durant ses premières années d'exercice de la profession joue un rôle crucial dans sa capacité à construire son efficacité professionnelle (Bullough, 1989) et que, par ailleurs, la contribution du novice aux activités d'une équipe enseignante peut représenter une condition favorable à son insertion professionnelle (Portelance, 2004), la question de la collaboration entre l'enseignant novice et ses collègues expérimentés s'avère d'un intérêt particulier.

Vous avez dit collaboration ?

Mentionnons d'abord que, selon les écrits recensés, peu de chercheurs s'intéressent à la collaboration, au sens de la concertation, de la cohérence des actions et même de la réflexion partagée, entre les enseignants débutants et expérimentés. Pourtant, plusieurs reconnaissent que l'individualisme et l'isolement des enseignants doivent être combattus et remplacés par une plus grande collégialité,

essentielle à la responsabilisation par rapport aux apprentissages des élèves (Lessard et Portelance, à paraître). Plutôt que de collaboration, il est plus souvent question des structures d'accueil du débutant, de son manque de préparation dû à une formation initiale déficiente et de ses difficultés à se tailler une place dans le milieu scolaire. Nombreux sont les résultats de recherche portant sur l'accompagnement du novice par l'expert. Ils font surtout état d'une collaboration unidirectionnelle, qui consiste en l'appui de l'enseignant expérimenté à l'insertion professionnelle du débutant. Dans ce qui suit, nous offrons un bref aperçu des caractéristiques de l'accompagnement orienté vers les apports de l'enseignant expérimenté à l'enseignant débutant.

L'accompagnement par un expert

Vu leur impact, il est intéressant de se pencher, à l'instar de Gervais (1999), sur les conceptions que l'accompagnateur et l'accompagné ont de l'accompagnement. Ils en auraient une vision plutôt passive, les enseignants accompagnateurs se considérant avant tout à l'écoute des débutants et ceux-ci percevant la présence en soi de l'accompagnateur comme un moyen d'accéder à son expérience. L'auteure signale toutefois que la pratique d'accompagnement est dans les faits de nature plutôt interventionniste, en raison des nombreux conseils, informations et recommandations formulés par les enseignants à ceux qu'ils accompagnent. Le débutant se trouverait d'ailleurs face à un dilemme qui l'oblige à établir un équilibre entre sa dépendance à l'égard des conseils qui lui sont prodigués et son autonomie, sa capacité à se débrouiller seul (Mahony, 1996). Selon Gervais (1999), il perçoit son rapport au maître comme une relation à caractère professionnel alors que celui-ci appuie sa relation interpersonnelle sur des particularités d'ordre affectif.

L'accompagnement vise généralement un but qui occupe l'avant-scène et englobe les autres buts : le développement professionnel et la construction de l'identité professionnelle du débutant. Au cours de la période d'accompagnement ou de mentorat, les moyens privilégiés pour assurer un soutien au débutant comprennent l'observation, surtout l'observation de l'enseignant par le débutant, les entretiens de rétroaction ainsi que les journaux de bord. Les entretiens de rétroaction ont comme objectifs principaux le soutien au débutant dans l'analyse des problèmes de la vie scolaire quotidienne et la mise en place de solutions (Vonk, 1988) et le développement d'une attitude réflexive (Andrews, 1987). Par leurs comportements et leurs attitudes, les mentors souhaitent offrir une assistance fructueuse aux novices : s'ils les initient aux règles implicites de l'école et leur proposent des outils de travail, ils les incitent aussi à aller au delà des conseils offerts et à s'approprier de façon personnelle ce qui leur est présenté. En fait, le rôle du mentor est complexe. En plus d'assister le novice dans sa connaissance et dans sa compréhension de l'école et du programme à enseigner, le mentor lui sert de source d'information (Varah, Theune et Parker, 1986), le met en contact avec les autres membres du personnel de l'école, discute avec lui, stimule son enthousiasme (Weasmer et Woods, 2000) et, dans le cadre d'un mentorat éducatif (Feinam-Nemser, 2001), il s'occupe de ses questions et de ses préoccupations et cultive ses habiletés à apprendre de son propre enseignement. En aval des responsabilités qu'il entraîne, le rôle du mentor comporte des exigences. Par exemple, l'enseignant doit s'appuyer sur une vision explicite d'un bon enseignement et sur la compréhension de l'apprentissage d'un novice.

De façon générale, l'accompagnement porte fruit. Malgré le sentiment "normal" de tâtonnement, d'inconstance, d'incompétence et de survie quotidienne (Huberman, 1991) qui les habite, les débutants apprécient le soutien qui les aide à persévérer malgré les difficultés et plus précisément à mieux susciter et maintenir la motivation de leurs élèves (Varah, Theune et Parker, 1986). Ils ont besoin d'encouragement à poursuivre leur développement professionnel et à faire progresser leur idéal pédagogique.

Les limites de l'accompagnement

Mais certains débutants désirent recevoir davantage de l'expert qui les accueille dans la profession. Ils souhaitent être considérés comme des pairs par les enseignants expérimentés et bénéficier d'une

meilleure reconnaissance de leurs compétences et de leur apport au milieu (Martineau et Presseau, 2003a).

À la fin d'une recherche visant à favoriser la création de modalités d'aide à l'entrée dans la profession, Baillauquès et Louvet (1990) soulignent que les débutants insistent pour développer leur pouvoir de participation au sein de l'école et même aux activités de co-formation. Il faut beaucoup de doigté de la part de l'expert compétent pour que le soutien qu'il fournit, en termes d'idées, d'appui moral et de ressources physiques, n'amène pas le débutant à développer un sentiment d'incompétence (Martineau et Corriveau, 2000 ; Martineau et Presseau, 2003a et b ; Olson, 1991). Quoique « les actions des accompagnateurs semblent être une réponse à des demandes initiées par les débutants » (Gervais, 1999 : 119), ceux-ci déclarent que les accompagnateurs ne se sentent pas responsables de les aider à se familiariser avec la culture de l'école et qu'ils les incitent à une pratique individualiste de l'enseignement. Une autre faille des programmes d'accompagnement classique et du mentorat concerne la tendance à l'imitation de l'expert par le novice, une faiblesse à laquelle s'est attaquée Valli (1992) par une recherche-action qui a conduit les novices à se rendre compte qu'ils ont eux-mêmes les capacités à faire progresser leur classe.

L'insertion professionnelle dans l'optique d'une collaboration mutuelle entre novice et expert

D'autres chercheurs se sont concentrés sur des modalités d'accompagnement qui favorisent un apport mutuel de l'accompagnateur et de l'accompagné. Considérant que le novice a besoin de beaucoup plus qu'un mentor pour l'aider lors de son insertion professionnelle, Wong (2002) a créé un programme, d'une durée de cinq ans, qui comprend, pour le mentor et le novice, l'observation mutuelle en classe ainsi que la discussion portant sur les stratégies d'enseignement utilisées ainsi que sur des aspects de l'enseignement qui semblent problématiques à l'observateur. Au terme d'une étude phénoménologique avec quatre novices, Olson (1991) souligne pour sa part l'importance pour le débutant de se savoir accepté dans le milieu et de développer un sentiment d'appartenance à celui-ci. Elle ajoute toutefois que d'autres attentes des novices ne sont pas facilement comblées. En effet, même s'ils apprécient que leurs collègues expérimentés les aident à mettre le doigt sur leurs propres besoins et à trouver les moyens de les combler, ils soutiennent fortement la nécessité d'une réelle collégialité et d'une reconnaissance réciproque de la compétence professionnelle.

Andrews (1987) estime quant à lui qu'un programme d'insertion des enseignants devrait permettre le développement du personnel expérimenté tout en encourageant le développement professionnel des novices, en d'autres termes assurer l'évolution des mentors tout autant que celle des novices. À cette fin, il suggère qu'ensemble novice et expert étendent leur répertoire de méthodes d'enseignement, travaillent à l'introduction de nouveau matériel didactique, améliorent leur enseignement respectif par le "classroom research" qui fait place à l'observation et à l'analyse des faits observés. Adopter une position de co-penseur plutôt que d'expert serait, selon Feiman-Hemser (2001), un moyen d'éviter les deux dangers qui guettent le mentor : imposer son propre style au novice et, à l'opposé, le laisser faire. Selon cette chercheuse, enseignants expérimenté et débutant peuvent, à partir d'un centre d'intérêt commun, partager leurs idées et développer leurs théories personnelles de l'enseignement et de l'apprentissage, ancrées dans des situations réelles de leur pratique professionnelle. Son étude sur le mentorat éducatif lui permet de conclure, après avoir analysé les données récoltées auprès d'un enseignant expérimenté ayant aidé huit novices, que le mentor peut faire de nombreux apprentissages au contact des nouveaux enseignants, qu'il peut devenir à la fois meilleur mentor et meilleur enseignant.

En résumé, à ce jour, l'accompagnement orienté vers l'apport de l'expert au novice ne semble pas s'inscrire dans une stratégie de véritable collaboration. Pour empêcher les effets non souhaitables que cela produit, il faudrait que l'accompagnement puisse favoriser le développement professionnel de l'expert autant que celui du novice. L'instauration d'une réelle culture de collaboration et de partage de savoirs entre novices et experts nous apparaît centrale dans toute stratégie visant à contrer les embûches de l'insertion professionnelle.

Conclusion

La thématique de l'insertion professionnelle est d'une brûlante actualité comme en témoigne le dossier spécial de la revue du ministère de l'Éducation du Québec *Vie Pédagogique* (septembre et octobre 2003), celui plus récent de la revue *Formation et Profession* (vol. 10, no.2, décembre 2004) du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, le colloque tenu les 20 et 21 mai 2004 à Laval (MEQ, CRIFPE, COFPE) et la vaste enquête entreprise par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (McIntyre, 2004). C'est dans cette foulée que c'est ouvert récemment un vaste chantier pour mettre en place le *Carrefour national pour l'insertion professionnelle en enseignement* (CNIPE), site web se voulant un lieu virtuel d'information, d'aide et de mise en contacts pour tous ceux qui sont concernés par l'insertion professionnelle des enseignants. Il n'en demeure pas moins que, comme le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant le signalait en 2002, les recherches et les expériences au sujet de l'insertion professionnelle sont encore trop peu abondantes.

Sachant que l'efficacité dans l'enseignement et l'identité professionnelle chez l'enseignant débutant (Bullough, 1989 ; Tickle, 1994) dépendent largement de sa satisfaction quant aux expériences vécues au travail et de sa capacité à transférer les apprentissages réalisés (de la formation initiale à l'exercice de la profession), il semble important d'accentuer les recherches en ce qui concerne le transfert des apprentissages (Presseau, 1998 ; 2003), la collaboration entre experts et novices (Portelance, 2004) et celles portant sur la construction du sens de l'expérience (Dubet, 1994). Il serait aussi urgent d'évaluer les programmes déjà en place, au Québec et ailleurs, afin de mesurer leur efficacité. Quant aux Commissions Scolaires et aux établissements, la reconnaissance du problème ainsi que le désir de changer les façons de faire actuelles devraient les inciter à entreprendre des démarches, en partenariat avec les milieux de formation, afin de favoriser l'entrée dans la carrière des nouveaux enseignants.

Bibliographie

Andrews, I. (1987). Induction programs : *staff development opportunities for beginning and experienced teachers*. Dans Wideen, M. F. & Andrews, I. (dir.). *Staff development for school improvement. A focus on the teacher* (pp. 142-153). New York : Falmer.

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck.

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

Baillauquès, S. & Louvet, A. (1990). *Instituteurs débutants : faciliter l'entrée dans le métier*. Paris : INRP.

Bangs, J. (2000). L'effet de la situation démographique au Royaume-Uni. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada* (pp.11-13).

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* (pp. 105-123). Montréal : Éditions Nouvelles.

Bousquet, J.-C. (2000). Québec. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada* (pp. 9-10).

Bullough, R. V. (1989). *First-Year Teacher. A Case Study*. New York : Teachers College Press.

Bullough, R.V. & Baughman, K. (1997). *First-Year teacher. Eight Years later : An inquiry into teacher development*. New York : Teachers College Press.

Chouinard, M.-A, (2005). Des enseignants mal formés à une dure réalité. *Le Devoir*, édition du mardi 15 février 2005.

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

Conseil Supérieur de l'Éducation (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Québec : Gouvernement du Québec.

Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Featherstone, H. (1998). First-year teachers : What are they learning ? Dans R. Tovey (dir.). *Professional development* (pp.28-30). Cambridge, MA : The Harvard Education Letter.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach : lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 17-30.

Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2) : 207-226.

Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. & Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation. Dans J.C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 85-111). Bruxelles : De Boeck.

Gervais, C. (1999). 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* (pp. 113-133). Bruxelles : De Boeck.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support : Attrition, Mentoring and Inductions. Dans J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (dir.). *Handbook of research on teacher education* 2e édition, (pp. 548-594). New-York : Macmillan.

Héту, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (dir.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Bruxelles : De Boeck.

Huberman, M. A. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers pédagogiques*, (290), 15-17.

Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73 (50) : 123-127.

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.

Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, en ligne : 19-56.

Lessard, C. et Portelance, L. (à paraître en 2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. Dans Gervais, C. et Portelance, L. (dir.). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : CRP.

Louvet, A., Baillauquès, S. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. Paris : INRP.

Mahony, P. (1996). Competences and the First Year of teaching. Dans D. Hustler & D. McIntyre (dir.). *Developing competent teachers* (pp. 141-152). London : David Fulton Publishers.

Martineau, S. & Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6, (3) : 5-8.

Martineau, S. & Presseau, A. (2003a). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12 (2) : 54-67.

Martineau, S. & Presseau, A. (2003b). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants débutants et le soutien à l'insertion professionnelle : phénomènes de système et logiques d'acteurs. Dans N. Delobbe, G. Karnas & C. Vandenberghe (dir.). *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes* (pp. 359-368), tome 1. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

McIntyre, F. (2004). Les nouveaux enseignants volent de leurs propres ailes dès la troisième année. *Pour parler profession*, numéro de décembre 2004 : 29-34.

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

Ministère de l'Éducation (1992). *Réforme du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant & Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (2004). *Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : « Passons à l'action » Actes, résumés et références du colloque tenu au centre des congrès de Laval les 20 et 21 mai 2004*, CD-ROM.

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

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Québec : Université Laval.

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* (pp. 125-155). Montréal : Éditions Nouvelles.

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). Bruxelles : De Boeck.

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal.

Olson, M.R. (1991) Supportive growth experiences of beginning teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 37 (1), 19-30.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : grandir dans la profession*. Ontario : Ontario College Teachers. Disponible sur le site web .

Portelance, L. (2004). Vers l'insertion professionnelle : le partage des savoirs entre le stagiaire finissant et son enseignant associé en période de mise en oeuvre d'une réforme. Québec : .

Presseau, A. (2003). Présentation d'un dispositif de formation continue pour des enseignants visant la transformation de représentations et de pratiques pédagogiques. *Res Academica*, 21 (2) : 273-292.

Presseau, A. (1998). *Le transfert de connaissances en mathématiques chez des élèves de première secondaire : le rôle des interventions et des interactions sociales*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal.

Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14 (3) : 22-27.

Snow, S. (2003). Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement. Dans P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews (dir.). *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle* (pp. 405-413). Montréal : Logiques.

Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers : reflective professional practice*. London : Cassell.

Valli, L. (1992). Beginning teacher problems : areas for teacher education improvement. *Action in Teacher Education*, 14 (1), 18-25.

Varah, L. J., Theune, W. S. & Parker, L. (1986). Beginning teachers : sink or swim ? *Journal of Teacher Education*, 37(1), 30-34.

Van Manen, J., Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1 : 209-264.

VanRoekel, D. (2000). L'effet de la situation démographique aux États-Unis. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada* (pp.13-15).

Vie Pédagogique (2003). Dossier « L'entrée dans la profession : un moment névralgique dans la carrière », numéro 128. Gouvernement du Québec : ministère de l'Éducation.

Vonk, J. H. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continuée. *Recherche et formation*, (3), 47-60.

Wallace, B. (2000). Employeurs du personnel enseignants. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada* (pp.19-20).

Weasmer, J. & Woods, A. M. (2000). Preventing baptism by fire : fostering growth in new teachers. *The Clearing House*, 73 (3), 171-173.

Wong, H.K. (2002). Induction : The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59 (6), 52-54.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., Moon, B. (1998). A critical analysis of research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68 (2) : 130-178.

Zeichner, K.M., Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. Dans W.R. Houston, M. Huberman & J.K. Sikula (dir.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New-York : MacMillan.