

# *L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits*

Jimmy Bourque, Université de Moncton

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

Marie-Anne Broyon, Haute Ecole Pédagogique du Valais

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

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

Jacqueline Gremaud, Haute Ecole Pédagogique de Fribourg

## **Résumé**

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

## **Introduction**

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

## **L'insertion professionnelle: définition**

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

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

## **Contexte d'exercice**

### **Conditions d'exercice**

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

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

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

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

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

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

### **Principaux obstacles**

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

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

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

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

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

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

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

### **Besoins d'encadrement**

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

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

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

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

## Stratégies d'insertion professionnelle

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

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

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

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



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

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

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

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

# Formation et développement professionnel

## Formation initiale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Besoins de formation continue

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

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

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

## Développement professionnel

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

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

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

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

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



# Conclusion

## **La recherche anglo-saxonne sur l'insertion professionnelle**

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

## **L'insertion professionnelle chez les enseignants québécois**

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

## **La recherche sur l'insertion professionnelle en Europe francophone**

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

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

### **Les recherches en Suisse**

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

### **Conséquences pour la recherche suisse**

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

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

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

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

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

## Références

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

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

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

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