

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

Colette Gervais, CRIFPE-Université de Montréal

Résumé

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

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

Le contexte de l'insertion professionnelle des enseignants au Québec

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tâches attribuées aux débutants

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

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

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

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

Des dispositifs d'insertion professionnelle

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

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

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

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

Les enseignants à qui s'adressent ces programmes

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

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

Un aperçu des dispositifs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'évaluation des dispositifs et de leurs retombées

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

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

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

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

Discussion

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

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

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

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

Conclusion

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

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

Références

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

de doctorat en psychopédagogie, Montréal : Université de Montréal.

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

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