



Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants

Joséphine Mukamurera

INTRODUCTION

En dépit des nombreuses recherches effectuées depuis le début des années 1990, la thématique de l'insertion professionnelle en enseignement demeure d'une brûlante actualité tant au Québec qu'ailleurs dans les pays de l'OCDE. Les préoccupations concernent plus particulièrement le taux élevé d'abandon de la profession durant les premières années d'enseignement, le soutien à offrir en début de carrière, l'attrait de la profession et la revitalisation de celle-ci (Burke, 2010; COFPE, 2002; CSE, 2004; MEQ, 2003; OCDE, 2005). Mais jusqu'ici, les cadres de référence utilisés pour l'étude et l'intervention en matière d'insertion professionnelle révèlent davantage une vision partielle du phénomène. Le présent chapitre apporte un éclairage nouveau, fondé une approche à la fois *globale et compréhensive permettant de révéler la complexité de l'insertion* tel que vécue et reconstruite par les premiers concernés, c'est-à-dire les enseignants. Il s'appuie sur une partie d'un corpus de données issues d'une enquête réalisée au Québec en 2005-2006 auprès d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire. Les deux questions suivantes sont au cœur de l'analyse aux fins de ce texte :

1. Qu'est-ce que l'expérience des débuts dans l'enseignement évoque pour les enseignants et quelles sont les dimensions de l'insertion professionnelle sous-jacentes aux expériences vécues ?

2. Quelles sont les significations que les enseignants eux-mêmes attribuent à l'insertion professionnelle et quels sont les principaux indicateurs d'une insertion réussie ?

Le chapitre est divisé en quatre sections. La première présente brièvement un état des connaissances sur l'insertion professionnelle en enseignement et sur l'intérêt d'implanter des programmes d'insertion. La deuxième présente un cadre conceptuel qui privilégie une approche multifacettes et multicritères de l'insertion. La troisième offre un aperçu de l'échantillon et de la démarche de recherche. La quatrième section est consacrée à la présentation des résultats. Elle est structurée autour des deux questions présentées ci-haut. Enfin, une conclusion clôture le tout et met en relief les enjeux importants et la multidimensionnalité du processus d'insertion professionnelle.

1 S'INSÉRER DANS L'ENSEIGNEMENT : CE QU'EN DISENT LES ÉCRITS

La phase d'insertion professionnelle en enseignement continue de susciter des préoccupations pour les chercheurs mais aussi, de plus en plus, pour les milieux scolaires et les milieux politiques soucieux d'une insertion harmonieuse et de la rétention de la relève enseignante (Burke, 2010 ; COFPE, 2002 ; MEQ, 2003 ; OCDE, 2005). On constate en effet que même si quelques enseignants peuvent débiter le métier sans problème particulier (Baillauques et Breuse, 1993 ; Huberman, 1989), les débuts dans l'enseignement représentent souvent une période névralgique marquée par le choc de la réalité, les sentiments de survie, de tâtonnement, d'impuissance et de vulnérabilité qui commandent un apprentissage et une adaptation à bien des égards (Feiman-Nemser, 2003 ; Huberman, 1989 ; Mukamurera, 2005 ; Nault G., 2003)

D'une part, au terme de leur formation initiale, les nouveaux enseignants doivent subitement passer d'un statut d'étudiant à celui plus engageant de professionnel de l'enseignement (Huberman, 1989 ; Nault T., 2003), en plus d'intégrer un marché du travail en mutation et un milieu scolaire inhabituel (Mukamurera, 2005). D'autre part, malgré qu'ils ne soient pas encore des professionnels « achevés » (Feiman-Nemser, 2003), ils doivent dorénavant assumer les mêmes responsabilités que leurs collègues expérimentés (Duchesne et Kane, 2010 ; Feiman-Nemser, 2003) et souvent dans des conditions périlleuses, notamment en regard de la précarité d'emploi, de l'instabilité professionnelle, du manque de continuité dans la carrière et de l'affectation à des écoles et des tâches résiduelles plus difficiles (Baillauques et Breuse, 1993 ; Durfour et Jurado, 2004 ; Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008 ; Mukamurera et Martineau, 2009 ; OCDE, 2005).

Or, l'insertion professionnelle est une phase cruciale de la carrière et les conditions difficiles de la transition des études à l'exercice professionnel peu-

vent compromettre le déroulement de cette phase et avoir des incidences importantes, notamment en ce qui concerne la persistance en enseignement ainsi que le développement professionnel et identitaire (Cattonar, 2008; Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Mukamurera et Gingras, 2005). À cet égard, Mukamurera, Bourque et Ntebutse (2010, p. 39) notent que « la phase d'insertion est une période sensible et d'une complexité telle que l'enthousiasme des débuts peut rapidement faire place aux remises en question ».

Dans certains pays, le taux relativement élevé de décrochage professionnel de jeunes enseignants durant les premières années d'enseignement soulève bien de questions et d'inquiétudes (Burke, 2010; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; OCDE, 2005). C'est ainsi qu'au Québec comme ailleurs en Amérique et en Europe, la mise en place de programmes d'insertion est de plus en plus encouragée et que quelques initiatives ont vu le jour pour soutenir l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (Appolloni, 2009; Céré, 2003; COFPE, 2002; Chaubet, 2005; Duchesne et Kane, 2010; Nault G., 2003; OCDE, 2005). Il faut toutefois prendre conscience que le concept même d'insertion professionnelle n'a pas une définition consensuelle et qu'il renvoie à des univers et des critères différents selon que l'on adopte une perspective économique, sociologique, psychologique, psychosociologique, professionnalisante ou autre. Cette profusion de sens et de cadres de référence risque de créer des confusions quant au choix et à l'élaboration de programmes d'insertion pertinents pour les premiers concernés, c'est-à-dire les enseignants débutants. Le présent texte apporte un éclairage nouveau fondé sur des données d'expérience et des significations des enseignants en regard de leur insertion professionnelle.

2 ASSISES THÉORIQUES

Il y a un relatif consensus à l'effet que l'insertion professionnelle est un processus dynamique et temporel qui se déroule sur une période pouvant aller jusqu'à sept ans après la fin des études (Baillauquès et Breuse, 1993; Huberman, 1989; Mukamurera, 1998; Nault, 2003). On observe toutefois que quand vient le temps d'étudier cette période, les objets et les critères d'analyse considérés diffèrent d'un auteur à l'autre selon les domaines de recherche relatifs à l'insertion professionnelle. Par exemple, certains considèrent l'insertion professionnelle sous l'angle économique, d'autres en termes de socialisation professionnelle (Molga et Vultur, 2009) alors que d'autres l'abordent plutôt dans une perspective de socialisation organisationnelle (Bengle, 1993; Lacaze et Fabre, 2005; Perrot, 2005). Ce morcellement de l'objet d'étude de même que la référence à un seul critère, par exemple la stabilisation dans le système d'emploi, ne peut permettre d'avoir une image globale de la situation d'insertion professionnelle. Une analyse multicritère semble donc propice. Comme le souligne en effet Perret (2007, p. 10), « la diversité des situations rencontrées par les jeunes rend difficile la définition d'un critère synthétique ».

Prenant en considération d'une part les différentes perspectives en regard de l'insertion professionnelle et d'autre part l'évolution du marché de l'emploi et du travail enseignant, une première tentative d'élaboration d'un cadre conceptuel intégré a été réalisée (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Il permet de ressortir quatre composantes distinctives et interdépendantes définissant l'insertion professionnelle, tout en reconnaissant qu'au-delà des paramètres objectifs existe une dimension subjective et expérientielle liée aux personnes vivant la situation et qu'il importe d'appréhender.

La première composante correspond à l'intégration sur le marché de l'emploi. Elle fait référence aux processus relatifs aux conditions d'accès aux emplois ainsi qu'aux caractéristiques des emplois occupés telles que la durée de l'emploi, le type et le statut d'emploi, le salaire et la correspondance formation-emploi. La deuxième composante concerne les contextes de travail, notamment en ce qui concerne les composantes et les caractéristiques de la tâche, le lien entre la tâche spécifique et le champ particulier de formation, la charge de travail, la stabilité de la tâche, le type de milieu de travail, le type de clientèle, etc. La troisième composante de l'insertion réfère à la socialisation organisationnelle. Lorsqu'une personne obtient un emploi, elle intègre un milieu de travail ayant sa propre culture, ses règles de fonctionnement et ses attentes. Pour exercer son rôle professionnel, il est donc « nécessaire qu'elle se socialise dans une organisation en particulier » (Lacaze et Fabre, 2005, p. 290) afin qu'elle parvienne à s'y intégrer, à se faire accepter et à y participer en tant que membre à part entière. À cet égard, Bengle (1993) précise que la socialisation organisationnelle correspond au « processus par lequel une personne en arrive à apprécier les valeurs, les habiletés, les comportements attendus et les connaissances sociales essentielles afin d'assumer un rôle dans l'organisation et d'y participer en tant que membre » (p. 15). La quatrième composante renvoie à la professionnalité, c'est-à-dire à l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier. Il s'agit ici, dans le cas des enseignants, du savoir « faire la classe », de devenir compétent et efficace dans les diverses facettes du travail. Certes la formation initiale prépare à l'exercice professionnel, mais les nouvelles recrues en enseignement auraient encore de nombreux apprentissages à réaliser ou à consolider (Feiman-Nemser, 2003) pour faire face à ce métier complexe où se croisent des variables tant cognitives qu'affectives, relationnelles, stratégiques et éthiques (Martineau et Corriveau, 2000).

Ce cadre conceptuel permet d'aborder l'insertion professionnelle des enseignants de manière plus large, tout en demeurant ouvert aux situations, expériences et considérations propres aux acteurs. À cet égard, une méthodologie mixte alliant des données de questionnaires et des données d'entrevues a été privilégiée.

3 DONNÉES DE LA RECHERCHE

Ce texte porte sur une partie des données d'une enquête réalisée au Québec en 2005-2006, au moyen d'un questionnaire (n = 467) et d'entrevues (n = 35)

auprès d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire. L'échantillon des répondants au questionnaire est composé d'enseignants qui sont entrés en enseignement à des époques différentes, soit avant 1980 (28,6 %), durant les années 1980 (15,3 %), les années 1990 (41,7 %) et les années 2000 (14,4 %). Ils sont majoritairement au primaire (51, 2 %) et au secondaire (32,8 %), quelques-uns enseignent au préscolaire (7,6 %) et d'autres enseignent à plus d'un ordre d'enseignement (5,4 %) ou exercent temporairement d'autres tâches (3 %). Quant au statut d'emploi, 77,5 % des répondants ont un statut d'enseignant régulier contre 22,5 % qui sont à statut précaire. Enfin, dans le même sens que l'ensemble du corps enseignant au Québec, notre échantillon est majoritairement féminin (77, 9 %).

La saisie et l'analyse des données des questionnaires ont été effectuées à l'aide du programme d'analyse quantitative SPSS. Quant aux entrevues, elles sont d'une durée de 60 à 90 minutes et elles ont été transcrites intégralement puis analysées selon une démarche d'analyse thématique.

4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats seront présentés selon deux thèmes: l'expérience de la phase d'insertion professionnelle en enseignement, ainsi que les significations et indicateurs de l'insertion professionnelle. La complémentarité des données quantitatives et qualitatives permettra d'avoir une compréhension plus riche et contextualisée des dimensions importantes de l'insertion professionnelle chez les enseignants.

4.1 L'EXPÉRIENCE DE LA TRANSITION DE LA FORMATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL EN ENSEIGNEMENT

Il a été demandé aux enseignants interviewés ($n = 35$) de raconter librement comment s'est passée leur entrée sur le marché du travail, de nous faire part de ce que ce moment évoque pour eux. L'analyse met en évidence la diversité de situations et de sentiments vécus lors de la transition des études à la prise de fonction (tableau 1).

TABLEAU 1 Aspects significatifs de l'expérience d'entrée sur le marché du travail

Thèmes	% d'enseignants interviewés
Enthousiasme, bons souvenirs	25.7
Déséquilibre, stress, choc de la réalité	28.5
Tâche lourde, difficile	17.1
Satisfaction à l'égard de l'emploi	14.2
Recherche d'emploi ardue, processus d'insertion en emploi long	11.4
Sentiment d'isolement	11.4
Familiarisation et intégration difficiles dans le milieu	8.5

4.1.1 ENTHOUSIASME, BONS SOUVENIRS

D'emblée, tout n'est pas noir, car neuf enseignants (25,7 %) ont une image positive de leur début sur le marché du travail bien que sur des points différents. Ils rapportent l'enthousiasme ressenti et quelques bons souvenirs de ce moment. Il est question surtout de la joie de sortir de la vie d'étudiant, de trouver rapidement un emploi si précaire soit-il et de réaliser ainsi leur rêve d'être enseignant. En complémentarité à cela, d'autres parlent de l'expérience relativement positive du premier contact avec la classe ou l'école, du sentiment de bien faire leur tâche ainsi que de la motivation découlant de l'accueil bénéficié, de la valorisation dans le milieu ainsi que de la confiance des autres.

L'entrée sur le marché du travail évoque la joie, l'allégresse, la grande passion, la joie d'avoir pu me réaliser, d'avoir pu réaliser un rêve. Parce qu'à l'époque tout le monde me disait « Ne t'en vas pas dans l'enseignement, c'est fermé, les portes sont bloquées ». Puis on m'a embauché tout de suite, donc c'était vraiment la grande joie. (Émilie, enseignante en français au secondaire, statut permanent, entrée en fonction en 1991)

Ça évoque des bons souvenirs. Je suis entré en enseignement, j'avais terminé mon bac en enseignement et j'ai fait de la suppléance. Je me sentais bien, je me sentais valorisé et je sentais que ce que je faisais je le faisais bien. Et j'avais aussi beaucoup la confiance des autres. Donc ça m'a donné des ailes (...). C'est ça, j'ai des très bons souvenirs du début de ma carrière, je me suis toujours senti à ma place et j'ai toujours voulu aller plus loin en suivant des cours pour être meilleur. (David, enseignant au primaire, statut permanent, entrée en fonction en 1987)

4.1.2 DÉSÉQUILIBRE, STRESS, CHOC DE LA RÉALITÉ

Contrairement à ces quelques enseignants qui semblent avoir vécu la lune de miel, du moins temporairement, la majorité des enseignants interviewés (28,5 %) évoquent plutôt le déséquilibre, le stress et le choc de la réalité. Dans le feu de l'action, ils constatent que c'est très différent de ce qu'ils apprennent à l'université. À cet égard, les enseignants parlent du sentiment d'insécurité, de doute pédagogique et de crainte face à un nouveau milieu de travail (école) dans lequel ils doivent se faire accepter et dont ils doivent apprivoiser rapidement les lieux, les ressources et la culture, souvent sans accompagnement. Ils soulignent aussi le désenchantement par rapport à l'attitude et au retard cognitif des élèves, par rapport à l'attitude dénigrante de quelques collègues ainsi que par rapport à la gestion du personnel (processus d'évaluation déficiente, non engagement sans rétroaction ni soutien préalables, etc.). De plus, la mission leur semble très large, ils se demandent constamment s'ils font bien les choses et considèrent donc important que le support soit donné aux enseignants et en particulier aux débutants. Enfin,

ils mentionnent qu'ils doivent travailler très fort et se débrouiller seuls. Voici trois exemples de propos d'enseignants.

[Les débuts évoquent] un déséquilibre dans le sens que c'était nouveau, je connaissais déjà un petit peu la profession pour avoir fait des stages, pour avoir été dans certaines écoles, mais pour commencer la profession comme telle, ça a été de découvrir un nouveau milieu, de connaître une nouvelle école (...). (Louis, enseignant en sciences humaines au secondaire, statut précaire, entrée en fonction en 2001)

[Les débuts évoquent] une espèce d'insécurité quand on commence. Est-ce que je vais faire l'affaire? Est-ce que je vais avoir les bons outils pour guider les élèves? Les valeurs que je vais transmettre sont-elles les bonnes? Est-ce que je vais être bien accepté? Puis finalement ça s'est vite confirmé mais il reste quand même qu'il fallait faire le bout de chemin. (William, enseignant en anglais au secondaire, statut précaire, entrée en fonction en 1990)

J'ai commencé à Trois-Rivières, (...) je me retrouvais avec des tâches incroyables [tâches difficiles] puis une motivation super haute mais les élèves n'étaient pas réceptifs puis j'étais super nerveuse. Donc entrer là-dedans, j'ai pleuré des heures et des heures. (Caroline, enseignante en français au secondaire, statut précaire, entrée en fonction en 2001)

La déstabilisation et le choc de la réalité en début de carrière ne semblent pas être des phénomènes isolés. En effet, les résultats issus du questionnaire d'enquête (n = 467) indiquent que durant leur première année de pratique, 87 % des répondants ont souvent (43 %) ou parfois (44 %) vécu le sentiment de ne pas être suffisamment préparés pour faire face à la réalité de l'enseignement.

4.1.3 TÂCHES LOURDES ET DIFFICILES

Une autre expérience marquante concerne les tâches lourdes et difficiles qui leur sont confiées au tout début de leur carrière. Quatre éléments ressortent des propos des enseignants. Certains se rappellent d'avoir hérité des restants de tâches, des niveaux et des groupes les plus exigeants. D'autres ont eu des matières ou des programmes pour lesquels ils ne sont pas formés et qui commandent un investissement parfois surhumain. C'est le cas d'un enseignant formé en sciences humaines et qui doit enseigner l'informatique. C'est aussi le cas d'un autre enseignant formé pour le primaire mais qui doit enseigner en adaptation scolaire. Ce ne sont pas ici des cas isolés, car les résultats au questionnaire montrent que près de la moitié des répondants (41 %) ont dispensé en tout ou en partie des tâches pour lesquelles ils n'étaient pas formés, particulièrement chez les plus récentes générations entrées dans le métier entre les années 1980 et 2000.

Chez les enseignants du secondaire et les spécialistes, la lourdeur de la tâche fait également référence au fait d'enseigner plus d'un programme sur plusieurs niveaux, comme le cas de cet enseignant qui avait une tâche dans sept programmes différents sur trois niveaux d'enseignement. Les résultats au questionnaire montrent d'ailleurs qu'en moyenne 51,8 % de répondants ont eu trois cours différents et plus dont 26,5 % de répondants avec cinq cours et plus exigeant des préparations différentes.

Enfin, d'autres enseignants ont un mauvais souvenir des conditions de suppléances vécues et de leur impact négatif sur la santé et le développement professionnel, notamment à cause des tâches difficiles, instables ou ingrates qui ne permettent pas de développer le sentiment de compétence et d'efficacité.

Voici quelques propos d'enseignants sur les tâches pénibles des premiers moments d'enseignement.

J'ai trouvé ça très difficile, (...). Les enseignants qui sont en place vont choisir les tâches les plus intéressantes et vont délaissé les groupes les plus difficiles. Alors, on est obligé de s'ajuster à des groupes qui demandent énormément puis on n'a pas d'expérience, alors ça s'appelle « on l'apprend à la dure ». (Marie, enseignante en arts plastiques au secondaire, statut précaire, entrée en fonction en 1988)

Vous savez, vous enseignez la programmation en informatique, donc vous enseignez aux gens à créer des logiciels, dans un langage que vous ignorez totalement. Entre vous et moi, vous travaillez vingt-cinq heures par jour et sept jours par semaine pour réussir. (...) Vous savez, ça c'était ce que j'appellerais du rattrapage académique! (Paul, enseignant en sciences humaines au secondaire, statut permanent, entrée en fonction en 1989)

Et quand on va dans les écoles, il faut prouver qu'on est bon mais on nous met toujours dans un contexte où tu ne pourras pas être bon parce qu'on est suppléant, on a les pires groupes (...). Puis tu ne connais pas les règlements de l'école, tu es tout le temps en rattrapage. (...) Puis il y a le jeu de la suppléance, le jeu des contrats, puis moi je l'ai joué le jeu, souvent c'est notre santé qu'on hypothèque, c'est très fatigant. (...) j'avais mon sac d'école prêt le matin, puis les gens t'appellent à 6 h 00 du matin puis tu pars avec ton atlas de la ville ..., il faut que tu te rendes! (Cristelle, enseignante en musique au primaire, statut précaire, entrée en fonction en 1999)

Les situations que reflètent les tâches confiées aux enseignants débutants permettent de comprendre le sentiment de surcharge de travail que mettent en relief les résultats au questionnaire (n = 464). En effet, durant leur première année d'enseignement, 82 % des répondants se sont sentis souvent (37 %) et parfois (45 %) dépassés par leur charge de travail, particulièrement ceux entrés depuis 1980.

4.1.4 INSERTION EN EMPLOI SOUVENT PÉNIBLE ET PRÉCAIRE

Deux autres thèmes qui ressortent de l'expérience des débuts sur le marché du travail sont en rapport avec l'insertion en emploi, et c'est plus précisément l'appréciation de l'emploi obtenu et le processus même d'insertion en emploi. D'emblée, le défi de l'entrée sur le marché du travail en enseignement, c'est d'abord et avant tout de trouver un emploi dans un contexte où le diplôme ne garantit pas un accès immédiat à l'emploi et où la précarité est devenue un nouveau modèle de gestion de carrière en enseignement (Lessard et Tardif, 1996; Martel et Ouellette, 2003; Mukamurera, 1998). À cet égard, certains enseignants semblent s'accommoder de la situation pour leurs premiers emplois. Ainsi, en dépit de la précarité, ils sont quand même contents de trouver du travail dans un délai raisonnable, tout en espérant bien sûr que la situation s'améliore avec le temps.

Eh bien moi je trouve que ça va bien, j'ai été chanceuse parce que je n'ai pas vécu autant de misère que d'autres enseignantes qui ont fini en même temps que moi et qui n'ont pas de contrat, qui sont dans 6-7 écoles en même temps et qui sont appelés le matin à 8h00, à la dernière minute, pour aller travailler. Puis on dirait que je suis souvent au bon moment à la bonne place. Puis j'ai des opportunités qui s'ouvrent. (Liliane, enseignante au préscolaire, statut précaire, entrée en fonction en 2003)

Malheureusement d'autres gardent un souvenir amer de leur expérience d'insertion sur le marché du travail, référant à la recherche d'emploi qui est ardue, au processus d'insertion en emploi qui est long et à tant d'énergie investie pour peu de résultats: envoi de curriculum vitae, faire du porte à porte dans les écoles, faire des appels dans les écoles et dans les commissions scolaires, rencontrer les directions d'école, obtenir les premières suppléances puis le premier contrat, atteindre les conditions pour être inscrit sur la liste de rappel, etc.

Mais au début là, pour voir le nom sur la liste de rappel, il faut que tu fasses des contrats, il faut que tu appelles, il faut que tu rencontres des directions, c'est long. (Caroline, enseignante en français au secondaire, statut précaire, entrée en fonction en 2001)

Les débuts évoquent beaucoup de recherche d'emploi, des entrevues qui n'ont mené à rien, et beaucoup de temps que j'ai investi là-dedans et qui finalement n'a rien donné. (Jessica, enseignante au primaire, statut précaire, entrée en fonction en 2000)

4.1.5 SENTIMENT D'ISOLEMENT

Le sentiment d'isolement est un autre élément significatif de l'expérience vécue lors de la transition de la formation à l'exercice professionnel. D'ailleurs, deux-tiers des répondants au questionnaire disent s'être sentis souvent ou parfois isolés ou livrés à eux-mêmes (65 %) durant les premières an-

nées d'enseignement (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Cet isolement se décline à deux niveaux : d'abord un isolement général lié à l'absence de soutien et à l'individualisme qui prévaut dans certains milieux scolaires, ensuite un isolement structurel propre aux enseignants spécialistes qui n'ont souvent pas de collègues de même discipline avec qui collaborer au sein de leur école. Dans l'ensemble, les enseignants sont frustrés devant l'absence d'empathie et le manque d'intérêt à leur égard de la part des collègues de l'équipe-école. Quelques enseignants d'expérience font d'ailleurs remarquer, tout en le déplo- rant, que cette situation touche encore aujourd'hui bon nombre d'enseignants, à la seule différence qu'avec l'expérience on développe des automatismes et de la confiance en soi qui font qu'on est moins déstabilisé et qu'on est fonctionnel quand même.

En général je dirais... si on pouvait employer le terme isolement, c'est ce que je remarque encore aujourd'hui même après plusieurs années. On est laissé beaucoup à nous-mêmes. (...) Il faut se débrouiller, il faut établir nos contacts. Est-ce que c'est la même chose [aujourd'hui]? Sensiblement oui, sauf qu'avec l'expérience on est moins déstabilisé. (...) Et quand je regarde les jeunes enseignants (...), ils sont laissés à eux. Et même je dirais que les autres enseignants ne semblent pas faire d'effort pour les intégrer. Et c'est à ce niveau là que je dis que j'évolue dans un milieu qui est relativement individualiste. (Christine, enseignante en français au secondaire, statut précaire par choix, entrée en fonction en 1981)

(...) quand on se rencontre entre spécialistes de musique ou d'éducation physique, il y a toujours un blues du spécialiste. On se fait part de nos frustrations, de nos difficultés, de notre solitude dans notre école, parce qu'on est un spécialiste en musique pour trois écoles et on ne voit jamais de collègues qui font la même chose que nous pour collaborer puis les autres enseignants titulaires sont pris dans leur réalité (...). C'est très frustrant. (Cristelle, enseignante en musique au primaire, statut précaire, entrée en fonction en 1999)

4.1.6 FAMILIARISATION ET INTÉGRATION DIFFICILES AU MILIEU DE TRAVAIL

Le dernier thème qui ressort et qui est en continuité avec le précédent est celui de la familiarisation et l'intégration au milieu de travail. À cet égard, certains se souviennent du sentiment d'être parachuté dans une école ou dans une classe, sans accompagnement adéquat pour se familiariser avec les lieux, les ressources et la tâche. L'intégration semble aussi pénible dans un milieu inconnu ou de culture différente, le nouvel enseignant pouvant être perçu et se sentir lui-même comme un étranger si aucune mesure d'accueil et d'intégration n'est prévue. C'est le cas par exemple lorsqu'on passe d'un milieu urbain à un milieu rural et vice-versa. Les deux extraits suivants illustrent ces deux phénomènes.

Donc, je me suis présenté là, le directeur adjoint m'a reçu, il est venu me montrer le local où j'allais travailler et deux jours plus tard il fallait que je rentre au travail. Puis je suis rentré au travail, il m'a pris par-dessous le bras et il m'a dit « tu te souviens-tu ? » Je ne me souvenais pas du local parce qu'il m'avait fait faire le tour de l'école au complet et c'était assez grand, merci. Donc j'ai dit, « monsieur, ce matin-là ... » puis il m'a pris, il a ouvert la porte, il m'a donné une poussée, il a refermé la porte puis il m'a dit « débrouilles-toi, tes élèves sont là-dedans ». Ça a été ça mon insertion. (...) Ça fait que là moi j'ai été obligé de me débrouiller avec les moyens du bord. J'ai dit aux élèves « Ne demandez pas ce que je fais ici, je ne le sais pas plus que vous ce matin, mais je sais que je vais vous enseigner. (...) Je vais avoir des papiers plus tard parce que là je n'ai rien. » Puis on s'est mis à parler ensemble. (...). (Yanick, enseignant en initiation à la technologie au secondaire, statut permanent, entrée en fonction en 1972)

Oui en ville puis je n'ai pas trouvé mon intégration facile au niveau de l'école. (...) Je ne me suis pas senti tellement bien accueilli là. C'est comme une mentalité de ville puis je pense qu'avoir des bonnes relations à l'école c'est important (...), c'est un plus dans notre travail. (Stéphane, enseignant au primaire, statut précaire, entrée en fonction en 2001)

Évidemment, toutes les écoles ne se ressemblent pas et bien que les cas relevés ici aient pu garder un mauvais souvenir de leurs premiers contacts avec un milieu en particulier, l'enquête par questionnaire révèle que pour l'ensemble de la première année de carrière, les répondants sont relativement satisfaits de l'accueil dans les écoles. En effet, plusieurs d'entre eux considèrent être très satisfaits (39 %) ou plutôt satisfaits (49 %) de l'accueil bénéficié. L'accueil n'est toutefois pas à confondre avec le soutien fourni et une pleine intégration dans les équipes-écoles, deux aspects qui demeurent encore insuffisants (Mukamurera, Bourque et Ntebutse, 2010).

Comme on peut le voir, les thèmes ressortis de l'analyse précédente révèlent diverses dimensions de l'expérience de la transition des études à la prise de fonction. Tout d'abord, on en retient que l'entrée sur le marché du travail est une expérience humaine parfois stimulante pour certains mais souvent angoissante et pénible pour d'autres. Stimulante parce que les nouveaux finissants sont enthousiastes et soulagés de terminer enfin leurs études, de trouver un emploi et de réaliser leur rêve d'être enfin enseignant. Angoissante et pénible chez d'autres pour qui les conditions d'entrée en enseignement riment avec la désillusion, le choc de la réalité, le doute pédagogique, la frustration et la déstabilisation à bien des égards : des restants de tâches délaissés par les enseignants expérimentés, des matières parfois en dehors du champ de formation, une insertion en emploi pénible, un isolement socioprofessionnel, une familiarisation et une acculturation au milieu de travail pas toujours évidentes, etc. On constate ainsi que l'expérience d'entrée sur le marché du

travail, qu'elle soit positive ou plutôt négative, évoque des aspects variés qui peuvent être regroupés sous quatre sphères : l'emploi, les tâches, l'intégration au sein de l'école et la compétence pédagogique. Ces résultats corroborent et valident la pertinence d'un cadre multidimensionnel pour l'analyse de l'insertion et pour la réflexion sur l'offre de mesures de soutien adaptées aux besoins variés.

4.2 SIGNIFICATIONS ET INDICATEURS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

L'analyse des significations et indicateurs de l'insertion professionnelle s'appuie de manière complémentaire sur des données d'entrevues (les mêmes que celles exploitées pour la précédente analyse) et des données quantitatives issues du questionnaire d'enquête ($n = 467$), de façon à permettre d'avoir une compréhension riche et nuancée du phénomène d'insertion professionnelle. Nous présentons d'abord les résultats en regard des significations de l'insertion et ensuite nous présentons un portrait quantitatif sur les indicateurs d'une insertion réussie.

4.2.1 SIGNIFICATION DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

À l'une des questions de l'enquête, les répondants ($n = 467$) étaient invités à dire s'ils considéraient leur insertion professionnelle comme étant ou ayant été un succès. Ensuite en entrevue, il s'agissait de dire ce qu'est pour eux être professionnellement inséré et d'en expliciter les conditions.

TABLEAU 2 Insertion considérée comme un succès selon le statut d'emploi, en % ($n = 459$)

Statut d'emploi			
	Régulier	Précaire	Global
Oui	79.2	56.3	74.1
Plus ou moins	19.4	35.0	22.9
Non	1.4	8.7	3.1

D'emblée, la majorité d'entre eux considèrent que leur insertion est un succès (74 %) (tableau 2). Il y a toutefois une différence significative selon le statut d'emploi. Ce sont davantage les enseignants à statut précaire qui considèrent que leur insertion n'est pas ou est plus ou moins un succès. Par contre, on n'observe pas de différence significative selon le genre, l'année d'entrée en enseignement et l'ordre d'enseignement. Cela laisse penser que le statut d'emploi est une variable de référence commune qui joue sans doute un rôle distinctif dans la vie personnelle et professionnelle des enseignants.

L'analyse plus fine des résultats du tableau 2 amène tout de même d'autres constats intéressants qui permettent de penser qu'il y a bien autre

chose au-delà du critère objectif et administratif de statut d'emploi. D'une part, l'idée que l'insertion dans l'enseignement est plus ou moins réussie (23 %), même chez les enseignants à statut régulier (19 %), laisse penser qu'on peut être inséré sur un aspect et ne pas l'être sur un autre. D'autre part, le fait que certains enseignants à statut précaire considèrent que leur insertion est un succès (56 %) laisse penser qu'il y a d'autres considérations qui entrent en ligne de compte. L'analyse des entrevues permet d'en apprendre plus.

Effectivement, les résultats issus des entrevues confirment dans une certaine mesure l'importance de la variable emploi et statut d'emploi, mais ils apportent des nuances intéressantes en montrant que cette variable peut être relativisée ou bonifiée par des critères complémentaires tel qu'avoir son propre poste (ne pas être en suppléance ou en remplacement), avoir sa propre classe toute l'année, avoir un revenu permettant de se consacrer pleinement à son métier, avoir des conditions de travail décentes (moins de matières différentes à enseigner, stabilité d'école, avoir un bureau et des ressources pédagogiques) ou encore être bien positionné sur la liste de priorité d'emploi. Voici quelques propos d'enseignants.

Je me suis sentie insérée quand j'ai eu ma classe. Quand je faisais de la suppléance à tous les jours sur appel, jamais la même classe, jamais la même école, non je ne peux pas dire que je me sentais vraiment insérée, que je faisais partie du milieu des enseignants. J'avais plus l'impression d'aller faire du gardiennage et de jouer à la police. Je n'avais pas l'impression d'être enseignante quand j'allais dépanner une journée ici et là. (...) Ça fait que je dirais que je me suis sentie insérée quand j'ai eu ma classe, quand j'ai eu mon groupe la première fois. (Monique, enseignante au primaire, statut précaire, entrée en fonction en 2000)

Donc à partir de quand je me suis sentie professionnellement inséré dans ce milieu-là... je dirais à partir de la deuxième ou de la troisième année, quand j'ai pu renoncer à combler mes revenus par des contrats de recherche (...) ou des trucs du genre pour réussir à gagner mon pain. (Paul, enseignant en sciences humaines au secondaire, statut permanent, entrée en fonction en 1989)

Je serais tentée de dire qu'on est inséré à partir du moment où on est sur une liste de rappel. Là on peut se sentir un petit peu plus à l'aise [...] car on est certain d'avoir une tâche, certes plus ou moins importante (...) mais bon, ça assure au moins un minimum de revenus. (Marie, enseignante en arts plastiques au secondaire, statut précaire, entrée en fonction en 1988)

Également, tant les enseignants réguliers que les « précaires » insistent sur l'importance de l'intégration dans l'équipe-école, c'est-à-dire y être accepté

comme membre à part entière, avoir des liens et être à l'aise avec les autres enseignants, connaître l'école et ses rouages, avoir la reconnaissance de ses patrons et de ses collègues, pouvoir exprimer ses idées, faire partie de ceux qui prennent les décisions et pouvoir participer pleinement à des activités et comités en cours au sein de l'école.

Bien moi je pense que, en tout cas pour moi c'est sûr que ce n'est pas en lien avec la permanence du tout. Je pense qu'une personne est insérée dans son école quand elle sent qu'elle peut prendre la place dans cette école là, qu'elle peut s'insérer dans divers comités et je dirais quand elle est reconnue par ses pairs comme étant un enseignant à part entière. (...) [C'est aussi un enseignant] qui a compris les rouages de l'école, les rouages syndicaux, qui voit les comités, qui doit s'impliquer dans l'école, s'impliquer dans son enseignement auprès des élèves, qui va trouver sa place, qui va essayer de faire avancer les choses. (Delphine, enseignante en mathématiques au secondaire, statut précaire, entrée en fonction en 1998)

Certes la précarité d'emploi, et plus particulièrement la suppléance, semble affecter l'intégration au milieu, comme l'ont d'ailleurs montré d'autres recherches (Guilbert, Lazuech et Rimbart, 2008; Mukamurera et Martineau, 2009). Mais il reste que cette influence peut être relativisée par les conditions de travail réelles et les caractéristiques du milieu d'accueil. Par ailleurs, certains enseignants insistent plutôt sur l'importance de maîtriser leur travail, c'est-à-dire de bien remplir les tâches attendues, d'être à l'aise et autonome dans leur travail. Mais en bout de ligne, ces enseignants conviennent aussi que l'insertion professionnelle touche à des aspects d'ordre psychologiques et affectifs tels qu'être soi-même, avoir la confiance en soi, ne pas se remettre constamment en question et être bien avec les élèves.

Évidemment tout le cheminement syndical, la liste d'attente puis ci puis ça qui mène jusqu'à la permanence si on a des bonnes évaluations et ainsi de suite. Mais je dirais que la vraie réponse, ça ne se situe probablement pas là. Je me suis senti inséré ou bien à ma place, je vous dirais dès le début. Parce que tout de suite je me suis bien senti dans ce milieu là puis j'étais convaincu que j'étais à ma place et que j'allais pouvoir faire un bon travail. Évidemment au début c'est plus difficile parce qu'on apprend encore. J'apprends encore aujourd'hui mais c'est plus difficile au début. Je pense que la vraie réponse c'est dès qu'on a assez de confiance en soi. C'est peut-être flou comme réponse pour vous mais je situerais ça plus au niveau personnel qu'au niveau hiérarchique et des conventions. (Jean, enseignant au primaire, statut permanent, entrée en fonction en 1995)

Enfin, si quelques enseignants ont pu se positionner sur l'un ou l'autre critère pour définir l'insertion professionnelle, la situation ne semble

pas toujours aussi simple que ça. En effet, 40 % des enseignants interviewés voient plutôt l'insertion comme un tout se jouant sur plus d'une facette et plus d'un niveau à la fois. Ainsi par exemple, certains considèrent que pour être inséré il faut à la fois avoir la stabilité dans le poste ou la permanence et être à l'aise dans sa tâche. D'autres disent qu'il faut une insertion sociale au niveau du groupe d'enseignants et une insertion au niveau des attentes de la direction d'école. D'autres vont plus loin en soulignant que l'insertion est un ensemble de plusieurs choses qui touchent à la fois à soi-même, à la tâche, au rapport avec les élèves, avec les collègues et avec la direction ainsi qu'à l'éthique des responsabilités. Voici quelques propos d'enseignants qui mettent en relief la multidimensionnalité de l'insertion professionnelle en enseignement.

C'est un ensemble de tout. C'est que tu es bien avec tes groupes-classes, tu es bien avec tes confrères, tu es capable d'échanger, tu es capable de discuter, tu es capable de rencontrer la direction et d'émettre tes opinions. Ne pas être quelqu'un qui va toujours dire oui parce qu'il a peur de... L'insertion c'est ça, c'est tout un ensemble, tant qu'à moi, à l'intérieur de la profession qui est tout, tout, tout ce qu'on vient de parler. Ça commence autant aux élèves et être unique, être soi-même, être conséquent de tes pensées, conséquent de tes actes, conséquent de tes gestes que tu vas poser ou de tes valeurs aussi. C'est ça, d'après moi, c'est ça être inséré. (Yanick, enseignant en initiation à la technologie au secondaire, statut permanent, entrée en fonction en 1972)

Moi je dirais deux conditions [pour être inséré]. Premièrement la permanence puis deuxièmement l'aisance. Aisance à tous les niveaux. Aisance dans la tâche que tu fais, aisance dans le milieu dans lequel tu évolues. (...) Parce que si tu as ta permanence mais que tu as de la misère à faire ton travail, tu n'es pas à ta place. Ou tu as beaucoup de misère avec le contexte, beaucoup de misère avec tes collègues, là elle est moins bonne ta permanence. Parce que tu la subis, ça fait que je me dis qu'il y a deux choses: la permanence puis l'aisance. (Laetitia, enseignante en adaptation scolaire au primaire, statut précaire, entrée en fonction en 1985)

En somme, ce que l'on peut retenir des données tant quantitatives que qualitatives présentées précédemment sur les significations de l'insertion professionnelle, c'est que l'insertion comporte plusieurs facettes ou dimensions qui peuvent être plus ou moins importantes pour l'individu selon les conditions concrètes de son expérience, son évaluation du marché, sa personnalité, ses attentes, ses valeurs et ses motivations initiales pour l'enseignement. Le point qui suit exploitant les données quantitatives (n = 456) relatives aux indicateurs d'une insertion réussie permet de mettre en relief l'importance respective de chacun des critères en jeu.

4.2.2 INDICATEURS D'UNE INSERTION RÉUSSIE

À partir d'une liste de critères, il a été demandé aux enseignants (n = 456) d'indiquer ce qui constitue pour eux un indicateur d'une insertion réussie en enseignement. Il a été également précisé que s'il y a plus d'un facteur, de ne se limiter qu'aux trois plus importants tout en spécifiant si c'est leur 1^{er}, 2^e ou 3^e choix. Le tableau 3 présente les résultats détaillés.

TABLEAU 3 Indicateurs d'une insertion réussie (en %) N=456

Indicateurs	1 ^{er} choix	2 ^e choix	3 ^e choix	Global
1. Maîtrise du travail	25.4	19.7	12.5	57.6
2. Intégration à l'équipe-école	14.3	23.7	17.1	55.1
3. Reconnaissance dans le milieu de travail	15.8	18.0	19.3	53.1
4. Tâche liée à la formation	11.8	8.3	8.8	28.9
5. Acquisition de la permanence	9.4	5.5	11.2	26.1
6. Obtention du poste régulier menant à la permanence	9.4	7.7	7.5	24.6
7. Régularité des contrats même s'ils sont précaires	8.4	7.7	8.4	24.5
8. Position sur la liste de rappel ou de priorité d'emploi	2.2	3.1	3.5	8.8
9. Autonomie financière	0.9	2.0	3.7	5.7
10. Autres motifs	0.9	0.4	0.7	2.0

Les résultats du tableau 3 sont en cohérence avec ceux présentés précédemment sur les significations de l'insertion professionnelle. Ils témoignent encore une fois de la multidimensionnalité du processus d'insertion professionnelle et l'étendue des critères de référence des enseignants. Ils permettent en outre de mettre en relief l'importance quantitative de chacun des critères en jeu. Dans l'ensemble, trois critères constituent des enjeux communs à tous les enseignants indépendamment de l'année d'entrée dans la carrière et rejoignent un peu plus de la moitié des répondants si on considère les résultats aux trois choix des répondants. Il s'agit de la maîtrise du travail (58 %), de l'intégration dans l'équipe-école (55 %) et de la reconnaissance dans le milieu de travail (53 %). Les autres critères qui méritent quand même une attention touchent chacun seulement environ le quart des répondants : correspondance entre la tâche et le champ de formation (29 %), l'acquisition de la permanence (26 %), l'obtention d'un poste régulier (25 %) et la régularité des contrats (25 %).

Cependant si on regroupe les indicateurs reliés à l'emploi avec les 75 % d'enseignants qui le mentionnent d'une façon ou d'une autre, on peut dire que s'insérer c'est d'abord avoir un pied dans un emploi, qu'il soit à statut régulier

ou précaire. C'est comme le point de départ incontournable, tout en sachant que dans certains cas, la permanence est certes un idéal à atteindre mais non une condition *sine qua non* pour une insertion réussie. On voit d'ailleurs que le critère traditionnel d'acquisition de la permanence n'est choisi que par seulement 26 % des répondants, le plaçant ainsi presque en égalité avec le contrat à temps plein régulier et la régularité des contrats. On peut ainsi comprendre que ce qui compte en regard de la variable emploi est moins la permanence que la stabilisation dans le système d'emploi et les perspectives d'employabilité, en particulier dans un contexte où la précarité d'emploi est en toute apparence institutionnalisée.

Mais dans le fond ce n'est pas obligé d'être la permanence, mais ça dépend toujours où. Par exemple je regarde ici, il y a tellement d'emplois, particulièrement pour moi qui est en mathématiques, il y en a tellement que je me sens insérée même si je n'ai pas ma permanence, parce que je sens une sécurité. (Annie, enseignante de mathématiques au secondaire, statut précaire, entrée en fonction en 2000)

L'analyse croisée selon la décennie d'entrée dans la carrière, le genre et le niveau d'enseignement permettent de relever des différences qu'il importe de souligner.

Premièrement, la permanence et la correspondance entre la tâche et le champ de formation sont davantage prises en compte par les enseignants entrés dans la carrière entre 1960 et 1980 que par les plus récentes générations. Rappelons qu'au Québec les années 1960-1970 ont été marquées par l'expansion du système scolaire et l'explosion des besoins en personnel enseignant qualifié. Il était donc plus facile, à cette époque, d'obtenir un poste régulier correspondant à sa qualification, contrairement aux décennies subséquentes marquées par la contraction du marché de l'emploi et les difficultés d'insertion (CSE, 2004; Lessard et Tardif, 1996). On peut ainsi penser que les enseignants ont un rapport différent à la carrière selon, entre autres, leur contexte d'exercice professionnel et qu'en corollaire les nouvelles générations d'enseignants ajustent leurs attentes d'insertion aux possibilités du marché devenu plus incertain et plus précaire en termes de poste et de tâche. Il est également possible que ces résultats révèlent l'émergence d'un nouveau rapport à la profession. Selon Rayou et Van Zanten (2004), contrairement à leurs prédécesseurs, les nouveaux enseignants seraient pragmatiques et moins axés sur le statut et un métier à vie que sur les conditions concrètes d'exercice professionnel.

Deuxièmement, l'intégration dans l'équipe-école compte beaucoup plus pour les femmes que pour les hommes. Cette différence peut être reliée, entre autres, à une plus grande importance que les femmes attacheraient aux rapports humains et à l'esprit de famille dans leur vie personnelle et professionnelle. Les résultats d'une étude portant sur les questionnaires de la fonc-

tion publique fédérale canadienne (Philips, Little et Goodine, 1996) vont dans le même sens en mettant en évidence, chez les femmes, une plus grande sensibilité au climat de travail. Une piste d'explication avancée par cette étude et appuyée par les résultats de l'étude de Gilligan (1982, cité par Philips, Little et Goodine, 1996) va dans le même sens que notre hypothèse. En effet, ces auteurs soutiennent que les femmes privilégieraient une approche communautaire et bienveillante et qu'elles seraient donc « plus sensibles aux aspects contextuels et en particulier aux questions de relations interpersonnelles et d'interdépendance que ne le sont les hommes. » (Philips, Little et Goodine, 1996, p. 21).

Troisièmement, le lien tâche-formation s'avère plus important pour les enseignants du secondaire que pour ceux du primaire. Cela s'expliquerait notamment par la spécialisation de l'enseignement au secondaire fondée sur la discipline d'enseignement et qui fait que, de par même sa formation, l'enseignant du secondaire est avant tout un spécialiste-disciplinaire pour une ou deux disciplines en particulier (Lessard, 1990; Lessard et Tardif, 2003). Par ailleurs, les enseignants du secondaire choisissent la profession souvent par intérêt pour la discipline d'enseignement. On comprend dès lors que l'affectation d'un enseignant du secondaire à une matière autre que celle de sa formation peut représenter une déception, mais aussi un défi de taille, comme nous l'avons d'ailleurs vu dans la section concernant l'expérience de la transition de la formation au marché du travail en enseignement.

CONCLUSION

L'analyse de l'expérience d'entrée sur le marché du travail révèle une diversité de situations vécues, allant de l'enthousiasme et de bons souvenirs chez certains à la déstabilisation et la désillusion chez plusieurs. C'est dire que c'est une période riche en émotions et intense en termes d'adaptation requise, selon les contextes particuliers à chacun. Les situations marquantes vécues se rapportent à l'insertion dans l'emploi souvent périlleuse, aux tâches difficiles ou peu gratifiantes, au sentiment d'être laissé à soi-même pour affronter les difficultés du métier, à l'adaptation et l'intégration au milieu de travail ainsi qu'au sentiment d'incompétence, voire d'impuissance face à certaines réalités de la tâche ou du métier. Que les débuts soient enthousiastes ou au contraire angoissants ou déstabilisants, les nouveaux enseignants sont en situation de vulnérabilité tel que le soutien institutionnel différencié et la collaboration des collègues s'avèrent appropriés pour assurer une transition harmonieuse durable et propice à une saine croissance personnelle et professionnelle. À cet égard, les résultats de cette étude appuient entièrement les initiatives visant à instaurer des mesures d'aide à l'insertion professionnelle et ont la particularité de mettre en évidence la variété des facettes à considérer et la pertinence d'intervenir graduellement dès les premiers moments de prise de fonction.

Dans le même sens, l'analyse des données sur le sentiment d'une insertion réussie ainsi que sur les significations et les indicateurs d'insertion du point de vue des enseignants, met en relief de manière concrète la multidimensionnalité de l'insertion en enseignement. Celle-ci se décline en six niveaux suivants, lesquels peuvent alimenter la conceptualisation de l'insertion professionnelle :

- niveau économique : emploi, revenu décent, permanence, stabilité d'emploi, perspectives d'employabilité ;
- niveau administratif, hiérarchique et syndical : avoir un poste et la possibilité de faire des choix, liste de priorité d'emploi, connaître les rouages syndicaux ;
- niveau organisationnel et relationnel : être intégré et en harmonie avec les collègues, avoir la confiance des autres, être accepté, reconnu et à l'aise dans le milieu (collègues, élèves, direction, parents), connaître la culture de l'école et ses ressources ;
- niveau personnel : confiance en soi, estime de soi, être soi-même, sentiment d'efficacité personnelle, réduction du stress, être à l'aise de dire son opinion.
- niveau de l'affectation et du contexte de travail : qualité de la tâche, relation formation-tâche, stabilité de tâche et d'école, espace de travail et accès aux ressources pédagogiques ;
- niveau de la pratique : expérience, routines, compétence, aisance dans le travail, autonomie professionnelle, jugement professionnel et sens de la responsabilité des actes, des moyens et des résultats.

Les mesures d'insertion et de gestion des carrières appropriées seraient alors celles qui tiennent compte de cette variété des niveaux d'insertion et des besoins particuliers des débutants. Toutefois, au-delà de la variable emploi, trois critères semblent représenter des enjeux fort importants pour les enseignants et méritent une attention particulière pour les responsables scolaires et les groupes d'enseignants : soutenir l'apprentissage continu du métier, favoriser une pleine intégration au sein de l'établissement et, enfin, reconnaître et valoriser le travail et les compétences du personnel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Appolloni, S. (2009). NSDC's Standards to the Rescue: Focus on Context, Process, and Content Provides a Strong Foothold for Mentor Program, *Journal of Staff development*, 30 (5), 36-42.
- Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993). *La première classe, ou, Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Bengle, N. (1993). *L'insertion professionnelle des jeunes: une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services*. Les cahiers du Labraps. Sainte-Foy: Université Laval.
- Burke, A. (2010). *How well prepared and supported are new teachers? Results for the Northwest Region from the 2003-2004 Schools and Staffing Survey* (Issues & Answers Report, REL2010- No. 097). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant: un moment important d'élaboration identitaire. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *Insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 87-103). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Céré, R. (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Le point de vue... des gestionnaires. *Vie pédagogique*, 128, 26-31.
- Chaubet, A. (2005). Accueillir: oui, mais comment? *Éducateur*, 5, 39-40.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion professionnelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'éducation*. Québec: CSE.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de l'Université McGill*, 45 (1), 63-79.
- Dufour, M. et Jurado, M. (2004). L'entrée dans le métier de professeur de français en France: accompagnement et regard sur les pratiques des néotitulaires en région parisienne. *Lettre de l'AIRDF*, no 34, 18-22.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teacher Need to learn. *Educational Leadership*, 60 (8), 25-29.
- Guibert, P., Lazuech, G., Rimbert, F. (2008). *Enseignants débutants. Faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Huberman, M. (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants. In M. Huberman, M. Grounauer et J. Marti (1989). *La vie des enseignants: Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé S.A.
- Lacaze, D. et Fabre, D. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. In N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacze et K. Mignonac (dir.), *Comportement organisationnel. Volume 1. Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*. Bruxelles: De Boeck.

- Lessard, C. (1990). Statut des enseignants: quelques éléments d'analyse et facteurs d'évolution. In F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 plus tard! Et après?* (p. 322-352). Québec: IQRC.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structure, système*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*. Sherbrooke: Édition du CRP.
- Martel, R. et Ouellette, R. (2003). L'insertion professionnelle: une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2010). Bref regard sur la situation du soutien aux nouveaux enseignants aux États-Unis. *Formation et profession*, 17 (1), 54-56.
- Martineau, S. et Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6 (3), 5-8.
- Molgat, M. et Vultur, M. (2009). L'insertion professionnelle des jeunes québécois diplômés et non diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille? *Recherches sociographiques*, 50 (1), 41-66.
- Mukamurera J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16 (2), 54-56.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au niveau secondaire. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. (p. 207-223). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec: Portrait et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. pour les jeunes générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Ntebutse, J. G. (2010). La situation d'insertion professionnelle chez les enseignants du primaire au Québec. *Vivre le primaire*, 23 (2), 36-39.
- Mukamurera, J. (2005), « La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier », In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336), Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle: quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, 128, 23-25.

- Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement? *Vie pédagogique*, 128, 21-22.
- Organisation de coopération et de développement économiques/OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: OCDE.
- Perret, C. (2007). Note de Recherche Typologie de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur dans les régions françaises au regard des mobilités géographiques. *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, 2, 293-308.
- Perrot, S. (2005). *L'individu et l'organisation : une approche par le concept de socialisation*. Actes du Congrès de l'AGRH, Paris. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/36/04/66/PDF/Article_Perrot.pdf
- Phillips, S. D., Little, B. R. et Goodine, L. A. (1996). *Climat organisationnel et projets personnels: écarts entre les sexes dans la fonction publique. Rapport de recherche no 20*. Ottawa: Centre canadien de gestion, Ministère des Approvisionnements et Services Canada
- Rayou, P. et Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris: Bayard.