

1.3.2 La formation initiale : une passerelle vers l'insertion professionnelle

La formation initiale des enseignants au Québec a connu de grandes transformations. Depuis le rapport Parent (Parent, 1963), ces transformations cherchent notamment à pallier la discontinuité entre la formation initiale et le marché du travail (Nault, T., 2003). La réforme en éducation de 1994 « a été l'occasion d'allonger et de renforcer la formation pratique », mais aussi, de « mieux encadrer les stages d'enseignement et de fonder la formation pratique en enseignement sur le partenariat entre l'université et le milieu scolaire » (COFPE, 2002, p. 11). Cette réforme prévoyait également des programmes d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants dont le milieu scolaire devait être responsable. Or, rien depuis n'a été mis en place de manière officielle par le MEES afin que de telles mesures soient instaurées dans les commissions scolaires et aucun support financier n'a été offert en ce sens (COFPE, 2002). Seuls des projets expérimentaux dans les deux premières années suivant la réforme des programmes de formation à l'enseignement ont été mis sur pied, lesquels n'ont donné suite d'aucune façon (Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008).

Il semble que les changements apportés au cours des dernières décennies pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants ne soient toujours pas suffisants : le passage des futurs enseignants vers le marché du travail connaissant encore une vive rupture, les nouveaux enseignants étant confrontés au choc de la réalité (CSEE, 2008 ; De Stercke, 2011 ; Gervais, 1999 ; Jeffrey, 2011 ; Mukamurera, *et al.*, 2013 ; Nault, T., 2003 ; OCDE, 2005 ; Tardif, Gérain-Lajoie, Anderson, Lessard, Clermont, Mujawamariya, et al., 2001). Dans la littérature américaine, c'est l'expression « *sink or swim* » qui est employée pour définir cette étape difficile et déterminante (Collinson et Ono, 2010 ; Howe, 2006 ; Varah, et al., 1986). Ainsi, cette cohérence entre les milieux universitaires et scolaires nécessite toujours des améliorations : alors que l'étudiant est accompagné et soutenu dans ses stages tout au cours de sa formation initiale, autant par le milieu universitaire que par le milieu scolaire, le nouvel enseignant est subitement laissé à lui-même lorsqu'il obtient son diplôme (Karsenti et Collin, 2009). De plus, malgré l'accroissement des exigences pour exercer la profession enseignante, il appert que le bachelier en éducation a encore bien des

apprentissages à faire au-delà de sa formation initiale à l'université. « Les concepteurs de programmes universitaires et les formateurs universitaires ne considèrent pas achevée la formation d'un enseignant au terme des quatre années et estiment que, durant la première étape en carrière, le novice sera appelé à poursuivre le développement de ses compétences [selon le référentiel des douze compétences professionnelles du MEES] tout en consolidant son identité professionnelle » (Lacourse, et al., 2011, p. 4). C'est dire que le brevet d'enseignement « atteste [des] compétences professionnelles [du bachelier] même si ces dernières demeurent à parfaire » (COFPE, 2002, p. 12). L'étude de Fournier et Marzouk (2008) soulève que les formateurs universitaires reconnaissent que la préparation des futurs enseignants à l'insertion professionnelle est faible et suggèrent, pour pallier ce problème, une meilleure articulation entre les milieux universitaires et les milieux de pratique. Karsenti (2015), dont l'étude a révélé que moins de 5 % des futurs et des nouveaux enseignants se sentent réellement préparés à exercer leur profession, suggère aux universités la création de réseaux de partage de ressources pédagogiques destinées particulièrement aux futurs enseignants, une meilleure préparation des étudiants à la réalité de la gestion de classe et un système d'aide et de soutien par les technologies de l'information et de la communication. Ainsi, il est clair que, non seulement, le soutien aux nouveaux diplômés au-delà de leur formation initiale est important, mais aussi, que les programmes d'insertion professionnelle doivent être reliés à la formation de base (Howe, 2006).

L'étude de Cattonar (2008) portant sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique met en relief la désillusion vécue par les enseignants : cette rupture entre les conceptions de la profession enseignante et la réalité. Durant cette période critique, les participants qui avaient vécu une révision identitaire d'ordre majeur ou mineur ont pu se délier des tensions survenues lors de leur insertion professionnelle. Cette révision de l'identité professionnelle s'établissait par le biais d'une conception plus large de la tâche enseignante. Les enseignants plus à risque de décrocher n'avaient, quant à eux, pas réalisé d'ajustement identitaire et rejetaient une partie de la tâche enseignante. À la suite de cette étude, Cattonar suggérait que les futurs enseignants travaillent davantage sur leurs préconceptions de la profession enseignante en

formation initiale afin de diminuer le choc entre l'expérience universitaire et l'expérience sur le marché du travail. Le rapprochement entre les deux milieux faisait aussi partie de la solution aux difficultés des enseignants fraîchement sortis des universités. Jeanson (2014), qui s'est intéressée aux raisons qui motivent les jeunes enseignants à rester ou à quitter le milieu, tient le même discours : pour réduire le décrochage enseignant, il faut s'assurer que les enseignants en devenir connaissent bien la réalité de leur future profession en ajustant leurs attentes en cours de formation. Elle suggère également d'éclairer les futurs étudiants sur la profession avant même qu'ils s'inscrivent dans un programme en enseignement. Pelletier et Jutras (2008), quant à eux, proposent de développer des habiletés à improviser chez les futurs enseignants, ce qui leur permettrait de mieux gérer les imprévus en classe et ainsi de compenser le peu d'expérience qu'ils possèdent. L'acquisition de ce type de compétences pourrait, selon les auteurs, réduire le nombre d'enseignants qui quittent prématurément le milieu, déstabilisés par la réalité de leur profession.

Au Québec, en termes de formation initiale spécifique aux futurs enseignants du primaire, le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire est disponible dans les neuf universités francophones et les trois universités anglophones. Les programmes varient d'une université à l'autre (Desjardins et Dezutter, 2009), mais ils sont tous agréés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)⁶. Dans la région de Québec, deux universités offrent le programme : l'Université Laval et l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus de Lévis. L'Université Laval admet un maximum de 270 étudiants par année alors que l'UQAR permet 80 étudiants au plus. L'Université Laval peut donc former jusqu'à trois fois et demie plus d'enseignants destinés à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. C'est pour cette raison que nous nous intéresserons plus spécifiquement à la formation offerte à cette université.

Un rapport d'évaluation du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP) de l'Université Laval a été réalisé par le CAPFE en 2012. Ce rapport recommande notamment que l'on fasse mieux connaître aux futurs enseignants

⁶ Le CAPFE est un comité autonome et indépendant qui relève du MEES dont la mission est notamment d'examiner et d'agréer les programmes de formation pour l'enseignement primaire et secondaire.

les réalités du marché du travail (Gouvernement du Québec, 2014d). Dans le plan d'action du doyen, en réaction à cette recommandation, on souligne que « comme les conditions d'insertion ne sont pas idéales », il faut « fa [ire] preuve de doigté afin de ne pas décourager [les futurs enseignants] tout en les sensibilisant davantage à ces réalités (...) » (Université Laval, 2014, p. 3). L'action que le BÉPEP entend mener à ce sujet est d'examiner la possibilité d'intégrer les aspects liés aux conditions d'entrée dans la profession (statut d'emploi de suppléant, fonctionnement des commissions scolaires et leur programme respectif d'insertion professionnelle) à deux cours en ligne abordant les aspects politiques et sociaux de l'éducation. Nous prenons ici la liberté d'en conclure que si l'Université Laval est consciente que ses étudiants ne connaissent pas suffisamment la réalité du marché du travail, elle aborde la question avec réserve pour éviter de les démotiver.

1.3.3. L'insertion professionnelle

L'enseignement étant une profession complexe, son insertion semble l'être tout autant. L'interdépendance entre les trois volets du développement professionnel (formation initiale, insertion professionnelle et formation continue) peut expliquer le caractère complexe de l'insertion professionnelle de même que la pluralité des définitions y étant associée (De Stercke, 2014).

Le concept d'insertion professionnelle, quoique fortement employé, apparaît « plutôt ambigu, polysémique et souvent difficile à circonscrire » (Martineau, et al., 2008, p. 2). Il peut être défini comme un processus en continuité, un processus d'adaptation (Peyrache, 1999 ; Martineau, et al., 2008) et d'évolution (Martineau, et al., 2008) ou plutôt comme un passage marquant une rupture « entre deux lieux, de l'établissement de la formation initiale à l'exercice, du milieu d'origine au nouveau, inconnu, d'un côté de la classe à cet autre opposé » (Baillauquès, 1999, p. 25). Or, il ne pourrait s'agir d'un simple changement de statut d'étudiant à employé salarié selon Mukamurera (1999). Il existe une pluralité d'« itinéraires professionnels tels le chômage, l'inactivité, les périodes de recherche

d'emploi, le retour aux études, des emplois de nature différente, etc. » (Mukamurera, 1999, p. 33) qui caractérisent la transition vers le marché de l'emploi.

Selon Weva (1999), l'insertion professionnelle est un « processus formel et planifié visant à introduire, à orienter ou à initier les nouveaux enseignants à leur profession afin de maximiser leur satisfaction, leur motivation au travail et leur rendement » (p. 189). Ces visées semblent rejoindre celles de Wong (2004) : former et supporter les nouveaux enseignants en vue de les retenir. C'est par le biais d'un processus de développement professionnel complet et bien organisé, qui implique plusieurs personnes et diverses composantes, que Wong (2004) croit possible la persévérance des enseignants dans la profession. Mais l'insertion professionnelle ne s'effectue pas nécessairement par le biais de situations formelles (Howe, 2006) ou de programmes structurés (Weva, 1999), elle peut se faire par l'entremise de situations informelles (Howe, 2006) ou d'activités non structurées, qui, si elles sont moins dispendieuses et plus authentiques, ne répondent toutefois pas systématiquement aux besoins réels des nouveaux enseignants (Weva, 1999).

Certains auteurs (Karsenti et Colin, 2009 ; Nault, T., 2003 ; Vonk et Schras, 1987) établissent à environ sept ans, la période d'insertion dans la profession enseignante, qu'ils déterminent comme étant généralement longue et laborieuse. Pour Mukamurera (1999), il « n'apparaît pas de critères fiables et universels permettant de fixer le moment de début et de fin de l'insertion » (p. 12) même si cette dernière admet que la période d'insertion pourrait se situer entre cinq et sept ans. Castetter (dans Weva, 1999) estime même que cette période pourrait ne durer qu'une demi-journée. Or, il semble qu'il y a ait d'autres manières de déterminer la période d'insertion professionnelle. Selon Vernières (1997), le concept d'insertion professionnelle renvoie à l'accès à une position stabilisée dans le système d'emploi, d'où se précise le moment jusqu'auquel un individu est en processus d'insertion professionnelle : tant qu'il n'a pas une stabilité d'emploi. En enseignement, la stabilité passe par le statut d'enseignant permanent. Ce statut n'est accessible que par « un passage obligé et parfois difficile » (Nault, T., 2003, p. 22) à des années de précarité. T. Nault (1999) considère également que c'est par la stabilité (la permanence) que l'enseignant

quitte la phase d'insertion professionnelle, s'engageant dès lors, dans un processus de formation continue.

1.3.4 Les modèles d'insertion professionnelle

Plusieurs modèles d'insertion professionnelle ont été proposés pour décrire ce passage obligé en enseignement. En voici quelques-uns qui se sont démarqués. Fuller (1969) propose un modèle d'insertion professionnelle en trois phases. Durant la première, l'enseignant s'engage peu dans la tâche d'enseignement, ses préoccupations étant davantage centrées sur lui-même : il est en survie. Durant la seconde, l'enseignant se concentre maintenant sur la qualité de son enseignement ainsi que sur la structure organisationnelle de l'école et de la classe. Enfin, durant la troisième phase, l'enseignant se préoccupe des élèves et de son impact sur leurs apprentissages.

Gervais (1999) aborde l'insertion professionnelle sous plusieurs dimensions, lesquelles elle nomme des frontières que le nouvel enseignant devait arriver à franchir. La première frontière s'axe sur l'efficacité dans le travail, elle se veut une frontière dite fonctionnelle. La seconde est une frontière inclusive, à savoir une acquisition de la culture professionnelle pour une inclusion au groupe. La dernière se veut une frontière hiérarchique par laquelle le nouvel enseignant parviendra à la reconnaissance sociale.

Comme mentionné précédemment, T. Nault (1999) identifie un modèle d'insertion professionnelle en trois étapes. La première étape est celle de l'anticipation. À la suite de la diplomation, le finissant vit une période d'euphorie. Il anticipe ses débuts dans la profession. La deuxième étape se nomme première rencontre ou choc de la réalité. C'est l'entrée dans le milieu professionnel, laquelle est vécue généralement difficilement. Finalement, la dernière étape de l'insertion professionnelle est la consolidation des acquis, lors de laquelle les compétences professionnelles de l'enseignant se confirment.

Les trois précédents modèles sont relativement similaires. Ils se découpent en trois étapes consécutives à travers lesquelles l'enseignant progresse vers la maîtrise de la profession enseignante (voir Figure 1). Le modèle de Mukamurera se distingue des autres : il ne décrit pas l'insertion professionnelle de manière séquentielle, mais plutôt de manière multidimensionnelle (Mukamurera, et al., 2013). Il s'appuie sur des recherches qui rendent compte de la non-linéarité et de la discontinuité des trajectoires en insertion (Mukamurera, 1999). La première dimension se rapporte à l'intégration au marché du travail, à savoir, aux conditions d'accès à l'emploi. La deuxième dimension touche les conditions de travail liées à la tâche. La troisième est associée à la socialisation organisationnelle, vue comme un enjeu majeur dans le processus d'insertion professionnelle des enseignants. Il exige une entrée du personnel dans l'organisation scolaire laquelle porte une culture, des valeurs, des attentes et des règles spécifiques. La quatrième dimension correspond à la professionnalité, c'est-à-dire au développement et à la maîtrise des compétences professionnelles. La cinquième dimension est axée sur les aspects personnels de l'insertion sur les plans psychologique et émotionnel (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Mukamurera, et al., 2013).

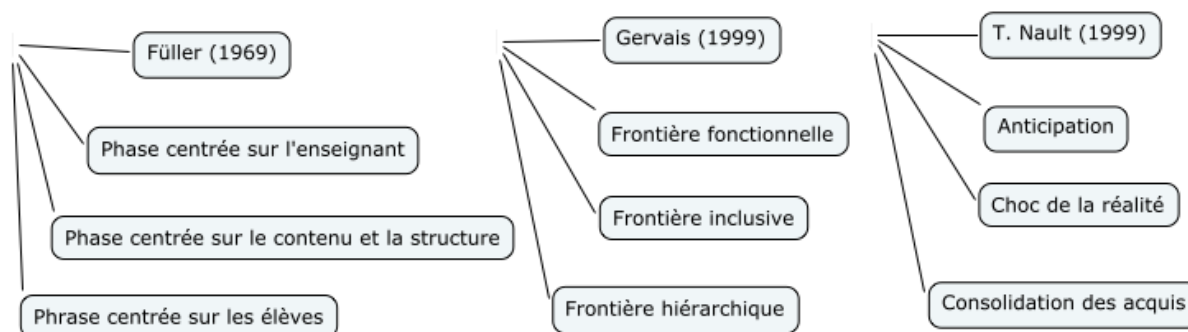


Figure 1 : Modèles d'insertion professionnelle

1.3.5 Miser sur l'insertion professionnelle pour vaincre l'abandon de la profession

Karsenti et Collin (2009) envisagent l'amélioration des systèmes d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants comme « l'une des solutions les plus

prometteuses » au problème de l'abandon de la profession (p. 4). Une phase d'insertion est en fait considérée comme étant décisive dans la pratique future de l'enseignant et dans le développement d'une identité professionnelle positive (Sauvé, 2012) de même que dans la consolidation des savoirs et des compétences (Karsenti et Collin, 2009). La période initiale dans l'enseignement est très importante : elle a des effets sur le développement professionnel de l'individu, son efficacité et sa durée de carrière (Zuljan et Pozarnik, 2014) de même que sur sa satisfaction au travail (Howe, 2006 ; Zuljan et Pozarnik, 2014). Le soutien aux nouveaux enseignants dans leurs premières années de pratique est une recommandation commune faite par plusieurs chercheurs pour pallier les difficultés vécues par le nouvel enseignant (Weva, 1999), dont l'épuisement professionnel et l'abandon de la profession (Borman et Dowling, 2008 ; Colbert et Wolf, 1992 ; CSEE, 2008 ; Howe, 2006 ; Martineau, 2006 ; OCDE, 2005 ; Sauvé, 2012 ; Sénéchal, *et al.*, 2008 ; Shakrani, 2008 ; Tardif, 2009). Le CSEE (2008) estime d'ailleurs « qu'un encadrement et un soutien systématiques des enseignants débutants au cours de la première année de leur vie professionnelle devraient constituer à la fois un droit et une obligation pour l'enseignant nouvellement qualifié » (p. 9) et les mesures suivantes devraient notamment y être associées : une réduction de la tâche sans conséquence sur la rémunération, le soutien de la part de conseillers pédagogiques et la participation à un programme obligatoire d'encadrement. Karsenti (2015) propose également « un horaire de travail allégé » (p. 8), mais aussi un système de mentorat, un plan de soutien pour l'insertion professionnelle au sein duquel chaque acteur scolaire jouerait un rôle et des ressources pédagogiques telles que du matériel scolaire aux nouveaux enseignants.

Une étude menée en Californie dans des milieux scolaires difficiles où plus de 50 % des enseignants quittent annuellement a pu montrer l'impact positif des programmes de soutien à l'insertion professionnelle. L'étude rapporte que 95 % des jeunes enseignants affectés au projet enseignaient encore dans le même milieu trois ans plus tard (Colbert et Wolf, 1992). Borman et Dowling (2008) rapportent également que les taux d'abandon sont moins élevés dans les milieux où les enseignants reçoivent un soutien par divers dispositifs d'insertion professionnelle.

En 2004, le CSE a rédigé un avis au MEES : *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Dans cet avis sont présentées trois orientations pour le développement de la profession enseignante dans une perspective de professionnalisation et de valorisation. L'une d'elles est de soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant et de reconnaître officiellement l'expertise développée. L'un des axes de développement s'y rattachant (axe 4) vise à « baliser l'insertion des nouveaux enseignants dans une perspective d'équité, en considérant leur formation initiale comme le seuil d'entrée dans la profession » (CSE, 2004, p. 5). Le CSE décrit en ces termes cet axe de développement :

Le Conseil est d'avis qu'une insertion professionnelle mieux soutenue dans l'enseignement permettrait de rendre la profession plus attrayante et valorisante. En reconnaissant l'importance de soutenir les enseignants débutants, on reconnaît également la complexité et la difficulté de l'exercice de cette profession et on montre davantage l'importance que l'on accorde à la qualité des services d'enseignement dispensés aux élèves. Par ailleurs, si l'on ne tient pas compte de l'inexpérience des enseignants débutants, c'est donc que l'on ne reconnaît pas non plus la valeur de l'expérience des enseignants en poste pour ce qui est d'assumer la complexité de leur fonction. Dans le cadre des consultations du Conseil, plusieurs organismes ont insisté sur l'importance à accorder à l'entrée dans la profession enseignante et aux modalités d'insertion professionnelle devant favoriser une intégration harmonieuse des nouveaux enseignants. Actuellement, les modalités d'entrée dans la profession ne semblent pas de nature à favoriser le développement des compétences professionnelles du nouveau personnel enseignant et à assurer un enseignement de qualité pour les élèves. Le problème de l'insertion dans l'enseignement est grave et il témoigne d'un manque de reconnaissance de la profession. Il prend deux formes particulières qui sont vécues de façon parfois concomitante. De façon imagée, on pourrait les nommer ainsi : survivre jusqu'à l'embauche (le problème de la précarité) et survivre après l'embauche (les conséquences des règles d'affectation du personnel enseignant sur le poste attribué) (p. 51).

Mettre sur pied des programmes d'insertion professionnelle satisfaisant les enseignants débutants pourrait contribuer à résoudre la problématique de l'abandon de la carrière enseignante. Les mesures d'insertion professionnelle accompagnant l'enseignant dans son développement permettraient d'atténuer la difficile transition que vit le nouveau diplômé (Karsenti et Collin, 2009). Pour parvenir à se développer professionnellement de façon à maîtriser les douze compétences professionnelles nécessaires à la pratique de la profession

enseignante, les nouveaux enseignants ont besoin d'un accompagnement dans leur insertion au marché du travail tel que l'avaient suggéré les récentes réformes de la formation à l'enseignement. C'est d'une insertion graduelle à la profession enseignante, structurée et bien supervisée, dont les enseignants ont besoin (Howe, 2006). Cette insertion professionnelle devrait débuter dès la formation universitaire par le biais d'une franche association entre les universités et les milieux de pratique favorisant un meilleur passage des stages en formation initiale à un emploi dans une commission scolaire. C'est ainsi que, par une insertion professionnelle réussie pour les enseignants, pourrait être assurée la qualité de l'enseignement (COFPE, 2002 ; CSE, 2004).

1.4 Portrait de l'insertion professionnelle

1.4.1 Les programmes

Si l'insertion professionnelle est largement reconnue comme importante au développement professionnel des enseignants, les façons de procéder varient considérablement d'un pays à l'autre (Zuljan et Pozarnik, 2014). Le rapport de l'OCDE (2005) dresse un portrait de l'insertion professionnelle des enseignants à travers le monde. Selon ce rapport, en Corée, au Japon, en Grèce, en Israël, au Royaume-Uni et en Suisse, les programmes d'insertion professionnelle sont obligatoires. Ces programmes nationaux s'étendent généralement sur une année. Certains pays comme les États-Unis, l'Australie et la Suède de même que la province de Québec ont, quant à eux, des programmes d'insertion dont l'offre varie selon les établissements. D'autres comme l'Allemagne, l'Autriche et la Belgique n'ont tout simplement pas de programmes officiels. Or, le statut officiel des pays ne rend pas nécessairement clairement compte des pratiques mises sur pied sur le terrain. En Autriche, par exemple, bien qu'il n'y ait aucune phase d'insertion pour les enseignants des niveaux de scolarité obligatoire au pays, il y en a une d'une année pour les enseignants dans certains domaines (Zuljan et Pozarnik, 2014). Le cas de l'Allemagne est encore plus saisissant. Avec le Japon et la Nouvelle-Zélande, Howe (2006) considère l'Allemagne comme l'un

des pays possédant la meilleure politique d'insertion professionnelle. Comment est-ce donc possible puisque l'Allemagne ne possède pas de programme officiel d'insertion professionnelle selon l'OCDE ? En fait, c'est dans sa formation initiale, reconnue pour être la plus efficace au monde, que l'Allemagne se démarque : tous les étudiants s'investissent dans le milieu de pratique durant un stage de deux ans (Howe, 2006 ; Zuljan et Pozarnik, 2014), ils participent également à des séminaires, reçoivent des commentaires d'un mentor et des pairs (Zuljan et Pozarnik, 2014). Les nouveaux enseignants doivent ensuite passer un examen qui relève du milieu de pratique et non de l'université pour pouvoir exercer leur profession (Zuljan et Pozarnik, 2014). C'est ainsi que l'ambiguïté liée à la définition du concept d'insertion professionnelle peut créer certaines incohérences si l'on veut comprendre cette problématique.

Malgré l'implantation de programmes d'insertion professionnelle, il existe un risque, et ce, particulièrement dans les régions où l'insertion professionnelle n'est pas systématique, que les enseignants ne soient simplement pas informés des mesures qui leur sont offertes. Le COFPE (2002) rapporte ce problème au Québec où seules quelques initiatives ponctuelles ont été mises sur pied par certaines commissions scolaires comme une journée d'accueil, des réunions d'information ou des ateliers de formation (Nault, G., 2003). Les programmes d'insertion professionnelle étant encore trop peu répandus, ils tardent encore à être mis en place par les commissions scolaires (Martineau, 2006) et sont insuffisants pour répondre aux besoins de soutien des nouveaux enseignants québécois (Martineau, et al., 2008). De plus, comme ils ne sont pas systématiquement évalués, il est encore difficile d'établir leur impact effectif (Mukamurera, et al., 2013). Une politique d'insertion professionnelle pour le Québec est donc attendue pour pallier ces difficultés (Martineau, 2006).

L'implantation d'un programme d'insertion n'est pas garant de résultats positifs. Certaines conditions apparaissent nécessaires à la réussite des programmes. Par le biais de l'analyse d'une recension d'écrits portant sur les programmes d'insertion professionnelle, Leroux et Mukamurera (2013) en soulèvent huit : l'identification des besoins des nouveaux enseignants et des ressources du milieu, la clarification des buts du programme pour l'établissement d'une action cohérente avec les besoins, la combinaison des dispositifs, leur

accessibilité, l'engagement de la direction et du milieu, l'évaluation du programme, l'engagement politique et financier ainsi que le partage des responsabilités à l'égard de tous les acteurs concernés par l'insertion professionnelle des enseignants.

1.4.2 Les dispositifs

Plusieurs dispositifs d'insertion professionnelle sont possibles ; les programmes d'insertion combinent, la plupart du temps, un bon nombre de ces dispositifs pour favoriser l'entrée dans l'emploi. Il peut notamment s'agir de mentorat, de groupes collectifs de soutien, de réseaux d'entraide à distance, de formations ou de mesures d'accueil (Lacourse, et al., 2011). Le soutien de l'administration, l'évaluation formative des débutants, l'ajustement des conditions de travail (Desmeules et Hamel, 2017 ; Leroux et Mukamurera, 2013 ; Mukamurera, et al., 2013), le portfolio, la vidéo et les classes de démonstration (Wong, 2004) s'ajoutent au lot de dispositifs possibles pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants.

Le mentorat apparaît comme le dispositif d'insertion professionnelle le plus populaire (Leroux et Mukamurera, 2013). Ingersoll et Strong (2011) soulignent que bien qu'il y ait de nettes différences entre les programmes de mentorat, ceux-ci ont un impact positif chez les enseignants, notamment sur leur persévérance dans la profession. Mais pour que le mentorat ait les effets escomptés, Zuljan et Pozarnik (2014) soulèvent les conditions de son application. Ils soutiennent que la qualité du développement professionnel du nouvel enseignant dépend de son mentor, lequel doit posséder des qualités spécifiques comme croire au potentiel de l'enseignant mentoré, créer une relation professionnelle avec ce dernier, avoir une bonne capacité de communiquer et être motivé à réfléchir sur sa propre pratique.

Malheureusement, même si le mentorat est de plus en plus utilisé depuis les années 80, il est rare que les mentors soient sélectionnés selon des qualifications particulières ou qu'ils reçoivent une formation destinée au mentorat (Howe, 2006). Dans son article « *Mentoring*

can't do it all », Wong (2001) explique que s'il n'est pas contre le mentorat, il est contre l'idée que ce dispositif d'insertion professionnelle soit considéré comme un programme complet d'insertion pour les nouveaux enseignants, soulignant la synonymie actuelle entre « *Mentoring program* » et « *Induction program* ». Ce « *buzzword* » dont les impacts ne sont pas encore suffisamment documentés semble, selon lui, une solution simpliste à une question complexe (Wong, 2001), le mentorat ne pouvant, à lui seul, retenir les enseignants qualifiés (Howe, 2004).

Martineau (2006) marque d'ailleurs plusieurs limites au mentorat : danger de favoriser le conformisme et une pratique individualiste, d'affaiblir le développement d'une démarche réflexive chez le nouvel enseignant et de créer l'inconfort entre mentors et mentorés. Relativement aux divers groupes de travail, Martineau (2006) établit aussi des difficultés possibles liées à une lourdeur administrative. Il souligne que les effets positifs de ce genre d'organisation appartiennent au leadership de celui qui structure un tel groupe de soutien.

1.4.3 Des exemples d'insertion professionnelle

Voici quelques exemples de la coordination de dispositifs d'insertion professionnelle au sein de programmes à travers divers pays. En Écosse, l'OCDE souligne que, malgré qu'il n'y ait pas de programmes formels d'insertion, les programmes sont grandement répandus. Depuis 2002, les nouveaux enseignants écossais ont une année de probation (nécessaire à l'adhésion au *General Teaching Council for Scotland* [GTCS]) durant laquelle ils ont une tâche réduite de 20 % ou plus et sont accompagnés par un enseignant d'expérience qui fait office de mentor (Clarke, Matheson, Morris et Robson, 2007). Clarke et ses collègues (2007) ont étudié ce programme et concluent qu'il permet une très bonne préparation aux nouveaux enseignants.

Au Japon, le programme national d'insertion professionnelle est en place depuis 1989. Les nouveaux enseignants sont répartis dans les écoles de sorte qu'il n'y ait qu'un ou deux enseignants en insertion professionnelle par établissement. Ils prennent la responsabilité

d'une classe considérée comme étant peu problématique et suivent des activités de formation pour lesquelles ils sont libérés. Ils bénéficient également de l'accompagnement d'un enseignant d'expérience (Collinson et Ono, 2001 ; Nault, G. 2003).

En Nouvelle-Zélande, les nouveaux enseignants reçoivent sensiblement les mêmes dispositifs de soutien professionnel qu'au Japon. Ils réalisent deux années d'enseignement conditionnelles à l'obtention de leur brevet. Du temps de libération leur est accordé avec leurs mentors dont le but est que les dyades établissent « *a high degree of camaraderie and collegiality* » (Howe, 2006, p. 293). Ce qui explique en grande partie le succès du programme de la Nouvelle-Zélande est justement la qualité de la relation entre les nouveaux enseignants et les mentors, lesquels se soucient de transmettre leurs connaissances, leurs compétences et leur expérience (Howe, 2006).

En Alberta, les diplômés en éducation doivent aussi enseigner deux années afin d'être autorisés à poursuivre dans l'enseignement. Durant leur période probatoire, ceux-ci sont libérés pour participer à un programme de mentorat (Nault, G., 2003) mis en place par *The Alberta Teacher's Association* (ATA) depuis 1999. Les mentors qui sont sélectionnés sont des enseignants permanents qualifiés qui démontrent un intérêt marqué pour le développement professionnel (ATA, 2014).

En France, au Royaume-Uni et en Israël, les enseignants voient aussi leur tâche réduite dans le cadre de leur insertion professionnelle (OCDE, 2005). En Slovénie, les nouveaux enseignants peuvent être assignés à un poste par le biais du ministère de l'Éducation. Ils n'enseignent alors pas de façon autonome à leurs débuts, mais sont appuyés par un mentor et voient leurs responsabilités augmenter progressivement. Ils reçoivent, pour ce faire, 70 % du salaire d'un enseignant à plein temps. En Autriche, l'insertion professionnelle est dirigée localement avec la collaboration des facultés d'éducation. Le mentorat est organisé de telle sorte que les mentors reçoivent une formation portant notamment sur la manière de donner et de recevoir des rétroactions. Une fois reconnus comme qualifiés pour exercer le rôle de mentor, ils sont payés par le ministère pour leur travail auprès des nouveaux enseignants (Zuljan et Pozarnik, 2014).