

Fiche de lecture

ANNE-CATHERINE VALLERAND
JOSÉPHINE MUKAMURERA
STÉPHANE MARTINEAU

Référence : Cambier, J.-B., De Stercke, J., Leemans, M., Maréchal, C., Radermaecker, G., Renson, J.-M. et Temperman, G. (2010). Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport de recherche, Université de Liège et Université de Mons, Communauté française de Belgique. Téléaccessible sur : http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5451&dummy=26336.

Résumé :

Ce document présente les résultats d'une recherche-action menée en Communauté française de Belgique et portant sur les difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle chez les enseignants débutants du secondaire.

Problématique :

Situation actuelle :

- Il n'y a actuellement aucun dispositif formel d'insertion ayant une existence légale en communauté française de Belgique, mais plusieurs établissements d'enseignement offrent un service d'accueil interne plus ou moins structuré.
- La Déclaration de politique communautaire de 2009-2014 comporte une section portant sur le soutien aux enseignants en insertion professionnelle (nécessité d'apporter une assistance aux débutants par divers moyens : tutorat, soutien par le service d'inspection, partage des outils pédagogiques, attribution équitable des horaires et des cours entre enseignants expérimentés et débutants, etc.). Il s'agit de la seule référence précise et officielle en matière d'insertion.

Objectifs de la recherche :

Cette recherche visait à lutter contre l'abandon de la profession enseignante chez les enseignants débutants, à diminuer l'impact du choc de la réalité (Füller, 1969), à lutter contre la tendance au conformisme lors des débuts dans la profession (Nault, 2003) et finalement à dresser un portrait des besoins et difficultés des enseignants débutants et à identifier les causes de l'abandon précoce de la profession.

Cadre théorique :

L'insertion professionnelle :

« Selon Rebore (1991, cité par Weva, 1999), l'insertion professionnelle met en jeu la familiarisation des nouveaux employés à leur environnement de travail, à la fois sur le plan physique et organisationnel, sur le plan social, et sur le plan philosophique et

politique. » (p. 10). Ainsi, Kluckhohn (1951) souligne que l'adhésion de l'enseignant débutant à la culture organisationnelle du milieu constitue un enjeu majeur lors de l'insertion professionnelle.

L'enseignement constitue une profession critique et complexe en ce sens que cette profession est cruciale pour la société et que l'acte d'enseigner est éminemment social. Ainsi, dès la fin de la formation initiale, l'enseignant débutant entre dans la phase d'insertion professionnelle qui se caractérise par plusieurs enjeux :

- L'accomplissement personnel (Breuse, 1990, cité par Boutin, 1999 ; Bandura, 1977/1997, cité par Beckers, Andrianne, Bouguignon, Jardon, Jaspar & Mathieu, 2002).
- Le développement professionnel (Barbier et al., 1994, cités par Beckers, Jardon, Jaspar & Mathieu, 2007).
- La dynamique de perfectionnement professionnel (Huberman, 1989a) et la motivation professionnelle du débutant (Raymond, 2001, 23 ; cité par Martineau & Presseau, 2003).
- Le développement du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et sa rétention dans la profession (Weinstein, 1988 ; Huberman, 1989b ; Murnane, Singer, Wittlet, Kemple & Olsen, 1991 ; Martineau & Corriveau, 2000).

L'insertion professionnelle concerne non seulement les jeunes enseignants débutants mais également ceux qui sont marqués par un changement de contexte d'exercice, les individus qui effectuent une réorientation de carrière, les enseignants qui réintègrent la profession après l'avoir quitté pour un certain laps de temps, etc.

L'insertion professionnelle est perçue comme un processus systématique finalisé, selon la définition de Weva (1999, p. 189) : « (...) un processus formel et planifié visant à introduire, à orienter ou à initier les nouveaux enseignants à leur emploi afin de maximiser, aussitôt que possible, leur satisfaction, leur motivation au travail et leur rendement. Elle est un processus par lequel les nouveaux employés deviennent conscients de diverses facettes de leur nouvel emploi et des implications qu'elles ont pour eux. »

L'insertion professionnelle est également perçue comme une triple crise individuelle :

1) Crise psychosociale : socialisation professionnelle : L'enseignant débutant doit acquérir les attitudes, connaissances et comportements liés à l'exercice de la profession (Nault, 1999).

Nault (1993) identifie différentes étapes de la socialisation professionnelle :

- a) Socialisation informelle : antécédents biographiques et préconceptions avant l'entrée en formation initiale.
- b) Socialisation formelle : durant la formation initiale
- c) Insertion professionnelle : anticipation/euphorie, choc de la réalité et consolidation des acquis.
- d) Socialisation personnalisée : engagement et autonomie professionnels
- e) Socialisation de rayonnement : partage de l'expertise professionnelle.

2) Crise professionnelle : Le développement professionnel peut alors être perçu selon deux perspectives : développementale ou professionnalisante. Selon la perspective développementale, le développement professionnel s'effectue de manière continue et l'enseignant passe par différentes phases ou étapes successives.

Le modèle de Fuller (1969) se caractérise par 3 phases :

- a) Préoccupations de survie et centration sur soi
- b) Préoccupations centrées sur la tâche et la qualité de l'enseignement
- c) Préoccupations centrées sur les apprenants et sur l'impact de l'enseignement.

Le modèle de Nault (1993) présente lui aussi 3 étapes de l'insertion professionnelle :

- a) Anticipation et euphorie (avant l'entrée en fonction)
- b) Choc de la réalité (premiers moments d'enseignement)
- c) Consolidation des acquis (prise de confiance et reconnaissance des compétences).

Selon la perspective professionnalisante, l'insertion professionnelle est perçue comme un processus de professionnalisation qui est défini comme un « *Processus de transformation individuelle et collective des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles.* » (Barbier & Demailly, 1994, p. 65, cités par Nault, 2007).

3) Crise identitaire : transformation identitaire : Au cours de l'insertion professionnelle, l'enseignant construit et transforme son identité professionnelle en redéfinissant ses valeurs et ses normes personnelles (Dupuy & Le Blanc, 2001, cités par Duchesne, 2008).

Certains facteurs peuvent nuire au développement de la personnalité professionnelle, notamment :

- La résistance à l'innovation.
- La tendance au conformisme : L'enseignant débutant a tendance à adopter les normes et valeurs de son milieu d'accueil et peut alors adopter des pratiques conformistes et conservatrices. On identifie trois modalités d'adaptation au milieu : conformisme aveugle (l'enseignant adopte sans réfléchir les normes et valeurs du milieu), conformisme réfléchi (l'enseignant adopte la plupart des normes et valeurs mais de manière plus stratégique) et conformisme dynamique (affirmation de l'autonomie professionnelle qui peut parfois mener à un certain rejet de la part des pairs).

Zeichner & Tabachnick (1983) identifient également trois stratégies sociales des enseignants en insertion : attitude conformiste (soumission à l'autorité), attitude adaptatrice (obéissance stratégique) et attitude émancipatrice (redéfinition stratégique, prise de pouvoir sur la situation).

- La différence entre la formation initiale et la réalité perçue sur le terrain (Huberman, 1989a ; Boutin, 1999 ; Gervais, 1999 ; Eurydice, 2002c ; Mukamurera, 2004 et 2008).
- « *La multiplicité et la superposition des cadres de références en terme de politique éducative, au sein de notre système éducatif, peuvent constituer un frein*

au développement de la personnalité professionnelle, tout particulièrement dans le cas d'enseignants ayant suivi une trajectoire professionnelle sinueuse, ou ne disposant pas de titre pédagogique. » (p. 18).

Selon Van Maanen & Schein (1979, cités par Gervais, 1999), l'enseignant doit dépasser trois différentes frontières lors de son insertion professionnelle pour lesquelles il doit recevoir de l'aide :

- 1) Frontière fonctionnelle (aide à la performance)
- 2) Frontière inclusive (aide à l'enculturation et à l'intégration)
- 3) Frontière hiérarchique (aide à la reconnaissance professionnelle et sociale).

Souvent, la principale forme d'aide apportée aux débutants concerne la première frontière (Gervais, 1999).

Durée de l'insertion : Il n'existe pas de consensus dans les écrits quant à la durée de l'insertion professionnelle, celle-ci variant entre une demi-journée à sept ans selon les écrits. Certains auteurs préfèrent indiquer que la durée de l'insertion est variable et qu'elle se termine lorsque le débutant a atteint un certain niveau de compétence et de confiance (Nault, 1999) lorsqu'il s'est adapté à son environnement et à ses tâches quotidiennes (Nault, 2007) ou encore lorsqu'il a dépassé les préoccupations de survie (Füller, 1969 ; Veenman, 1984 ; Huberman, 1989). En outre, Lamarre (2003), stipule que la durée de l'insertion est influencée par différents facteurs, notamment la personnalité de l'enseignant, ses expériences antérieures, sa capacité d'adaptation et son contexte d'insertion. Martineau et Vallerand (2005) ajoutent que cette durée est également influencée par la qualité de la formation reçue, le degré de compétence atteint à la fin de la formation initiale et le soutien offert dans le milieu d'insertion.

Le choc de la réalité : La littérature portant sur l'insertion professionnelle emploie souvent l'expression « choc de la réalité » afin de définir le conflit sociocognitif vécu par l'enseignant débutant lorsqu'il perçoit une incompatibilité entre sa représentation de l'enseignant idéal et de la pratique idéale et la réalité telle quelle est perçue dans le milieu (Mac Arthur, 1979 ; Van Maanen & Schein, 1979 ; Louis, 1980 ; cités par Nault 1999). Ce choc de la réalité peut conduire à une crise à la fois interne (psychologique) et externe (cadres de socialisation) qui sera résolue par une reconstruction du sens et des représentations de l'enseignant. Au cours de cette crise, l'enseignant débutant peut vivre : angoisse, manque de confiance professionnelle, sentiment d'impuissance, centration sur soi et isolement professionnel (Baillauquès (1999) de même qu'il peut être porté au conformisme professionnel (Boutin, 1999).

Les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants débutants :

- Difficultés personnelles : Liées à la vie privée de l'enseignant débutant, notamment : doutes quant au choix de carrière et enseignement en région éloignée (Bédard, 2000 ; Huberman & Marti, 1989 ; cités par Martineau & Bergevin, 2007).

- Difficultés socio-professionnelles : Problèmes relationnels liés à l'intégration au sein de l'école, les relations avec les parents (Beckers et al., 2007) et le manque de reconnaissance sociale (Eurydice, 2002c).
- Difficultés pédagogiques et didactiques : Problèmes liés à la : gestion du groupe-classe (Nault, 1993; Bédard, 2000), gestion disciplinaire et difficulté à motiver les élèves (Veenman, 1984 ; Esquieux 1999 ; Chenu, Blondin, Vanhulle, 2000 ; Beckers et al., 2007), gestion des conflits, planification de la matière et différenciation de l'enseignement (Chenu et al., 2000), atteinte des objectifs de travail en temps voulu (Esquieux, 1999), gestion de l'hétérogénéité des élèves et intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage (Mukamurera, 2004).
- Formation initiale déficiente ? : Les enseignants débutants jugent souvent que la formation initiale est insuffisante, qu'elle ne les prépare pas adéquatement à la réalité concrète de la profession (Huberman, 1989a ; Boutin, 1999 ; Gervais, 1999; Eurydice, 2002c ; Mukamurera, 2004 et 2008), qu'elle n'accorde pas suffisamment de place à la pratique et à la réflexivité (Calderhead, 1989 ; Lamare, 1995 ; cités par Boutin, 1999) ou qu'elle ne met pas assez l'accent sur l'intervention auprès des élèves en difficulté (Mangez, Delvaux, Dumont & Dourte, 1999). Toutefois, il faut noter que plusieurs enseignants débutants abandonnent une partie des savoirs acquis en formation initiale (savoirs perçus comme inutiles) lors de leur insertion professionnelle ce qui peut accentuer la tendance à la socialisation conformiste (John, 1991a et b ; Grossman, 1991 ; Brown, 1993 ; Aiken & Mildon, 1991 ; cités par Garant et al. 1995).
- L'isolement professionnel : En enseignement, il y a une forte tendance à l'isolement professionnel (Thomas et Kiley, 1994) et à l'individualisme (Tardif et Lessard, 1999) ce qui peut contribuer aux difficultés de l'insertion professionnelle (Mukamurera, 2008).
- Difficultés reliées à la culture organisationnelle scolaire : Face à la culture scolaire, on retrouve quatre principaux profils d'enseignants (Sathe, in St-Germain, 1994, cité par Weva, 1999): les adaptateurs (qui s'adaptent fonctionnellement à la culture scolaire), les bons soldats (qui adhèrent de manière inconditionnelle à la culture scolaire), les solitaires (qui prennent une certaine distance par rapport à la culture scolaire) et les rebelles (qui rejettent la culture scolaire dominante). Les administrateurs et les chefs d'établissement ont alors un rôle à jouer afin de favoriser l'autonomie professionnelle des novices et de diminuer la tendance au conformisme, tout en maintenant une certaine adhésion à la culture professionnelle et scolaire chez les enseignants débutants.
- La pénibilité de l'entrée dans la carrière : Les conditions d'entrée dans la carrière sont souvent pénibles, ce qui peut engendrer un manque d'engagement quant au développement professionnel et entraîner un abandon précoce de la profession (Vanderberghe, 1999 ; Weinstein, 1988 ; Huberman, 1989b ; Murnane et al., 1991; Beckers et al. 2007). Notamment, l'entrée dans la carrière est marquée par

la précarité d'emploi (Martineau & Corriveau, 2000 ; Baillauquès & Breuse, 1993; Mukamurera, 2004 Beckers et al., 2007).

- Le manque de progressivité des attentes institutionnelles : Souvent, les attentes sont les mêmes pour les enseignants débutants que pour les enseignants plus expérimentés. Les enseignants débutants n'ont généralement pas accès, comme c'est le cas dans d'autres professions, à une prise en charge progressive de leurs fonctions et ils assument ainsi les mêmes responsabilités que les enseignants d'expérience (parfois même davantage : groupes plus difficiles, postes non-choisis par les enseignants expérimentés, etc.) (Ulschmid, 1992 ; cité par Boutin, 1999 ; Gervais, 1999).
- La mobilité professionnelle : Les enseignants débutants changent plus fréquemment de postes et sont plus susceptibles de vivre une mobilité géographique importante, ce qui peut contribuer à leur isolement professionnel et engendrer un stress dû à l'adaptation constante à de nouveaux contextes de travail (Bonneton, 2002, cité par Martineau & Ndoreraho, 2006 ; Mukamurera, 2008), Beckers et al., 2007).
- La définition et l'attribution des tâches : Les enseignants débutants sont parfois assignés à des tâches peu gratifiantes, délaissés par les enseignants plus expérimentés (Gervais, 1999 ; Mukamurera, 1999 ; Lazuech, 2001 ; cités par Beckers et al., 2004), des conditions de travail difficiles (Curtis, 2005 ; Bonura, 2003) ou encore à des tâches pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés (Mukamurera, 2006 et 2008).
- L'absence d'accompagnement à l'entrée dans la carrière : Souvent, les systèmes éducatifs n'ont pas de système formel d'insertion pour les enseignants débutants (Martineau & Corriveau, 2000 ; Mukamurera, 2004 ; Sénéchal, 2003 ; cité par Mukamurera, 2004 ; Martineau & Ndoreraho, 2006) et l'accompagnement informel reçu est irrégulier (Mukamurera, 2008).
- Le décrochage professionnel : Le taux de décrochage professionnel chez les enseignants débutants est élevé : 15% lors de la première année d'exercice et plus de 50% lors des cinq à sept premières années aux États-Unis (Pearson & Honig, 1992 ; Ingersoll, 2001 ; AEE, 2004 ; cités par Feeney Jonson, 2008), 20% au cours des deux premières années d'enseignement au Québec (Chouinard, 2005), 20 à 30% au cours des trois premières années d'enseignement en Ontario (Duchesne, 2008), 18% au cours des 18 premiers mois d'enseignement en France (Huberman, 1989), etc. Pour l'instant, aucune donnée n'est disponible pour la communauté française de Belgique. Les causes de l'abandon précoce de la carrière sont notamment : la difficulté de la tâche, la précarité lors de l'insertion professionnelle, les écarts entre les conceptions des enseignants et la réalité du terrain et les groupes-classes difficiles (Mukamurera & Bouthiette, 2008).

- Les conséquences des difficultés vécues lors de l'insertion : Conséquences individuelles : stress, insomnie, cauchemars, dépressions (Royer, Loisel, Dussault, Cossette & Deaudelin, 2001 ; Valli, 1992 ; cité par Martineau & Vallerand, 2005), burn-out (COFPE, 2002) et augmentation du risque de troubles névrotiques (Baillauquès et Breuse, 1993). Conséquences systémiques : gaspillage de fonds (Epperson, 2004 ; cité par Martineau et Ndoreraho, 2006), perte de personnel prometteur (Curtis, 2005 ; Hensley, 2002) et renforcement de la pénurie d'enseignants.

Conditions qui favorisent la réussite de l'insertion professionnelle :

L'environnement scolaire : L'enseignant débutant doit tenir compte du contexte de pratique dans lequel il est placé : connaissance de la culture, des caractéristiques du milieu et de l'établissement scolaire, de l'environnement professionnel, du projet éducatif, des règlements, des programmes, etc.

L'organisation des situations d'enseignement : L'enseignant débutant doit établir un cadre disciplinaire et des routines claires au sein de sa classe. Il doit s'assurer d'avoir le matériel nécessaire, planifier efficacement son enseignement, recourir à l'expertise des collègues, prévoir à l'avance les tâches administratives à effectuer, etc. (Nault, 1999).

Les premiers jours de classe : L'enseignant débutant doit accorder une grande importance à la planification des premiers jours de classe car ils vont permettre de poser les bases d'une bonne gestion de classe et d'une bonne relation avec les élèves.

L'accompagnement de l'entrée dans la carrière :

Les programmes d'accompagnement des enseignants débutants peuvent favoriser la rétention de ces derniers dans la profession (NCTAF, 2003 ; cité par Feeney Jonson, 2008). Ces programmes visent généralement différents objectifs tels que : augmenter l'efficacité professionnelle favoriser la rétention des débutants et augmenter leur satisfaction personnelle (Huling-Austin, in Hensley, 2002 ; cités par Martineau & Ndoreraho, 2006 ; Bullough & Baughman, 1997 ; cités par Portelance, 2009).

On retrouve principalement deux modèles d'accompagnement : la période de probation (évaluation des compétences des débutants en vue d'une sélection ou d'une mise à niveau) et la mise en place de programmes d'insertion formels (axée davantage sur la réponse aux besoins des débutants dans une optique de rétention).

Facteurs qui favorisent l'efficacité des programmes d'insertion :

- Les programmes formels et externes sont généralement plus efficaces que les dispositifs informels et internes (Beckers et al., 2007). Ces programmes sont en effet davantage structurés et ils assurent une meilleure équité quant à l'accès. Par contre, les dispositifs internes (au sein d'une école) sont davantage contextualisés et en lien avec les difficultés spécifiques d'un milieu ou d'une école.

- Les programmes moins structurés offrent l'avantage de favoriser l'instauration de relations plus authentiques entre accompagnants et accompagnés mais ils ont souvent une fréquence moins régulière que les programmes structurés.
- Les dispositifs d'insertion ne devraient pas viser l'évaluation ou l'accréditation des novices (par exemple : période probatoire) puisqu'il a été démontré que ce type de dispositifs est inefficace quant à la professionnalisation (Schlechty, 1985 ; Rosenholtz, 1985 ; cités par Weva, 1999).
- Enfin, les programmes d'insertion les plus efficaces offrent une diversité de mesures complémentaires (Baillauquès, 1999; Weva, 1999), ce qui favorise leur efficacité.

Exemples de mesures structurées d'induction :

- Communautés d'apprentissage et de pratique : Réseautage entre enseignants débutants, réalisé en présentiel ou à distance. Ce type de soutien peut permettre de créer une communauté professionnelle et favoriser le partage d'idées et de ressources entre novices (Weasmer et Woods, 2000 ; cités par Martineau & Bergevin, 2007). En outre, si des enseignants expérimentés ont accès à la communauté, les novices peuvent profiter de leur expertise et travailler en partenariat avec eux. Pour que la communauté soit réellement efficace, il faut que la participation soit libre et volontaire et que les participants s'y engagent activement.
- Plan de croissance professionnelle : La formation peut s'effectuer par le biais de formations continues officielles et formelles ou encore par l'autoformation, qui peut être rencontrée dans différents types d'activités : carnet de bord, lectures, observations de pairs, partage de ressources, rencontres d'experts, etc. Afin de concilier ces deux types de formation, un plan de croissance professionnelle basé sur des objectifs individualisés peut être réalisé par l'enseignant débutant (souvent avec l'aide d'un mentor) (Weva, 1999).
- Écriture réflexive : L'écriture sur la pratique favorise la construction du sens de son activité professionnelle (Cifali, 2001) et aide l'enseignant à devenir un praticien réflexif.

Les partenaires de l'enseignant :

Les collègues enseignants et les chefs d'établissement jouent un rôle majeur quant à l'insertion des débutants. Selon Weva (1999), les chefs d'établissement doivent répondre à quatre besoins majeurs des novices : adaptation à la salle de classe, adaptation à l'école, adaptation personnelle et adaptation à la vie scolaire et à la communauté. Ils doivent également aider les enseignants débutants à devenir autonomes et lutter contre la tendance au conformisme. Enfin, ils doivent veiller à conserver une culture de collaboration au sein de l'école (Gather-Thurler, 1998 ; cité par Beckers et al., 2007). Les enseignants expérimentés doivent quant à eux agir comme médiateurs pour aider les débutants à surmonter le stade de survie (Boutin, 1999).

Les caractéristiques d'un programme de soutien efficace :

Le programme d'insertion efficace doit :

- Être institutionnalisé et commun à l'ensemble du système éducatif.
- Être basé sur des objectifs et une philosophie de l'enseignement clairs.
- Favoriser la rétention des débutants.
- Miser à la fois sur le soutien psychologique, pédagogique et socioprofessionnel (socialisation).
- Comprendre un dispositif de mentorat pour lequel les mentors sont formés.
- Offrir des modélisations de pratiques efficaces et des situations d'observations.
- Reconnaître la particularité du statut d'enseignant débutant.
- Favoriser le partenariat des divers acteurs éducatifs.
- Débuter avant la rentrée des classes.
- Être d'une durée de deux ou trois ans.
- Offrir un support administratif.
- Aider les enseignants à établir une gestion de classe efficace.
- Favoriser l'instauration d'une culture de collaboration et de perfectionnement professionnel.
- Prévoir une réduction de tâche pour les novices, une réduction de la complexité de cette tâche et une réduction de la mobilité professionnelle.
- Être évalué périodiquement en vue d'y apporter des améliorations.
- Demeurer flexible pour s'adapter aux besoins individuels des novices.

Méthodologie : Cette recherche-action, prévue initialement pour une durée de cinq ans, a finalement été effectuée durant une année complète, d'octobre 2009 à octobre 2010 (manque de fonds). Elle a été menée par l'Université de Liège (Service de didactique générale et intervention éducative de la faculté de psychologie jusqu'en février 2010 et Unité « Professionnalisation en Education : recherche et formation » de la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation à partir de février 2010) ainsi que par l'Université de Mons (Service de Pédagogie générale et des médias éducatifs de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation).

La recherche a été effectuée en deux volets :

1) Volet exploratoire (quantitatif) : questionnaire auprès d'enseignants volontaires du secondaire en Communauté française de Belgique, ayant moins de cinq années d'expérience, afin de connaître les besoins et difficultés des novices et les raisons de l'abandon précoce de la profession. Ce volet visait aussi à réaliser un inventaire des mesures de soutien existantes dans les divers établissements scolaires et à connaître la perception des débutants quant à l'efficacité de ces dispositifs.

Le questionnaire en ligne a été envoyé aux 8310 enseignants du secondaire ayant moins de cinq années d'expérience par le biais de leur établissement scolaire (qui leur fournissait l'adresse internet du questionnaire). Au total, 653 établissements ont été

contactés et 374 enseignants ont répondu au questionnaire (provenant de 219 établissements scolaires).

Portrait de l'échantillon :

Les participants proviennent des trois réseaux d'enseignement soit le réseau de la communauté française (49, 7%), le réseau officiel subventionné (13, 6%) et le réseau libre subventionné (32, 6%). La majorité des répondants (59,23%) enseignent des cours de type général (français, mathématiques, etc.), 21,34% enseignent des cours pratiques (horticulture, mécanique, etc.) et 19,42% des cours spéciaux (éducation physique, philosophie). Le nombre de répondants diminue selon l'ancienneté (plus de répondants ayant 1 à 12 mois d'expérience que de répondants ayant 49 à 60 mois d'expérience). 71% des enseignants de l'échantillon enseignaient à temps plein et 83,7% enseignaient dans un seul établissement (relative stabilité d'emploi). Enfin, 48,7% des enseignants indiquent que l'enseignement ne constituait pas leur premier choix de carrière.

Le questionnaire comporte surtout des questions constituées d'échelles de Likert + quelques questions ouvertes. Il est divisé en 5 parties : informations générales; situation actuelle, parcours professionnel et difficultés rencontrées; formation initiale; besoins de formation et modalités de formation désirées; représentations et attentes quant à l'accompagnement professionnel.

Analyse des données : L'analyse des données quantitatives a été effectuée selon différents traitements statistiques : pourcentages et distribution de fréquences, traitement corrélationnel, analyse par agrégation des items relatifs à une même variable, comparaison des moyennes, calcul des corrélations, etc. Pour les données qualitatives, les chercheurs ont utilisé une approche d'analyse inductive.

2) Volet recherche-action (qualitatif) :

Actions menées à Liège :

- Collecte d'informations auprès de différents acteurs (conseillers pédagogiques, formateurs pour les débutants, directeurs d'établissement, syndicats) : envoi d'un questionnaire en ligne comportant surtout des questions ouvertes et portant sur les caractéristiques, besoins et difficultés des enseignants débutants; les actions menées pour favoriser l'insertion des novices et le positionnement des différents acteurs quant à ces actions; les collaborations possibles entre les différents acteurs et les équipes universitaires chargées de la recherche. Pour certains acteurs, des entretiens semi-structurés ont également été réalisés.
- Organisation de deux journées de collaboration avec les conseillers pédagogiques et les formateurs intéressés afin de réfléchir et de mettre en commun les idées et les ressources. En tout, quatre ateliers ont été proposés par les chercheurs : un atelier portant sur l'évaluation (axe pédagogique), un atelier sur la relation entre l'accompagnant et le débutant (axe relationnel), un atelier sur la relation entre l'enseignant débutant et ses élèves (axe relationnel) et enfin, un atelier sur la gestion des ressources.

- Pour le réseau d'enseignement libre confessionnel, une journée de travail a été proposée (mais pas mise en place dans le cadre de cette recherche) avec les conseillers pédagogiques afin de présenter l'apport théorique des recherches concernant l'insertion professionnelle, de travailler en ateliers quant au rôle du conseiller pédagogique en accompagnement et de réfléchir sur les outils d'accompagnement à utiliser auprès des débutants.

Actions menées à Mons :

- Accompagnement de quatre établissements scolaires-pilotes (3 du réseau officiel subventionné provincial et une école de l'enseignement libre subventionné catholique) ainsi que de plusieurs enseignants débutants isolés.
- L'accompagnement a été offert de manière formelle et structurée. Trois rencontres avec les débutants ont été effectuées (une première rencontre pour présenter le projet et discuter des difficultés d'insertion (outil radar), une deuxième rencontre pour présenter les résultats de l'activité radar et pour présenter différents outils et ressources pédagogiques et une troisième rencontre traitant de résolution de problèmes et effectuant le bilan du projet.
- Deux réunions ont également été réalisées auprès des chefs d'établissement.
- Les mesures mises en place sont : groupe de partage inter-débutants, outil radar, guides d'accueil des débutants et formation d'enseignants d'expérience pour le mentorat.
- Outil radar : Vise à déterminer les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants débutants ainsi que leur ampleur en fonction de 5 axes : soutien à la socialisation, soutien administratif et juridique, soutien organisationnel et pratique, soutien pédagogique et didactique et enfin, soutien psychologique et motivationnel. L'outil propose ensuite au débutant de se tourner vers différents médiateurs (direction, collègues, syndicat, etc.) selon les difficultés rencontrées.
- Guides d'accueil : un guide pour les chefs d'établissement et un guide pour les enseignants chevronnés. Ces guides visent à sensibiliser à la problématique de l'insertion professionnelle et à proposer des pistes de soutien et de réflexion.
- Formation d'enseignants chevronnés au mentorat : Une présentation Power Point a été réalisée et présentée lors d'un séminaire afin d'expliquer ce qu'est le mentorat + un outil d'aide au mentorat a été conçu afin de servir de cadre conceptuel à l'instauration du mentorat au sein des écoles et d'autoanalyse pour le fonctionnement des dyades.

Résultats de la recherche :

Les difficultés d'insertion professionnelle :

Difficultés liées à la collaboration entre collègues et au partage des ressources :
 Seulement 63,4% des participants n'éprouvent pas de difficultés quant à cette dimension. En général, les enseignants qui jugent que la formation initiale les a bien préparés quant à cette dimension sont plus nombreux à indiquer qu'ils éprouvent peu ou pas de difficultés quant à la collaboration avec les collègues.

Difficultés quant aux contraintes organisationnelles de l'établissement (horaires, locaux...) : Plus des 2/3 des enseignants interrogés ne ressentent pas de difficultés à ce niveau alors que 30,45% indiquent vivre des difficultés. Les auteurs soulignent toutefois que même si cet élément ne semble pas critique pour les débutants, il peut quand même engendrer un certain stress, voire un sentiment de non-appartenance à l'équipe-école (l'enseignant débutant doit chercher son local, n'a pas toujours les clés pour avoir accès à certains lieux, etc.).

Difficultés quant aux déplacements professionnels : Cette difficulté semble moins importante en Communauté française de Belgique que dans d'autres systèmes éducatifs étudiés (78,9% des répondants indiquent ne pas vivre de difficulté à ce niveau). Par contre, on note une corrélation positive entre le nombre d'établissements d'exercice des répondants et leur tendance à affirmer vivre une difficulté quant aux déplacements professionnels.

Difficultés quant à l'évaluation des apprentissages des élèves : Cette dimension constitue une difficulté majeure pour plusieurs répondants (50,8%). Les chercheurs recommandent donc de renforcer la formation initiale et de mieux soutenir les enseignants en insertion quant à cette dimension. On note une corrélation positive entre l'affirmation des participants concernant les difficultés vécues quant à l'évaluation des élèves et leur désir de suivre des formations continues portant sur l'évaluation. Par contre, il n'y a aucune corrélation significative entre le type de diplôme des répondants et leurs perceptions des difficultés vécues quant à l'évaluation.

Difficultés quant à la gestion de classe et à la discipline : Cette dimension correspond à une difficulté chez 48,9% des répondants. Selon les auteurs : « *Le manque d'insistance quant à la gestion de la classe en formation initiale et la nécessité de développer ses compétences en la matière sur le terrain, par essai-erreur, pourraient en partie expliquer cette difficulté prégnante.* » (p. 76). Les enseignants débutants qui enseignent des cours pratiques semblent rencontrer légèrement moins de difficultés que les enseignants des cours généraux ou particuliers. En outre, on note une corrélation entre l'origine sociale des élèves et les difficultés de gestion de classe vécues par les enseignants débutants (plus de difficultés lorsque les enseignants exercent auprès d'élèves d'origine sociale plus modeste). De même, les difficultés de gestion de classe des débutants augmentent lorsque la proportion d'élèves en difficultés d'apprentissage dans leurs classes augmente également. Les répondants qui indiquent vivre des difficultés quant à la gestion de classe sont plus nombreux à s'isoler professionnellement de manière volontaire, à manquer de confiance quant à leurs capacités à gérer la classe et/ou à affirmer ne pas avoir été suffisamment préparés à gérer la discipline lors de la formation initiale. Les chercheurs soulignent que la gestion de classe doit donc être davantage abordée lors de la formation initiale et que les enseignants en insertion doivent bénéficier de mesures de soutien et d'offres de formations continues à ce niveau.

Difficultés quant à la planification de l'apprentissage : 39% des répondants indiquent vivre des difficultés quant à la planification et ces difficultés augmentent lorsque la proportion d'élèves ayant des troubles d'apprentissage augmente également.

Difficultés quant à la relation avec la direction : Seulement 12,8% des participants indiquent vivre une telle difficulté ce qui est relativement peu.

Difficultés quant à la relation avec les collègues : Tout comme pour la direction, seulement 12% des répondants indiquent vivre des difficultés relationnelles avec les collègues. Il y a une corrélation positive entre le fait de vivre des difficultés relationnelles avec les collègues et les difficultés de collaboration et partage des ressources avec ces derniers, de même que le manque d'encouragement des directions en ce qui concerne la collaboration.

Difficultés quant à la relation avec les parents : 20,8% des répondants vivent des difficultés quant à leur relation avec les parents. Ces difficultés ne semblent pas liées significativement avec l'origine sociale des élèves.

Difficultés quant aux ressources matérielles : Une majorité de répondants indique vivre une difficulté quant à la qualité ou au manque de ressources matérielles (54%). En effet, plusieurs débutants souhaiteraient avoir accès à du matériel informatique en bon état ou à de meilleures ressources matérielles pour leur classe.

Difficultés quant à la tenue des documents administratifs : 52,4% des répondants indiquent rencontrer des difficultés à ce niveau (formulaires, bulletins, etc.). Il n'y a aucune corrélation significative entre ces difficultés et le réseau d'enseignement des participants ou leur niveau d'ancienneté. Toutefois, il y a une corrélation négative entre les difficultés vécues et le fait de bénéficier de soutien de la part de la direction (plus de difficultés si les débutants ne sont pas soutenus). Les chercheurs soulignent donc l'importance d'offrir du soutien aux débutants à ce niveau (par la direction, les enseignants chevronnés, les autres membres de l'équipe, etc.).

Difficultés quant à la vie privée : 21,95% des répondants indiquent vivre des difficultés liées à leur vie privée (problèmes financiers, situation familiale difficile, etc.).

Catégorisation des difficultés d'entrée en carrière :

Les chercheurs ont effectué une analyse en composante principale (ACP) et ont ainsi regroupé les difficultés en trois supra-catégories :

- 1) Difficultés relationnelles : relation avec les collègues, collaboration/partage de ressources entre collègues, relation avec la direction, relation avec les parents.
- 2) Difficultés pédagogiques/didactiques : planification des apprentissages, évaluation des apprentissages, gestion de classe et de la discipline.
- 3) Difficultés administratives/organisationnelles/matérielles : ressources matérielles, tenue des documents administratifs, contraintes organisationnelles d'exercice, déplacements professionnels.

Selon cette analyse, les difficultés les plus importantes chez les enseignants débutants concernent la composante « difficultés pédagogiques/didactiques », ce qui confirme

l'étude de De Stercke (2010) stipulant que les enseignants débutants sont particulièrement demandeurs d'un soutien pédagogique et didactique (79,5% des répondants de l'étude de De Stercke). En second lieu, viennent les difficultés administratives/organisationnelles/matérielles qui demeurent importantes mais plus ponctuelles et qui ne nécessitent pas un accompagnement prolongé comme c'est le cas pour les difficultés pédagogiques et didactiques. Enfin, viennent les difficultés relationnelles qui sont moins intenses que les deux autres catégories.

Hiérarchisation des difficultés d'entrée en carrière :

Les chercheurs proposent un tableau présentant la hiérarchisation des difficultés rencontrées par les enseignants novices de la plus importante à la moins importante :

Difficultés majeures

- 1) Ressources matérielles 54.00 %
- 2) Tenue des documents administratifs 52.40 %
- 3) Évaluation des apprentissages 50.80 %
- 4) Gestion de la classe (et de la discipline) 48.90 %
- 5) Planification des apprentissages 39.00 %
- 6) Collaboration-partage de ressources entre collègues 36.90 %

Difficultés mineures

- 7) Contraintes organisationnelles 30.45 %
- 8) Vie privée 22.95 %
- 9) Déplacements professionnels 21.10 %
- 10) Relation avec les parents 20.80 %
- 11) Relation avec la direction 12.80 %
- 12) Relation avec les collègues 12.00 %

Ces résultats viennent corroborer ceux d'autres recherches antérieures (Veenman, 1984; Huberman, 1989b ; Nault, 1993 ; Schneuwly, 1996 ; cité par Beckers et al., 2003 ; Esquieux 1999 ; Gervais, 1999 ; Chenu, Blondin, Vanhulle, 2000 ; Céré, 2003 ; cité par Martineau, 2008 ; Bédard, 2000 ; Bekers et al., 2007), mais ils apportent également un éclairage nouveau, notamment quant à la préoccupation des enseignants débutants en ce qui concerne la qualité et l'accès aux ressources matérielles adéquates dans leur enseignement.

L'environnement de travail des débutants :

Circulation des informations : Plus de 2/3 des répondants indiquent que la circulation des informations est adéquate au sein de leur établissement. Il reste néanmoins des efforts à faire à ce niveau pour certains établissements afin de faciliter le travail des novices. Les chercheurs soulignent que la mobilité des novices peut parfois nuire à la bonne circulation des informations.

Collaboration au sein de l'équipe-éducative : 76,75% des répondants sont satisfaits de la collaboration au sein de leur équipe-éducative. Ainsi, les auteurs concluent que la situation n'est pas alarmante quant à cette dimension, mais qu'il y a tout de même place à amélioration afin de favoriser une insertion réussie chez les enseignants débutants.

Soutien administratif de la direction : 75,65% des répondants sont satisfaits du soutien administratif reçu. Les chercheurs notent une corrélation positive entre les difficultés relationnelles avec la direction et l'insatisfaction quant au soutien administratif reçu.

Soutien pédagogique de la direction : Le rôle de leadership pédagogique de la direction semble moins satisfaisant aux yeux des enseignants, 63,1% indiquant être satisfaits quant à cette dimension. Les chercheurs notent également une corrélation positive entre les difficultés relationnelles avec la direction et l'insatisfaction quant au soutien pédagogique reçu.

Soutien relationnel de la direction : 72,6% des répondants sont satisfaits quant à cette dimension. Les chercheurs notent ici aussi une corrélation positive entre les difficultés relationnelles avec la direction et l'insatisfaction quant au soutien relationnel reçu. Ainsi, les auteurs émettent l'hypothèse que les difficultés relationnelles avec la direction semblent limiter les chances de recevoir du soutien de sa part que ce soit au niveau administratif, pédagogique ou relationnel.

Échanges entre collègues et bénéfices pour l'efficacité collective de l'équipe-éducative : La grande majorité des répondants (84,8%) indique être d'accord pour dire que les échanges entre collègues contribuent à l'efficacité collective de l'équipe-éducative.

Échanges entre collègues et encouragement de la direction : 81,1% des répondants sont d'accord pour dire que la direction de leur établissement encourage les échanges entre collègues.

Contribution au dynamisme pédagogique de l'équipe éducative : L'impression de contribuer au dynamisme pédagogique peut constituer un élément facilitant quant à l'insertion professionnelle des débutants. 78,7% des participants indiquent avoir l'impression de contribuer à ce dynamisme pédagogique au sein de leur équipe éducative, ce sentiment étant significativement corrélé avec l'ancienneté mais pas avec le diplôme obtenu ni avec l'âge des participants.

Motifs du choix de carrière :

Choix positif liés aux caractéristiques principales du métier : Le choix de la carrière enseignante semble principalement influencé par les caractéristiques du métier (pour 90,65% des répondants). 82,9% sont d'accord pour dire que l'enseignement était leur vocation, pratiquement 80% des répondants indiquent avoir été motivés par la relation pédagogique avec les élèves, 82,4% soulignent l'apport et l'utilité de cette profession pour la société (devoir sociétal), 93,9% soulignent avoir choisi ce métier notamment afin d'aider les élèves à s'approprier les savoirs et les connaissances et 78,4% soulignent leur

attire pour la discipline enseignée. Enfin, 64,7% des enseignants se réfèrent à des modèles qu'ils ont pu observer (enseignants antérieurs).

Choix positif lié aux caractéristiques accessoires du métier : Les enseignants accordent généralement moins d'importance aux caractéristiques accessoires du métier en vue de leur choix de carrière. Notamment, la charge de travail, la stabilité d'emploi et les congés ne semblent pas être des critères déterminants quant au choix de la profession enseignante pour la majorité des répondants.

Choix négatifs :

En général, le choix de l'enseignement ne résulte pas d'un échec dans d'autres domaines. Toutefois, on note que l'enseignement constitue un second choix pour 11,2% des participants. Le choix de l'enseignement ne semble pas non plus lié au hasard (pour 86,7% des participants). Enfin, 37% des répondants disent avoir été influencés par leur histoire familiale (exercices du métier par un proche) et 10,4% indiquent avoir ressenti une pression familiale (idéaux, valeurs, croyances des proches ayant influencé le choix de carrière).

Synthèse : Le choix de la carrière enseignante semble résulter davantage d'une vocation et être influencé surtout par les caractéristiques principales du métier plutôt que par les caractéristiques accessoires. Selon les chercheurs, cela est positif puisque si l'engagement dans le métier est soutenu par une vocation forte, les enseignants débutants pourront plus facilement surmonter les difficultés de l'insertion professionnelle sans se décourager (Bojlod & Gingras, 2000 ; Selgman, 1994 ; Proste, 1985 ; Sears, 1982 ; Gottfredson, 1981; cités par Martineau & Ndoreroaho, p.13).

Accompagnement par un enseignant expérimenté : Environ 61% des enseignants débutants interrogés sont accompagnés par un enseignant expérimenté (ou l'ont été par le passé).

Origine sociale des élèves : 37,7% des répondants croient enseigner à des élèves d'origine plutôt modeste, 28,8% à des élèves d'origine plutôt moyenne, 22,7% à des élèves d'origine plutôt hétérogène et 11,8% à des élèves d'origine plutôt élevée.

Difficultés d'apprentissage des élèves : 36,10% des répondants estiment qu'environ 51 à 75% de leurs élèves ont des difficultés d'apprentissage et 34,5% estiment que cette proportion est plutôt de 26 à 50% des élèves. Par ailleurs, 12% des répondants indiquent que plus de 75% de leurs élèves sont en difficulté d'apprentissage. Cette grande proportion d'élèves en difficultés d'apprentissage peut contribuer à la difficulté de l'insertion professionnelle des débutants (Mukamurera, 1999).

Parcours professionnel :

Choix du réseau d'enseignement : 42,5% des répondants affirment que la formation initiale a influencé le choix de leur réseau d'enseignement et 35,6% indiquent que ce choix résulte d'une opportunité de carrière (première offre reçue, plus grande possibilité

de stabilité et de nomination, etc.). Enfin, 22,7% ont été influencé par leur croyance en l'efficacité de l'un ou l'autre des réseaux, 15,2% indiquent avoir choisi leur réseau en fonction d'un attrait moral ou éducatif et uniquement 4,5% des répondants indiquent que ce choix s'est effectué par hasard.

Incertitudes quant au choix de carrière : 42% des répondants n'ont jamais songé à quitter la profession enseignante alors que 37% y ont pensé suite à un événement exceptionnel (difficulté, situation problématique). 20% des répondants disent avoir songé à quitter la profession au moins une fois par mois alors que 3,7% y songent quotidiennement.

Principales raisons des incertitudes : La raison la plus fréquemment mentionnée concerne les mauvais comportements des élèves et les groupes-classes difficiles. Les autres raisons évoquées sont : la surcharge de travail, le manque de motivation des élèves, l'instabilité de l'emploi et le manque de soutien de l'équipe pédagogique.

Image du métier, image de soi dans le métier :

Sentiment de compétence : En général, 86,36% des débutants estiment avoir les compétences requises pour gérer à la fois la classe, les apprentissages et pour maîtriser les savoirs requis pour enseigner. Le sentiment de *self-efficacy* (Bandura, 1994, cité par Beckers et al., 2002) des répondants est donc élevé, ce qui est essentiel pour la motivation, l'engagement et la persévérance dans la profession (Viau, 2007). En outre, 78% des débutants croient avoir un impact élevé quant à l'apprentissage de leurs élèves (*teacher efficacy*).

Sentiment d'isolement : L'individualisme et l'isolement sont fréquemment vécus par les débutants, 41,43% des participants indiquant être d'accord avec différentes affirmations confirmant cet isolement (manque de soutien, absence de partage des pratiques, difficultés à s'intégrer au sein de l'équipe-école, etc.).

Expérience du métier :

Représentation du métier et gestion des tâches : En tout, 94,65% des répondants indiquent avoir développé ou construit différentes compétences professionnelles depuis leur entrée en enseignement. Plus précisément, 88,5% des répondants indiquent avoir une meilleure représentation de la tâche enseignante (connaissance de la matière, des missions de l'enseignant et des tâches liées au métier) et 90,11% indiquent avoir amélioré leurs compétences quant à l'exercice de la profession (meilleure gestion de classe, meilleure gestion des imprévus ou meilleure connaissance des apprenants).

Culture du métier et intégration : 86,62% des répondants estiment avoir vécu une évolution quant à leur intégration au métier et à l'équipe et au développement de leur sentiment d'appartenance. Plus précisément, 94,92% des débutants indiquent avoir une meilleure connaissance de soi ou confiance en soi, 81,27% indiquent être mieux intégrés à la culture du métier (sentiment d'appartenance à l'établissement et au corps enseignant grâce à une certaine stabilité et sécurité par la fabrication de repères fixes) et 87,97%

soulignent avoir développé des relations de collaboration favorables soit pour l'acquisition de compétences professionnelles et/ou pour leur épanouissement personnel.

Sentiment d'incompétence : 73,3% des répondants soulignent qu'ils ne doutent pas de leurs compétences professionnelles et 26,7% en doutent suite à des difficultés vécues (difficultés avec les élèves, difficultés d'adaptation, etc.).

Formation initiale :

Gestion méthodologique et didactique : 46% des débutants indiquent des lacunes de la formation initiale au niveau de la planification et de l'évaluation des apprentissages ainsi qu'un manque de maîtrise quant aux contenus à enseigner.

Gestion de l'interaction avec les élèves : 45% des débutants indiquent des lacunes de la formation initiale au niveau de la préparation quant à la gestion de la dynamique relationnelle d'une classe.

Gestion des relations de partenariats éducatifs : Dans l'ensemble, 57,75% des débutants indiquent que la formation initiale ne les a pas suffisamment préparés à établir des relations de partenariats avec les différents acteurs éducatifs. Plus précisément, ce pourcentage s'élève à 72,8% lorsqu'on considère les relations de partenariat avec les parents, il est de 65,8% en ce qui concerne les relations avec les acteurs externes (psychologues, éducateurs, etc.) et de 46,3% en ce qui concerne les relations avec les collègues.

Gestion des dimensions administratives : 49,17% des répondants indiquent des lacunes de la formation initiale quant à cette dimension.

Représentation réaliste du métier : 60% des répondants estiment que la formation initiale ne les a pas suffisamment préparés à la réalité du métier enseignant, ce qui correspond à la littérature scientifique concernant le « choc de la réalité » vécu par les débutants (Huberman, 1989a ; Boutin, 1999 ; Gervais, 1999 ; Eurydice, 2002c ; Mukamurera, 2004 et 2008a).

Difficultés rencontrées lors de l'entrée en carrière qui auraient pu être anticipées lors de la formation initiale : Les débutants indiquent que la formation initiale aurait pu mieux les préparer, notamment quant à la gestion de classe (33,11% des répondants), quant à la méthodologie et à la didactique (20,73%) et quant à la tenue des documents relatifs à l'école (20,4%). Lorsqu'on leur demande des pistes d'action quant aux difficultés soulevées en lien avec la formation initiale, 19,28% des débutants proposent d'être encadrés par des formateurs ayant une connaissance du terrain, 14,28% croient qu'il faudrait augmenter les heures de stage, 13,21% suggèrent la mise en place d'un dispositif d'analyse des pratiques et 10,36% croient qu'il faudrait instaurer un module pratique concernant la gestion de classe.

Formation continue :

En ce qui concerne les besoins exprimés par les répondants en termes de formation continue, 64,1% aimeraient recevoir de la formation quant aux aspects administratifs et légaux de l'enseignement, 84,77% quant aux aspects pédagogiques (TIC, interdisciplinarité, évaluation, etc.) et 86% quant aux aspects relationnels (communication, connaissance des élèves, gestion des conflits, etc.). En ce qui concerne les modalités de formation, les données recueillies lors de cette recherche ne permettent pas d'établir une préférence chez les débutants.

Dispositif d'induction :

Besoins en termes de dispositif d'induction :

- 85,5% des répondants estiment que la mise en place d'un dispositif d'induction en communauté française de Belgique est indispensable et 14,7% des répondants se positionnent contre cette proposition.
- « *le souhait qu'un dispositif d'induction soit instauré en Communauté française à l'attention des enseignants débutants semble être plus prégnant chez les novices qui éprouvent davantage de difficultés d'insertion professionnelle.* » (p. 149)
- Les attentes quant à la mise en place d'un dispositif d'insertion ne sont pas liées à l'ancienneté des répondants (les attentes ne diminuent pas avec l'accroissement de l'ancienneté).
- En général, les répondants qui souhaitent la mise en place d'un dispositif d'induction indiquent que sa durée devrait être de : un an (28,9% des répondants) ou de 12 à 23 mois (29,3%).
- Les enseignants favorables à la mise en place d'un dispositif d'induction indiquent vouloir y consacrer en-dehors de leur temps de travail : entre 31 à 60 minutes par semaine (37,3%), entre 1 à 30 minutes (13,4%), entre 61 à 90 minutes (8,8%), entre 91 à 120 minutes (16,4%) ou plus de 120 minutes (7,5%). Seulement 4,3% des répondants ne seraient pas prêts à y consacrer du temps en-dehors de leur temps de travail.

Soutien reçu lors de l'insertion :

- Un peu plus de la moitié des participants (50,3%) indiquent qu'ils n'ont bénéficié d'aucun soutien spécifique (formel ou informel) pour les débutants au sein de leur établissement d'exercice. 49,8% indiquent avoir bénéficié de mesures d'aide informelles (36,35%) ou formelles (13,35%).
- C'est dans le réseau libre catholique que le plus de mesures formelles sont indiquées (ce qui correspond à la réalité car depuis 2009, ce réseau a mis en place un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle).
- Lorsqu'ils ont indiqué bénéficier de mesures de soutien, les mesures répertoriées par les répondants sont : le « pseudo-mentorat » (23,8%), la réunion d'information (22,7%), la présentation à l'équipe-école (22,7%) et le dossier d'entrée en fonction (19,3%).

Attentes des débutants quant à l'instauration d'un système d'induction :

- Les répondants devaient indiquer leur position (degré d'accord) par rapport à huit propositions pouvant favoriser l'entrée en carrière.
- La proposition qui plaît le plus aux participants est la diffusion d'un vade-mecum d'entrée en carrière (88,8% d'avis positifs), c'est-à-dire d'un document d'aide à l'orientation dans l'établissement d'exercice (informations utiles pour le débutant).
- En second, vient la proposition d'instaurer un mentorat entre enseignants expérimentés et débutants (88,2% d'avis positifs).
- Viennent ensuite les propositions suivantes : organiser des rencontres interdébutants (81,9% d'accord), recevoir de l'accompagnement par des conseillers pédagogiques (79,7%), recevoir de l'accompagnement par des formateurs de la formation initiale lors de la première année d'enseignement (79,4%) et bénéficier d'un service personnalisé et confidentiel d'accompagnement par téléphone (77,6%).
- Enfin, les mesures perçues comme les moins pertinentes sont : orienter les enseignants débutants vers des formations continues reliées à leurs besoins (58,6% d'avis positifs) et allonger la durée de la formation initiale (seulement 28,3% d'avis positifs).

Résultats des enquêtes liégeoises auprès des conseillers pédagogiques : (n=56)

Caractéristiques des enseignants débutants : Pour cette question, plusieurs conseillers pédagogiques décrivent les difficultés vécues par les débutants. Les autres caractéristiques principalement mentionnées sont : la motivation des débutants (dynamisme et enthousiasme) (74% des répondants) et leur souci de perfectionnisme (48%).

Difficultés des débutants : Les conseillers pédagogiques mentionnent que les débutants vivent des difficultés :

- Administratives : Tenue de documents officiels (78%), appropriation des référentiels (54%), méconnaissance de l'institution école (règle, projet éducatif) (28%), etc.
- Pédagogiques : maîtrise des contenus (30,2%), évaluation (32,1%) et difficultés méthodologiques et didactiques telles que la planification à long terme (64,2%), la transposition didactique et l'adaptation des activités aux élèves (39,6%), l'enseignement par compétence (30,2%) et la pédagogie active (28, 3%).
- Relationnelles : en particulier concernant les relations avec les collègues : utilisation de méthodologies différentes (47,3%), intégration au sein de l'équipe éducative (40%), manque d'aide, de soutien et de dialogue (38,2%) et quant à la relation avec les élèves : gestion du groupe-classe (52,7%) et établissement de la relation éducative (32,7%).
- Liées à l'exercice du métier : surcharge de travail (60,5%), instabilité d'emploi (48,8%), attributions non-conformes à la formation initiale ou attribution de classes difficiles (37,2%) et formation initiale insuffisante (32,6%).

- Personnelles : Moins fréquemment mentionnées (seulement 15 répondants en ont parlé) : difficultés d'adaptation aux codes et contraintes de l'institution, démotivation, découragement et manque de confiance en soi.

Les besoins des enseignants débutants : Les conseillers pédagogiques perçoivent que les enseignants ont des besoins au niveau administratif (connaissance du système éducatif et de l'institution), au niveau pédagogiques (besoins en termes de ressources et d'outils et besoin de formation), au niveau relationnel (relation avec l'équipe éducative et avec les élèves), liés à l'exercice du métier (attractivité de la profession) et personnels (confiance et identité). Les besoins au niveau pédagogique et relationnel sont les plus fréquemment mentionnés. Notamment, les conseillers pédagogiques soulignent que les débutants ont besoin de ressources directement exploitables telles que séquences d'apprentissage, modèles d'évaluation, etc. Ils ont également besoin d'être mieux outillés quant à l'approche par compétences. En ce qui concerne l'aspect relationnel, plusieurs conseillers pédagogiques soulignent l'apport possible du parrainage ou d'un autre dispositif d'aide par les pairs lors de l'insertion, de même que l'utilité de la mise en place d'une structure d'accueil pour les débutants.

Les actions menées envers l'insertion des enseignants débutants : La majorité des conseillers pédagogiques estiment que la mise en place d'actions pour favoriser l'insertion des débutants serait bénéfique, notamment afin de favoriser l'épanouissement identitaire (83% des répondants), le développement des compétences professionnelles (35,2%) et l'enseignement de qualité (27,8%).

Actions menées par les conseillers pédagogiques : Afin de favoriser l'insertion des novices, 81,8% des conseillers pédagogiques disent offrir une aide individualisée (construction d'outils, conseils, pistes pédagogiques), 50,9% créent des groupes de travail entre enseignants débutants et 21,8% indiquent effectuer de l'observation sur le terrain suivie d'une rétroaction.

Difficultés rencontrées par les conseillers pédagogiques : 54% des répondants soulignent la difficulté à entrer en contact avec les débutants (absence d'accompagnement formel, méconnaissance ou méfiance des débutants envers le soutien offert, etc.) et 54% déplorent l'absence de suivi à long terme des débutants.

Points de vue des conseillers pédagogiques quant aux formations continues : Les CP soulignent l'importance d'offrir une liberté de choix aux débutants quant aux formations qu'ils désirent suivre et ils indiquent qu'il est préférable de choisir des formateurs ayant une bonne expérience de terrain. Selon les CP, les principaux besoins de formations des débutants concernent : les techniques de gestion de groupe (70,6%), la formation disciplinaire et l'approche par compétence (70,6%), les techniques de différenciation (29,4%) et la sensibilisation aux intelligences multiples (26,5%).

Les rencontres entre les conseillers pédagogiques, les formateurs et les chercheurs : Deux journées de réflexion ont été offertes comportant en tout 4 ateliers : l'évaluation, le positionnement identitaire, la gestion de classe et la gestion des ressources.

Ateliers sur l'évaluation et la gestion des ressources : Ces deux ateliers ont été mis en commun lors de la deuxième journée.

Concernant l'évaluation, les participants soulignent différentes difficultés des débutants : évaluation difficilement intégrée (manque de connaissance des fonctions et des outils de l'évaluation, difficulté à employer des grilles critériées, difficulté à évaluer des compétences, manque de connaissance concernant les textes légaux en matière d'évaluation, etc.). Les participants soulignent également les lacunes de la formation initiale en ce qui concerne l'évaluation et indiquent que ces difficultés ne sont pas spécifiques aux débutants. L'aide apportée en matière d'évaluation est : écoute des débutants, identification des outils et ressources existants, modèles d'outils, trucs et astuces pratiques, accompagnement pour créer ou s'approprier des outils et sensibilisation des directions pour aider à l'insertion. Les participants soulignent que le soutien externe est peu utilisé par les débutants, soit en raison d'une méconnaissance de ces outils, d'un manque de temps ou d'une perception des outils comme trop complexes ou difficiles à mettre en place. Enfin, les participants soulignent l'importance d'une formation continue en matière d'évaluation.

Concernant la gestion des ressources, les participants soulignent des difficultés notamment quant à leur accessibilité, quant à la sélection des ressources pertinentes ainsi que quant au manque de stratégies de recherche. Ils soulignent que les ressources apportées sont essentiellement liées à la matière (manuels, outils, ressources bibliographiques, etc.). Ils indiquent que les débutants doivent être formés quant aux stratégies appropriées pour rechercher des ressources. Les participants estiment que pour les débutants, l'aide première à apporter concerne l'utilisation des manuels afin de faciliter la planification de la matière qui pourra être complétée par d'autres outils.

Pistes d'action pour favoriser l'insertion :

Les participants à ces deux ateliers suggèrent différentes pistes d'action possibles :

- Sensibiliser et mobiliser les directions quant à l'insertion professionnelle. Le rôle de la direction est alors de fournir les informations pertinentes aux débutants (textes légaux, règles de l'établissement, documents administratifs, ressources disponibles, etc.), de leur offrir un accompagnement pédagogique (présentation et aide à l'intégration au sein de l'équipe éducative, contact avec les personnes ressources, etc.) et d'assurer un accompagnement humain (accueil, disponibilité, confiance accordée, mise en place d'espaces d'échanges et de rencontre, etc.).
- La direction doit également conscientiser les débutants quant au rôle des conseillers pédagogiques et à l'importance de la formation continue.
- Développer des groupes de travail et de collaboration concernant l'évaluation.
- Mettre en place un système de mentorat ou des groupes de soutien.
- Offrir des formations obligatoires pour les débutants en début d'année.
- Mieux préparer les débutants lors de la formation initiale et mieux articuler cette dernière avec la formation continue.

Atelier sur le positionnement identitaire :

En ce qui concerne l'accompagnement des enseignants débutants, les conseillers pédagogiques soulignent l'importance d'établir une relation de confiance favorable à l'échange et au dialogue. Ils estiment qu'il est nécessaire de clarifier les missions de chacune des parties (rôle du CP et rôle du débutant). Enfin, ils soulignent deux éléments à privilégier afin de favoriser l'insertion professionnelle : l'appropriation des référentiels par les débutants et la connaissance du système éducatif. Selon les conseillers, le positionnement identitaire du débutant (approche fermée, non-reconnaissance des difficultés ou au contraire, approche ouverte) peut expliquer l'efficacité ou non des actions de soutien posées. Il est donc important de favoriser la prise de conscience des difficultés vécues chez les novices.

Atelier sur la gestion de classe :

Les conseillers pédagogiques font ressortir différentes dimensions de la gestion de classe : facteurs motivationnels (motivation des élèves), facteurs émotionnels, compétences pédagogiques et disciplinaires de l'enseignant, facteurs environnementaux (aménagement de la classe, gestion du temps), facteurs déontologiques (intégration à la culture, principes moraux), facteurs relationnels interpersonnels (relation éducative) et caractéristiques des élèves (culturelles, sociales, économiques, liées au rythme d'apprentissage, etc.).

Selon les CP, les principales difficultés des débutants quant à la gestion de classe sont : difficulté à innover et à s'adapter à un nouveau contexte, méconnaissance des débutants quant à leurs droits et devoirs, difficulté à établir une bonne distance quant à la relation avec les élèves, difficulté à faire preuve de solidarité envers les collègues (ne pas les discréditer devant les élèves), manque d'assurance dû à une méconnaissance de la matière à enseigner, difficulté à adapter la matière au niveau des élèves, difficulté à identifier ses lacunes et à demander de l'aide au besoin, manque de motivation, etc.

Résultats des questionnaires des directeurs : (NB : Les résultats sont similaires à ceux des questionnaires pour les conseillers pédagogiques donc présentés brièvement). En tout, 66 directeurs ont répondu.

Caractéristiques des débutants : Les directeurs soulignent en particulier le dynamisme et l'enthousiasme des débutants (14 directeurs).

Difficultés des débutants : Les directions perçoivent que les débutants ont des difficultés principalement au niveau pédagogique (31,4%) et relationnel (32,8%). Les principales difficultés pédagogiques mentionnées sont liées à la méthodologie et la didactique (difficulté à mettre en œuvre l'enseignement par compétences, difficulté quant à la planification à long terme et quant à la construction de séquences d'apprentissage adaptées aux élèves), à l'évaluation (évaluation des compétences) et à la réflexivité (réflexion après l'action). Les principales difficultés relationnelles mentionnées concernent la relation avec les élèves (difficulté à instaurer une relation éducative et difficulté quant à la gestion du groupe-classe).

Besoins des enseignants débutants : Même si plusieurs directeurs ont constaté des difficultés au niveau pédagogique, ils sont peu nombreux à identifier des besoins à ce niveau chez les enseignants en insertion. Les besoins identifiés concernent surtout l'aspect relationnel, notamment quant à la relation avec les collègues. Plusieurs directions identifient également un besoin personnel lié à la confiance et à l'identité des novices (être rassurés quant à la qualité de leur travail, être valorisés, être formés pour mieux gérer le stress, etc.).

Actions en faveur de l'insertion des débutants : 89% des directions voient un intérêt à mettre en place des actions pour favoriser l'insertion professionnelle et 11% n'ont pas répondu à cette question. Selon les directions, les principales raisons de mettre en place du soutien sont : le développement de compétences professionnelles (37,8% des répondants), l'épanouissement identitaire (33,3%) et le développement d'un enseignement de qualité (20%).

Actions menées par les directeurs : 41% des directeurs indiquent mettre en place une forme de parrainage, 34,4% instaurent une période d'accueil (fonctionnement de l'école, présentation à l'équipe, visite de l'établissement, etc.), 21,3% tentent d'orienter les débutants vers des formations adaptées à leurs besoins, 21,3% font appel à des conseillers pédagogiques, 18% effectuent des observations sur le terrain suivies de rétroactions et 18% donnent un vade-mecum de l'enseignant débutant.

Difficultés évoquées par les directions : Selon les directeurs, la principale difficulté concerne leur statut d'autorité (position hiérarchique) qui peut nuire à la relation de soutien. Une autre difficulté mentionnée par les directions ayant mis en place du parrainage est l'absence de cadre formel afin de définir les rôles de chacun. Les autres difficultés mentionnées sont (cité tel quel, p. 215) :

- manque de motivation et/ou d'intérêt des enseignants débutants ;
- manque de motivation et / ou d'intérêt des enseignants chevronnés ;
- disponibilités réduites des enseignants débutants ;
- coût temporel ou financier ;
- manque de formations spécifiques aux enseignants débutants ;
- manque de réflexivité de la part des enseignants débutants.

Niveaux d'action : Afin de favoriser l'insertion des novices, les directeurs croient qu'il faut agir principalement sur trois axes : fournir des ressources pédagogiques aux débutants (95%), veiller à la bonne intégration des débutants à l'équipe éducative (95%) et réfléchir à une attribution judicieuse des classes pour les débutants(60,6%). Les deux autres axes sont jugés moins importants soit l'organisation des horaires (19,7%) et la réduction de la charge de travail (36,4%).

Critères de réussite quant à l'insertion des enseignants débutants : Les directeurs estiment que l'insertion professionnelle des débutants est réussie principalement lorsqu'ils sont impliqués dans l'école et dans son fonctionnement (44,4%), lorsqu'ils témoignent d'un épanouissement professionnel et d'un désir de demeurer dans le métier (42,8%), lorsqu'ils sont bien intégrés dans l'équipe et qu'ils collaborent efficacement (41,3%).

Recommandations quant à l'insertion professionnelle : Les recommandations émises par les directions concernent surtout l'accompagnement des débutants, notamment l'instauration d'un suivi individualisé et à long terme par les directions (36,8%), la mise en place d'un dispositif de mentorat (22,9%) et l'observation en classe avec débriefing (15,8%). D'autres recommandations concernent l'attitude à adopter : disponibilité et écoute (31,6%), dialogue et soutien (19,3%). 21% des directeurs traitent également de l'importance de l'accueil formel au sein de l'école.

Collaboration entre les directeurs et les équipes universitaires : Les idées les plus fréquemment mentionnées sont : création d'un guide destinés aux directeurs (37,5%), création d'un guide pour les enseignants débutants (28,1%), création d'outils de conceptions de séquences pédagogiques actives (25%) et partage d'expériences entre directeurs (18,7%).

Les syndicats : En tout, sept représentants syndicaux ont été interrogés (entrevues).

Rôles et missions du conseiller syndical : Il a un rôle à la fois individuel (informations particulières à l'individu) et collectif (règlements de conflits et conciliation). Les enseignants débutants connaissent mal le rôle des organisations syndicales.

Difficultés ressenties par les enseignants débutants : Les délégués syndicaux soulignent que les débutants ont de la difficulté quant aux exigences administratives et à la tenue de documents et qu'ils connaissent mal le mode de fonctionnement du système éducatif. Au point de vue pédagogique, ils ont de la difficulté à transposer les acquis de la formation initiale et à adopter une approche réflexive. Au niveau relationnel, ils connaissent des difficultés avec le chef d'établissement, les collègues, les parents, l'inspection et les élèves. Les délégués syndicaux soulignent également l'importance de la direction afin de favoriser l'insertion des débutants. Enfin, les délégués soulignent plusieurs difficultés liées à l'exercice du métier : surcharge de travail, complexification du métier, instabilité d'emploi, difficultés salariales, non reconnaissance sociale et inégalité de l'emploi (classes les plus difficiles laissées aux débutants).

Actions des syndicats pour favoriser l'insertion : Tous les syndicats interrogés organisent des séances d'informations pour les futurs enseignants et publient différents fascicules d'informations pour les débutants. Les autres actions nommées sont : création d'un guide pour les débutants, visites régulières des écoles, aide pour la défense des droits des enseignants débutants, etc. Les demandes collectives touchent surtout les enseignants d'expérience alors que les demandes individuelles sont plus fréquentes chez les enseignants débutants (aide administrative, conseils, informations, etc.).

Pistes de solution pour favoriser l'insertion : Différentes propositions sont évoquées, notamment : instauration d'une équipe éducative pour permettre aux débutants d'avoir des renseignements et des ressources, diminution de la charge de travail des débutants, assurer un suivi des nouveaux diplômés par les institutions de formation, offrir une

formation quant à la gestion des conflits ou quant à la communication non-violente, offrir un rôle de tuteur à des enseignants d'expérience, favoriser le tutorat volontaire, etc.

Le point de vue des syndicats sur la formation des enseignants : Les délégués interrogés soulignent que la formation est insuffisante et peu en adéquation avec les réalités de la pratique. Ils suggèrent différentes pistes d'amélioration : renforcer la formation initiale au niveau pédagogique, pratique et relationnel; augmenter la prise en charge individuelle de la classe lors des stages pratiques; allonger la formation initiale et y intégrer des modules complémentaires ou un enseignement en alternance; intégrer des cours d'anthropologie et de sociologie de l'éducation afin de mieux comprendre les changements sociétaux; s'assurer que la formation soit offerte par des personnes compétentes, etc.

Pistes d'action pour la mise en place de mesures d'induction en Communauté française de Belgique :

Piste 1 : L'encadrement des jeunes enseignants sur le terrain

Les chercheurs souhaitent poursuivre l'accompagnement offert dans les écoles-pilotes (dispositif formel et structuré d'insertion) au cours de l'année 2010-2011 et généraliser ce dispositif à d'autres établissements scolaires. Pour ce faire, il faudrait toutefois que la présente recherche-action puisse être reconduite. Les chercheurs souhaiteraient également valoriser les initiatives déjà en place dans les différents milieux.

Piste 2 : La formation des mentors

Les mentors doivent souvent apprendre leur rôle de manière informelle lorsqu'un dispositif de mentorat est mis en place dans leur milieu. Les chercheurs croient qu'il est nécessaire de réfléchir à la sélection, à la formation et au jumelage des mentors, afin de favoriser l'efficacité du mentorat. Dans une des écoles-pilotes, les chercheurs ont conçu des supports afin d'aider les établissements à cette fin et ils ont offert une formation accélérée aux futurs mentors portant sur les enjeux de l'insertion professionnelle, les rôles et fonctions des mentors, la gestion pratique de la relation mentorale et la gestion de l'auto-formation à l'accompagnement professionnel par le biais de lectures, de formations continues et de colloques.

Enfin, les chercheurs soulignent qu'il serait intéressant de mettre en place un programme commun de mentorat, formel et structuré, en communauté française de Belgique, ce qui pourrait favoriser la rétention des enseignants débutants (en association avec d'autres pratiques telles que le travail en collaboration ou la création de communautés d'apprentissage).

Piste 3 : Développement d'un espace virtuel d'accompagnement

Étant donné la grande mobilité de plusieurs enseignants débutants, la création d'un espace virtuel pourrait être une solution intéressante pour l'accompagnement. L'espace virtuel permettrait également de rejoindre un plus grand nombre de débutants, de

permettre la participation d'enseignants en régions éloignées et de créer un lieu de rencontre permanent qui pourrait continuer une fois la recherche terminée. Cet espace virtuel pourrait permettre le partage des ressources, la discussion sur les expériences vécues, la résolution de problèmes par la recherche en commun de solutions à différentes problématiques, etc. Des mentors pourraient accompagner les débutants à travers ce dispositif (créations de sous-groupes accompagnés virtuellement par un mentor).

Références citées dans ce résumé :

Baillauquès, S., & Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris : ESF.

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

Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J., Andrienne, S., Bourguignon, L., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2002). *Insert'Prof. Pour un dispositif favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle*. Université de Liège : Service de didactique générale. [En ligne]. http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2256&do_check (page consultée 15 septembre 2009).

Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2003). *Insert'Prof. Pour un dispositif favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Rapport final*. Liège : Université de Liège. Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2004). *Insert'Prof: Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle, bilan et propositions*. Université de Liège : Service de didactique générale. [En ligne]. <http://www.inser-institut.be/IMG/pdf/3404.pdf> (page consultée le 15 septembre 2009).

Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2007). «Insert'prof » : *pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle (synthèse)*. Liège : Université de Liège, Service de Didactique professionnelle et Formation des Enseignants. [En ligne]. 274 <http://www.inser-institut.be/IMG/pdf/ACFAS.pdf> (page consultée le 28 septembre 2009).

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 43-56). Bruxelles : De Boeck.

Chenu, F., Blondin, C. & Vanhulle, S. (2000). *Enquête relative aux besoins de formation des enseignants du fondamental et du secondaire inférieur. Rapport final*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.

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

Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Charlier & P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : De Boeck.

De Stercke, J. (2010). *Le mentorat en enseignement*. Mémoire présenté dans le cadre de l'obtention du Master en Sciences de l'éducation, Université de Mons.

Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement: conceptions et perspectives du soi. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 309-326.

Esquieux, N. (1999). *Les débuts dans le métier des enseignants du second degré. Bilan des six premières années d'exercice*. Note d'information 99.09, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.

Eurydice (2002). La profession enseignant en Europe : Profil, Métier, enjeux. Rapport 2 : l'offre et la demande. Secondaire inférieur général. *Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3*. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.

Feeney Jonson, K. (2008, 2nd ed). *Beeing an effective mentor. How to help beginning teachers Succeed ?* California : Corwin Press.

Füller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, 6, pp. 207-226.

Garant, C., Lavoie, M., Martin, A., Monfette, R. & Turcotte, S. (1995). Le développement et l'expérimentation d'un modèle d'encadrement de la démarche d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants. Rapport final de recherche au ministère de l'Éducation. Victoriaville/Sherbrooke : Commission scolaire de Victoriaville et Université de Sherbrooke.

Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 113-137) Bruxelles : De Boeck.

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

Huberman, M. (1989a). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.

Huberman, M. (1989b). Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. *Revue française de Pédagogie*, 86, pp. 5-16.

Lamarre, A.M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*, Montréal. Thèse de doctorat : Université du Québec à Montréal.

Mangez, E., Delvaux, B., Dumont, V., Dourte, F. (1999) Les enseignants face à la transformation de leur métier : enquête auprès des enseignants du premier degré. *Les Cahiers du CERISIS*, 99/12, Charleroi : Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale (CERISIS).

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

Martineau, S. & Presseau, A. (2003). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle*. Brock Education, 12(2), pp. 54-57.

Martineau, S., & Vallerand, A.- C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants: un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*, Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Jouvence, Cantons de l'Est, 8 décembre 2005.

Martineau, S. & Ndoreraho, M.A. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement [Electronic Version]*. Université de Québec à Trois-Rivières [En ligne]. http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf (page consultée le 24 septembre 2009).

Martineau, S. & Bergevin, G. (2007). *Le mentorat*. Québec : Université de Québec à Trois-Rivières (LAPIDE).

Martineau, S. (2008) *Propos sur la profession enseignante*. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières, département des sciences de l'éducation. [En ligne]. http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf_Rapport_d_expertise_SM_2008.pdf (page consultée le 15 février 2010).

Mukamurera, J. (1999a). Les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes profs au Québec. *Vie pédagogique*, 111, pp. 24-26.

Mukamurera, J. (1999b). Le processus d'insertion professionnelle de finissants en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires. *Revue Éducation et francophonie*, 27. Numéro thématique portant sur les Perspectives d'avenir en éducation. [En ligne]. <http://www.acelf.ca/revue/XXVII/index.html> (page consultée le 29 septembre 2009).

Mukamurera, J. (2004). L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : un problème complexe qui commande une stratégie globale. In. Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action !, pp. 88-90.

Mukamurera, J. (2006). *Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme* : texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ avec Mme Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke. [En ligne] <http://www.education.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9595,2035,0,html> (page consultée le 09 mai 2006).

Mukamurera, J. (2008). Insertion professionnelle en enseignement : une réalité aux multiples facettes. *Communication à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec ? Résultats de recherche et pistes d'action. »*. Québec : Université de Sherbrooke.

Mukamurera, J. & Bouthiette, M. (2008). Rester dans l'enseignement ou quitter ? Portrait de la situation et motivation des enseignants. *Communication à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec ? Résultats de recherche et pistes d'action. »*. Québec : Université de Sherbrooke. 279

Murnane, R. J., Singer, J. D., Willett, J. B., Kemple, J. J. & Olsen, R.J. (1991). *Who will teach ? Policies that matter*. Cambridge : Harvard University Press.

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

Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160) Bruxelles : De Boeck.

Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement. [Electronic version]. *Vie Pédagogique*, 128, 21-22

Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, 128, pp. 23-25.

Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16.

Portelance, L. (2009). La collaboration en contexte d'insertion professionnelle. Qu'envisagent les futurs enseignants ? *Atelier présenté lors du colloque du CNIPE « À la lumière de nos actions, donnons un nouvel élan à la profession ! »*, Québec : Centre des Congrès de Laval. (En ligne : http://www2.cslaval.qc.ca/star/Lacollaboration-en-contexte-d?var_recherche=%20Colloque_CNIPE_09). Consulté le 07 octobre 2009.

Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck : Bruxelles. Vlaams Ministerie Van Onderwijs en Vorming (2009). *Arbeidsmarktrapport. Basisonderwijs en Secundair Onderwijs*. (En ligne : <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR-2009.pdf>) Consulté le 26 avril 2010.

Weinstein, C.S. (1988). Preservice teachers expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, pp. 31-40.

Weva, K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation, de professionnalisation, de transformation ?* (pp. 187-204). Bruxelles : De Boeck.