
Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs.

Joséphine Mukamurera*, Stéphane Martineau, Martin Bouthiette*, Jean Paul Ndoreraho***

**Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
2500 Boulevard de l'Université
Sherbrooke (Québec), Canada, J1L 2C5
Josephine.Mukamurera@USherbrooke.ca
Martin.Bouthiette@USherbrooke.ca
Jean-Paul.Ndoreraho@USherbrooke.ca*

*** Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)
C.P. 500 Trois-Rivières, Québec, Canada, G9A 5H7
stephane.martineau@uqtr.ca*

RÉSUMÉ : La phase d'insertion professionnelle en enseignement demeure un moment névralgique de la carrière, où se côtoient enthousiasme, désillusion, sentiment de survie voire d'incompétence pédagogique. La situation se complique davantage avec les conditions de précarité d'emploi et les tâches peu adéquates qui sont souvent assignées aux enseignants débutants. Les milieux de la pratique et de la recherche s'inquiètent désormais des conséquences sur la qualité de l'enseignement et sur la persévérance dans la profession, puisqu'un bon nombre de nouveaux enseignants abandonnent la profession durant les premières années de carrière. Pour faire face à cette situation, quelques commissions scolaires au Québec ont mis en place des programmes d'insertion professionnelle pour soutenir leurs nouvelles recrues. Nous menons présentement une vaste recherche sur l'offre de soutien aux enseignants débutants au Québec. Les résultats présentés dans cet article proviennent d'une enquête par questionnaire à laquelle ont participé vingt-neuf commissions scolaires. Ces résultats témoignent d'un intérêt marqué pour l'offre de soutien à l'insertion, d'un développement prometteur particulièrement en ce qui concerne la diversité, la pertinence et l'accessibilité des mesures offertes. Bien que des défis de gestion se posent et que des améliorations soient nécessaires, les répondants identifient des retombées à la fois d'ordres individuel et institutionnel.

MOTS-CLÉS : Insertion professionnelle, enseignants débutants, nouveaux enseignants, enseignants novices, programmes d'insertion professionnelle, soutien à l'insertion, mesures d'insertion, dispositifs d'insertion.

1. Introduction

La problématique de l'insertion professionnelle des enseignants est certes loin d'être récente, mais elle demeure d'une brûlante actualité à travers le monde, notamment en raison des conditions difficiles d'entrée en carrière, du taux d'abandon élevé parmi les enseignants débutants et de l'intérêt grandissant des organismes scolaires à attirer, soutenir et retenir la relève enseignante de qualité (COFPE, 2002, Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008 ; De Stercke, De Lièvre, Temperman, Cambier, Renson, Beckers, Leemans et Marechal, 2010a ; Karsenti, Collins, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008 ; Gold, 1996 ; Corbell, 2009 ; Gold, 1996 ; Ingersoll et Smith, 2003 ; OCDE, 2005). Au Québec, bien qu'une politique nationale d'insertion en enseignement se fasse toujours attendre, certaines commissions scolaires voire même certaines écoles offrent déjà des programmes d'insertion professionnelle à leurs nouveaux enseignants. Grâce à un financement obtenu du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH), nous avons amorcé une recherche portant sur les besoins des enseignants débutants et les pratiques de soutien à l'insertion professionnelle dans les commissions scolaires au Québec. Nous avons d'abord procédé à une analyse documentaire des programmes d'insertion professionnelle en enseignement, disponibles en ligne sur le site web du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Ensuite nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des porteurs de dossiers d'insertion professionnelle dans plusieurs commissions scolaires et enfin une enquête auprès des enseignants débutants sera complétée sous peu. Les résultats issus de l'analyse documentaire ont déjà fait l'objet d'une récente publication (Martineau et Mukamurera, 2012). Notre texte présente ici les résultats issus du questionnaire complété par les répondants des commissions scolaires. Après la présentation de la problématique, des assises théoriques et des éléments méthodologiques, nous aborderons les résultats de la recherche selon la trame suivante : le portrait de l'offre de soutien à l'insertion, les visées des PIPE, les difficultés rencontrées, la satisfaction à leur égard, les retombées, les améliorations souhaitées.

2. Problématique de la recherche

Malgré la professionnalisation et les réformes successives de la formation des enseignants (Gouvernement du Québec, 2001, Tardif, Lessard et Gauthier, 1998 ; Biron, Cividini et Desbiens, 2005), les débuts dans la profession demeurent souvent problématiques et parfois même éprouvants. Plusieurs enseignants débutants vivent ce qu'on appelle communément le choc de la réalité fait de déstabilisations, de désillusions, des remises en question, caractérisé aussi par le sentiment d'être en survie, de ressentir de l'incompétence pédagogique, voire de l'impuissance et de la vulnérabilité, et de devoir s'adapter constamment à un environnement complexe et changeant (Boutin, 1999 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Huberman, 1989 ; Martineau et Corriveau, 2000 ; Mukamurera, 2005, 2011a). D'une part, au terme de leur formation initiale, les nouveaux enseignants doivent subitement passer d'un statut d'étudiant à celui plus engageant de professionnel de l'enseignement (Huberman, 1989 ; Mukamurera, 2005). Malgré qu'ils ne soient pas encore des professionnels « achevés » (Feiman-Nemser, 2003), ils assument seules les mêmes responsabilités que leurs collègues expérimentés (Duchesne et Kane, 2010 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll et Gonzalez, 2012), souvent sans soutien ni collaboration de l'équipe-école (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008 ; De Stercke, De Lièvre, Temperman, Cambier, Renson, Beckers, Leemans et Marechal, 2010a). D'autre part, la prise de fonction se fait souvent dans des conditions périlleuses, notamment en ce qui concerne l'embauche de dernière minute, l'embauche en cours d'année scolaire et se caractérise en général par la précarité d'emploi, les tâches résiduelles, les matières ne correspondant pas toujours à leur qualification, l'instabilité professionnelle, la discontinuité pédagogique et la lourdeur de la tâche (Baillauques et Breuse, 1993 ; De Stercke et al., 2010a ; Durfour et Jurado, 2004 ; Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008 ; Mukamurera et Martineau, 2009 ; Mukamurera, 2005, 2011b, OCDE, 2005).

Comme le montrent clairement De Stercke et al. (2010b), les difficultés et défis auxquels les nouveaux enseignants peuvent être confrontés sont variés et touchent aussi bien les aspects pédagogiques/didactiques qu'administratifs/organisationnels/matériels ou encore relationnels. Les problèmes rencontrés en début de carrière peuvent entraîner des conséquences importantes sur la vie personnelle et professionnelle des enseignants débutants, mais aussi sur la qualité de l'enseignement et la persévérance dans la profession. D'ailleurs, le taux élevé et croissant d'abandon durant les cinq premières années d'enseignement est aujourd'hui considéré comme une crise mondiale (Karsenti, Collins, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008 ; Xaba, 2003) qui interpelle les responsables scolaires que les chercheurs. Ce taux peut varier, selon les années, les pays et les régions, de 5 % à 50 % d'abandons durant les cinq premières années d'enseignement (Karsenti et al., 2008). Au Québec, on estime que c'est entre 15 % et 20 % d'enseignants qui quittent la profession durant les cinq premières années d'exercice (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008) tandis que la moyenne canadienne serait de près de 30 % (FCE, 2004, cité par Karsenti et al., 2008). Mais la situation semble encore plus critique aux États-Unis (Burke, 2010 ;

Corbell, 2009 ; Gold, 1996 ; Ingersoll et Smith, 2003 ; Karsenti et al., 2008 ; Kersaint, Lewis, Potter et Meisels, 2007), au Royaume-Uni (Karsenti et al., 2008) et en Belgique (De Stercke et al., 2010b) où on relève entre 40 % et 50 % d'abandons de la profession au cours des cinq premières années de carrière.

Bien que la mise en place de programmes ou dispositifs d'insertion en enseignement ne soit pas la seule stratégie pour réduire l'abandon en début de carrière, elle est néanmoins considérée comme une avenue très prometteuse. Les programmes et les dispositifs permettraient non seulement d'encourager la persévérance et de réduire le taux d'abandon et de roulement ("turnover") élevé du personnel enseignant, mais aussi ils amélioreraient la satisfaction au travail et préviendraient l'épuisement professionnel tout en soutenant le développement professionnel. Par ailleurs, ils permettraient d'accroître la performance et l'efficacité au travail et, ultimement, ils concourraient à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Corbell, 2009 ; Darling-Hammond, 2003 ; Flynt et Morton, 2009 ; Gold, 1996 ; Ingersoll et Smith, 2003 ; Salinitri, Howitt et Donohoo, n.d ; Smith et Ingersoll, 2004). Ce n'est que depuis le milieu des années 1980 que, dans certains pays comme l'Angleterre, l'Écosse, l'Australie, la Chine, le Japon, les États-Unis et la Nouvelle-Zélande, différents dispositifs d'insertion ont été mis en place, allant de mesures d'accueil à l'accompagnement, en passant par la tâche réduite, l'affectation à des classes moins problématiques, les activités de formation et les réseaux d'entraide (Corbell, 2009 ; Gold, 1996 ; Nault G., 2003).

Au Québec, le développement des programmes d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant est encore plus récent (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008). En fait, c'est depuis 1999 et surtout depuis le début des années 2000 que quelques commissions scolaires avant-gardistes ont initié des programmes d'insertion professionnelle du personnel enseignant, souvent offerts de façon ponctuelle ou sous forme de projet-pilote (COFPE, 2002, Demarais, Lamouroux, Brousseau, Deschamps, Loslier et Nault G., 2003 ; Lusignan, 2003). Ces programmes se sont consolidés au fil des ans et surtout, d'autres organismes scolaires ont emboîté le pas ou souhaiteraient le faire dans un avenir plus ou moins rapproché. Cependant, les programmes en cours restent peu connus tant au plan de leur nature, de leur composante qu'au plan de leur accessibilité, de leur pertinence et de leurs retombées. La Fédération des Syndicats de l'Enseignement a d'ailleurs noté que le réseau scolaire québécois se compare à une vaste mosaïque et que des mesures d'insertion mises en place dans un milieu sont souvent inconnues des établissements voisins (FSE, 2008). Notre recherche vise donc documenter les pratiques et les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec.

3. Assises théoriques

Trois concepts-clés sont au cœur de notre recherche : insertion professionnelle (IP), soutien à l'insertion et programme d'insertion professionnelle (PIP). Nous les présentons brièvement dans les paragraphes qui suivent.

3.1. *Le concept d'insertion professionnelle*

L'insertion professionnelle demeure un concept polysémique et surtout, il renvoie à des univers et à des critères variés selon que l'on adopte une perspective économique, sociologique, psychologique, managériale ou autre. Or, à la suite de plusieurs mutations du marché du travail et de transformations survenues dans le monde des professions, l'étude de l'insertion requiert plus que jamais une dynamique appuyée sur différentes approches. D'ailleurs, comme le souligne Perret (2007, p.10), « *la diversité des situations rencontrées par les jeunes rend difficile la définition d'un critère synthétique* ». De plus, il y a un consensus à l'effet que l'insertion professionnelle n'est pas un événement instantané (Dupaquier et al., 1986 ; Mukamurera, 1998) ni une simple transition d'un rôle à un autre (Gold, 1996) mais plutôt un processus graduel et, à bien des égards, multidimensionnel (Dupaquier et al., 1986 ; Mukamurera, 1998 ; Mukamurera, 2011 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008), qui peut s'étendre sur plus ou moins les sept premières années de service (Ballauquès et Breuse, 1993 ; Huberman, 1989, Vonk et Schras, 1987).

Le caractère multidimensionnel de ce processus se comprend de plusieurs façons. Par exemple, Levesque et Gervais (2000) soulignent qu'en matière d'insertion professionnelle, le débutant doit traverser trois frontières : la frontière inclusive qui concerne l'acquisition de la culture professionnelle et l'appartenance au groupe ; la frontière fonctionnelle qui vise l'acquisition de l'efficacité dans le travail et enfin, la frontière hiérarchique qui concerne la reconnaissance professionnelle et sociale. Quant à Mukamurera (2011a, p. 19-20), elle soutient que l'insertion professionnelle comporte quatre dimensions interdépendantes et complémentaires que nous reprenons ici et auxquelles nous ajoutons une cinquième dimension.

La première dimension correspond à l'intégration en emploi et renvoie aux conditions d'accès et aux caractéristiques des emplois occupés. C'est la dimension économique de l'insertion et à cet égard, les aspects tels

que le délai d'attente de l'emploi, le statut, la durée et la stabilité d'emploi ainsi que le salaire sont pris en compte. L'accès à l'emploi est en quelque sorte le point de départ de toute insertion professionnelle.

La deuxième dimension concerne l'affectation spécifique et les conditions de la tâche, notamment en ce qui concerne la nature, les composantes et l'organisation de la tâche, le lien entre la tâche spécifique et le champ particulier de formation, la stabilité de tâche et de milieu, la charge de travail, etc. En fait, il ne suffit pas d'avoir un emploi, encore faut-il considérer les tâches assignées et les conditions de travail dans lesquelles les recrues exercent leur fonction.

La troisième dimension réfère à la socialisation organisationnelle, ce que Feiman-Nemser (2003) appelle un processus d'enculturation. Suivant cette auteure, il ne suffit pas de considérer la prise de fonction, il faut aussi s'interroger sur le type d'organisation et de culture dans lesquels le nouvel enseignant est appelé à travailler et à s'intégrer. En effet, l'enseignant novice n'est pas nouveau seulement dans la profession, il est nouveau aussi dans une organisation scolaire en particulier, qui a ses caractéristiques, sa culture, ses valeurs, ses règles de fonctionnement, ses attentes, etc. (Feiman-Nemser, 2003 ; Lacaze et Fabre, 2005). Il doit donc s'intégrer à son nouveau milieu de travail, s'adapter au système existant et acquérir les connaissances sociales et procédurales essentielles lui permettant de se faire accepter au sein de l'organisation, d'y assumer un rôle et d'y participer en tant que membre (Benge, 1993 ; Haueter, Macan et Winter, 2003 ; Lacaze et Fabre, 2005 ; Van Mannen, 1978). Mais la transition n'est pas si simple que ça, car entrer dans la carrière est aussi un processus éminemment social (Gold, 1996) qui implique des interactions complexes entre les nouveaux enseignants et les autres membres de l'organisation scolaire d'accueil. À cet égard, le milieu joue un rôle crucial dans le vécu de cette transition et dans l'acquisition du sentiment d'accomplissement et de compétence, ce que Van Mannen (1978) souligne en ces termes : « *Any person crossing organizational boundaries is looking for clues on how to proceed. Thus colleagues, superiors, subordinates, clients, and other work associates can and most often do support, guide, hinder, confuse, or push the individual who is learning a new role. Indeed, they can help him interpret (or misinterpret) the events he experiences so that he can take appropriate (or inappropriate) action in his altered situation. Ultimately, they will provide him with a sense of accomplishment and competence or failure and incompetence.* » (p. 20)

Bref, suivant la perspective de la socialisation organisationnelle, l'adhésion de l'enseignant débutant à la culture organisationnelle de son nouveau milieu d'accueil, la familiarisation avec ce milieu, à la fois sur le plan physique et organisationnel, sur le plan social, et sur le plan philosophique et politique, constituent un enjeu majeur de l'insertion professionnelle.

La quatrième dimension renvoie à la professionnalité, c'est-à-dire à l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier. Il s'agit ici, dans le cas des enseignants, du savoir « faire la classe », de devenir compétent et efficace dans les diverses facettes du travail. Il s'agit, en d'autres termes, d'un processus d'apprentissage du métier, de développement professionnel où le débutant devient peu à peu compétent, efficace et à l'aise dans son métier. L'acquisition des compétences pédagogiques et didactiques sont donc au cœur du processus d'insertion professionnelle. On reconnaît donc ici la dimension fonctionnelle de l'insertion professionnelle dont parlent Levesque et Gervais (2000).

La cinquième dimension, qui est d'ailleurs appuyée par les résultats empiriques présentés par Mukamurera (2011a), renvoie à la dimension personnelle et psychologique. D'emblée, il faut reconnaître que l'insertion professionnelle n'implique pas seulement un apprentissage au plan cognitif. C'est aussi une expérience humaine et émotionnelle qui peut être plus ou moins stressante et à cet égard, la manière dont la nouvelle recrue fait face émotionnellement à sa nouvelle situation et interprète les événements qu'il vit devient déterminante (Van Mannen, 1978). La dimension personnelle et psychologique réfère donc aux aspects émotionnels et affectifs de l'insertion mais aussi à ce que Boutin (1999, p. 44) appelle « *l'édification du soi personnel* ». Plus concrètement, l'insertion professionnelle comporte des enjeux de gestion émotionnelle (choc de la réalité, craintes diverses, désillusion, stress), d'accomplissement personnel, de développement de soi, notamment en lien avec la confiance en soi, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, ses représentations du métier et son engagement professionnel (motivations, persévérance, implications). Il semble même que c'est au niveau personnel que plusieurs enseignants débutants éprouvent dès le départ un plus grand besoin de soutien pour faire face à la pression psychologique des premières années de carrière (Gold, 1996, p. 585). D'autres chercheurs mentionnent aussi que les attentes ou les idéaux personnels associés à l'enseignement sont souvent en rupture avec la réalité du métier et des écoles (Boutin, 1999, p. 46 ; Mukamurera, 2011a) et que cela est à l'origine de frustrations et de remises en question pouvant conduire à l'abandon de la profession (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008).

Une telle approche multifacette de l'insertion que nous venons de présenter offre un cadre plus global d'élaboration et d'analyse des programmes d'insertion professionnelle des enseignants. La pertinence d'un tel cadre est d'ailleurs appuyée par la diversité des besoins et préoccupations des enseignants débutants évoqués dans plusieurs écrits (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Feinman-Nemser, 2003 ; Gold, 1996).

3.2. *Le concept de soutien*

Dans le domaine de l'insertion en enseignement, Gold (1996) a largement documenté le concept de soutien. Selon cette auteure, la finalité première de tout programme d'insertion est de fournir l'assistance dont les enseignants débutants ont besoin. Or, les besoins des enseignants novices sont variés (Glod, 1996 ; Wang et Odell, 2002 ; Feinman, 2001) et interreliés, de telle sorte que pour être efficace, le soutien doit être multidimensionnel, incluant entre autres les aspects pédagogiques, curriculaires, interculturels, psychologiques, logistiques et la gestion de classe. (Glod, 1996, p. 548). Plusieurs auteurs montrent que les besoins des enseignants débutants se situent à différents niveaux (Feinman-Nemser-2003 ; Gold, 1996 ; Wang et Odell, 2002). Même si les termes utilisés et le niveau du détail diffèrent parfois, on constate que les besoins se manifestent généralement au niveau personnel et au niveau professionnel. Pour leur part, Wang et Odell (2002) ont établi une classification des besoins des nouveaux enseignants selon trois perspectives : humaniste (besoins personnels), apprentissage (besoins professionnels) et perspectives critiques (réflexions sur les injustices sociales). Cette diversité de besoins des nouveaux enseignants montre encore une fois la pertinence d'un soutien multidimensionnel.

Pour revenir à Gold (1996), celle-ci distingue deux principales catégories de soutien : soutien à l'enseignement ("instructional support") et soutien psychologique. Le soutien à l'enseignement concerne l'assistance à l'acquisition des connaissances, des habiletés et des stratégies nécessaires pour réussir en classe et au sein de l'école. Ce soutien peut consister en une aide instrumentale, informationnelle (conseils, informations) et évaluative (rétroaction). Le soutien psychologique, qui relève d'une perspective humaniste, vise à répondre aux besoins personnels qu'éprouvent les débutants. Il comprend à la fois le soutien émotionnel (écoute empathique, encouragement, confiance), le soutien évaluatif (besoin d'être rassuré et confirmé) et le soutien au développement identitaire — "sense of self" — (confiance en soi, sentiment d'efficacité, estime de soi positif et gestion du stress inhérent à la période de transition). Le soutien psychologique peut aussi viser à aider les enseignants débutants à développer la résilience face aux conditions difficiles d'entrée en carrière (précarité, insécurité, lourdeur de la tâche, groupes-classes difficiles, etc.), à développer une image positive de soi comme enseignant et à maintenir un rapport positif à la profession.

Par ailleurs, selon la modalité du soutien, on peut distinguer le soutien individuel et le soutien du groupe ("group support"). Gold (1996, p. 564) définit le soutien individuel comme une assistance personnalisée, dans une relation de un-à-un. Ce soutien peut provenir d'un professionnel, d'un collègue ou même d'un ami. Le mentorat par un enseignant d'expérience et les autres formes d'accompagnement individualisé (coaching, parrainage, tutorat, jumelage, personne-ressource) (Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau, 2011) relèvent de ce type de soutien. En dépit des bénéfices reconnus de l'assistance individualisée, Gold (1996, p. 564) établit que le soutien du groupe peut tout de même constituer un complément essentiel. Pour nous, le soutien du groupe réfère à un groupement d'enseignants ayant pour but de faciliter les débuts dans la carrière enseignante par les activités qui favorisent l'entraide collective, la collaboration et le co-développement professionnel. Les dispositifs d'insertion ou concepts tels que le groupe de discussion, le groupe de co-développement professionnel, le groupe d'analyse des pratiques, la communauté de pratique (Martineau et al., 2011), correspondent à cette forme de soutien.

Bien entendu, la classification que nous venons de brosser ne rend pas nécessairement compte de l'ensemble des types de dispositifs d'insertion possibles. En effet, il existe également des mesures d'accueil et d'orientation ainsi que des mesures de formation (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Duchesne et Kane, 2010 ; Martineau et al., 2011) qui ont aussi leur importance pour une transition harmonieuse et une insertion réussie. De même, avec la présence grandissante des TIC et d'internet, le soutien individuel et/ou collectif par l'entremise des moyens des réseaux d'entraide virtuels — "Computer Networks" — constitue une opportunité intéressante permettant entre autres de faire face aux contraintes de temps et d'horaire, de briser l'isolement et de préserver l'anonymat et la confidentialité (Gold, 1996, p. 564-565 ; Martineau et al. 2011). À titre d'exemple, mentionnons les portails d'informations, le courrier électronique et les réseaux d'entraide virtuels tels que les forums de discussion entre pairs et le cyber-mentorat. Martineau et al. (2011, p.73-78) offrent une présentation éclairante de ces dispositifs.

Enfin, mentionnons que le soutien à l'insertion peut relever des initiatives personnelles, ponctuelles et informelles, mais qu'il peut aussi s'insérer dans le cadre d'un programme d'insertion professionnelle formel

établi par un organisme scolaire. C'est ce que nous appelons ci-dessous des programmes d'insertion professionnelle.

3.3. Programmes d'insertion professionnelle (PIP)

Dans les textes portant sur le soutien à l'insertion professionnelle, on utilise souvent indifféremment les termes programmes et dispositifs d'insertion professionnelle. Pour notre part, les deux concepts sont différents, bien qu'ayant des liens très étroits. Nous adoptons à cet égard la définition de Brock et Chatlain (2008) selon laquelle un PIP est un ensemble de procédures institutionnelles établies dans le but d'accueillir ou d'intégrer les nouvelles recrues. Quant au concept de dispositif d'insertion, il réfère plutôt à une mesure ou un outil plus spécifique dans un programme de soutien à l'insertion, tel que le mentorat, le groupe de discussion, le groupe de soutien en ligne, etc. (Boivin et Lamoureux, 2011 ; Martineau et Mukamurera, 2012). Dans ce sens, un PIP peut comprendre un ou plusieurs dispositifs de soutien.

Selon Bickmore et Bickmore (2010, p. 1006), un PIP efficace est un processus systématique de soutien offert dans un climat organisationnel sain et qui touche à la fois aux besoins personnels et professionnels des nouveaux enseignants. Les besoins professionnels correspondent ici aux savoirs, compétences et stratégies pédagogiques, à la pratique réflexive et à la création de liens avec les collègues. D'autres critères peuvent être utilisés pour concevoir, implanter, évaluer, comparer ou analyser les PIP. Nous appuyant sur Boivin et Lamoureux (2011), California Commission on Teacher Credentialing (1997), De Stercke et al. (2010a), Dawson (2010), Corbell (2009), Gold (1996) et Smith et Ingersoll (2004), nous relevons les conditions suivantes qui nous apparaissent incontournables :

- 1) raisons d'être et objectifs explicites et clairs, s'appuyant sur la recherche et les pratiques d'enseignement efficaces ;
- 2) ne pas impliquer exclusivement des enseignants débutants mais aussi les enseignants d'expérience ;
- 3) inclure l'assistance et le soutien individuels, comme le mentorat ou une autre forme d'accompagnement individuel ;
- 4) sélectionner les administrateurs du PIP et les intervenants selon des critères clairement définis et liés aux responsabilités de chacun ;
- 5) inclure la formation ou le perfectionnement des administrateurs et intervenants ;
- 6) poursuivre des objectifs correspondant aux besoins des enseignants débutants voire déterminés par eux-mêmes ;
- 7) prendre en compte les conditions de travail des enseignants débutants ;
- 8) programme complet et polyvalent, offrant une diversité de mesures complémentaires de soutien ;
- 9) mettre à la disposition du programme un budget spécifique et des ressources humaines appropriées ;
- 10) assigner un responsable au programme et mettre en place un comité de coordination ;
- 11) favoriser la communication et la rétroaction entre les différentes instances ou intervenants ;
- 12) inclure un système d'évaluation formative du débutant et de rétroaction régulière ;
- 13) inclure un système de suivi et d'évaluation de l'efficacité du programme ou du dispositif de soutien lui-même.

Il apparaît donc clairement que les PIP efficaces reposent sur une diversité de conditions gagnantes, en particulier lorsqu'on prend en considération l'ensemble des critères qui constitue les standards californiens de qualité et d'efficacité pour les programmes d'insertion (California Commission on Teacher Credentialing, 1997). Les résultats présentés dans cet article n'épuisent sans doute pas tous les aspects évoqués. Néanmoins, à la lumière de telles exigences, on comprend que la mise en place des PIP nécessite une forte volonté institutionnelle et des partenaires convaincus.

4. Éléments méthodologiques

Les résultats présentés ci-après proviennent d'une enquête par questionnaire (questions fermées et questions ouvertes) à laquelle les 69 commissions scolaires francophones (60) et anglophones (neuf) du Québec ont été

conviées. Vingt-neuf commissions scolaires réparties dans 13 régions administratives de la province ont répondu à l'enquête, soit un taux de réponse de 42 %. Les répondants étaient généralement des « porteurs de dossier insertion professionnelle » et des membres de comités d'insertion dans leur commission scolaire. La plupart d'entre eux sont des conseillers pédagogiques et des agents au service des ressources humaines ou au service des ressources éducatives. On note aussi la présence de trois enseignants et d'une direction d'école. Il faut toutefois souligner que 88 % de ces répondants ont exercé la fonction d'enseignant auparavant. Les répondants sont majoritairement de sexe féminin, soit 76 %, pendant que 24 % sont des hommes. Quant à l'âge, il y a une forte majorité des 40-49 ans (54 %), suivi des 30-39 ans (25 %) et des 50-59 ans (18 %). Les tranches d'âge des moins de 30 ans et des 60 ans et plus représentent chacune seulement 4 %. Le questionnaire comportait des questions fermées, mais aussi des questions ouvertes qui permettaient aux répondants de s'exprimer largement sur les programmes d'insertion professionnelle de leurs commissions scolaires. Les questions couvraient dix thèmes suivants : l'existence de pratiques d'aide à l'insertion professionnelle (IP) au sein de sa commission scolaire (CS), l'origine des programmes d'insertion professionnelle des enseignants, les dimensions de l'IP couvertes, les mesures spécifiques mises en place, les intervenants impliqués, les catégories d'enseignants à qui s'adresse le PIP, les points forts et faibles du PIP, les contraintes pour la mise en place et la gestion du PIP, les retombées du PIP et la pertinence perçue d'un éventuel programme national d'insertion en enseignement. Comme nous l'avons déjà mentionné ci-haut dans l'introduction, le présent texte ne traite que d'une partie des données recueillies.

5. Résultats et discussion

5.1. *Les types de pratiques de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires (CS)*

L'analyse des données permet de faire ressortir trois principales catégories de pratiques de soutien à l'insertion professionnelle (IP) au sein des CS. Premièrement, la première catégorie renvoie aux programmes mis en place à l'échelle d'une commission scolaire entière. Dans 73 % des CS qui ont participé à notre recherche, il existe en effet des programmes d'insertion professionnelle (PIP) formels institutionnels. Deuxièmement, il y a des PIP formels que nous pourrions qualifier de « maison » en ce sens qu'ils sont érigés à la seule initiative d'une école. Cette situation se retrouve dans 28 % des CS participantes et, selon le cas, cela peut concerner une à quatre écoles. Troisièmement, on observe des pratiques de soutien plutôt informelles. Le soutien aux débutants ne saurait se réduire aux seuls programmes formels. En effet, dans presque la totalité des commissions scolaires participantes (93 %), on reconnaît l'existence de pratiques informelles de soutien à l'insertion professionnelle au sein de leurs écoles, à raison de 4 à 16 écoles selon la commission scolaire. En quoi consistent donc ces pratiques informelles de soutien ? L'analyse des informations qualitatives fournies par les répondants permet d'en savoir plus sur la nature du soutien fourni. Il s'agit d'abord et surtout d'activités ponctuelles à caractère informatif et social telles que les rencontres d'accueil et d'information (accueil lors de la première journée avec visite de l'école, présentation du personnel, fonctionnement et valeurs de l'école, ressources matérielles, rentrée des élèves, récréation, etc.) assurées par la direction d'école, un enseignant ou la secrétaire, ainsi que l'aide technique pour le fonctionnement d'équipements (photocopieur et autres). Ensuite il y a l'entraide professionnelle dans le cadre des structures de travail existantes. On note ici le soutien offert par les collègues dans le cadre du travail en équipe-cycle, ainsi que l'intégration de nouveaux enseignants lors de périodes de planification (journées pédagogiques). Enfin dans huit commissions scolaires, on rapporte l'offre de soutien plus particulier au sein de quelques écoles, sous forme d'accompagnement informel s'apparentant au mentorat, parrainage, jumelage ou coaching.

Comme on peut le constater, à défaut d'un PIP accessible à tous, plusieurs commissions scolaires et écoles du Québec peuvent compter sur le soutien informel dispensé aux nouveaux enseignants. Cela constitue d'ailleurs un des facteurs essentiels à la mise en place et au maintien d'un climat sain dans une école qui, selon Bickmore et Bickmore (2010), est d'ailleurs un préalable à l'efficacité des PIP. Cependant, les pratiques informelles de soutien ne sauraient suffire à elles seules pour assurer une insertion harmonieuse du plus grand nombre de nouveaux enseignants. D'une part, comme le souligne (Feiman-Nemser, 2003), les enseignants novices ont des besoins qui vont au-delà du simple soutien à caractère informatif, social et technique : « *New teachers long for opportunities to learn from their experienced colleagues and want more than social support and instructions for using the copying machine. New teachers want to discuss curriculum implementation, get ideas about how to address specific students' needs, and gain insight from colleagues with experience in their subject areas.* » (Feiman-Nemser, 2003, p.28)

D'autre part, bien que les dispositifs informels d'insertion (activités non structurées) comportent des avantages quant à la contextualisation, l'authenticité de la relation d'aide et la flexibilité, ils comporteraient tout de même des limites d'être peu accessibles à un plus grand nombre (ça dépend du bon vouloir) et de ne pas offrir

un soutien structuré, régulier voire même, dans certains cas, équitable. Ce sont plutôt les programmes formels et institutionnalisés qui seraient généralement plus efficaces dans la mesure où ils sont davantage structurés, encadrés, financés, reconnus et assurent donc une meilleure équité quant à la prise en charge des recrues (Beckers, 2007, cité par De Stercke et al., 2010a ; Weva, 1999). C'est dans ce sens qu'on peut se réjouir de l'intérêt croissant des commissions scolaires du Québec pour la mise en place de programmes d'insertion plus formels et accessibles, surtout si elles peuvent compter sur la complémentarité de l'entraide spontanée entre pairs et le climat sain des établissements d'accueil.

5.2. Les visées (objectifs) poursuivies par les programmes d'insertion professionnelle (PIP) au Québec

Les aspects abordés par les PIP sont synthétisés dans le tableau 1. Il ressort de ce tableau ainsi que de l'analyse documentaire que les PIP poursuivent des visées variées, qui touchent à la fois aux compétences pédagogiques, aux compétences personnelles et émotionnelles, à l'orientation et l'intégration au milieu de travail, à l'identité professionnelle ainsi qu'à la coopération avec les partenaires. Certains aspects semblent être plus populaires que d'autres. Ainsi, la gestion de classe (77 %), la gestion du stress et des émotions (68 %), l'information administrative et syndicale (68 %), l'intégration dans l'équipe-école (68 %) et les méthodes d'enseignement (68 %) sont les cinq aspects qui viennent en tête de liste. Suivent de près le développement du sentiment d'appartenance à la profession (64 %), la différenciation pédagogique (64 %) et la persévérance dans la profession (64 %). On retrouve en queue de peloton le développement personnel (59 %), l'évaluation des apprentissages (59 %), la collaboration école-famille-communauté (41 %) et l'évaluation de l'enseignant débutant (36 %). Dans l'ensemble, le contenu des PIP rejoint clairement les deux principaux domaines des besoins des enseignants débutants qu'on retrouve dans les écrits, soit les besoins personnels et les besoins professionnels ou d'apprentissage (Gold, 1996 ; Wang et Odell, 2002 cités par Bickmore et Bickmore, 2010). Il semble toutefois que les besoins d'ordre de la réflexion sur les enjeux sociaux tels que les injustices sociales (Wang et Odell, 2002) ne figurent pas parmi les visées directes des PIP ou du moins n'y paraissent pas de manière explicite.

Aspects (visées) abordés par les PIP	Nombre de répondants (n=22)	%
Intégration dans l'équipe-école et à la culture de l'établissement	15	68 %
Méthodes d'enseignement	15	68 %
Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession	14	64 %
Différenciation pédagogique	14	64 %
Persévérance dans la profession enseignante	14	64 %
Développement personnel (connaissance de soi comme enseignant, développement d'une image positive de soi)	13	59 %
Évaluation des apprentissages des élèves	13	59 %
Collaboration école-famille-communauté	9	41 %
Évaluation des compétences et/ou du rendement de l'enseignant débutant	8	36 %
Autre	8	36 %

Tableau 1. Visées des PIP des commissions scolaires au Québec

Dans l'ensemble, on peut dire que les visées des PIP analysés correspondent, mais de façon inégale, à plusieurs des besoins et difficultés ressentis par les enseignants débutants. Par exemple, la gestion de classe apparaît dans les écrits comme l'une des principales difficultés des enseignants et plus particulièrement des enseignants novices (De Stecke et al., 2010 ; Dufour, 2009, Mukamutara, 2012 ; Jensen et al., 2012). De même, l'alourdissement croissant du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999 ; Lantheaume et Hérou, 2008), la détresse psychologique liée au travail parmi les enseignants (Gendron, 2007 ; Houlfort et Sauvé, 2010 ; Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008 ; Mukamurera, Bourque et Ntebutse, 2010) ainsi que les pressions psychologiques liées au manque d'expérience (Weva, 1999) et aux conditions d'insertion pénibles (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008) justifient pleinement l'importance qu'occupe le support et la gestion des affects (gestion émotionnelle, développement personnel) dans les PIP que nous avons analysés. À cet égard, Weva (1999) souligne que les PIP devraient effectivement « *préparer les débutants au choc de la réalité et alléger l'isolement, l'anxiété et le manque de confiance en soi vécus généralement par les professionnels débutants.* » (p. 194).

Par ailleurs, les résultats d'une recherche sur les significations et indicateurs d'une insertion réussie (Mukamurera, 2011a) semblent légitimer l'importance accordée, dans les PIP, aux aspects pédagogiques et à l'intégration socioprofessionnelle. En effet, cette recherche établit que la maîtrise du travail, l'intégration à l'équipe-école et la reconnaissance dans le milieu de travail constituent, pour les enseignants, le pilier d'une insertion réussie. Néanmoins, on peut questionner la faible place réservée à la différenciation pédagogique et à l'évaluation des apprentissages puisque ces deux aspects sont au cœur du *Programme de formation de l'école québécoise* (Kirouac, 2010 ; Gouvernement du Québec, 2006) et qu'ils correspondent aux compétences professionnelles mal maîtrisées en fin de formation initiale à l'enseignement (Bidjang Gladys et al., 2005 ; De Stercke et al., 2010a ; Mukamutara, 2012). D'ailleurs, ces aspects suscitent un sentiment d'inconfort même chez des enseignants d'expérience (Bergeron, 2006 ; Bernard, 2009 ; Table de pilotage du renouveau pédagogique, 2006).

Il en est de même de la collaboration école-famille-communauté qui est abordée dans seulement 41 % des PIP alors que la faible maîtrise de cet aspect chez les finissants (Bidjang Gladys et al., 2005) et la prépondérance des expériences négatives vécues à cet égard par les novices (Mukamutara, 2012) semblent indiquer que c'est un défi qui mérite une attention particulière. Parmi les partenaires, il y a bien entendu les parents, que plusieurs systèmes éducatifs et recherches considèrent comme des partenaires essentiels à la réussite scolaire et éducative des élèves (CSE, 2009 ; Larivée, Kalubi et Terrisse ; 2006 ; Deslandes et Lafortune, 2001 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Or, ces vingt dernières années, on note une difficile collaboration entre les parents et le personnel scolaire (CSE, 1993), voire une crise de confiance entre l'École et les familles (Meirieu, 2000) ainsi que des attentes parfois contradictoires (CSE, 1993). Bref, dans un contexte de changement social et de mutations de l'école (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000), il semble que les collaborations entre l'école et la famille ne vont plus de soi (CSE, 1993) et qu'en conséquence la mise en place de dispositifs de soutien à cet égard serait bénéfique pour les enseignants et en particulier les novices.

D'un autre côté, toujours en lien avec les visées des PIP analysés, il est intéressant de constater que les commissions scolaires semblent avoir conscience de l'importance de contrer le décrochage professionnel en début de carrière, phénomène qui, selon les écrits, demeure d'actualité et comporte d'importants coûts à la fois quantitatifs et qualitatifs tels que le coût financier, l'augmentation du roulement du personnel, la pénurie d'enseignants, l'atteinte à la qualité de l'enseignement ainsi qu'à la cohésion et à la performance des équipes-écoles (Brock et Chatlain, 2008 ; Clark et Antonelli, 2009, Corbell, 2009 ; Karsenti et al., 2008 ; Xaba, 2003). En effet, il apparaît dans le tableau 1 que 60 % des PIP visent aussi le développement d'un sentiment d'appartenance à la profession et la persévérance dans la carrière enseignante. Nous ne pouvons pas prétendre ici que les dispositifs mis en place par les commissions scolaires dans le cadre de leurs PIP constituent des choix optimaux pour assurer la rétention des enseignants débutants, loin de là. Mais comme nous le verrons plus loin, la rétention du nouveau personnel et la fidélisation à l'établissement scolaire d'accueil sont parmi les retombées identifiées par certains répondants des commissions scolaires.

En outre, on constate que les PIP initiés sont rarement associés à une visée évaluative, ce qui est un point positif à certains égards. En effet, certaines recherches soulignent l'incompatibilité, voire les limites et l'inefficacité d'une double visée d'évaluation sommative et certificatrice du novice et celle d'aide et de support (De Stercke et al., 2010a ; Klug et Salzman, 1991 ; Rosenholtz, 1985 et Schlechty, 1985, cités par Weva, 1999). Il semble que la pression de l'évaluation (autre que formative pour les besoins d'amélioration de la pratique) ne permet pas de répondre aux divers besoins des novices, qu'elle nuit aux liens de confiance et d'ouverture nécessaires à toute demande de soutien, à l'autocritique ainsi qu'aux échanges authentiques et constructifs propices au développement professionnel. C'est d'ailleurs en partie pour cela que le système de probation en début de carrière en vue de l'obtention de l'autorisation permanente d'enseigner (brevet d'enseignement) a été aboli au Québec au début des années 1990. Mais faudrait-il tout de même s'assurer de combler les besoins de confirmation et de rétroaction généralement ressentis par les novices (Gold, 1996 ; Mukamutara, 2012) et s'assurer d'avoir régulièrement des informations nécessaires à la création et à la révision périodique du plan d'insertion individualisé. À cet égard, les programmes axés sur l'évaluation formative avec rétroaction régulière (par le mentor ou toute autre personne qui aide et qui soutient le débutant) sont plus prometteurs, sachant que même si l'évaluation formelle ou sommative devenait nécessaire, celle-ci devrait être laissée à une tierce personne non directement impliquée dans l'accompagnement du novice (Barlett et al., 2005 ; California Commission on Teacher Credentialing, 1997 ; Howe, 2006 ; McNay et Cole, 1989, cité par Weva, 1999).

Nous allons maintenant présenter les mesures que les commissions scolaires québécoises utilisent pour répondre aux objectifs visés.

5.3. Les mesures utilisées dans les programmes d'insertion professionnelle

Comme on peut le voir dans le tableau 2, les commissions scolaires offrent, dans le cadre de leur PIP, des mesures variées dont les plus populaires sont respectivement les ateliers de formation (95 %), le mentorat ou jumelage (91 %), la trousse d'informations (86 %) et l'assignation d'une personne-ressource (86 %). L'examen des mesures utilisées permet aussi de voir que la plupart des PIP combinent le soutien individuel, comme le mentorat/jumelage, et le groupe de soutien, comme le groupe de discussion et le groupe de développement professionnel. Il importe toutefois de souligner que certaines mesures, pourtant considérées dans les écrits comme étant aussi bénéfiques aux novices, ne sont offertes que dans moins de la moitié des PIP considérés, voire pas du tout. C'est le cas de l'observation en classe (45 %), du soutien administratif (41 %) et de la réduction de la tâche (0 %). En outre, même si certains auteurs voient dans les TIC et le web un potentiel intéressant pour une assistance plus continue (Gold, 1996), une aide plus accessible et sur mesure – grande mobilité de plusieurs enseignants débutants, enseignants en régions éloignées, horaire flexible (De Stercke et al., 2010a ; Martineau et al., 2011) – ainsi que pour le développement d'une pratique collaborative (De Stercke et al., 2010a) et réflexive (Martineau et al., 2011 ; Nault, G. 2008), il apparaît clairement que les dispositifs en ligne, tels que le groupe de soutien en ligne (23 %) et le cybermentorat (9 %) demeurent peu mis à contribution, comme l'avaient aussi montré l'étude de Lamontagne, Arsenault et Marzouk (2008) à propos de l'utilisation du courriel et d'internet. Enfin, il apparaît que les PIP bénéficient peu de l'apport potentiel des professeurs universitaires (9 %) tant au plan de l'assistance directe aux novices qu'au plan de l'aide au milieu scolaire pour le développement et l'implantation des PIP. Le partenariat avec les facultés de formation des enseignants, comme celui rapporté par Greenlee et Dedeugd (2002) aux États-Unis, est à notre avis un créneau qui devrait être davantage exploité, d'une part pour tirer profit des savoirs de la recherche et, d'autre part, pour assurer une réelle continuité et une meilleure articulation entre la formation initiale et la pratique de l'enseignement. Néanmoins, tout cela doit se faire sans sacrifier les mesures qui répondent aux besoins concrets quotidiens des novices en quête d'informations, de ressources et de pratiques efficaces pour survivre à leurs premières expériences d'enseignement en responsabilité totale.

Mesures d'insertion déclarées	Nombre de répondants (n=22)	%
Ateliers de formation	21	95 %
Mentorat, jumelage	20	91 %
Trousse d'accueil, documentation offerte	19	86 %
Personnes-ressources	19	86 %
Observations en classe	10	45 %
Soutien administratif	9	41 %
Conférences, séminaires	9	41 %
Groupe de discussion	9	41 %
Groupe de développement professionnel	8	36 %
Autre	5	23 %
Groupe de soutien en ligne (web)	5	23 %
Création d'un portfolio	4	18 %
Assistance de professeurs universitaires	2	9 %
Cybermentorat	2	9 %
Réduction de la tâche	0	0 %
<i>Possibilité de cocher plusieurs choix</i>		

Tableau 2. Mesures d'insertion utilisées dans le cadre des PIP des commissions scolaires

Eu égard à la diversité des mesures d'insertion offertes, à l'offre presque généralisée du mentorat (ou des formes similaires) et auquel se conjugue des dispositifs collectifs d'entraide, d'échange et de développement professionnel, on peut dire que certains PIP sont propices à avoir une grande influence positive sur l'insertion des nouveaux enseignants qui en bénéficient. En effet, des recherches ont montré qu'un programme d'insertion complet et polyvalent, et donc combinant plusieurs mesures d'insertion complémentaires regroupant différentes facettes, permet de rejoindre plus efficacement tous les enseignants (Bickmore et Bickmore, 2010) et ont un impact positif plus significatif sur leur insertion professionnelle (Corbell, 2009 ; Darling-Hammond, 1998, cités par Bickmore et Bickmore, 2010 ; Greenlee et Dedeugd, 2002 ; Main, 2007 ; Ingersoll et Smith, 2003 ; Smith et Ingersoll, 2004). Néanmoins, la quantité à elle seule ne saurait garantir le succès. Il nous apparaît important de veiller à l'intégration harmonieuse des différentes mesures d'insertion proposées (arrimage, cohérence entre elles, etc.) et éviter leur empilement, ce qui ne pourrait que nuire aux enseignants débutants ; lesquels, d'ailleurs, se sentent souvent dépassés par la charge de travail durant leur première année d'enseignement (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). À cet égard, une étude réalisée en Ontario par Duchesne et Kane (2010) indique que

certain participants à un dispositif d'insertion « *se sont sentis bousculés par la quantité et la fréquence des activités proposées et ont eu l'impression que celles-ci interféraient avec le bon fonctionnement de leur classe.* » (p. 69).

Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné plus haut, certaines mesures sont peu utilisées alors qu'elles pourraient répondre à certains besoins des enseignants débutants. Par exemple, aux États-Unis, Andrews, Gilbert et Martin (2007) et Dawson (2010) montrent que l'observation a été considérée par les enseignants débutants comme l'une des mesures les plus utiles, à côté des rencontres mentales, de la co-planification et de l'assignation de plus petits groupes-classes. De même, Bickmore et Bickmore (2010) ont constaté que le soutien de la direction d'école est tout aussi important que celui du mentor quant aux besoins personnels des novices, car il permet entre autres de renforcer le sentiment de compétence et d'autonomie. En Communauté francophone de Belgique, les conseillers pédagogiques, les formateurs et les délégués syndicaux ayant participé à une enquête sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants ont également insisté sur le rôle central des directeurs d'établissements dans le soutien aux débutants, considérant qu'ils sont les mieux placés de par la légitimité de leur pouvoir et l'étendue de leur champ d'action (De Stercke et al., 2010a). Kersaint et al. (2007) ont également établi que le soutien de l'administration est un facteur important pour la rétention des enseignants. Quant à la mesure consistant à offrir une tâche réduite (pourcentage de tâche inférieur à une tâche normale, déchargement de tâches extracurriculaires et autres formes d'allègement de la tâche des novices), observée entre autres en Écosse, au Japon et en Nouvelle-Zélande (Duchesne et Kane, 2010 ; Howe, 2006, Nault G., 2003), en Californie (Howe, 2006), en Caroline du Nord (Martineau et Mukamurera, 2010) et dans certains États du Nord-Ouest des États-Unis – Idaho, Montana, Alaska et Washington – (Burke, 2010), elle n'est pas pour le moment le point de mire des commissions scolaires en raison, sans doute, des contraintes budgétaires et des règles d'affectation conventionnées (priorité d'ancienneté dans le choix des tâches). Or, suivant les standards californiens de qualité et d'efficacité des programmes d'insertion, la facilitation des conditions de travail (un nombre réduit d'élèves, pas de niveaux multiples, un nombre limité de préparations de classe, etc.) ou, à la rigueur, le fait d'offrir davantage de soutien en cas de conditions plus difficiles, constitue l'une des conditions gagnantes (California Commission on Teacher Credentialing, 1997). À notre avis, il serait temps que le ministère de l'Éducation du Québec, les commissions scolaires, les syndicats des enseignants et les équipes-écoles, engagent une réflexion collective sur la charge de travail et la complexité des tâches données aux nouveaux enseignants, s'ils veulent réellement favoriser les effets positifs et durables des PIP. Comme l'affirme d'ailleurs si bien Feiman-Nemser (2003, p.29), « *To take new teachers seriously as learners, we must not give them the same responsibilities as veteran teachers or assign them the most difficult classes.* » Évidemment, il faut mentionner ici que 46 % des PIP des commissions scolaires répondantes datent de moins de cinq ans, que la plupart sont probablement encore en « processus de rodage » et que les défis à relever sont donc encore importants. Dans les deux sections qui suivent, nous examinerons les difficultés rencontrées dans l'implantation et la gestion des PIP mis en place ainsi que le degré de satisfaction à l'égard de ces programmes.

5.4. Les difficultés rencontrées dans l'implantation et la gestion des PIP

Dans leur volonté d'offrir des programmes d'insertion pour soutenir les enseignants débutants, les commissions scolaires rencontrent certaines contraintes que nous présentons dans le tableau 3. Les difficultés majeures semblent être surtout la gestion du temps et les problèmes budgétaires, évoqués respectivement par 65 % et 55 % des répondants. Le manque de temps, la difficulté à concilier les disponibilités des personnes impliquées ainsi que le financement insuffisant des programmes expliquent cette situation. Aussi, même si c'est dans une moindre proportion, il est surprenant de voir que certaines directions d'écoles ainsi que des enseignants débutants eux-mêmes seraient peu interpellés par ces initiatives de prise en charge des novices. En effet, comme le montre le tableau 3, près d'un quart des répondants mentionnent comme problème la faible mobilisation des directions d'écoles et des enseignants débutants. Quant aux enseignants d'expérience et les équipes-écoles, il ne semble pas y avoir de problème majeur puisque ce sont seulement moins de 10 % des répondants qui évoquent le problème de faible mobilisation à ce niveau.

Difficultés pour l'implantation et la gestion des PIP (n=22)	Nombre de répondants (n=22)	%
Problèmes quant à la gestion du temps (manque de temps, difficulté à trouver un horaire compatible pour tous, etc.)	14	64 %
Problèmes budgétaires	13	59 %
Faible mobilisation des directions d'écoles	5	23 %
Faible mobilisation des enseignants débutants	5	23 %
Faible mobilisation des enseignants d'expérience	2	9 %
Autres	2	9 %
Faible mobilisation des équipes-écoles	1	5 %
Manque de ressources matérielles (outils technologiques, matériel spécifique lié à la réalisation de certains projets, etc.)	0	0 %
Difficulté de recrutement des intervenants externes	0	0 %
<i>Possibilité de cocher plusieurs choix</i>		

Tableau 3. *Contraintes rencontrées dans l'implantation et la gestion des PIP*

Il est clair que les contraintes administratives et financières constituent les principaux obstacles à l'offre et à l'organisation du soutien au profit des nouveaux enseignants. Des moments de libération de tâche ou du temps payé que certaines commissions scolaires accordent aux enseignants novices et aux mentors pour participer à quelques rencontres et mesures d'insertion (Martineau et Mukamurera, 2012) constituent sans doute une des avenues pertinentes en réponse à ce problème. La renommée internationale du programme d'insertion de la Nouvelle-Zélande repose d'ailleurs sur l'octroi, aux nouveaux enseignants et aux mentors, de 20 % du temps de libération pour participer aux activités de soutien (Howe, 2006). Cela requiert, bien entendu, un financement adéquat spécifique aux programmes d'insertion en enseignement. Par exemple en Californie, où l'allocation des ressources suffisantes apparaît en tête de liste des standards de qualité et d'efficacité des programmes d'insertion des enseignants débutants (California Commission on Teacher Credentialing (1997), un montant de 5100,00\$ est alloué pour financer le temps de disponibilité et l'allègement de la tâche de chacun des enseignants débutants (Howe, 2006).

Quant au problème de faible mobilisation des acteurs (directions d'écoles, enseignants débutants, enseignants d'expérience, équipe-école), il est possible aussi qu'un travail d'information et de promotion de ces programmes reste encore à faire pour mieux en faire connaître l'existence, la pertinence, les enjeux et les modalités de déploiement des dispositifs retenus. Par exemple, une étude menée dans le Midwest des États-Unis par Barlett et al. (2005) relève que de 30 % à 35 % des novices ne participent pas au programme d'insertion parce qu'ils ne sont pas informés dès leur embauche des exigences et des opportunités. Aussi, une meilleure reconnaissance de l'implication voire une compensation du temps de ces acteurs serait également un incitatif non négligeable.

Dans le cas plus spécifique des enseignants débutants, il faut également prendre en considération que certains d'entre eux pourraient éprouver de la méfiance envers le soutien offert par crainte d'être jugés ou évalués. Ce phénomène a d'ailleurs été relevé par 54 % des conseillers pédagogiques ayant participé à une enquête réalisée en communauté française de Belgique (De Stercke et al., 2010a). En outre, il est possible que certains d'entre eux, déjà accaparés par leur charge de travail souvent difficile en début de carrière (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008), manquent objectivement ou subjectivement le temps pour participer aux activités d'insertion qui représentent à leurs yeux davantage une surcharge de travail qu'une aide concrète immédiate. Bickmore et Bickmore (2010) ont soulevé le même problème et invitent à y prêter attention pour ne pas nuire au développement professionnel des nouveaux enseignants : « *Programs at all levels need to be examined to reduce conflicts between time and professional development of new teachers.* » (p. 1013)

5.5. *La satisfaction à l'égard des pratiques de soutien à l'insertion professionnelle*

Notre questionnaire invitait chaque répondant à indiquer son niveau de satisfaction à l'égard des pratiques de soutien à l'insertion professionnelle (informelles et formelles, sans distinction) dans sa commission scolaire, selon l'échelle à cinq niveaux : totalement satisfait, assez satisfait, assez insatisfait, totalement insatisfait et je ne sais pas. Six aspects étaient évalués, soit la diversité, l'accessibilité, la pertinence et la gestion des mesures, leurs retombées et, enfin, la qualité de l'offre. Les résultats montrent que les répondants sont plutôt satisfaits puisque, selon les aspects considérés, seulement entre deux tiers et trois quarts d'entre eux semblent assez satisfaits ou totalement satisfaits (voir le tableau 4). Dans tous les cas, très peu d'entre eux (un tiers et moins) disent être

totale­ment satisfaits, particu­lière­ment en ce qui concerne la qualité de l'offre des mesures, la gestion des mesures et les retombées perçues, puisque respec­tive­ment seu­le­ment 21 %, 14 % et 17 % des répon­dants en sont totale­ment satisfaits. Fait inté­ressant à sou­ligner, la satis­fac­tion est plus grande chez les répon­dants des commissions scolaires (CS) qui dis­posent d'un programme d'insertion professionnelle (PIP) des enseignants. En effet, comme le montre le tableau 5, de 86 % à 96 % des répon­dants provenant des CS avec PIP sont assez ou totale­ment satisfaits à l'égard des différents aspects considérés. Néanmoins, nous observons encore une fois que la proportion des répon­dants qui disent être totale­ment satisfaits est générale­ment inférieure à celle qui affirme être seu­le­ment assez satisfaite, particu­lière­ment en ce qui concerne la qualité de l'offre des mesures (29 %), la gestion des mesures (19 %) et les retombées de celles-ci (24 %). Il ressort par ailleurs du tableau 5, contrairement à ce que révèle le tableau 4, qu'il n'y a plus ni de répon­dants totale­ment insatisfaits ni de répon­dants incapables de se positionner par manque d'information (sauf en regard des retombées), ce qui explique sans doute la supériorité des programmes formels par une meilleure connaissance du dossier chez les répon­dants qui sont en fait des porteurs de dossiers ou des membres de comités d'insertion dans leur institution.

Satisfaction à l'égard des pratiques de soutien pour l'ensemble des répondants (n=29)					
Satisfaction à l'égard de six dimensions	Totalement satisfait	Assez satisfait	Assez insatisfait	Totalement insatisfait	Je ne sais pas
Diversité des mesures	28 %	45 %	24 %	3 %	0 %
Accessibilité des mesures	31 %	45 %	17 %	3 %	3 %
Pertinence des mesures	34 %	41 %	14 %	0 %	10 %
Qualité de l'offre des mesures	21 %	55 %	14 %	3 %	7 %
Gestion des mesures	14 %	55 %	14 %	10 %	7 %
Retombées ou apports des mesures	17 %	52 %	17 %	3 %	10 %

Tableau 4. Satisfaction de l'ensemble des répondants à l'égard des pratiques de soutien

Satisfaction à l'égard des pratiques de soutien dans les commissions scolaires ayant un PIP (n=21)					
Satisfaction à l'égard de six dimensions (n=21)	Totalement satisfait	Assez satisfait	Assez insatisfait	Totalement insatisfait	Je ne sais pas
Diversité des mesures	38 %	52 %	10 %	0 %	0 %
Accessibilité des mesures	43 %	48 %	10 %	0 %	0 %
Pertinence des mesures	48 %	43 %	10 %	0 %	0 %
Qualité de l'offre des mesures	29 %	67 %	5 %	0 %	0 %
Gestion des mesures	19 %	71 %	10 %	0 %	0 %
Retombées ou apports des mesures	24 %	62 %	10 %	0 %	5 %

Tableau 5. Satisfaction à l'égard des pratiques de soutien chez les répondants des CS ayant un PIP

Pour les commissions scolaires ayant des PIP, il a été demandé aux porteurs de dossiers d'indiquer, au moyen d'une réponse ouverte, les aspects qu'ils croient être les plus appréciés de leur programme ou mesure d'aide à l'insertion professionnelle. Nous avons fait une analyse de contenu de ces réponses et les résultats sont présentés dans le tableau 6. Ce sont les ateliers de formation ciblés (73 %) et le mentorat (50 %) qui viennent en tête de liste eu égard à l'appréciation. Les formations/ateliers sont appréciés relativement au fait qu'ils traitent des sujets en lien avec les besoins des novices, qu'ils réunissent enseignants novices et impliquent des enseignants expérimentés, donnant ainsi la possibilité de partage d'expériences et de réseautage. Quant au mentorat, il est apprécié surtout en lien avec l'accompagnement individualisé par un enseignant d'expérience par ailleurs « neutre ». Viennent ensuite en 3^{ème} et 4^{ème} lieu la souplesse des mesures (23 %) et les conditions facilitantes (14 %) et finalement, quatre autres aspects évoqués par moins de 10 % des répondants (accueil, formations offertes aux mentors, complémentarité des activités, mesures pour les suppléants). Eu égard à l'appréciation de la souplesse des mesures ou interventions, il est souligné la possibilité de personnaliser le soutien (type, fréquence, etc.) selon les besoins du novice, le fait de pouvoir avoir une aide ponctuelle selon les besoins ainsi que le caractère facultatif de la participation aux ateliers et formations. En liens avec les conditions facilitantes, on mentionne le fait de disposer d'un budget adéquat pour libérer les enseignants participants aux activités de soutien à l'insertion et le fait de pouvoir compter sur le soutien d'un coordonnateur du programme d'insertion présent sur terrain. Voici quelques extraits qui illustrent certains propos des répondants relativement aux aspects les plus appréciés de leur programme d'insertion :

Les rencontres sont basées sur les attentes et les besoins des nouveaux enseignants. Le contenu peut changer lorsqu'un enseignant exprime une situation à laquelle il souhaite des pistes. La formule est souple et s'adapte continuellement aux participants où une grande place est laissée aux échanges. Les ressources sont des personnes qui travaillent également dans les écoles alors, il y a création de liens. Des blocs de deux journées

consécutives de rencontre pendant 3 années : cette formule permet d'approfondir un sujet et de laisser de la place à l'expression. Un climat de confiance et de connivence entre les participants.

Ateliers liés aux besoins exprimés par les novices. Des enseignants expérimentés co-animent les ateliers.

La prise en compte des besoins particuliers des nouveaux enseignants (service d'accompagnement professionnel). La possibilité d'obtenir de l'aide de façon ponctuelle (service-conseil ou service de dépannage).

Les enseignants débutants apprécient beaucoup la journée d'accueil qui leur permet de mieux connaître l'offre de service des C.P., le "qui fait quoi", certains aspects administratifs, le programme d'insertion professionnelle, etc.

L'accompagnement confidentiel de la part d'une personne "neutre".

Aspects les plus appréciés des programmes d'IP (n=22)		
	Nb de répondants	%
Formations et ateliers offerts aux novices <i>liés aux besoins des novices, présence d'enseignants expérimentés, gestion de classe, analyse réflexive des pratiques, partage d'expérience, réseaux professionnels</i>	16	73 %
Mentorat <i>accompagnement professionnel et confidentiel, choix du mentor, mentorat volontaire, jumelage avec un enseignant senior, accompagnement personnalisé</i>	11	50 %
Souplesse des mesures / interventions <i>service personnalisé, aide ponctuelle, flexibilité des interventions, participation facultative aux formations</i>	5	23 %
Conditions facilitantes <i>budget adéquat pour libérer les enseignants, personne-ressource qui coordonne sur terrain</i>	3	14 %
Accueil <i>journée d'accueil, rencontre de la direction générale</i>	2	9 %
Formations offertes aux mentors	2	9 %
Complémentarité des activités	1	5 %
Mesures pour les suppléants <i>possibilité d'être soutenu dès l'entrée</i>	1	5 %

Tableau 6. *Les aspects les plus appréciés des programmes d'insertion professionnelle*

Les résultats présentés ci-haut sur les aspects les plus appréciés sont révélateurs de quelques forces des programmes d'insertion auxquels se réfèrent les répondants. En effet, les aspects évoqués correspondent à certaines conditions gagnantes qui, selon plusieurs écrits, ont fait leur preuve et favoriseraient la qualité et l'efficacité des programmes d'insertion (lorsqu'elles sont bien exploitées). Il s'agit, entre autres, des formations ciblées permettant aux enseignants débutants de développer des compétences professionnelles dans des domaines précis qui les préoccupent (Duchesne et Kane, 2010), l'accompagnement personnalisé surtout sous forme de mentorat (Appolloni, 2009 ; Bickmore et Bickmore, 2010 ; Mulding, 2002, Ingersoll et Smith, 2003 ; Smith et Ingersoll, 2004 ; Salinitri, 2005), le financement adéquat (Andrews, Gilbert et al., 2007 ; California Commission on Teacher Credentialing, 1997 ; Howe, 2006), les séances d'accueil et d'orientation en début d'année scolaire (Duchesne et Kane, 2010) et surtout la combinaison de mesures (Corbell, 2009 ; Kersaint et al., 2007 ; Smith et Ingersoll, 2004). Mais les résultats sont aussi à interpréter avec prudence, car les chiffres qui apparaissent dans le tableau sont sans doute aussi le reflet de la plus ou moins grande disponibilité des mesures ou moyens correspondant aux aspects appréciés. Par exemple, si seulement 14 % des répondants mentionnent le financement et la libération de tâche des enseignants comme un des aspects les plus appréciés de leur PIP, c'est aussi parce que, comme nous l'avons vu précédemment, les problèmes budgétaires touchent la plupart des PIP dont il est question. Aussi, le fait que peu de PIP prévoit la formation des mentors et que lorsqu'elle est donnée, elle apparaît plutôt rudimentaire (Martineau et Mukamurera, 2012), expliquerait pourquoi seulement 9 % des répondants évoquent la formation des mentors comme aspect plus apprécié des PIP.

5.6. Les retombées perçues des programmes d'insertion

Au moyen d'une question ouverte, les répondants des CS ayant un PIP ont été invités à exprimer, selon leurs observations, les principales retombées des dispositifs ou pratiques d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants. L'analyse de contenu de leurs réponses permet de voir que les retombées concernent à la fois les bénéficiaires (enseignants débutants), les intervenants, l'école et la commission scolaire d'appartenance et enfin, la profession enseignante en général. Comme on peut le voir dans le tableau 7, le développement professionnel de l'enseignant débutant, la socialisation organisationnelle, la croissance personnelle et la gestion du personnel constitue les quatre principales retombées perçues des PIP, avec respectivement 73 %, 64 %, 41 % et 27 % de

répondants les ayant identifiées. Viennent ensuite les retombées au plan du sentiment de reconnaissance chez les mentors et sur le plan de la valorisation de la profession (5 %). Enfin, 10 % des répondants ont la difficulté à identifier les retombées, étant donné la nouveauté de leur programme mais aussi, dans certains cas, le manque de contacts directs avec les novices. On peut ici faire l'hypothèse que plusieurs programmes n'ont pas encore été évalués à l'interne et que les retombées, tout comme les forces et les faiblesses de ceux-ci, ne sont pas encore documentées.

Principales retombées des PIP (n=22)		
	Nb de répondants	%
Développement professionnel <i>gestion de classe, prise en charge du développement professionnel et engagement dans la formation continue, efficacité rapide, partage d'expérience, présence importante aux ateliers</i>	16	73 %
Socialisation organisationnelle <i>insertion dans l'équipe-école, sentiment d'appartenance, adhésion aux valeurs, réseautage, connaissances des ressources, réseau de soutien, davantage de liens avec la direction et les autres professionnels tout en faisant appel à l'équipe</i>	14	64 %
Croissance personnelle <i>la confiance, ouverture d'esprit, sentiment de bien-être au travail, sentiment de sécurité ; gestion plus efficace du stress et des émotions, se sentir épaulés, réconfort mutuel</i>	9	41 %
Gestion du personnel <i>attraction et rétention du personnel à la CS, fidélité à l'école d'accueil</i>	2	9 %
Valorisation/reconnaissance <i>valorisation des mentors qui se sentent reconnus, reconnaissance de la confiance démontrée envers l'employé</i>	3	14 %
Rapport à la profession <i>valorisation de la profession</i>	1	5 %
Retombées inconnues ou difficiles à identifier <i>nouveauté du programme, manque de contacts avec les novices</i>	2	9 %

Tableau 7. Les retombées perçues des PIP

Revenons un peu sur les quatre principales retombées mises en relief dans cette recherche. Elles rejoignent globalement celles établies par d'autres recherches, particulièrement en ce qui concerne le développement des compétences professionnelles sur des aspects précis comme la gestion de classe (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Duchesne et Kane, 2010 ; Mulding, 2002) ; la familiarisation avec les valeurs et ressources de l'école ainsi que le sentiment d'appartenance (Bickmore et Bickmore, 2010), le développement de la confiance en soi et la réduction de la détresse professionnelle (Bickmore et Bickmore, 2010), ainsi que la rétention du personnel (Darling-Hammond, 2003 ; Ingersoll et Smith, 2003 ; Kersaint et al., 2007 ; Smith et Ingersoll, 2004). Même si les résultats vont globalement dans le même sens que les autres recherches, quelques aspects semblent néanmoins nouveaux ou ressortir davantage dans notre recherche. C'est le fait que les PIP favorisent une prise en charge du développement professionnel chez le débutant, ce qui répond à la compétence 11 du référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement au Québec (Gouvernement du Québec, 2001). C'est aussi le fait que les PIP permettent de créer davantage de liens avec la direction et les autres professionnels, tout en faisant appel à l'équipe. Cet élément nous semble très pertinent pour améliorer le climat organisationnel de l'école, pour contrer l'isolement professionnel des débutants et pour rompre, petit à petit, avec la tradition d'individualisme qui a longtemps caractérisé le métier d'enseignant (Lessard et Tardif, 1996). Enfin, selon les observations de nos répondants (bien que peu nombreux), les PIP font plus que favoriser la rétention du personnel dans la commission scolaire et dans la profession. En amont, ils favoriseraient l'attrait de la relève pour leur commission scolaire ainsi que, par la suite, la fidélisation à l'école d'accueil.

Pour finir sur ce point, rappelons que c'est la combinaison de mesures d'insertion complémentaires qui donne des effets positifs plus significatifs sur l'insertion des nouveaux enseignants et que dans ce sens, comme le soutiennent Corbell (2009) et Smith et Ingersoll (2004), un programme d'insertion plus complet est bien meilleur qu'un programme basé sur un seul dispositif. Pour ces auteurs, la combinaison des moyens suivants est avantageuse, pour l'insertion en général et en particulier pour la rétention des enseignants : mentorat et de préférence par un enseignant du même champ, soutien de la direction (administrateurs), collaboration entre les novices et d'autres enseignants, réseaux d'entraide (*teacher network*), séminaires des enseignants débutants, réduction du nombre de préparations et avoir un auxiliaire à l'enseignement. De plus, un climat d'école sain et un leadership positif de la direction d'école semblent être des pré-requis pour l'efficacité de tout programme d'insertion (Bickmore et Bickmore, 2010, Mulding, 2002). Dans le même sens, Boe, Cook et Sunderland (2008, cités par Dawson, 2010) soulignent que le potentiel des politiques demeure limité quant à la réduction de

l'attrition chez les enseignants et qu'il faut plus qu'uniquement des programmes d'insertion et de mentorat pour régler ce problème.

5.7. *Les améliorations souhaitées aux programmes d'insertion*

Il va de soi que les mesures et les programmes existants ne sont pas sans lacunes ou sans présenter certaines insuffisances. À cet égard, nos répondants nous ont fourni des informations sur les améliorations qu'ils souhaiteraient voir apportées à ce qui se fait déjà. Leurs réponses sont regroupées dans le tableau 8 (plus bas). On y découvre que les mesures administratives, liées à la gestion des programmes et de nature logistique sont les plus souvent soulignées comme nécessaires. Ce genre de mesures peut prendre la forme, notamment, de jours de libération, de la présence d'enseignants-accompagnateurs dans chaque école, de l'allongement de la durée du soutien/mentorat, de l'augmentation du nombre de mentors, ainsi qu'un partage du fardeau financier avec les syndicats. Il est sous-entendu ici aussi des questions financières déjà évoquées plus haut dans le point traitant des contraintes. Or comme le soulignent le California Commission on Teacher Credentialing (1997), le financement est effectivement un élément nécessaire pour assurer la qualité et la durabilité des programmes.

En deuxième place, nous retrouvons les mesures de soutien direct aux nouveaux enseignants. On parle, entre autres, de la mise en place de groupes de pratique réflexive, d'un accompagnement individualisé et réflexif du novice, d'une intensification de l'accompagnement, d'une certaine standardisation des pratiques de soutien, d'une hausse de la rigueur de la démarche, de l'imposition d'un seuil minimum de participation au PIP. À ce sujet, il faut mentionner que le caractère facultatif de certaines formations a pour conséquence la difficulté de mobiliser les enseignants débutants déjà en surcharge de travail. Plus encore, les formateurs constatent même que ce ne sont pas toujours les enseignants qui en ont le plus besoin qui ont recours aux formations. (De Stercke et al., 2010).

En troisième, mais loin derrière les deux précédentes suggestions, viennent les formations données aux mentors et aux autres intervenants. En effet, on sait que dans de nombreux cas, les mentors et les divers intervenants impliqués dans un programme reçoivent peu ou pas du tout de formation. Or, les compétences à soutenir un débutant ne sont pas chose innée et à cet égard, il s'avère important de bien former ceux qui s'y impliquent. Enfin, tout au bas de la liste des suggestions d'améliorations, nous rencontrons les éléments qui renvoient aux ressources externes (partenariat avec le milieu universitaire, ajout de personnes ressources externes afin de bonifier et diversifier l'accompagnement offert) ainsi qu'à la prise en charge de l'intégration des stagiaires (en formation initiale à l'enseignement) et la formation des enseignants-associés (enseignants qui reçoivent les stagiaires dans leur classe et qui sont actuellement formés par le milieu universitaire).

On le constate donc, les améliorations souhaitées sont variées et couvrent la plupart des aspects propres à un programme de soutien à l'insertion professionnelle. Soulignons que la prégnance des dimensions administratives, de gestion et de logistique (86 %) n'est probablement pas étrangère au fait que nos répondants sont des « porteurs de dossiers », donc des administrateurs de programmes et des responsables de dispositifs.

Principales améliorations des PIP (n=22)		
	Nb de répondants (n=22)	%
Mesures administratives / gestion des PIP / logistique <i>jours de libération, coordination du programme et suivi entre les différents intervenants, enseignants-accompagnateurs présents dans chaque école, allonger la durée du soutien/mentorat, augmenter le nombre de mentors, partenariat financier plus équitable avec les syndicats</i>	19	86 %
Soutien aux débutants <i>groupes de pratique réflexive, accompagnement individuel, accompagnement réflexif, rétroactions, intensifier l'accompagnement, mentorat officiel par un enseignant d'expérience, standardiser les pratiques, rigueur de la démarche, obliger un minimum de participation au PIP</i>	12	55 %
Formation des mentors et autres intervenants <i>formation à l'accompagnement mentorat, perfectionnement des intervenants</i>	6	27 %
Ressources externes <i>maillage avec le milieu universitaire, personnes ressources externes pour bonifier, diversifier notre accompagnement des nouveaux enseignants</i>	2	9 %
Prendre en charge l'intégration des stagiaires et la formation des enseignants-associés	1	5 %

Tableau 8. *Les améliorations souhaitées aux programmes d'insertion*

6. Conclusion

Rappelons tout d'abord que nous n'avons présenté ici qu'une partie des résultats de notre recherche, laquelle est d'ailleurs toujours en cours. Nos conclusions sont donc, en partie à tout le moins, partielles car elles ne reflètent que la vision d'une partie des acteurs concernés, soit les porteurs de dossiers d'insertion professionnelle. Néanmoins, à la lumière de nos données, il est possible de faire un constat à savoir qu'en matière d'insertion professionnelle (IP), le milieu scolaire québécois est de plus en plus actif quant à l'offre de soutien aux débutants. En témoignent les récentes initiatives de quelques commissions scolaires pour mettre en place des programmes d'insertion et des mesures de soutien variées. Mais si, à l'évidence, il y a eu amélioration de la situation comparativement à il y a une décennie, nous sommes encore loin d'une situation idéale et le dossier d'insertion professionnelle doit continuer à faire valoir sa dimension prioritaire auprès du milieu scolaire. Cela est d'autant nécessaire puisqu'on constate une grande variabilité dans les pratiques et programmes d'insertion offerts d'une commission scolaire à l'autre et qu'il n'existe pas encore au Québec des standards de qualité formels pour baliser les actions du milieu scolaire.

Toujours en lien avec les programmes d'insertion existants actuellement au Québec, nos résultats laissent voir qu'ils poursuivent différentes visées, certaines étant plus répandues que d'autres, telles la gestion de classe, la gestion du stress et des émotions, l'information administrative et syndicales, l'intégration dans l'équipe-école et à la culture de l'établissement, la formation aux méthodes d'enseignement, pour ne nommer que celles-là. Par ailleurs, nous avons pu voir que les programmes en vigueur offrent une assez grande variété de choix en matière de mesures de soutien. On pense notamment aux ateliers de formation, au mentorat, aux trousseaux d'accueil-documentation et aux personnes-ressources. On peut toutefois déplorer le fait que les programmes n'incluent pas de réduction de la tâche (avec plein salaire) pour les novices et le peu de préoccupations spécifiques en rapport avec l'insertion en emploi et la qualité des tâches assignées aux enseignants débutants dont font preuve les acteurs du milieu scolaire. Cependant, au regard du référentiel de compétences professionnelles en enseignement du Québec (composé de douze compétences), les PIP couvrent un éventail assez large de compétences (7 sur 12) et en ce sens, ils paraissent sensiblement complémentaires à la formation initiale.

En somme, la mise en place de PIP et la présence de mesures de soutien semblent à l'évidence avoir des retombées positives sur l'insertion professionnelle des débutants en enseignement, ce qui est bénéfique à la fois pour le milieu scolaire et pour la profession enseignante en général. Cette constatation devrait retenir l'attention des responsables éducatifs et les amener à soutenir la réalisation des améliorations que certains de nos répondants considèrent comme étant nécessaires pour accroître le potentiel des PIP. Du côté du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), comme l'atteste notamment la mise en place du Carrefour national de l'insertion professionnelle enseignement (CNIPE : www.insertion.qc.ca), on semble prendre la question de plus en plus au sérieux et vouloir agir afin de soutenir les initiatives des commissions scolaires. Ainsi, on peut se risquer à dire que le dossier de l'insertion professionnelle des enseignants québécois est appelé à connaître de nouveaux développements dans un proche avenir. Les données provenant des enseignants débutants eux-mêmes apporteront sans doute des éclairages et des pistes de réflexion complémentaires en vue de l'amélioration des pratiques de soutien et des programmes d'insertion professionnelle. Évidemment, il ne faudra pas perdre de vue que les programmes d'insertion et de mentorat propices à avoir des retombées significatives sont ceux qui sont bien conçus et bien soutenus (Darling-Hammond, 2003) et qui se déroulent dans un climat d'école saine (Bickmore et Bickmore, 2010).

7. Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSHC) pour le financement accordé pour mener cette recherche. Ils tiennent également à remercier les quelques commissions scolaires et répondants qui ont accepté de répondre à notre questionnaire d'enquête. Cette collaboration est nécessaire pour faire connaître et éclairer les initiatives et les défis en matière de soutien à l'insertion professionnelle.

8. Bibliographie

Appolloni, S. (2009). NSDC's Standards to the Rescue : Focus on Context, Process, and Content Provides a Strong Foothold for Mentor Program, *Journal of Staff development*, 30(5), 36-42.

Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993). *La première classe, ou, Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Barlett, L., Johnson, L., Lopez, D., Sugarman, E., & Wilson, M. (2005). *Teacher induction in the Midwest : Illinois, Wisconsin, and Ohio*. Santa Cruz : New Teacher Center at University of California, Santa Cruz. Document téléaccessible à <<http://www.policyarchive.org/handle/10207/bitstreams/96348.pdf>>.

Bengle, N. (1993), *L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services*. Les cahiers du Labraps. Sainte-Foy : Université Laval.

Bergeron, R. (2006). Différencier pour simplement faire apprendre. *Québec français*, 142, 73-75.

Bernard, M. (2009). Évaluation des apprentissages - Un cafouillis énergivore. *Le Devoir*, no du 4 juin 2009. Document téléaccessible à <<http://www.ledevoir.com/non-classe/253281/evaluation-des-apprentissages-un-cafouillis-energivore>>

Bickmore, D. L., et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1006-1014.

Bidjang Gladys, S., Gauthier, C., Mellouki, M. et Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents ? Une enquête québécoise*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Biron, D., Cividini, M. et Desbiens, J.-F. (2005). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Boivin, M. et Lamoureux, L. (2011). Un programme pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 89-104). Montréal : Éditions CEC.

Brock, B.L. et Chatlain, G. (2008). *The status of teacher induction in Catholic schools : perspectives from the United States and Canada*. Document téléaccessible à <http://findarticles.com/p/articles/mi_6936/is_3_11/ai_n28544227/>.

Burke, A. (2010). How well prepared and supported are new teachers ? Results for the Northwest Region from the 2003/04 Schools and Staffing Survey, *Issues & Answers Report*, REL2010- No. 097, Washington, DC : U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northwest. Document téléaccessible à <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northwest/pdf/REL_2010097.pdf>.

California Commission on Teacher Credentialing (1997). *Standards of Quality and Effectiveness for Beginning Teacher Support and Assessment Programs : A Description of Professional Induction for Beginning Teachers*. California Department of Education, Sacramento, California. Document téléaccessible à <<http://www.btsa.ca.gov/ba/pubs/pdf/btsaprogstds.pdf>>.

Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *Insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.87-103). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Céré, R. (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Le point de vue ... des gestionnaires. *Vie pédagogique*, 128, 26-31.

Chaubet, A. (2005). Accueillir : oui, mais comment ? *Éducateur*, 5, 39-40.

Clark, R. et Antonelli, F. (2009). *Why Teachers Leave : Results of an Ontario Survey 2006-08*. Document téléaccessible à <http://www.otffeo.on.ca/english/media_room/briefs/why_teachers_leave.pdf>.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation (1993). *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*. Avis au Ministère de l'éducation. Québec : CSE.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'éducation*. Québec : CSE.

Conseil Supérieur de l'Éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport. Québec : CSE.

Corbell, K.A. (2009). Strategies That Can Reduce New Teacher Attrition in North Carolina. *Friday Institute White Paper Series*, no 3, 1-14. Document téléaccessible à <http://www.fi.ncsu.edu/assets/podcast_episodes/white-paper-series/strategies-that-can-reduce-new-teacher-attrition-in-north-carolina.pdf>.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers : why it matters, what leaders can do. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M., Marechal, C. (2010a). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de recherche*. Bruxelles : Ministère de l'enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique. Document téléaccessible à <http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5451&dummy=26336>.

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. et Marechal, C. (2010b). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation et Formation*, e-294, 138-148.

Deslandes, R. et Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 649-669.

Desmarais, B., Lamoureux, L., Brousseau Deschamps, M., Loslier, C. et Nault, G. (2003). L'Histoire de la mise en place d'un programme d'insertion professionnelle. *Vie pédagogique*, 128,50-52.

Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de l'Université McGill*, 45(1), 63-79.

Dufour, F. (2009). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.

Dufour, M. et Jurado, M. (2004). L'entrée dans le métier de professeur de français en France : accompagnement et regard sur les pratiques des néotitulaires en région parisienne. *Lettre de l'AIRDF*, no 34, 18-22.

Dupaquier, M., Fourcade, B., Gadrey, N., Paul, J.-J. et Rose, J. (1986). L'insertion professionnelle. In L. Tanguy (dir.), *L'introuvable relation formation-emploi : un état de recherche en France* (p. 35-88). Paris : La documentation Française.

Eurydice (2004). *Key topics in education in Europe. Vol 3 The teaching profession in Europe : profile, trends and concerns. Report IV : Keeping teaching attractive for the 21st century*. Belgium : Eurydice European Unit.

Fédération des syndicats de l'enseignement (2008). *Insertion professionnelle. Bilan final*. Document téléaccessible à <http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/PE/INSERProf-Bilan_final_01.pdf>.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teacher Need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.

Flynt, S.W. & Morton, R.C. (2009). The Teacher Shortage in America : Pressing Concerns. *National Forum of Teacher Education Journal*, 19(3), 1-5. Document téléaccessible à <<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Flynt.%20Samuel%20Teacher%20Shortage%20in%20America.pdf>>.

Gendron, B. (2007). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*. Article soumis pour le congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation, Strasbourg. Document téléaccessible à <http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Benedicte_GENDRON_143.pdf>.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. In, Sikula, J., Buttery, T. J. & Guyton, E. (editors), *Handbook of Research on teacher Education* (p. 548-594). Second Edition. New York : Macmillan Library.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec : Ministère de l'éducation.

Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'éducation.

Greenlee, B.J. et Dedeugd, I. S. (2002). From hope to despair : the need for beginning teacher advocacy. *Teacher development*, 6(1), 63-74.

Guibert, P., Lazuech, G., Rimbert, F. (2008). *Enseignants débutants. Faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Haueter, J. A., Hoff Macan, T. et Winter, J. (2003). Measurement of newcomer socialization : construct validation of multidimensional scale. *Journal of vocational behavior*, 63, 20-39.

Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement. Rapport de recherche*. Montréal, Québec : École nationale d'administration publique. Document téléaccessible à <<https://depot.erudit.org/id/003212dd>>.

Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction : An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.

Huberman, M. (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants. In M. Huberman, M. Grounauer et J. Marti (1989). *La vie des enseignants : Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé S.A.

Ingersoll, R. et Smith, T.M. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.

Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S. & Gonzalez, E.J. (2012). *The Experience of New Teachers : Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. Document téléaccessible à <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>>.

Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008). *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession ? Results of a Canada-wide survey*. Ottawa, ON : Canadian Association of Immersion Teachers. Document téléaccessible à <<http://www.thierrykarsenti.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-38-2008.pdf>>.

Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R. et Meisels, G. (2007). Why teachers leave : Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23, 775-794.

Kirouac, M.-J. (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.

Lacaze, D. et Fabre, D. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. In N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze et K. Mignonac (dir.), *Comportement organisationnel. Volume I. Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle* (273 à 302). Bruxelles : De Boeck.

Lamontagne, M., Arsenault, C. et Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinées aux enseignants débutants. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 187-203). Québec : Presses de l'Université Laval.

Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 525-543.

Lantheaume, F., et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structure, système*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Lévesque, M. et Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.

Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des sommets. *Vie pédagogique*, 128, 45-47.

Main, S. (2007). Toward a pedagogical framework : New Zealand induction. *Journal of In-service education*, 33(2), 237-240.

Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera (2008). Insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 1-8). Québec : Presses de l'Université Laval.

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

Martineau, S. et Mukamurera, J. (2010). Bref regard sur la situation du soutien aux nouveaux enseignants aux États-Unis. *Formation et profession*, 17(1), 54-56.

Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.

Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61-88). Montréal : Éditions CEC.

Meirieu, Ph. (dir.) (2000). *L'école et les parents. La grande explication*. Paris : Plon.

Molgat, M. et Vultur, M. (2009). L'insertion professionnelle des jeunes québécois diplômés et non diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille ? *Recherches sociographiques*, 50(1), 41-66.

Mukamurera J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16 (2), 54-56.

Mukamurera, J. (2005), « La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier », In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336), Sherbrooke : Éditions du CRP.

Mukamurera, J. (2011a). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changakoti (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p. 17-38). Bienne : Éditions BEJEUNE.

Mukamurera, J. (2011b). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). Montréal : Éditions CEC.

Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au niveau secondaire. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. (p. 207-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec : Portrait et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. pour les jeunes générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.

Mukamurera, J., Bourque, J. et Ntebutse, J.G. (2010). La situation d'insertion professionnelle chez les enseignants du primaire au Québec. *Vivre le primaire*, 23(2), 36-39.

Mukamutara, I. (2012). *Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Maulding, C., W., (2002). *Mississippi teacher induction program : an investigation of effective strategies*, Thèse de doctorat en éducation, Mississippi State University, Mississippi.

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

Organisation de coopération et de développement économiques/OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.

Perret, C. (2007). Note de Recherche Typologie de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur dans les régions françaises au regard des mobilités géographiques. *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, 2, 293-308.

Perrot, S. (2005). *L'individu et l'organisation : une approche par le concept de socialisation*. Actes du Congrès de l'AGRH, Paris. Document téléaccessible à <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/36/04/66/PDF/Article_Perrot.pdf>.

Salinitri, G. (2005). The effects of formal mentoring on the retention rates for first-year achieving students. *Canadian journal of education*, 28(4), 853-873.

Salinitri, G., Howitt, C. & Donohoo, J. (n.d). *The New Teacher Induction Program : A Case Study on the Its Effect on New Teachers and their Mentors*. Document téléaccessible à <http://www.isatt.org/ISATT-papers/ISATT-papers/Salinitri_NTIP.pdf>.

Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover ? *American Educationnal Research Journal*, 41(3), 681-714.

Table de pilotage du renouveau pédagogique (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise — Enseignement primaire. Rapport final*. Québec : MELS.

Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.

Van Mannen, J. (1978). Pepeeole processing : strategies of organizational socialization. *Organizational dynamics*, Summer 1978, 19-36.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 291-311.

Vonk, J. H. C. et Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher : a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of teacher Education*, 10(1).

Wang, J. et Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards based reform : a critical review. *Review of educational research*, 72(3), 481-546.

Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.-C., Héту, M., Lavoie et S., Baillauquès (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (187-208). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Xaba, M. I. (2003). Managing teacher turnover. *South African Journal of Education*, 23(4), 287-291.