L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants ?

The implementation of teacher induction programs: what are the thoughts of beginning teachers ?

Joséphine Mukamurera, Maurice Tardif, Aline Niyubahwe et Sawsen Lakhal

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1473>

DOI : 10.4000/ree.1473

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Joséphine Mukamurera, Maurice Tardif, Aline Niyubahwe et Sawsen Lakhal, « L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 42 | 2020, mis en ligne le 01 novembre 2020, consulté le 01 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1473> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1473>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants ?

● —————

Joséphine Mukamurera

Professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

Maurice Tardif

Professeur, Université de Montréal (Canada)

Aline Niyubahwe

Professeure, Université du Québec en Abitibi (Canada)

Sawsen Lakhal

Professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé

Le milieu de l'éducation a depuis longtemps laissé à eux-mêmes les enseignants débutants, sans soutien pour les aider à surmonter les défis et difficultés des premières années d'enseignement. Cependant, un changement institutionnel significatif est en train de se réaliser en Amérique du Nord et dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), au moyen de la mise en place de programmes d'insertion professionnelle (PIP) pour les enseignants. Au Québec, près de 60 % des commissions scolaires offrent un PIP et, depuis 2011, le gouvernement alloue un soutien financier croissant et s'attend à ce que les PIP soient implantés dans tous les milieux scolaires. Mais comment les enseignants débutants accueillent-ils ce changement, comment se positionnent-ils à l'égard de l'implantation des PIP ? Notre objectif est de décrire et comprendre la nature du rapport des enseignants débutants à l'égard de l'implantation des PIP qui leur sont destinés. L'étude s'appuie sur une approche multidimensionnelle de l'insertion. Les données proviennent d'une enquête par questionnaire (250 répondants) et des entretiens semi-structurés réalisés avec 32 enseignants. Les résultats montrent que les enseignants débutants sont fort favorables à l'implantation de PIP en milieu scolaire, mais évoquent certains soucis et craintes susceptibles de compromettre leur participation et l'efficacité de tels programmes. Des pistes de réflexion pour une implantation réussie des PIP sont proposées.

Mots-clés : insertion professionnelle, profession d'enseignant, Canada

Abstract

The implementation of teacher induction programs: what are the thoughts of beginning teachers ?

The education milieu has long left novice teachers for themselves, without support to help them overcome the challenges and difficulties of the early years of teaching. However, a significant institutional change is taking place in North America and in OECD countries through the introduction of induction programs for beginning teachers. In Quebec, nearly 60 % of school boards offer an induction program and, since 2011, the government has allocated increasing financial support, and expects these programs to be implanted in all school environments. However, we do not know how do novice teachers welcome these changes and how do they position themselves with regard to the implementation of induction programs. Our goal is to describe and understand the relationship of novice teachers with regard to the implementation of induction programs intended for them. The study is based on a multidimensional approach to professional integration. The data are drawn from a survey (250 respondents) and semi-structured interviews with 32 novice teachers. The results show that novice teachers support very strongly the implementation of induction programs in schools, but raise some concerns and fears that could affect their participation and the effectiveness of such programs. Some reflection for a successful implementation of induction programs are suggested.

Keywords: professional integration, teaching profession, Canada

1. L'entrée dans l'enseignement : une transition difficile à soutenir

Les premières années d'enseignement constituent un moment critique de la carrière et déterminant pour le développement professionnel, la construction identitaire et la persévérance dans la profession (Anthony, Haigh & Kane, 2011 ; Portelance, Martineau & Mukamurera, 2014 ; Valencic Zuljan & Marentic Pozarnik, 2014). Or, malgré la professionnalisation croissante de la formation initiale des enseignants au Québec et ailleurs dans le monde (Gouvernement du Québec, 2001 ; Wentzel, Lussi Borer & Malet, 2015), plusieurs recherches montrent que la phase d'insertion professionnelle demeure une période engendrant souvent un choc face à la réalité professionnelle, une forte angoisse, une remise en cause des idéaux professionnels, des adaptations et des apprentissages nombreux (Feiman-Nemser, 2003 ; Hoerr, 2005 ; Perez-Roux & Lanéelle, 2018 ; Wayne, Youngs & Fleischman, 2005). Les défis auxquels les enseignants débutants sont confrontés au quotidien sont multiples. En effet, au moment même où leurs compétences ne sont pas encore entièrement développées (Commission européenne, 2005 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Headden, 2014) et où ils manquent d'expérience et de confiance en eux pour surmonter facilement les difficultés (Conseil supérieur de l'éducation, 2014 ; OCDE, 2012), ils doivent exercer en pleine responsabilité une profession de plus en plus complexe et exigeante (Maranda, Marché-Paillé & Viviers, 2011 ; Mukamurera, Lkhal & Tardif, 2019 ; OCDE, 2005 ; Tardif, 2012). Or, dans plusieurs pays, l'entrée en fonction se fait généralement dans des conditions de travail difficiles, caractérisées notamment par la précarité d'emploi, la lourdeur et l'instabilité des tâches ainsi que par des changements fréquents d'établissement d'enseignement (Auclair Tourigny, 2017 ; Ingersoll, 2012 ; Kidd, Brown & Fitzallen, 2015 ; Mukamurera et al., 2019). Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) résume bien les multiples adaptations et apprentissages caractéristiques des premières années en enseignement :

Le personnel enseignant qui débute doit s'adapter à son nouveau rôle, apprivoiser le milieu de travail, souvent multiple, composer avec des groupes d'élèves plus ou moins collaboratifs et, bien souvent, s'accommoder de tâches que les plus expérimentés ont rejetées. Enfin, la pratique enseignante s'exerce dans des milieux et des contextes divers qui nécessitent à eux seuls des apprentissages particuliers [...]. (CSE, 2014, p. 7)

Cette pénibilité des premières années de carrière engendre parfois de la détresse psychologique (Guibert & Périer, 2014) et pousse certains enseignants débutants à quitter la profession (Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013), ce qui alimente la pénurie d'enseignants et représente un coût social, économique et intellectuel important pour la société (National Commission on Teaching and America's Future, 2007 ; Schaefer, Long & Clandinin, 2012). Au Canada et aux États-Unis ainsi que dans certains pays de l'Europe, on estime que de 30 % à 50 % d'enseignants quittent la profession durant les cinq premières années d'enseignement (Clandinin et al., 2015 ; Forseille & Raptis, 2016 ; Létourneau, 2014).

D'aucuns admettent que les enseignants débutants ont besoin d'être soutenus lorsqu'ils entrent dans la profession et que leurs besoins à ce propos sont de diverses natures (Feiman-Nemser, 2003 ; Gold, 1996 ; Mukamurera, Lkhal & Tardif, 2019 ; Tew, 2018). Le soutien peut être offert de manière informelle par les collègues et la direction d'école, à leur bon vouloir ; mais cela représente un coût pour les équipes en termes de temps, de disponibilité, de partage, qu'elles ne sont pas toujours enclines à accepter.

En revanche la mise en place de programmes d'insertion professionnelle offre une structure de soutien à laquelle tous les enseignants débutants peuvent recourir pour obtenir de l'aide. Ainsi, en Amérique du Nord et dans les pays de l'OCDE, de plus en plus d'organismes scolaires offrent des programmes d'insertion (Howe, 2006 ; Ingersoll, 2012 ; Kutsyruba & Walker, 2017 ; OCDE, 2015), dans le but de faciliter la transition entre la formation et la profession, de réduire le taux d'attrition, de faciliter le développement professionnel et d'améliorer la qualité de l'enseignement dès l'entrée en fonction. La plupart des recherches rendent compte d'un impact

positif de ces programmes, par exemple sur la rétention des enseignants (Gagnon & Duchesne, 2018 ; Ronfeldt & McQueen, 2017 ; Smith & Ingersoll, 2004), sur la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle (Frank et al., 2019 ; Helms-Lorenz, Slof & van de Grift, 2012), ainsi que sur les pratiques d'enseignement en classe et la performance des élèves (Frank et al., 2019 ; Ingersoll & Strong, 2011 ; Kane, 2008). D'autres révèlent des résultats plutôt mitigés, voire l'absence d'une différence significative entre ceux qui participent à un PIP et ceux qui n'y participent pas (Desmeules, Hamel & Frenette, 2017 ; Glazerman et al., 2010 ; Williams & Gillham, 2016).

Au Québec, le milieu scolaire et les responsables éducatifs se mobilisent de plus en plus autour de l'enjeu du soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. On observe qu'un peu plus de 60 % des commissions scolaires (CS) ont mis en place des programmes d'insertion pour les enseignants débutants (Mukamurera & Desbiens, 2018) et que, depuis 2011-2012, le gouvernement encourage et soutient financièrement de telles initiatives (Gouvernement du Québec, 2011, 2015). Ces programmes, offerts sur un an ou deux, comportent diverses mesures de soutien plus ou moins répandues, telles que le mentorat, les activités d'accueil, la désignation d'une personne-ressource, les formations et séminaires, l'observation en classe, le temps de planification en commun, les groupes de discussion, les groupes de soutien en ligne, l'allègement de la tâche et la libération pédagogique (Carpentier et al., accepté). On s'attend à ce que l'offre de PIP puisse s'intensifier dans les prochaines années, car le récent budget provincial 2019-2020 alloue un investissement additionnel de cinq millions de dollars par année, afin d'amener toutes les CS et les établissements d'enseignement privés à se doter d'un programme d'insertion et ainsi « faciliter la transition entre la formation universitaire et les débuts dans la profession enseignante » (Gouvernement du Québec, 2019, p. 62). Il s'agit là d'un changement institutionnel amorcé dans le milieu de l'éducation qui a longtemps été critiqué car il ignorait les besoins de ses recrues et les laissait à elles-mêmes (Molner Kelley, 2004).

Mais comment les enseignants débutants accueillent-ils ce changement ? Dans une récente publication, Joséphine Mukamurera, Mylène Leroux & Jean Paul Ndoreroaho (2014) ont rapporté que les responsables de l'insertion professionnelle dans les CS étaient préoccupés par la faible mobilisation de certains enseignants débutants à participer aux programmes d'insertion qui leur sont proposés. Mais aucune étude n'a encore été réalisée auprès d'enseignants débutants afin d'établir un portrait de la situation et de comprendre ce phénomène selon leurs points de vue. Considèrent-ils l'implantation de PIP nécessaire et pertinente pour l'insertion dans l'enseignement ? Quelles relations entretiennent-ils avec l'offre de soutien au moyen de PIP ? Sont-ils d'emblée plus ou moins disposés à y participer et si oui, pourquoi ? Notre objectif de recherche est de décrire et comprendre la nature du rapport des enseignants débutants à l'égard de l'implantation des programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement en contexte québécois. Cette étape est primordiale car nous pensons que le rapport aux PIP de ces enseignants est susceptible d'influencer leur participation à ces programmes. Dans la prochaine section, nous présentons le contexte théorique à la base de notre recherche.

2. Du concept d'insertion professionnelle à celui de programme d'insertion professionnelle

Les données traitées dans cet article sont issues d'une vaste étude sur les débuts dans l'enseignement et dont le cadre de référence est l'insertion professionnelle. Or, il est de plus en plus admis que pour faciliter cette phase cruciale de la carrière, il est souhaitable d'offrir des programmes d'insertion professionnelle (PIP). Par conséquent, nous commençons par présenter le concept d'insertion et ses dimensions, pour ensuite définir celui de PIP qui lui est lié. Enfin, nous précisons ce que nous entendons par « rapport aux PIP » d'enseignants débutants.

2.1. Le concept d'insertion professionnelle et ses dimensions

De façon générale, l'insertion professionnelle est une étape de l'évolution de la carrière durant laquelle le novice tente de s'intégrer à sa profession et de passer d'une expérience de survie à la maîtrise progressive des diverses facettes de son travail. Mais l'insertion professionnelle, c'est aussi parvenir à la « stabilisation » qui, selon Michael Huberman (1989, p. 14), « est à la fois un choix subjectif (s'engager définitivement) et un acte administratif (la nomination officielle) ». Sur le plan temporel, ce sont les cinq premières années d'enseignement qui sont généralement considérées comme période d'insertion lorsqu'il est question d'offrir un soutien au moyen de PIP (COFPE, 2002 ; Kidd, Brown & Fitzallen, 2015). Cependant, il va sans dire que la maîtrise du métier et la stabilité professionnelle peuvent prendre jusqu'à sept ans (Vonk & Schras, 1987), voire plus « selon les conditions d'exercice (par exemple, temps plein ou temps partiel, une seule ou plusieurs écoles), le soutien offert par le milieu et la capacité d'adaptation de l'enseignante ou de l'enseignant. » (CSE, 2014, p. 7).

Au-delà de son caractère temporel, l'insertion professionnelle est aussi un processus multidimensionnel comportant cinq axes : l'intégration en emploi, l'affectation spécifique et les conditions de réalisation de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et enfin, la dimension personnelle et psychologique (Mukamurera, 2018). La dimension « intégration en emploi » renvoie à l'entrée sur le marché du travail et aux caractéristiques des emplois occupés. C'est le point de départ de toute expérience d'insertion. La dimension « affectation spécifique et les conditions de la tâche » a trait à la nature, aux composantes, à l'organisation des tâches et à la charge de travail. Il serait alors intéressant de voir comment les enseignants débutants positionnent l'offre de PIP par rapport aux conditions de travail en tant que facteur pouvant faciliter leur insertion. La dimension « socialisation organisationnelle » renvoie à l'intégration au milieu de travail et à l'acclimatation à la culture organisationnelle. L'intégration organisationnelle est importante pour fonctionner aisément dans son nouveau milieu et dans son rôle professionnel. La dimension « professionnalité » renvoie au fait que l'insertion professionnelle est une période d'adaptation aux différents rôles qu'incarne un enseignant, et le développement de compétences multiples telles que la gestion de classe, la planification de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages, l'adaptation des interventions aux élèves en difficulté, la coopération avec l'équipe-école et les parents, etc. La dimension « personnelle et psychologique » a trait essentiellement aux aspects affectifs et émotionnels de l'insertion et à la croissance personnelle. Le débutant doit parvenir à surmonter la pression psychologique liée à l'entrée en fonction, à développer la confiance en soi et la résilience propice à la persévérance professionnelle. Toutes ces dimensions sont essentielles à une insertion professionnelle harmonieuse.

2.2. Le concept de programme d'insertion professionnelle

La California County Superintendents Educational Services Association (CCSESA) (2016) définit un PIP comme un programme offert en cours d'emploi pour soutenir les enseignants débutants durant les premières années d'enseignement. D'autres auteurs précisent que l'aide dans le cadre d'un PIP est planifiée, formelle et systématique (Bickmore & Bickmore, 2010 ; Gagnon & Duchesne, 2018 ; Ohio Department of Education, 2011 ; Perry & Hayes, 2011). Une recension des écrits nationaux et internationaux montre qu'il existe différents types de mesures de soutien possibles, tels que les structures d'accueil et d'information, le parrainage par un collègue plus expérimenté, les opportunités de développement professionnel continu, le temps de collaboration, le soutien de l'administration, l'évaluation formative des débutants, les réseaux d'entraide en personne ou en ligne, l'assistance en classe et l'ajustement des conditions de travail (Duchesne & Kane, 2010 ; Leroux & Mukamurera, 2013 ; OCDE, 2015).

Quoi qu'il en soit, il est de plus en plus admis qu'un PIP devrait être un ensemble de mesures intégrées¹ (Anthony, Haigh & Kane, 2011), diversifiées, allant au-delà de la première année d'enseignement (*comprehensive, multiyear induction package*) (Anthony, Haigh & Kane, 2011 ; Bickmore & Bickmore, 2010 ; Tew, 2018 ; Wayne, Youngs & Fleischman, 2005) et répondant aux besoins à la fois professionnels et personnels des enseignants débutants (Bickmore & Bickmore, 2010 ; Gold, 1996 ; Kane, 2008). Sur ce dernier point, Dana et Steven Bickmore (2010, p. 1006) précisent qu'un programme d'insertion efficace : « [is] as a systematic process embedded in a healthy school climate that meets new teachers' personal and professional needs. Personal needs are of the psychological domain, including self-reliance, self-esteem, and self-efficacy (Gold, 1996). Professional needs encompass technical, collegial, and reflective practices [...]. »²

Dans le cadre de notre étude et sur la base de divers écrits consultés, un PIP est entendu comme un projet de l'institution visant à faciliter l'insertion des enseignants débutants, au moyen d'un ensemble structuré de mesures, d'activités et de dispositifs institutionnels établis dans le but explicite d'aider (accueillir, introduire, orienter, intégrer, initier, accompagner) de manière formelle et systématique les nouveaux enseignants au cours de leurs premières années de carrière. Le caractère formel et systématique d'un PIP évoque simplement l'idée que le soutien est proposé dans un cadre officiel et relativement organisé. Soulignons toutefois que dans certaines CS au Québec, les PIP sont récents et encore en développement. De plus, comme il n'existe pas encore un programme national d'insertion professionnelle, il peut y avoir des variations d'une CS à l'autre quant aux composantes, à l'accessibilité et aux modalités de mise en œuvre de ces programmes. Cette mise en contexte est importante pour la compréhension de la portée des résultats qui seront présentés dans cet article.

2.3. La notion de rapport aux PIP

La notion de « rapport à » n'est pas un concept dans notre champ de recherche et n'a pas été non plus utilisée comme concept structurant pour notre collecte de données. Elle est choisie *a posteriori* pour principalement « mettre en ordre des données empiriques » (Charlot, 2005, p. 91) dont nous disposons et permettre ainsi d'en dégager un sens. Cependant, une brève clarification mérite d'être apportée. Les écrits sur le rapport au savoir (Beaucher, 2019 ; Carnus et al., 2019 ; Charlot, 2005) nous permettent de dégager quelques éléments clés : a) la relation de sens et donc de valeur qu'un enseignant attribue à l'offre de PIP ; b) une disposition d'un enseignant envers les PIP et la participation à ceux-ci ; c) un ensemble de relations qu'un enseignant entretient avec un élément qui est lié de quelque façon à l'implantation de PIP. La définition de Chantale Beaucher (2019, p. 119) nous paraît plus exhaustive et permet de définir le rapport au PIP comme une relation émotive et subjective qu'un enseignant entretient avec les PIP et la participation à ceux-ci, une relation qui rend compte du sens – ou du non-sens – que prennent les PIP pour chacun et le fait de se mobiliser ou non sur ceux-ci. Enfin, comme pour le rapport au savoir (Charlot, 2005), le rapport aux PIP peut être vu à la fois comme un rapport au monde (les PIP en soi), un rapport à soi (construction de soi, image de soi, etc.) et un rapport à l'autre (dimension relationnelle). Ces éléments pourront aiguiller notre regard sur les données dont nous disposons.

3. Éléments méthodologiques

Cette recherche s'appuie sur une méthodologie mixte alliant une collecte de données par questionnaire auprès de 250 enseignants débutants et la réalisation d'entrevues semi-structurées avec 32 d'entre eux³.

¹ Par « ensemble de mesures intégrées », on entend une combinaison cohérente de mesures offertes en synergie les unes avec les autres, plutôt que des mesures isolées.

² En résumé, un PIP efficace est un soutien systématique offert dans un climat d'école sain et qui répond aux besoins personnels tels que l'autonomie, l'estime de soi et l'auto-efficacité, ainsi qu'aux besoins professionnels relatifs aux aspects techniques, collaboratifs et réflexifs du travail.

³ Nous remercions le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) - Sherbrooke pour leur soutien financier.

3.1. L'enquête par questionnaire et les analyses quantitatives effectuées

Les données quantitatives analysées proviennent d'une enquête par questionnaire réalisée à l'échelle du Québec entre octobre 2013 et janvier 2014. L'objectif général de cette étude était de dresser un portrait des besoins de soutien des enseignants débutants et de l'offre de soutien dans le milieu scolaire. Le questionnaire avait été envoyé par la poste à 2200 enseignants sélectionnés au hasard parmi les enseignants considérés comme ayant cinq ans d'expérience et moins dans les bases de données des deux fédérations syndicales représentant les enseignants des 60 CS francophones. Seulement 250 enseignants ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de participation de 11,4 %. Ce taux est relativement faible, toutefois il est comparable aux taux obtenus lorsque le questionnaire est envoyé par la poste (Ganassali, 2014).

Les 250 répondants provenaient de 46 CS situées dans 17 régions administratives du Québec. Ils avaient en moyenne 5 ans d'expérience autodéclarée (écart-type de 3,6 ans) et, lorsque c'était pertinent, les questions référaient de manière explicite aux cinq premières années d'enseignement. Parmi les répondants, 81,6 % étaient des femmes et 49 % avaient un statut d'emploi précaire. Les ordres d'enseignement dans lesquels ils intervenaient sont le préscolaire-primaire (51,6 %), le secondaire (33,2 %), la formation générale des adultes (4,8 %) et la formation professionnelle (4,0 %), tandis que les autres enseignaient à plus d'un ordre d'enseignement (6,4 %). Enfin, 101 répondants avaient participé à un PIP.

Le questionnaire était composé de 48 questions, mais seulement cinq d'entre elles sont liées à l'objectif de recherche traité dans cet article et font l'objet de l'analyse. Les répondants devaient d'abord indiquer, en se basant sur leur expérience d'insertion professionnelle, s'ils considéraient que l'existence d'un PIP et d'autres facteurs relatifs au climat organisationnel et aux conditions de travail (culture de collaboration, soutien de la direction d'école, supervision pédagogique, obtention d'un poste régulier, allègement et stabilité de la tâche) faciliteraient ou auraient pu faciliter leur insertion, selon une échelle descriptive à quatre niveaux : très en désaccord, en désaccord, en accord et très en accord (Q26). Ensuite, ils devaient indiquer s'ils étaient personnellement intéressés à ce qu'il y ait un programme formel d'aide à l'insertion professionnelle au sein de leur commission scolaire ou école et s'ils étaient intéressés à y participer (Q28). Ils devaient aussi indiquer les raisons de leur non-participation à un PIP lorsque leur commission scolaire en avait un (Q 29). Enfin, pour ceux qui avaient participé à un PIP, ils ont indiqué leur degré de satisfaction (Q36) ainsi que les impacts négatifs éventuellement vécus (Q40).

Concernant l'analyse des données issues de ces questions, nous avons procédé à des analyses quantitatives descriptives basées principalement sur les fréquences et proportions (%) ainsi que des mesures d'association selon le test du Chi-deux (le seuil retenu est de $p < ,05$) et ce, pour les variables suivantes qui caractérisent l'échantillon : avoir participé ou non à un PIP, le statut d'emploi, l'ordre d'enseignement et le genre. Toutes les analyses quantitatives ont été réalisées à l'aide du programme d'analyse statistique informatisée SPSS 23.

3.2. La collecte et l'analyse des entrevues

Des entrevues individuelles semi-structurées ont été réalisées entre décembre 2017 et août 2018, avec 32 enseignants issus de la liste de répondants qui, au moment de compléter le questionnaire, avaient accepté d'être sollicités ultérieurement pour une entrevue d'approfondissement. La sollicitation a été faite de façon à diversifier la composition de l'échantillon afin d'obtenir une information riche et représentative de différents cas de figure. Au final, 25 de ces enseignants étaient des femmes et 7 étaient des hommes. Au regard du statut d'emploi, 11 étaient à statut précaire et 21 avaient un poste régulier. La majorité enseignait au préscolaire-primaire (18) et au secondaire (12) tandis que deux enseignaient en formation professionnelle. Ils travaillaient dans 14 CS situées dans 10 régions administratives différentes et 15 d'entre eux avaient participé à un programme d'insertion. Enfin, les entrevues ayant été réalisées

environ quatre ans après la passation du questionnaire, les participants avaient alors entre quatre et dix ans d'expérience d'enseignement au moment de l'entrevue. Ainsi, bien qu'il leur ait été demandé de répondre en fonction de leurs cinq premières années d'enseignement, et que des questions d'explicitation leur étaient posées pour faciliter le rappel du passé, il est possible que certains détails leur aient échappé, ce qui constitue une limite potentielle de l'étude. Mais d'un autre point de vue, un regard rétrospectif a l'avantage de permettre de recueillir des événements passés les plus significatifs et de favoriser une compréhension plus profonde de phénomènes complexes grâce à un regard plus aiguisé des participants (Nasser-Abu Alhija & Fresco, 2016).

Le guide d'entrevue était constitué de 19 questions ouvertes, formulées en fonction des éléments du cadre conceptuel, des objectifs de la recherche ainsi que des résultats du questionnaire qui nécessitaient un éclairage qualitatif. Pour cet article, notre attention porte principalement sur les réponses aux questions suivantes :

- selon votre expérience, est-il nécessaire ou non de créer et d'offrir de manière systématique des programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants ?
- selon vous, la participation à des activités ou programmes d'insertion (lorsqu'il y en a à sa commission scolaire ou son école) devrait-elle être facultative ou obligatoire ? Explicitiez votre pensée.

D'une durée totale variant de 48 minutes à 1h48 minutes, les entrevues ont été enregistrées en format mp3 au moyen d'un enregistreur audionumérique, puis transcrites intégralement. Tel que le proposent Mathew Miles et Michael Huberman (2003) comme première étape de l'analyse, une fiche synthèse a été complétée durant chaque entrevue et finalisée directement après. Elle représente autant que possible une synthèse de ce que chaque participant a répondu à chacune des questions posées et permet de saisir et de conserver le sens global de chacune des entrevues. Les entrevues ont ensuite été codées à l'aide du logiciel N'vivo version 12 et ce, à partir d'une liste de thèmes généraux inspirés à la fois des questions du guide d'entrevue et du contenu des fiches synthèses d'entrevues. Cette deuxième étape de l'analyse (codification) a permis d'organiser de manière systématique les unités de sens et de repérer, voire de vérifier, plus facilement les passages significatifs en cas de besoin. En troisième lieu, une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2016) des unités de sens a ensuite été réalisée, en créant de manière inductive des sous-thèmes reflétant les idées saillantes qui y sont contenues. En quatrième lieu, en vue de permettre une interprétation adéquate des données, nous avons produit des tableaux synoptiques (Miles & Huberman, 2003) représentant un panorama des thèmes et sous-thèmes finaux dégagés des données ainsi que de leurs récurrences d'une entrevue à l'autre (nombre d'interviewés concernés). Enfin, pour chacun des tableaux thématiques, nous avons sélectionné et constitué un fichier d'extraits d'entrevues les plus représentatifs pouvant être utilisés en guise d'illustration des phénomènes décrits.

4. Résultats et analyse

Les résultats sont présentés en trois sections. La première concerne la pertinence de l'implantation des PIP, la deuxième rend compte de l'intérêt des enseignants à participer à ces programmes tandis que la troisième fait part de la position des enseignants quant au caractère obligatoire ou facultatif des PIP. Des extraits d'entrevues sont utilisés pour illustrer les situations décrites.

4.1. Pertinence perçue d'implanter des programmes d'insertion pour les enseignants débutants

Parmi les sept conditions sondées et susceptibles de faciliter l'insertion professionnelle dans l'enseignement, l'existence d'un PIP pour accompagner, aider et soutenir les nouveaux enseignants se situe parmi les quatre premières pour lesquelles plus de 80 % des répondants (n va-

lide variant entre 247 et 249) affirment être en accord ou très en accord. En fait, ce sont 88,3 % des répondants qui sont en accord ou très en accord avec cet item, classé un peu plus bas que la culture d'entraide, de collégialité et de collaboration professionnelle entre enseignants (92,4 %), la stabilité de la tâche (90,2 %) et le soutien de la direction (90 %). L'obtention d'un poste régulier (78,6 %), la supervision pédagogique (69,6 %) et l'allègement de la tâche (60,2 %) s'avèrent aussi importants pour plus de la moitié des répondants. De tels résultats permettent de penser que les répondants sont certes très favorables à l'offre de PIP, mais que les conditions de travail positives (collaboration, emploi, tâches) doivent aussi être assurées pour un meilleur résultat. À cet égard, un enseignant déplore même qu'on soit obligé de créer des mesures de soutien plutôt que de s'attaquer davantage à la racine du problème, soit le travail complexe et l'affectation de tâches difficiles aux enseignants débutants.

Comment ça se fait que c'est difficile ? Comment ça se fait que si j'ai une classe difficile, on ne s'arrange pas pour qu'elle devienne normale ? C'est quoi cette histoire-là d'être obligé de mettre des mesures pour aider des gens, à la place de changer le système ? [...] quand je parle aux professeurs qui ont trente ans de métier, ils me disent que ce n'est plus le même travail du tout. Donc moi, la question, c'est pourquoi il faut aider les gens ? Le problème c'est que la tâche est rendue trop difficile. (E15, pas de PIP, 9 ans, S, M)⁴

Par ailleurs, le test du Chi-deux n'indique aucune différence significative entre les répondants ayant participé à un PIP et ceux qui n'y ont pas participé, relativement à l'importance accordée à ce facteur comme condition facilitant l'insertion professionnelle. Il n'y a pas non plus de différence selon le statut d'emploi, l'ordre d'enseignement et le genre. On peut donc dire qu'il y a un large consensus à cet égard, c'est-à-dire que l'implantation des PIP est généralement accueillie favorablement par les enseignants comme moyen de faciliter leur insertion.

Les résultats des entrevues vont dans le même sens. Se basant sur leur expérience d'insertion et leurs observations, les 32 enseignants interviewés considèrent, à quelques nuances près, qu'il est nécessaire de créer et d'offrir des PIP pour les enseignants débutants. Pour ces enseignants, un programme d'insertion leur paraît être une solution pour faciliter la transition formation/emploi, pour assurer la qualité de l'enseignement, pour aider à garder la tête hors de l'eau et à survivre à la pénibilité de la tâche, ainsi que pour aider à s'adapter aux situations nouvelles et à s'appropriier les connaissances et les aspects du travail auxquels la formation initiale ne prépare pas suffisamment. Ils nomment la gestion de classe, les groupes-classe particulièrement difficiles, l'organisation de la planification, l'évaluation des apprentissages et la préparation des bulletins, la rencontre avec les parents des élèves, le va-et-vient entre des degrés d'enseignement, ainsi que le fonctionnement et la culture propres à chaque école.

Je pense que ce serait une bonne idée d'en faire une nécessité au même titre qu'un électricien va être accompagné par un maître électricien les premières années. Oui, un an, deux ans d'insertion professionnelle, ça permettrait aux nouveaux enseignants de juste garder la tête hors de l'eau facilement pour mieux s'installer et après ça voler de leurs propres ailes. (E5, PIP, 9 ans, S, M)

[Préparer les bulletins], je n'avais jamais fait ça, et c'est vraiment un casse-tête, surtout qu'on commence à pratiquer. Comment faire le bulletin ? Qu'est-ce qui est un A, qu'est-ce qui est un B, qu'est-ce qui est un C, un D ? [...]. C'est aussi la préparation de la rencontre de parents, l'organisation de la classe, la gestion de classe, ils nous aident dans tous les aspects... Vraiment, moi j'ai trouvé ça très utile. (E10, PIP, 8 ans, PP, F)

⁴ Lorsqu'un extrait d'entrevue est cité, le code alpha-numérique de l'enseignant est indiqué (par exemple E4) ainsi qu'une mention de participation ou non à un PIP (PIP, pas PIP) et le nombre d'années d'expérience d'enseignement (5 ans, etc.). Nous précisons aussi si l'enseignant travaille au préscolaire-primaire (PP), au secondaire (S) ou à la formation professionnelle (FP) et s'il est de genre masculin (M) ou féminin (F).

[...], quand on est à notre première année et là, on a de moins bons groupes, il y a d'autres apprentissages qu'on fait durant cette année-là qu'on n'a pas pu faire durant le stage. Donc, c'est sûr que s'il y avait quelqu'un qui serait là pour nous épauler durant ces nouveaux apprentissages-là, ce serait clairement aidant et plus facile. (E14, pas de PIP, 8 ans, S, M)

Les enseignants interrogés justifient également la nécessité de PIP en évoquant les besoins d'ordre affectif et émotionnel. Ils affirment que lorsqu'on termine sa formation, on n'est pas sûr de ce qu'on fait, on tâtonne, on a besoin d'être rassuré, on se sent dépassé par la tâche, on manque de recul, on est facilement déstabilisé lorsque les efforts déployés ne donnent pas les résultats escomptés, on vit souvent des moments de stress et d'angoisse, on se remet parfois en question et on est à risque de décrochage professionnel. Pour toutes ces raisons, les enseignants estiment qu'un PIP aiderait à développer la confiance en soi, à diminuer la détresse au travail, à faire aimer la profession et à favoriser la persévérance.

Moi, je pense que oui parce que moi je n'ai rien eu puis ça a été " débrouille-toi toute seule " et des fois c'est : est-ce que je suis correcte ? Est-ce que je vais trop loin ? [...]. Des fois, c'est : qu'est-ce que je fais avec ça ? [...]. Donc, ça, je trouvais ça plus difficile au début. (E25, pas PIP, 8 ans, PP, F)

Parce que moi, je pense que l'enseignement, on l'a ou on ne l'a pas. Quelqu'un qui l'a, quelqu'un qui peut, doit pouvoir poursuivre... Comme on dit, on doit l'aider à vouloir persévérer. Si on n'offre pas d'encadrement ou on n'offre pas d'équipe autour de lui, il va manquer de ressources, il va manquer d'énergie puis il va se décourager. (E9, PIP, 6 ans, FP, M)

Une autre justification donnée concerne les aspects administratifs de l'emploi et de la tâche. Les enseignants disent avoir besoin de comprendre notamment les mécanismes d'attribution des contrats et d'affectation de tâches, le système de paye, l'organisation de la tâche, les droits de refuser certaines demandes du supérieur, comment remplir divers formulaires dont celui de demande de service lorsqu'on a un élève ayant des besoins ou comportements particuliers.

[...] c'est important que les jeunes sachent la mécanique d'emploi aussi. [...] c'est toute l'histoire de la mécanique de comment accéder à un poste ; [...] Il y a le côté enseignement, mais il y a le côté technique aussi. (E16, pas PIP, 7 ans, PP, F)

C'est important parce que dans mon cas, j'ai trouvé ça important. Pas face à comment me comporter devant les élèves ou comment enseigner la matière, mais pour tout ce qui concerne la poutine de l'école. Comment on fait notre tâche, comment on met les minutes syndicales et toutes ces choses-là. (E29, pas PIP, 8 ans, S, M)

Que ce soit au niveau administratif, tous les papiers à remplir pour obtenir de l'aide. [...] Je me rends compte qu'avec le recul, dans mes premières années, les directions d'école m'en ont demandé beaucoup plus que ce qu'ils pouvaient légalement me demander. (E8, PIP, 5 ans, PP, F)

Certains enseignants voient aussi dans la mise en place de PIP l'institutionnalisation du soutien, de telle sorte que les enseignants débutants puissent ainsi être orientés, intégrés (particulièrement lorsqu'on change constamment d'école) et recevoir de l'aide sans crainte d'être jugés incompétents ou sans se sentir mal à l'aise d'être trop demandant à l'égard des collègues déjà débordés par leur propre tâche.

Oui. C'est nécessaire. Je pense que c'est extrêmement important pour briser l'isolement que les jeunes enseignants peuvent vivre de par le fait qu'ils changent d'école constamment, qu'ils changent de collègues et qu'ils ne savent pas toujours vers quelle ressource aller dès qu'ils ont besoin d'aide et des fois aussi on a peur du jugement. Si on demande de l'aide, on se dévoile comme incompétente puis on ne se fera plus appeler. Donc, en ayant droit à un

système d'aide, de mentorat par exemple, on sait sur qui compter et on sait qu'on ne se fera pas juger. (E4, PIP, 5 ans, PP, F)

Moi, je pense que oui. Moi, j'ai demandé beaucoup d'aide. Je ne suis pas gênée puis j'en demande, mais, je veux dire, il faut toujours demander et là tu es dans une nouvelle école et là tu ne veux pas avoir l'air de la personne qui demande toujours de l'aide et en même temps, les profs sont surchargés aussi et ils n'ont pas nécessairement de temps à t'offrir parce qu'ils ont beaucoup de choses à faire aussi et tu ne veux pas toujours leur poser des questions. Mais on en a plusieurs questions. Donc c'est ça, puis je pense que si c'était offert, eh bien on profiterait, c'est sûr, parce qu'on n'aura pas l'impression qu'on n'est pas bonne. J'aurais l'impression que c'est un soutien qui est nécessaire, justement, et que ça fait partie du travail. (E32, pas PIP, 7 ans, PP, F)

Toutefois, les enseignants insistent sur le fait que les programmes doivent être adaptés à leurs besoins et ils prônent particulièrement un accompagnement personnalisé, sous la forme de mentorat ou d'une personne de référence digne de confiance.

Oui [des programmes d'insertion], mais adaptés. Comme du mentorat ou je ne sais pas quoi. Quelqu'un qui devient ta référence dans l'école pour t'aider à t'intégrer parce que quand c'est des rencontres avec plein de nouveaux et qu'on fait juste te dire tout ce qu'il y a dans l'école, ça ne sert pas à grand-chose. (E30, pas PIP, 9 ans, S, F)

4.2. Disposition à participer à un programme d'insertion et les craintes soulevées

Malgré une valorisation manifeste à l'égard de l'implantation des PIP, certains enseignants sont peu ou pas intéressés à y participer ou ne sont pas en mesure de se prononcer, et seulement 38 % des répondants au questionnaire participeraient assurément (tableau 1).

Tableau 1 – Intérêt à participer à un programme d'insertion professionnelle

<i>Intéressé à ce qu'il y ait un PIP et à y participer</i>	<i>Effectifs</i>	<i>%</i>
Non et je ne serais pas intéressé(e) à participer à un tel programme	35	14,1
Oui et je serais intéressé(e) à y participer	94	37,9
Oui et je serais peut-être intéressé(e) à y participer	102	41,1
Je ne sais pas	17	6,9
<i>Total</i>	<i>248</i>	<i>100</i>

Une analyse du Chi-deux n'indique pas de différence significative selon le statut d'emploi, l'ordre d'enseignement et le genre. Par contre, il y a une différence significative selon que les répondants ont déjà participé à un PIP ou non (coefficient de vraisemblance : $L^2 = 12,641$; ddl = 3, $p < ,005$; V de Cramer = ,227). Les premiers sont davantage intéressés par l'offre de PIP et sont surreprésentés dans la catégorie « Oui et je serais intéressé à y participer », tandis que les seconds sont plutôt surreprésentés dans les « hésitants », c'est-à-dire dans les catégories « Oui et je serais peut-être intéressé à y participer » et « Je ne sais pas ».

Mais pourquoi certains répondants sont-ils moins enthousiastes ou si peu portés à participer à un PIP de leur commission scolaire ? En examinant les motifs évoqués par 86 enseignants n'ayant pas participé à un PIP tout en étant dans une commission scolaire qui en a un (Tableau 2), on constate que le manque de temps ou la surcharge de travail vient en tête de liste, suivi par le manque d'informations sur le programme, l'absence d'incitatifs, l'incompatibilité des horaires et la peur d'être jugé. Il n'y a généralement pas de différence significative entre les groupes de participants, sauf pour les hommes (mais différence faible) qui évoquent davantage

que les femmes le problème d'accessibilité des PIP ($L^2 = 3,648$, ddl = 1, $p < ,05$; V de Cramer = ,160).

Tableau 2 - Les raisons de ne pas participer à un PIP (n = 86)

Raisons de ne pas participer à un PIP*	%
Manque de temps, surcharge de travail	43,0
Manque d'informations sur le programme	26,7
Absence d'incitatifs reliés aux activités d'insertion	22,1
Horaire incompatible	11,6
Programme non accessible (non-admissibilité) ⁵	9,3
Peur d'être jugé	4,7

* Les enseignants pouvaient cocher plusieurs réponses.

Ceux qui ont effectivement participé à un PIP (n = 101) confirment ces craintes lorsqu'ils admettent que la participation à un PIP n'a pas que des avantages. Alors que seulement 40 % n'ont perçu aucun impact négatif lié à la participation à un PIP, plusieurs affirment qu'elle empiète sur le temps à consacrer aux tâches professionnelles (44 %), crée une surcharge de travail (30 %), génère un stress supplémentaire (12 %) et peut compromettre le développement de son propre style d'enseignant (15 %). À cela s'ajoute le risque d'être jugé qui semble bien réel dans certains cas, comme le souligne cet enseignant :

Ça [participation à un PIP] peut être contraignant. Vous pouvez tomber sur une personne qui raconte des choses derrière votre dos, qui va dire que vous ne connaissez rien. Et vous savez que les gens parlent ici. [...] Ils vont aller parler entre eux : " Telle personne, elle ne connaît pas telle chose, c'est moi qui lui ai appris... ". Ça, ce n'est pas bon. Mais c'est le milieu. (E6, PIP, 6 ans, PP, M)

Ces effets négatifs sont très préoccupants même si, de façon générale, deux tiers (68 %) des participants à un PIP sont relativement satisfaits (55,6 %) ou très satisfaits (12,2 %) du soutien formel obtenu dans le cadre de ces programmes.

4.3. Participation obligatoire ou facultative : des avis partagés

La participation à un PIP ou à des activités qui le composent devrait-elle être imposée ou laissée au libre choix des enseignants ? Les entrevues ont permis d'aller en profondeur sur cette question et montrent que les avis sont partagés. En effet, 15 des 32 interviewés considèrent que la participation devrait être obligatoire, 14 estiment que la participation devrait plutôt être facultative, tandis que les trois autres suggèrent une approche hybride. Les arguments évoqués par ceux qui prônent une participation obligatoire recoupent en partie ceux déjà évoqués au sujet de la nécessité de l'offre systématique de PIP (aider à surmonter une pratique de tâtonnement, combler les lacunes, aider à survivre à une tâche lourde et exigeante, favoriser la persévérance, etc.). Mais ils mettent aussi en relief un souci de donner les bases communes à tous, de favoriser l'accessibilité, d'assurer l'équité envers tous les débutants d'une école à l'autre, d'accroître la participation, y compris pour ceux qui ne pensent pas avoir besoin de soutien et ceux qui sont mal à l'aise de demander de l'aide. Ils insistent toutefois sur l'importance de reconnaître la parti-

⁵ Certaines commissions scolaires n'offrent pas systématiquement leur programme d'insertion à tous leurs enseignants débutants, encore moins pour les mesures coûteuses ou difficiles à organiser telles que le mentorat, la libération pédagogique, le temps de planification en commun et l'allègement de la tâche. Pour être admis au programme, il faut dans plusieurs cas avoir un poste régulier ou un contrat à temps partiel pour une année scolaire complète. En conséquence, « si on remplace de façon indéterminée [...] ou quand on est suppléante occasionnelle, on n'a pas accès aux mesures d'insertion » (E4, PIP, 5 ans, PP, F), ce qui retarde l'accès.

cipation au PIP dans le temps de travail de l'enseignant, d'offrir une libération pédagogique pour y participer, tout en s'assurant de la pertinence du programme au regard des besoins des enseignants débutants.

Bien, parce que je pense que dans beaucoup d'écoles, tout le monde est débordé et que si c'est optionnel, personne ne va le faire parce que ça représente une tâche de plus. Tandis que si c'est obligatoire, il va falloir que ça fasse partie de la tâche de quelqu'un quelque part qui va être dégagé d'autres tâches pour le faire, alors il y a plus de chances qu'elle le fasse. (E3, pas PIP, 7 ans, S, F)

Obligatoire oui, parce que quand [on était en début de carrière], on ne voulait pas se faire comparer ou montrer qu'on était peut-être moins bon qu'un autre. Il y a une grosse perception là de... » si je dois suivre cet atelier-là c'est parce que j'ai une difficulté ou une lacune en gestion de classe » [...] Et il y en a plusieurs qui veulent éviter ça parce qu'ils ne veulent pas montrer qu'ils ont des faiblesses ou des choses à travailler, puis ils veulent montrer qu'ils sont autonomes [...] Si c'était obligatoire pour tout le monde, il n'y aurait plus de jugement parce que tout le monde irait, il n'y aurait plus personne qui dirait « lui, il a utilisé le service d'insertion professionnelle » puisque tout le monde passerait par là. (E18, PIP, 9 ans, PP, M)

Je pense qu'elle devrait être obligatoire, mais qu'elle devrait être reconnue dans la tâche. Pas faire ça en soirée ou en fin de semaine ou sur journée pédagogique. Ça, je trouve que c'est la pire affaire, mettre des formations pendant les journées pédagogiques, surtout en début de carrière, on en a tellement besoin. Il faudrait que ce soit un temps reconnu dans la tâche. [...] Parce qu'en début de carrière, on en a beaucoup besoin pour se préparer, pour faire nos choses. (E31, pas PIP, 10 ans, PP, F)

Les enseignants qui privilégient une participation plutôt facultative (14) avancent aussi des arguments variés. Certains d'entre eux considèrent que tous les enseignants débutants n'ont pas besoin d'un soutien (7) ou que la participation doit reposer sur le libre choix et la volonté personnelle de s'impliquer (5). D'autres arguments évoqués par six enseignants reflètent plutôt la crainte relative à une surcharge additionnelle de tâche (3), au manque de temps aussi bien pour les enseignants débutants que pour les accompagnateurs (3) ainsi qu'à une perte de revenus s'il n'y a pas de compensation financière (1). Ces derniers arguments touchent aux conditions de mise en œuvre des PIP et en ce sens ils rejoignent les souhaits exprimés plus haut par les enseignants qui soutiennent une participation obligatoire aux PIP. Voici comment s'explique un des interviewés :

Je pense que ça pourrait être par choix. Ça dépend. Si ça ajoute des heures à une semaine, ça se peut que certains enseignants ne puissent pas. Par exemple, moi, si c'est, par exemple, en plus de mon travail, ça se peut que je ne puisse pas vu que j'ai des enfants. Ça dépend de la disponibilité, comment ce serait offert. (E13, pas PIP, 5 ans, PP, F)

Enfin, les trois enseignants qui penchent pour une approche hybride mettent un bémol aux deux modalités précédentes en évoquant l'importance de cibler quelques rencontres ou activités de nature obligatoire pour assurer une base commune à toutes les recrues (par exemple au niveau du soutien informationnel et administratif) et un soutien individualisé à chacun (par exemple un jumelage avec une personne de référence), tandis que le reste des activités serait laissé au libre choix des personnes selon leurs besoins.

5. Discussion conclusive

Notre objectif de recherche était de décrire et comprendre la nature du rapport des enseignants débutants à l'égard de l'implantation des programmes d'insertion professionnelle (PIP) pour les enseignants débutants. Cet objectif a été documenté en recourant à des données obtenues par questionnaire et par entrevues semi-structurées. Quatre principaux types de rapport au PIP peu-

vent être dégagés : les PIP comme condition parmi d'autres facilitant l'insertion, un rapport utilitaire aux PIP, un rapport aux PIP comme relation aux conditions de mise en œuvre, un rapport aux PIP comme relation aux autres et la peur de la stigmatisation.

5.1. Les programmes d'insertion professionnelle comme condition parmi d'autres facilitant l'insertion

Les résultats présentés permettent de conclure que les répondants accordent une grande importance aux programmes d'insertion professionnelle en tant que facteur qui faciliterait de façon significative leur insertion professionnelle. Mais les résultats montrent aussi que l'existence d'un PIP n'est pas une condition suffisante puisqu'une grande majorité des répondants estiment que la collaboration professionnelle entre enseignants, le soutien de la direction d'école et les conditions de travail adéquates – obtention d'un poste régulier et l'allègement de la tâche – sont aussi importants. Ces résultats rappellent certaines caractéristiques des PIP efficaces qu'il faudrait considérer avec intérêt, telles que prévoir du temps de collaboration ou de planification en commun entre enseignants novices et expérimentés ainsi que l'ajustement des conditions de travail (Howe, 2006 ; Nielsen, Barry & Addison, 2007 ; Potemski & Matlach, 2014). À cet égard, Sharon Feiman-Nemser (2003, p. 28) rappelle : « Even the best induction programs cannot compensate for an unhealthy school climate, a competitive teacher culture, or an inappropriate teaching assignment. »⁶. En conséquence, il est nécessaire pour les décideurs et les responsables scolaires d'engager une réflexion afin de voir de quelle façon les PIP pourraient s'inscrire dans un effort plus large pour offrir aux enseignants débutants un « environnement capacitant », c'est-à-dire un environnement qui non seulement n'entrave pas leurs capacités et leur bien-être mais les rend capables, leur offre des leviers pour l'agir efficace, l'épanouissement professionnel et l'apprentissage continu (Falzon, 2013 ; Verhoeven, Dupriez & Orianne, 2009).

5.2. Un rapport utilitaire aux programmes d'insertion professionnelle

Les enseignants accueillent favorablement l'arrivée des PIP, même si la satisfaction à l'égard du soutien obtenu par le biais de ce moyen paraît mitigée. Les enseignants interviewés justifient l'importance de l'implantation des PIP en évoquant le besoin d'acclimatation à la prise de fonction, la survie professionnelle caractéristique des débuts de carrière, la pénibilité du travail et l'instabilité des conditions d'exercice du métier. Les participants aux entrevues estiment également que les PIP aideraient entre autres à développer la confiance en soi, à donner le sentiment d'être en contrôle de la situation, à gérer le stress et à diminuer la détresse professionnelle. Ils réfèrent ainsi aux divers besoins de nature personnelle inhérents à l'entrée en fonction (Bickmore & Bickmore, 2010 ; Gold, 1996) et qui font écho au soutien émotionnel et psychologique que Yvonne Gold (1996, p. 585) considère nécessaire pour aider à survivre et à persévérer en carrière. Cet aspect de nos résultats constitue un nouvel apport pour penser les programmes d'insertion professionnelle, car il n'avait pas encore été directement évoqué comme caractéristique à part entière des PIP exemplaires rapportés dans les écrits que nous avons recensés (Howe, 2006 ; Nielsen, Barry & Addison, 2007 ; Potemski & Matlach, 2014). En outre, les enseignants justifient la nécessité des PIP en soulignant les limites de la formation initiale à préparer entièrement à toutes les facettes du travail (pédagogiques, éducatives et administratives) et à la culture organisationnelle propre à chaque école. Ils insistent sur un décalage entre la théorie et la pratique et de nouveaux apprentissages à réaliser. Ils s'attendent ainsi à ce que les PIP procurent un soutien pédagogique et des opportunités de développement professionnel continu et d'acculturation au milieu de travail. Sigrid Blömeke et al. (2015, p. 305) vont dans le même sens lorsqu'ils soulignent que « structured opportunities to learn can also compensate for what could not be covered during teacher education. » D'un autre côté, Sharon Feiman-Nemser (2003, p. 27) ajoute qu'un nouvel enseignant n'est pas nouveau seulement dans la profession, mais aussi dans une organisation et qu'en conséquence un PIP « is about helping new teachers fit into the existing system. » Ces aspects abordés par nos participants confirment l'importance

⁶ L'auteure dit que même un meilleur programme d'insertion ne peut compenser un climat d'école malsain, une culture de compétition entre enseignants ou des affectations de tâches inappropriées.

d'autres caractéristiques des PIP qui se sont avérées efficaces, telles que le fait d'incorporer des rencontres d'orientation et des activités de formation continue pour les recrues ainsi que le mentorat par un enseignant expérimenté (Nielsen, Barry & Addison, 2007 ; Howe, 2006 ; Potemski & Matlach, 2014). Cependant, au-delà de ces mesures spécifiques, c'est l'enjeu des modalités et finalités des PIP qu'il faut clarifier, tout en gardant en tête les différents types de besoins de soutien (Auclair Tourigny, 2017 ; Mukamurera, Lakhal & Tardif, 2019) associés aux différentes dimensions de l'insertion professionnelle présentées dans le cadre conceptuel.

5.3. Le rapport aux PIP comme relation aux conditions de mise en œuvre

Malgré l'accueil très positif de l'arrivée des PIP en enseignement, d'autres résultats quantitatifs présentés indiquent qu'un nombre important de répondants sont relativement réticents à y participer (et les avis sont partagés concernant le caractère obligatoire de la participation), ce qui peut sembler contradictoire. Cependant, les raisons avancées (questionnaire et entrevues) permettent de comprendre que ce n'est pas tant par manque d'intérêt, mais davantage à cause des contraintes situationnelles, organisationnelles ou logistiques telles que le manque de temps, la surcharge de travail, l'absence d'information ou d'incitatifs, l'incompatibilité des horaires et la pertinence du soutien au regard des besoins ressentis. Par conséquent, l'on comprend qu'il ne suffit pas de mettre en place un PIP, mais qu'il faut aussi penser aux leviers d'une mobilisation et d'une saine participation des destinataires. Selon une étude récente aux États-Unis, la participation à un programme formel d'insertion peut représenter un surcroît de travail, générer un stress supplémentaire et réduire le temps disponible pour s'acquitter de ses tâches d'enseignant (Williams & Gillham, 2016, p. 225), ce qui est tout à fait le contraire d'un environnement capacitant (Falzon, 2013).

5.4. Le rapport aux PIP comme relation aux autres et la peur de la stigmatisation

Participer à un PIP, c'est nécessairement être en relation avec les autres, notamment un collègue assigné comme mentor ou toute autre personne intervenant en soutien aux recrues. Or, soucieux de l'image qu'ils projettent aux autres et préoccupés par le « qu'en dira-t-on », certains enseignants débutants entretiennent un rapport de méfiance au soutien, donc aux PIP. Ils ont peur d'être jugés et de paraître incompetents. Comme le révèlent les résultats de l'enquête par questionnaire, cette crainte figure parmi les facteurs qui freinent l'élan à participer aux PIP. C'est pourquoi un autre aspect mis en relief par les entrevues en faveur de la mise en place des PIP est l'institutionnalisation du soutien, afin que les enseignants y voient une forme d'instauration d'une culture de soutien où chacun se sentirait plus à l'aise de demander et d'avoir de l'aide sans se sentir jugé, incompetent ou importun. On voit donc ici le rôle de la peur de la stigmatisation dans le rapport aux PIP, situation qui peut être accentuée par le statut de précarité d'emploi qui rend vulnérable des enseignants débutants. Yvonne Gold (1996) reconnaît effectivement que demander ou recevoir de l'aide peut générer un inconfort, affecter négativement l'estime de soi et générer un sentiment de ne pas être à la hauteur, en particulier lorsqu'on se sent évalué, jugé ou critiqué. Il apparaît alors pertinent que les visées des PIP soient clarifiées et communiquées aux participants et que des mesures de confidentialité soient définies. De plus, cela confirme l'importance de séparer la fonction de soutien et celle d'évaluation par les personnes venant en aide aux enseignants débutants.

En fin de compte, les différents types de rapport aux PIP mis en relief permettent de comprendre le sens et la valeur que les enseignants débutants attribuent aux PIP dans leur forme actuelle ainsi que les attentes et les craintes à leur égard. La conception et la mise en œuvre de tels programmes ne sauraient faire l'économie de ces considérations afin de favoriser l'adhésion, la mobilisation et l'engagement à leur égard.

Références

- ANTHONY Glenda, HAIGH Mavis & KANE Ruth (2011), « The power of the 'object' to influence teacher induction outcomes », *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, n° 5, p. 861-870.
- AUCLAIR TOURIGNY Mylène (2017), *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle*, Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- BEAUCHER Chantale (2019), « Quand les résultats de recherche sont attendus. Retombées dans la formation à l'enseignement professionnel de recherches sur le rapport au savoir », dans Marie-France Carnus, Dorothée Baillet, Geneviève Therriault & Valérie Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire*, Louvain-La-Neuve, De Boeck, p. 115-128.
- BICKMORE Dana L. & BICKMORE Steven T. (2010), « A multifaceted approach to teacher induction », *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, n° 4, p. 1006-1014.
- BLÖMEKE Sigrid, HOTH Jessica, DÖHRMANN Martina, BUSSE Andreas, KAISER Gabriele & KÖENIG Johannes (2015), « Teacher change during induction: Development of beginning primary teachers' knowledge, beliefs and performance », *International Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 13, n° 2, p. 287-308.
- CALIFORNIA COUNTY SUPERINTENDENTS EDUCATIONAL SERVICES ASSOCIATION [CCSESA] (2016), *Best practices in teacher and administrator induction programs*, California, California County Superintendents Educational Services Association, <http://ccsesa.org/wp-content/uploads/2016/06/Best-Practices-in-Teacher-and-Administrator-Induction-Programs.pdf>
- CARNUS Marie-France, BAILLET Dorothée, THERRIAULT Geneviève & VINCENT Valérie (dir.) (2019), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire*, Louvain-La-Neuve, De Boeck.
- CARPENTIER Geneviève, MUKAMURERA Joséphine, LEROUX Mylène & LAKHAL Sawsen (accepté), « Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. », *Formation et Profession*.
- CHARLOT Bernard (2005), *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CLANDININ D. Jean, LONG Julie, SCHAEFER Lee, DOWNEY C. Aiden, STEEVES Pam., PINNEGAR Eliza, MCKENZIE Robblee Seue & WNUK Sheri (2015), « Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning », *Teaching Education*, vol. 26 n° 1, p. 1-16.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (2002), *Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*, Québec, COFPE.
- COMMISSION EUROPÉENNE, DIRECTION GÉNÉRALE ÉDUCATION ET CULTURE (2005), *Projet de principes européens communs concernant les compétences et qualifications des enseignants*, Bruxelles, Commission européenne.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION – CSE (2014), *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Québec, Gouvernement du Québec.
- DESMEULES Amélie, HAMEL Christine & FRENETTE Éric (2017), « Programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires du Québec et persévérance des enseignants du primaire et du secondaire en début de carrière », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 40, n° 2, p. 1-26.
- DUCHESNE Claire & KANE Ruth (2010), « Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement », *McGill Journal of Education*, vol 45, n°1, p. 63-80.
- FALZON Pierre (2013), « Pour une ergonomie constructive », dans Pierre Falzon (dir.), *Ergonomie constructive*. Paris, Presses universitaires de France, p. 1-16.

FEIMAN-NEMSER Sharon (2003), « What new teachers need to learn », *Educational Leadership*, vol. 60, n° 8, p. 25-29.

FORSEILLE Ashley & RAPTIS Helen (2016), « Future Teachers Clubs and the socialization of pre-service and early career teachers, 1953-2015 », *Teaching and Teacher Education*, vol. 59, p. 239-246.

FRANK Christine, ZORZI Rochelle, MCGINNIS-DUNPHY Megan, DARE Lynn, VAN DEN DAELE Geetha & BROOKER Ann-Sylvia (2019), *Recherche longitudinale sur l'apprentissage du nouveau personnel enseignant : rapport de l'année 3*, <https://www.teachontario.ca/docs/DOC-11134>

GAGNON Nathalie & DUCHESNE Claire (2018), « Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario », dans Claire Isabelle (dir.), *Le système scolaire franco-Ontarien : D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

GANASSALI Stéphane (2014), *Enquêtes et analyse de données avec Sphynx*, Montreuil, Pearson.

GILBERT Linda (2005), « What Helps Beginning Teachers ? », *Educational Leadership*, vol. 62 n° 8, p. 36-39, <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may05/vol62/num08/What-Helps-Beginning-Teachers%C2%A2.aspx>

GLAZERMAN Steven, ISENBERG Eric, DOLFIN Sarah, BLEEKER Martha, JOHNSON Amy, GRIDER Mary & JACOBUS Matthew (2010), *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results From a Randomized Controlled Study* (NCEE 2010-4028), Washington, U.S. Department of Education.

GOLD Yvonne (1996), « Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction », dans John Sikula, Thomas J. Buttery & Edith Guyton (éds.), *Handbook of research on teacher education*, New York, Macmillan Library, p. 548-594 (2^e édition).

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 (2011), *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2011-2012. Commissions scolaires, fonctionnement. Amendées – janvier 2012*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2015), *Règles budgétaires amendées des commissions scolaires pour l'année scolaire 2015-2016*, Québec, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2019), *Budget 2019-2020. Plan budgétaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

GUIBERT Pascal & PÉRIER Pierre (2014), « L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation », *Formation et profession*, vol. 22, n° 1, p. 1-12.

HEADDEN Suzan (2014), *Beginners in the classroom: What the changing demographics of teaching mean for schools, students, and society*, Stanford, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

HELMS-LORENZ Michelle, SLOF Bert & VAN DE GRIFT Wim (2012), « First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, n° 4, p. 1265-1287, doi : 10.1007/s10212-012-0165-y

HOERR Thomas R. (2005), « The Principal Connection / Meeting New Teachers' Personal Needs », *Educational leadership*, vol. 62, n° 8, p. 82-84.

HOWE Edward R. (2006), « Exemplary Teacher Induction: An international review », *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, n° 3, p. 287-297.

HUBERMAN Michael (1989), « Le cycle de vie professionnelle des enseignants », dans Michael Huberman, M. (1989), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, p. 9-35.

INGERSOLL Richard M. & STRONG Michael (2011), « The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research », *Review of educational research*, vol. 81, n° 2, p. 201-233.

INGERSOLL Richard. M. (2012), « Beginning teacher induction: What the data tell us », *Phi Delta Kappan*, vol. 93, n° 8, p. 47-51.

KANE Ruth (2008), *Evaluation of the new teacher induction program (NTIP)*, Ottawa, Université d'Ottawa, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/june2008/ExecutiveNTIP.pdf>

KARSENTI Thierry, COLLIN Simon & DUMOUCHEL Gabriel (2013), « Le décrochage enseignant : état des connaissances », *International Review of Education*, vol. 59 n° 5, p. 549-568.

KIDD Lynda, BROWN Nathalie & FITZALLEN Noleine (2015), « Beginning teachers' perception of their induction into the teaching profession », *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 40, n° 3, p. 154-173.

KUTSYURUBA Benjamin & WALKER Keith D. (2017) (dir.), *The Bliss and Blisters of Early Career Teaching: A Pan-Canadian Perspective*, Burlington, Word & Deed Publishing.

LEROUX Mylène & MUKAMURERA Joséphine (2013), « Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'IP en enseignement : état des connaissances sur le sujet. », *Formation et profession*, n°21(1), p. 13-27.

LÉTOURNEAU Esther (2014), « Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec », communication présentée au Congrès de l'association francophone pour le savoir (Acfas), Montréal (Canada), http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf

MARANDA Marie-France, MARCHÉ-PAILLÉ Anne & VIVIERS Simon (2011), « Comprendre la souffrance des enseignantes et des enseignants », dans Marie-France Maranda & Simon Viviers (dir), *L'école en souffrance. Psychodynamique du travail en milieu scolaire*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 5-49.

MILES Matthew B. & HUBERMAN A. Michael (2003), *Analyse des données qualitatives*, Paris, De Boeck, Traduction de la 2^e édition américaine par Martine Hlady Rispal.

MOLNER KELLEY Linda (2004), « Why induction matters », *Journal of teacher education*, vol. 55 n° 5, p. 438-448.

MUKAMURERA Joséphine & DESBIENS Jean-François (2018), « L'offre de soutien aux enseignants débutants : où en sommes-nous ? », *Les Cahiers de l'AQPF*, vol. 8, n° 3, p. 22-25.

MUKAMURERA Joséphine (2018), « Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec », dans Joséphine Mukamurera, Jean-François Desbiens & Thérèse Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : conditions, modalités et perspectives*, Montréal, Les éditions JFD, p. 189-238.

MUKAMURERA Joséphine, LAKHAL Sawsen & TARDIF Maurice (2019), « L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec », *Activités*, vol. 16, n° 1, <http://journals.openedition.org/activites/3801>

MUKAMURERA Joséphine, LEROUX Mylène & NDORERHAHO Jean Paul (2014), « Nouvelles formes de soutien institutionnel aux transitions professionnelles : le cas des programmes d'insertion professionnelle des enseignants débutants dans les commissions scolaires au Québec », dans Thérèse Perez-Roux & André Balleux, *Mutations institutionnelles, brouillages identitaires et stratégies des acteurs : regards croisés dans le champ de l'enseignement et de la formation*, Paris, L'Harmattan, p. 229-253.

MUKAMURERA Joséphine, DESBIENS Jean-François, MARTINEAU Stéphane & GRENON Vincent (2019), « Expérience et sentiment de compétence durant les premières années d'enseignement », dans Annie Malo, Jean-François Desbiens, Sandra Coulombe & Ahmed Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : identité, connaissance, apprentissage*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 131-162.

NASSER-ABU Alhija Fadia M. & FRESCO Barbara (2016), « A retrospective appraisal of teacher induction », *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 42, n° 2, p. 15-31.

NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE (2007), *The high cost of teacher turnover [Policy brief]*, Washington, National Commission on Teaching and America's Future.

NIELSEN C. Diane, BARRY L. Arlene & ADDISON B. Ann (2007), « A Model of a New-Teacher Induction Program and Teacher Perceptions of Beneficial Components », *Action in Teacher Education*, vol. 28, n° 4, p. 14-24

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris, OCDE.

OCDE (2012), « Enseignants débutants : quel soutien leur apporter ? » *L'enseignement à la loupe*, n° 2, p. 1-4.

OCDE (2015), « Nouveaux enseignants : quel soutien ? » *L'enseignement à la loupe*, n° 11, p. 1-4

OHIO DEPARTMENT OF EDUCATION (2011), *The Ohio Resident Educator Program Standards*, Ohio, Department of education, <http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Teaching/Resident-Educator-Program/Program-Standards/Resident-Educator-Program-Standards.pdf.aspx>

PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex (2016), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin (4^e édition).

PEREZ-ROUX Thérèse & LANÉELLE Xavière (2018), « Les enseignants débutants du secondaire : expérience, tensions, épreuves », dans David Adé & Thierry Piot (dir.), *La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, p. 21-43.

PERRY Bonnie & HAYES Karen (2011), « The effect of a new teacher induction program on new teachers reported teacher goals for excellence, mobility, and retention rates », *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, vol. 6, n° 1, p. 1-12.

PORTELANCE Liliane, MARTINEAU Stéphane & MUKAMURERA Joséphine (dir.) (2014), *Le développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui mais comment ?* Québec, Les presses de l'Université du Québec.

POTEMSKI Amy & MATLACH Lauren (2014), *Supporting new teachers: what do we know about effective state induction policies*, Washington, American Institutes for Research.

RONFELDT Matthew & MCQUEEN Kiel (2017), « Does new teacher induction really improve retention? », *Journal of teacher education*, vol. 68, n° 4, p. 394-410.

SCHAEFER Lee, LONG Julie S. & CLANDININ D. Jean (2012), « Questioning the Research on Early Career Teacher Attrition and Retention », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 58, n° 1, p. 106-121.

SMITH Thomas M. & INGERSOLL Richard M. (2004), « What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? », *American Educational Research Journal*, vol. 41, n° 3, p. 681-714.

TARDIF Maurice (2012), « Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression », *Formation et profession*, vol. 20, n° 1, p. 2-12, <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>

TEW Kimberly (2018), *The Benefits of a Multiyear Induction Program*, <https://www.edutopia.org/article/benefits-multiyear-induction-program>

VALENCIC Zuljan Milena & MARENTIC Pozarnik Barica (2014), « Induction and early-career support of teachers in Europe », *European Journal of Education*, vol. 49, n° 2, p. 192-205.

VERHOEVEN Marie, DUPRIEZ Vincent & ORIANNE Jean-François (2009), « Politiques éducatives et approche par les capacités », *Éthique publique*, vol. 11, n° 1, p. 1-12.

VONK Johan Hendrick Christian & 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*, vol. 10, n° 1, p. 95-110.

WAYNE Andrew J., YOUNG Peter & FLEISCHMAN Steve (2005), « Research matters. Improving teacher induction », *Educational Leadership*, vol. 62, n° 8, p. 76-78.

WENTZEL Bernard, LUSSI Borer Valérie & MALET Régis (dir.) (2015), *Professionnalisation de l'enseignement : fondements et retraductions*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

WILLIAMS Nicole V. & GILLHAM John C. (2016), « New Teacher Perceptions of Induction Programs: A Study of Open-Ended Commentary », *Mid-Western Educational Researcher*, vol. 28, n° 3, p. 218-231.