

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CONCEPTION D'UNE TROUSSE DE PRÉINSERTION PROFESSIONNELLE
POUR LES FINISSANTS DU BACCALAURÉAT EN
ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE
LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
AMÉLIE TALBOT-SAVIGNAC

MAI 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Deux ans, déjà! Ma joie d'avoir mené ce projet à terme est indescriptible. À plusieurs reprises, je ne voyais pas le bout de ce long parcours qui a tellement évolué du début à la fin. Ce mémoire a pris forme et a pu être concrétisé grâce à d'innombrables personnes qui, à leur façon, ont su m'épauler, m'encourager, me supporter dans cette étape de mon parcours universitaire. À vous tous, MERCI!

D'abord, un immense merci à ma directrice de maîtrise, Annie Charron. Tu as su m'accueillir comme étudiante, même si mon sujet n'était, à la base, pas relié à ton domaine de recherche et je t'en suis très reconnaissante. Dès le départ, je me suis sentie en confiance et ce sentiment est demeuré tout au long de mes études. Je n'aurais pu espérer mieux comme directrice de recherche. Ton support, ta compréhension, ton temps, tes encouragements m'ont été précieux et m'ont permis de poursuivre mon projet jusqu'au fil d'arrivée. Tu as bien su me diriger et m'encadrer afin que je respecte mes objectifs. Dans les moments de découragement et de remise en question, ton écoute et ta vision m'ont permis, sans aucun doute, de me dépasser et de mener à terme ma maîtrise. Ma rencontre avec toi en tant que directrice a été enrichissante et inspirante, j'en retire que du positif. Merci de m'avoir accompagnée dans ce grand projet!

J'aimerais remercier, les deux correctrices de ce projet, Elaine Turgeon et France Dufour. Merci d'avoir accepté de me lire, de me corriger et surtout de me partager votre vision quant à mon outil de préinsertion professionnelle. Vos commentaires m'ont permis de bâtir une trousse dont je suis fière et qui j'espère, aura su atteindre vos attentes du début. Un merci bien spécial à France, qui a su me faire confiance et m'inviter à son colloque de l'ACFAS sur la préparation à l'insertion professionnelle. Cette expérience édifiante m'a permis de faire de belles rencontres et m'a ouvert la porte à de nouvelles perspectives quant à ma trousse.

Merci à mes évaluateurs de m'avoir aidée à faire évoluer mon projet. Votre temps, votre point de vue, vos commentaires ont été très précieux et ont su enrichir ma trousse. Merci pour votre sérieux, vous avez été très consciencieux, et je vous en suis extrêmement reconnaissante. La trousse ne serait pas la même sans vous trois. De plus, j'aimerais remercier Julie Hudon et Nancy Charron pour leur expertise et leur efficacité, votre aide m'a permis de me concentrer sur d'autres aspects de mon mémoire.

Je dois dire que la suppléance a été le meilleur travail pour pouvoir m'investir à 100% dans ma maîtrise, mais qu'il m'a tout de même fallu une aide monétaire supplémentaire. Je tiens d'abord à remercier l'équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance de m'avoir octroyé une bourse de mi-parcours, celle-ci m'a donné un petit coup de pouce très apprécié. Je dois souligner la grande aide financière de mes parents. Merci de m'avoir supportée financièrement, sans cette aide, il est certain que je n'aurais pas consacré la majeure partie de mon temps à mon mémoire.

Mon projet de maîtrise m'a permis de comprendre et de réfléchir à plusieurs aspects de mon entrée dans la profession enseignante. J'ai su et compris, en lisant et en travaillant sur le sujet de l'insertion professionnelle, que je n'étais pas la seule à avoir vécu des difficultés et des remises en question. Mon parcours d'enseignante débutante tire à sa fin et je me considère comme extrêmement chanceuse puisque mes premières expériences professionnelles m'ont amenée à faire des rencontres inspirantes. Merci aux enseignant(e)s, qui comprennent que les débuts ne sont pas toujours faciles pour les jeunes enseignants et prennent de leur temps pour les accompagner dans leurs premières expériences professionnelles. Dans mon cas, j'aimerais remercier spécialement Lucie C., Patrice D. et Hélène P. Vous m'avez, chacun à votre façon, influencée positivement mon parcours. Merci aussi à Julie B., qui m'aide à me concentrer sur mon dernier bout de parcours de maîtrise. Merci d'en faire autant! Je suis certaine que les prochaines années seront remplies de rires et de

plaisir dans nos classes. Merci Véro pour les soupers et les cafés du vendredi... et les autres. Ces moments de répit ont été précieux, en me redonnant l'énergie nécessaire pour attaquer une autre étape de mon travail.

J'aimerais remercier tous(tes) mes amis(es) d'avoir été là durant ces deux dernières années. Vos encouragements, votre compréhension quant à mes disponibilités moins flexibles, votre écoute exceptionnelle m'ont sans aucun doute permis de me rendre jusqu'au bout. Merci aux filles de Popote Party, ces journées de bouffe m'incitaient à lâcher prise pour quelques heures. Merci à ma coloc, Édith B., à mes ami(e)s Pascale, Marie-France, Philippe, Pamela et Valérie J. d'avoir pris le temps de m'écouter et de m'encourager tout au long de mon parcours. Merci Édith G., pour la traduction, mais surtout d'avoir toujours été là pour moi. Merci à mes amies, Élise, Claudie et Audrey, qui n'habitent pas Montréal et chez qui j'ai pu aller séjourner à quelques reprises pour recharger mes batteries. Un merci spécial à mes amis du baccalauréat, Josée, Sophie, Guillaume et Marie-Michelle qui m'ont aidée dans mon projet. Votre collaboration m'a été très chère. Finalement, merci à Ariane et Manon, mon parcours de maîtrise n'aurait pas été le même sans vous. Manon, ta détermination et ton rythme de travail m'ont amenée à me dépasser, merci!

Valérie Soumah, merci, merci, merci, merci! Je ne te le dirai jamais assez. Ma trousse a pris tout son sens grâce à ton étroite collaboration. Par ton investissement, ton temps, tes idées, tu as su faire grandir mon projet. On est clairement la meilleure équipe de travail au monde!!!

Finalement, j'aimerais de tout cœur remercier ma famille. Votre support exceptionnel m'a aidée à me concentrer sur les différentes étapes de mon projet. Merci à mon père, Jean, tu es officiellement le maître des synonymes et des tournures de phrases. J'ai beaucoup aimé pouvoir, durant mes longues journées de travail, prendre des pauses en ta compagnie. Merci à ma mère, Diane, ton application dans ma maîtrise est remarquable. Merci pour les nombreuses heures de correction, les pistes de réflexion

et les échanges. J'espère que tu as aimé ton troisième sujet de maîtrise. Tu es une inspiration comme enseignante, mais surtout comme personne. Merci à ma grande sœur, Mariève. Je sais que tu m'avais avertie des « dangers » de la maîtrise, mais tu as tout de même su m'épauler dans les moments les plus difficiles. Je suis tombée sur la meilleure des sœurs!

Même si parfois je me suis sentie seule devant l'ampleur d'un tel projet, je me rends compte que ça n'a jamais été le cas et que j'ai toujours été très bien entourée. Merci à vous tous et toutes qui m'avez permis de me rendre jusqu'au bout de cette belle aventure!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	IX
LISTE DES FIGURES.....	X
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	XI
RÉSUMÉ	XII
SUMMARY	XIII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Les débuts en enseignement : la précarité d'emploi et l'abandon dans la profession enseignante.....	5
1.2 Les difficultés courantes en insertion professionnelle.....	13
1.3 Soutenir l'insertion professionnelle.....	17
1.4 La préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale.....	20
1.5 Synthèse de la problématique et question de recherche	28
1.6 Pertinence de la recherche	30
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	34
2.1 La définition de l'insertion professionnelle.....	34
2.2 La durée et les phases	39
2.3 Les types de soutien.....	45
2.3.1 Principales mesures de soutien	46
2.3.2 Exemples de programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires	54
2.4 Les recherches sur l'insertion professionnelle dans le monde.....	56
2.5 L'insertion professionnelle dans les universités	60
2.6 Stratégies des enseignants débutants pour faciliter l'insertion professionnelle.....	66
2.7 Les facteurs de risque et de protection	68
2.8 La synthèse du cadre conceptuel	71

2.9	L'objectif de recherche.....	72
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		
3.1	Le type de recherche.....	73
3.2	Les sujets concernés par la trousse de préinsertion professionnelle.....	77
3.3	La conception de la trousse de préinsertion professionnelle	81
3.4	La trousse de préinsertion professionnelle	84
3.4.1	La formation	86
3.4.2	L'aide-mémoire	97
3.4.3	Liens de la trousse de préinsertion professionnelle avec les trois principes d'Astolfi <i>et al.</i> (2008) et les éléments d'une formation de Bêty (2013).....	101
3.5	La description des évaluateurs.....	104
3.6	L'instrument de recherche.....	106
3.7	L'analyse des entrevues.....	107
3.8	Les biais de la recherche.....	108
3.9	Les considérations éthiques	109
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS.....		
4.1	L'analyse des données.....	110
4.1.1	Section 1 : le portrait des évaluateurs	111
4.1.2	Section 2 (l'analyse verticale): l'insertion professionnelle vue par les évaluateurs	112
4.1.3	Section 2 (l'analyse horizontale) : l'insertion professionnelle vue par les évaluateurs	119
4.1.4	Section 3 (l'analyse verticale) : la trousse de préinsertion professionnelle ..	120
4.1.5	Section 3 (l'analyse horizontale) : la trousse de préinsertion professionnelle.....	130
4.1.6	Section 4 (l'analyse verticale) : la conclusion de l'entrevue	133
4.1.7	Section 4 (l'analyse horizontale) : la conclusion de l'entrevue	136
4.2	Synthèse du quatrième chapitre.....	137

CHAPITRE V	
DISCUSSION	139
5.1 Les liens entre les résultats de l'analyse de la trousse de préinsertion professionnelle et les écrits scientifiques	139
5.1.1 Les cinq dimensions de l'insertion professionnelle	140
5.1.2 La place de la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale.....	143
5.1.3 La responsabilité du finissant/débutant dans son insertion professionnelle .	143
5.1.4 L'articulation entre la théorie et la pratique.....	144
5.1.5 La construction des savoirs.....	145
5.1.6 L'acquisition de nouvelles notions sur l'insertion professionnelle.....	146
5.1.7 La pratique réflexive.....	147
5.1.8 Le développement professionnel	149
5.2 Les modifications de la trousse de préinsertion professionnelle	150
5.3 Pistes de réflexion sur la trousse de préinsertion professionnelle	159
5.4 La conclusion du cinquième chapitre	161
CONCLUSION	162
ANNEXE A	
LA TROUSSE DE PRÉINSERTION PROFESSIONNELLE	171
APPENDICE A	
GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	207
APPENDICE B	
CERTIFICAT ÉTHIQUE	211
RÉFÉRENCES.....	212

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux		Page
1.1	La précarité d'emploi en enseignement depuis les années 1980	7
1.2	Des données issues des recherches portant sur les difficultés déclarées par le personnel enseignant débutant au Québec	10
1.3	Taux d'abandon chez les enseignants à travers le monde	12
2.1	Les dimensions de l'insertion professionnelle.....	38
2.2	Des exemples de facteurs de risque et de protection	70
3.1	Les éléments d'une formation (Bêty, 2013)	103
5.1	La place des cinq dimensions de l'insertion professionnelle dans la trousse de préinsertion professionnelle	142

LISTE DES FIGURES

Figures		Page
2.1	Les phases de l'insertion professionnelle selon les différents auteurs.....	44
3.1	Les difficultés courantes en insertion professionnelle	90

LISTE DES ABREVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BEASS	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale
BÉPEP	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
CNIPE	Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CPNCF	Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
ÉPS	Éducation physique et à la santé
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
IP	Insertion professionnelle
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
NCTAF	National Commission on Teaching and America's Future
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PIP	Programme d'insertion professionnelle
SEOM	Syndicat de l'Enseignement de l'Ouest de Montréal
SPA	Service personnalisé d'accompagnement
UdeM	Université de Montréal
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

RESUME

L'entrée dans la profession s'avère une grande étape pour les enseignants débutants. Leurs premiers pas dans la profession les amèneront possiblement à rencontrer des difficultés d'ordre socioprofessionnel, pédagogique/didactique et/ou personnel (De Stercke, De Lièvre, Temperman, Cambier, Renson, Berckers, Leemans et Maréchal, 2010). L'expérience unique d'insertion professionnelle que vivront les novices sera susceptible de déterminer leur cheminement professionnel, d'où l'importance de les outiller dès leur formation initiale. L'objectif de la recherche est de concevoir une trousse de préinsertion professionnelle pour les finissants en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP). La trousse comporte deux volets, soit une formation et un aide-mémoire. Cette trousse se veut un outil qui prépare les finissants à leur future entrée dans la profession enseignante, puis les accompagne tout au long de leur insertion professionnelle. Afin de bonifier la trousse, trois évaluateurs soit, un superviseur chargé de cours, une enseignante débutante et une finissante du BÉPEP ont été recrutés. Ils ont été invités à analyser la trousse et à donner leur point de vue lors d'une entrevue semi-dirigée. Les évaluateurs ont aussi proposé des modifications et des ajouts qui pouvaient enrichir la trousse de préinsertion professionnelle afin de la rendre le plus optimal possible. Même si plusieurs auteurs, notamment Fournier et Marzouk (2008) reconnaissent qu'un regard devrait être porté aux besoins de préparation à l'insertion professionnelle en formation universitaire, Leroux, Dufour, Portelance, Meunier, Cividini et Carpentier-Bujold (2016) reconnaissent que les initiatives mises en place dans les programmes de formation à l'enseignement sont pour l'instant peu présentes et informelles. Or, ces mêmes auteurs considèrent l'importance de cette préparation afin de favoriser une insertion professionnelle positive. Ainsi, au terme des analyses, nous jugeons que la trousse de préinsertion professionnelle peut être considérée comme un outil innovateur qui pourrait être intégré dans la formation initiale pour préparer les finissants dans leur préinsertion professionnelle.

Mots-clés : insertion professionnelle, préparation à l'insertion professionnelle, formation initiale, trousse de préinsertion professionnelle, enseignants débutants.

SUMMARY

Entry into the profession is an important phase for new teachers, during which they are likely to encounter socio-occupational, pedagogical, didactic and/or personal difficulties (De Stercke, De Lièvre, Temperman, Cambier, Renson, Berckers, Leemans et Maréchal, 2010). The unique ways in which each novice experiences integration can contribute to shaping the course of their career. For that reason, it is important for new teachers to become adequately equipped for professional integration during their Education Studies. This research aims to develop and validate a professional integration toolkit for graduating Early Childhood and Elementary Education students. The toolkit has two components: a training course and a memory aid tool. The purpose of the toolkit is to prepare graduating students for their entry into the teaching profession, and to guide them throughout the early stages of their career. In order to validate the toolkit, three evaluators, namely, a supervising lecturer, a beginning teacher and a graduating Early Childhood and Elementary Education student were recruited. They were instructed to analyze the toolkit, and were asked to share their impressions during a semi-directed interview. The process also gave evaluators the opportunity to propose additions and modifications to the professional integration toolkit, so as to render it as useful as possible. Several authors, including Fournier and Marzouk (2008), have stated that university training should include preparation to professional integration; and Leroux, Dufour, Portelance, Meunier, Cividini and Carpentier-Bujold (2016) believe that such preparation is essential to a positive experience upon entry into the profession. However, they also recognize that current initiatives of the sort in teaching education are rare and informal. We believe that the evaluators' analyses have led to an innovative professional integration toolkit that should be imparted to all graduating Early Childhood and Elementary Education students.

Keywords: professional integration, preparation to professional integration, initial training, professional integration toolkit, beginning teachers.

INTRODUCTION

L'insertion professionnelle est un sujet qui me touche particulièrement tant au plan professionnel qu'au plan personnel. Lors de l'écriture de ce mémoire, j'étais en période d'insertion professionnelle. Comme plusieurs de mes pairs, malgré l'obtention de mon baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP), je ne me sentais pas tout à fait prête à faire mon entrée dans la profession. Plusieurs aspects m'effrayaient, tels l'incertitude face à mes compétences, l'impression du manque de connaissances et d'informations sur les tâches qui me seront confiées et le sentiment de solitude face à une multitude de défis. En rétrospective, je peux maintenant me considérer comme chanceuse du soutien qui m'a été offert pendant mes premières années comme enseignante. J'ai eu l'occasion, à travers mes différents contrats, d'être épaulée par des enseignantes chevronnées. Dans le but d'aider une enseignante débutante, ces collègues m'ont montré les rudiments de la profession. Elles m'ont offert un appui professionnel, mais aussi un soutien moral. L'insertion professionnelle demeure-t-elle une expérience différente pour chaque enseignant? Même si une volonté est parfois démontrée quant à la préparation de l'insertion professionnelle dans certains cours de la formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire, en ce qui me concerne, le concept de l'insertion professionnelle n'a pas fait l'objet d'un enseignement ou d'activité explicite lors mon cursus universitaire, il y a quelques années. J'aurais aimé connaître un peu plus les responsabilités qui m'attendaient ainsi que les moyens qui étaient mis à ma disposition afin de calmer mes incertitudes et mes craintes et m'aider à traverser cette première étape de ma carrière. C'est d'ailleurs pour cette raison que j'ai choisi l'insertion professionnelle comme sujet de maîtrise.

L'insertion professionnelle en enseignement est une période vécue difficilement pour plusieurs jeunes enseignants. En effet, plus de 20 % des enseignants québécois ont abandonné l'enseignement dans leurs premières années (Centrale des syndicats du Québec CSQ, 2008 cité dans Duchesne et Kane, 2010), alors que Mukamurera révèle dans une entrevue que plus de 50 % ont déjà songé à quitter la profession (Caron, 2005). Ainsi, le taux d'abandon révèle notamment, un problème sérieux des débuts dans la profession. Ceci est pris, depuis quelques années, très au sérieux par les chercheurs qui s'attardent à connaître davantage de quelle façon sont vécues les premières années pour les enseignants débutants. Or, à travers ce présent mémoire, il a été possible de constater, qu'au contraire de l'intérêt des dernières années pour la période d'insertion professionnelle, la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale est le parent pauvre. Ainsi, peu de recherches s'attardent à la préinsertion professionnelle comme le constatent les auteurs du livre collectif *Quand l'étudiant devient enseignant; préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (Van Nieuwohoven et Cividi, 2016). Cette préparation chez les futurs enseignants permettrait probablement un début plus harmonieux, pour ceux qui éprouvent des difficultés lors de cette période. Il nous apparaît donc essentiel de concevoir une intervention qui favorisera la préparation à l'insertion professionnelle des enseignants.

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, l'intervention pour favoriser les premiers pas en enseignement a été développée sous forme de trousse de préinsertion professionnelle¹. Cette trousse contient deux volets à la fois distincts et complémentaires. D'abord, une formation est proposée aux finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP), puis l'aide-mémoire est un outil qui peut être utilisé tout au long de l'insertion professionnelle. En lien avec les notions vues et discutées lors de la formation, l'aide-mémoire se veut un

¹ Tout au long de ce mémoire, le mot trousse est employé pour désigner l'outil qui a été conçu. Des termes, tels que *outil* et *intervention* sont aussi parfois utilisés et désignent, dans ce présent mémoire, *la trousse de préinsertion professionnelle*.

outil concret et propice à la pratique réflexive. Enfin, la trousse de préinsertion professionnelle a été consultée et étudiée par trois évaluateurs, soit un superviseur/chargé de cours, une enseignante débutante et une finissante du BÉPEP. Ceux-ci ont analysé la trousse pour ensuite, dans une entrevue semi-dirigée, nous donner leur vision sur la forme et le contenu de celle-ci.

Le premier chapitre de ce mémoire fait office de problématique. D'abord, un survol de la profession enseignante à travers la précarité d'emploi, l'abandon et les difficultés inhérentes à l'insertion professionnelle est réalisé. Ensuite, la problématique propose quelques avenues pour soutenir l'insertion professionnelle (certains dispositifs de soutien seront exposés en détail dans le deuxième chapitre). Puisque l'intervention projetée touche directement les finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, il est important de situer l'insertion professionnelle dans la formation initiale. Afin de comprendre la visée de la recherche, la question de recherche, l'angle nouveau apporté par notre projet, ainsi que la pertinence de la recherche sont exposés.

Le deuxième chapitre constitue le cadre conceptuel dans lequel est défini le concept d'insertion professionnelle. La durée et les différentes phases de l'insertion sont décrites ainsi que certaines mesures de soutien. Des exemples de programmes implantés dans des commissions scolaires au Québec et dans d'autres pays sont présentés, suivis de ce qui se fait dans plusieurs universités québécoises à propos de la préparation à l'insertion professionnelle. Ce chapitre traite aussi des stratégies qui peuvent faciliter l'insertion professionnelle ainsi que des facteurs de risque et de protection. Finalement, le cadre conceptuel se termine par notre objectif de recherche.

Le troisième chapitre expose la méthodologie de notre recherche. Dans cette partie, le type de recherche choisi est expliqué. La conception de la trousse y est détaillée. Une description des évaluateurs est également réalisée. Ce chapitre présente aussi

l'instrument de recherche ainsi que la méthode d'analyse. Finalement, le chapitre se termine avec les biais de la recherche et les considérations éthiques.

Le quatrième chapitre porte sur la présentation des résultats de recherche. Plus précisément, cette partie présente les propos des trois évaluateurs recueillis durant les entrevues semi-dirigées. À travers ce chapitre, la vision de chaque évaluateur est exposée séparément par une analyse verticale, puis les propos des évaluateurs sont mis en relation dans une analyse horizontale.

Le cinquième chapitre est consacré à la discussion des résultats. Pour interpréter les résultats, des liens sont établis entre les résultats obtenus et les connaissances scientifiques présentées dans les deux premiers chapitres du mémoire. Toujours dans ce chapitre, les modifications apportées à la trousse sont exposées. Finalement, ce chapitre se conclut avec des pistes de réflexion directement en lien avec la trousse de préinsertion professionnelle.

Enfin, la conclusion rappelle l'objectif de recherche, les principaux résultats obtenus, expose les limites du projet et propose des pistes de conclusion et de réflexion pour mener des recherches ultérieures sur la préparation à l'insertion professionnelle.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre dresse un portrait de la situation problématique qui est reliée à la période de l'insertion professionnelle. D'abord, des thèmes de la profession enseignante, tels que la précarité d'emploi et les taux d'abandon de la profession sont présentés. Par la suite, les débuts dans la profession, les problèmes rencontrés par les jeunes enseignants² et un aperçu des mesures de soutien proposées aux enseignants débutants sont abordés. De plus, le lien entre la formation initiale des futurs enseignants et l'insertion professionnelle est exposé. Finalement, la problématique se termine par la question de recherche ainsi que la pertinence scientifique et sociale du projet.

1.1 Les débuts en enseignement : la précarité d'emploi et l'abandon dans la profession enseignante

D'abord, l'éducation était assurée par les communautés religieuses (Mukamurera, 1999). Puis, vers 1960, une grande réforme de l'éducation est venue changer les visées quant à l'éducation au Québec (Mukamurera et Balleux, 2013 ; Rocher, 2004). Le rapport Parent, paru en 1964, vient transformer le milieu de l'éducation en créant notamment, le ministère de l'Éducation du Québec³ et les cégeps (Dassylva, 2008). Comme le mentionnent Mukamurera et Balleux (2013), cette réforme amène une

² À noter que dans le cadre de ce mémoire, quelques termes seront utilisés pour désigner les enseignants qui sont ciblés par l'insertion professionnelle : enseignants novices, enseignants débutants, nouveaux enseignants et jeunes enseignants. Entendez par ces termes, les personnes qui viennent de faire leur entrée dans la profession enseignante. Ces termes n'ont donc rien à voir avec l'âge des enseignants.

³ À travers les années, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a changé plusieurs fois de nom (Gouvernement du Québec, 2015). Veuillez prendre note que dans le document l'appellation du ministère changera selon l'année dont il est question.

nouvelle vision de l'enseignement, la présentant désormais comme une profession réelle. Dès lors, la formation des maîtres se fera à l'université, démontrant ainsi l'importance des savoirs acquis durant cette formation (Mukamurera et Balleux, 2013).

À travers les décennies, la profession enseignante a évolué tant en ce qui a trait à sa précarité d'emploi et à son taux d'abandons, et ce, tant au Québec qu'aux quatre coins du monde.

La précarité d'emploi

Les années 80 et le début des années 90 sont synonymes de précarité d'emploi pour de nombreux enseignants. En effet, dû à plusieurs causes, telles qu'un surplus d'effectifs, une diminution du nombre d'élèves, des coupes budgétaires ou encore le faible niveau d'embauche, certains enseignants se retrouvent sans emploi fixe et régulier (Conseil des universités, 1986 ; Lessard et Tardif, 1998). La fin des années 90, quant à elle, marque la profession par le recrutement massif d'enseignants à la suite des changements importants, notamment l'apparition des classes de maternelle 4 ans à temps partiel, le passage d'une demi-journée à une journée complète à l'école pour les maternelles 5 ans et de nombreuses prises de retraite. Ces changements ont comme effet d'améliorer quelque peu la précarisation de la profession des enseignants dans leur milieu, sans toutefois enrayer le problème (Mukamurera, 1999). Notons que la précarité d'emploi est actuellement toujours présente dans le milieu de l'éducation. La précarité est la période durant laquelle un enseignant n'a pas un poste permanent faisant référence en enseignement à des termes, tels que « [...] la suppléance occasionnelle, à taux horaire, à contrat, à la leçon et à temps partiel [...] » (Mukamurera, 1998 p. 309). Ainsi, selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2005), « 42,3 % du personnel enseignant des commissions scolaires québécoises en 2003-2004 » était touché par ce problème (Gingras et Mukamurera, 2008, p. 222). Durant les années 2007-2008, ce chiffre s'élevait à 44,8 %

(Mukamurera et Martineau, 2009). En 2015, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) notait que 46 % des enseignants vivaient une précarité professionnelle (FSE, 2015). Le Tableau 1.1 propose un résumé de la situation de la précarité d'emploi à travers les années afin de mieux saisir la situation.

Tableau 1.1 : La précarité d'emploi en enseignement depuis les années 1980

Les années	La précarité d'emploi
1980-1990 (Conseil des universités, 1986; Lessard et Tardif, 1998)	Grande précarité d'emploi <ul style="list-style-type: none"> • surplus d'effectifs • coupes budgétaires • diminution du nombre d'élèves • faible niveau d'embauche
Fin des années 90 (Mukamurera, 1999)	Recrutement massif <ul style="list-style-type: none"> • maternelle 4 ans à temps partiel • maternelle 5 ans à temps plein • prise de retraite Améliore la situation, mais n'enraie pas la précarité d'emploi
2003-2004 (MELS, 2005 cité dans Gingras et Mukamurera, 2008)	42,3 % de précarité d'emploi chez les enseignants au Québec
2007-2008 (Mukamurera et Martineau, 2009)	44,8 % de précarité d'emploi chez les enseignants au Québec
2015 (FSE, 2015)	46 % de précarité d'emploi chez les enseignants au Québec

Au milieu des années 90, un changement important a lieu dans la formation des maîtres (Martineau, 2006; Nault, 2003). En effet, le nombre d'années de formation des enseignants passe de trois ans à quatre ans, soit une année de plus. Au cours de cette formation, les futurs enseignants doivent faire quatre stages pour un total de 700 heures de stage en milieu scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, MEQ, 2001a). Le stage final permet à ces étudiants d'assumer les responsabilités d'un enseignant pendant plus de trois mois (Martineau, 2006). Dans son document *La*

formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles (2001a), le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) relate les changements de la formation initiale et de la profession enseignante. Il mentionne, entre autres, que « [l]e nouveau contexte scolaire accentue la nécessité de professionnaliser l'acte d'enseignement » (p. 23). Il spécifie que « [l]a nouvelle qualification requise exige une compétence plus complexe et constitue la base d'une nouvelle professionnalité » (p. 24). D'ailleurs, la formation initiale se base sur douze compétences professionnelles que les futurs enseignants doivent maîtriser, à différentes échelles selon leur expérience (MEQ, 2001a). Ainsi, comme la maîtrise de ces compétences s'acquiert tout au long de la carrière de l'enseignant, le MEQ (2001a) mentionne que « [...] le niveau de maîtrise attendu tente de déterminer ce que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne débutante dans la profession » (p. 57).

Mukamurera (1999) indiquait, il y a plus de quinze ans, que la précarité d'emploi en enseignement, tout comme l'insertion professionnelle, représentait des problèmes d'actualité et que ceux-ci persisteraient probablement dans le temps. Ainsi, comme le projettent les statistiques (FSE, 2015), la précarité d'emploi est toujours très présente dans l'enseignement. De plus, comme le mentionnent Martineau, Vallerand et Bergevin (2008), le concept d'insertion professionnelle est étudié depuis plusieurs années par de nombreux chercheurs à travers une multitude d'écrits, démontrant l'importance de cette période.

L'abandon dans la profession enseignante

Les difficultés, qui peuvent être vécues lors de la période d'insertion professionnelle, sont aussi la source de problèmes, tels que l'épuisement professionnel, l'anxiété, le stress ou encore la détresse psychologique. Ainsi, l'étude d'Houffort et Sauvé (2010) démontrent que « [...] 60 % des enseignants de [leur] échantillon montrent des signes d'épuisement professionnel au moins une fois par mois » (p. 16). La détresse psychologique atteint, quant à elle, environ 20 % des enseignants dans leur quotidien

(Houlfort et Sauvé, 2010), ce qui est important si l'on considère que sa prévalence est de 23 % dans la population québécoise en 2005 (Camirand et Nanhou, 2008).

Une expérience d'insertion professionnelle plus négative peut notamment être l'une des causes de l'abandon de la profession chez les enseignants. Les origines d'abandon sont différentes chez les enseignants et peuvent être associées à des facteurs variés (Jeffrey et Sun, 2008). Par exemple, les difficultés inhérentes à l'insertion professionnelle, la précarité de l'emploi, le manque de soutien, l'épuisement professionnel ou les facteurs de risque peuvent représenter des causes d'abandon chez les débutants (De Stercke *et al.*, 2010; Dufour, 2010; Grenier, Beaudoin, Leroux, Rivard et Turcotte, 2014; Houlfort et Sauvé, 2010; Leroux, 2009; Mukamurera et Martineau, 2009). Certains auteurs parlent d'abandon, alors que d'autres traitent plutôt des enseignants qui songent ou qui ont déjà pensé à quitter l'enseignement. En lien direct avec ce phénomène, Duchesne et Kane (2010) indiquent que, selon la Centrale des syndicats du Québec (CSQ, 2008), 20 % des nouveaux enseignants abandonnent l'enseignement dans les premières années. Selon Chouinard (2003), 13 % des enseignants débutants à l'éducation préscolaire et au primaire abandonnent la profession dans les premières années. Une statistique qui était soulevée quelques années avant, puisque lors d'une entrevue réalisée par Caron (2005), Mukamurera constate dans son étude que des 630 participants qui enseignent dans divers niveaux et champs, 21 % des nouveaux enseignants avaient quitté la profession au cours des premières années (Caron, 2005). Elle note, par contre, que certains de ces enseignants sont revenus à l'enseignement quelques années plus tard. Lors de cette entrevue, Mukamurera explique que si l'on cible seulement les enseignants entrés en fonction au début de la première décennie des années 2000, 43 % des novices pensaient quitter l'enseignement dans les cinq premières années. Elle dénote que pour l'ensemble de son échantillon, plus de 51 % des enseignants débutants ont pensé, une à plusieurs fois, abandonner l'enseignement (Caron, 2005). Dans le même ordre d'idée, Houlfort et Sauvé (2010) évaluent que 23 % des enseignants, de leur échantillon de 2401

participants⁴ provenant des différents niveaux scolaires des neuf syndicats affiliés à la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), dont spécifiquement 1305 travaillant dans le milieu d'éducation préscolaire et du primaire, pensent renoncer à la profession à l'intérieur des cinq premières années d'enseignement. Même si le chiffre est beaucoup moins élevé que l'étude précédente, Houlfort et Sauvé (2010) notent que les années dans l'enseignement doivent être vécues par les enseignants de façon positive, sinon, le pourcentage d'abandon pourrait augmenter. Dans l'optique de bien comprendre ces données en lien avec l'abandon, la détresse psychologique ou les signes d'épuisement professionnel, le Tableau 1.2 résume les différentes statistiques qui sont associées aux enseignants du Québec.

Tableau 1.2 : Des données issues des recherches portant sur les difficultés déclarées par le personnel enseignant débutant au Québec

Statistiques	Qui?	Quoi?	Temps
43 % (Caron, entrevue avec Joséphine Mukamurera, 2005)	enseignants entrés en fonction au début des années 2000	ont déjà songé abandonner l'enseignement	cinq premières années
51 % (Caron, entrevue avec Joséphine Mukamurera, 2005)	ensemble de l'échantillon des enseignants de l'étude	ont déjà songé abandonner l'enseignement	s.o.
20 % (CSQ cité dans Duchesne et Kane, 2010)	enseignants débutants en 2008	ont abandonné	premières années d'enseignement
20 % (Houlfort et Sauvé, 2010)	enseignants	détresse psychologique	quotidiennement
60 % (Houlfort et Sauvé, 2010)	enseignants	signes d'épuisement professionnel	une à plusieurs fois par mois

⁴ Dans leur échantillon total, Houlfort et Sauvé (2010) mentionnent que 415 participants comptent prendre leur retraite au courant des cinq prochaines années. Ainsi, ces participants n'ont pas été comptés dans la statistique qui énonce le taux d'abandon dans les prochaines années. De même, lorsqu'ils présentent la statistique des enseignants qui pensent quitter, ils ne spécifient pas le taux pour chaque niveau d'enseignement.

L'abandon dans la profession enseignante (hors Québec)

La situation n'est pas seulement vécue au Québec, mais aussi dans l'ensemble du Canada et aux quatre coins du monde. Bien que les données internationales ne mentionnent souvent pas le nombre de sujets de leur étude et que les données n'indiquent que rarement les champs et les ordres d'enseignement, celles-ci nous révèlent tout de même un constat alarmant permettant de réaliser que le problème d'abandon de la profession se vit aussi à l'extérieur de la province. En effet, Houlfort et Sauvé (2010) révèlent que, selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (2002), « [...] 30 % des nouveaux enseignants canadiens abandonnent leur carrière dans les cinq premières années [...] » (p. 5). Selon le National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF) (2003), un tiers des enseignants débutants quittent la profession dans les trois premières années aux États-Unis. Toujours dans le même pays, le taux d'abandon augmente à 45 % dans les cinq premières années (NCTAF, 2003). Au Royaume-Uni, le taux d'abandon est de 40 % dans les trois premières années (Stoel et Thant, 2002). Pour les enseignants belges du primaire, le taux s'élève à 23,5 % d'abandon dans les premières années d'enseignement (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire et Veinstein, 2013). Tout comme au Québec, dans les cinq premières années, 20 % des enseignants débutants au secondaire en Nouvelle-Zélande délaissent l'enseignement (Post Primary Teacher Association, 2005, cité dans Fontaine, Kane, Duquette et Savoie-Zajc, 2012). Avec un taux un peu plus bas d'abandon, la Finlande compte 10 à 12 % des enseignants débutants qui quittent la profession dans les quatre premières années (Bernier, 2013). Duveau, Hourbre et Tragno (2004) notent, quant à eux, « que 20 à 30 % de la population enseignante souffrirait de troubles de la santé mentale (anxiété, dépression, *burn-out*, angoisses) » (p. 7) dans les pays européens. Ainsi, le Tableau 1.3 expose le taux d'abandon chez les enseignants à travers le monde.

Tableau 1.3 : Taux d'abandon chez les enseignants à travers le monde

Statistiques	Où?	Qui	Quoi?	Temps
30 % (l'OCDE, 2002, cité dans Houlfort et Sauvé, 2010)	Canada	enseignants	abandon	cinq premières années
45 % (NCTAF, 2003)	�tats-Unis	enseignants	abandon	cinq premières années
40 % (Stoel et Thant, 2002)	Royaume-Uni	enseignants	abandon	trois premières années
23,5 % (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire et Veinstein, 2013)	Belgique francophone	enseignants primaire	abandon	premières années d'insertion professionnelle
20 % (Fontaine, Kane, Duquette et Savoie-Zajc, 2012)	Nouvelle-Zélande	enseignants au secondaire	abandon	cinq premières années
10 � 12 % (Bernier, 2013)	Finlande	enseignants	abandon	quatre premières années
20 � 30 % (Duveau, Hourbre et Tragno, 2004)	�chelle européenne	enseignants	troubles de la santé mentale	s.o.

Le taux élevé d'abandon engendre des coûts faramineux pour l'organisation scolaire ainsi que pour remplacer la relève qui a quitté la profession (NCTAF, 2003). Ces coûts ont un impact direct tant sur les ressources financières que les ressources humaines (NCTAF, 2003). Toutes ces statistiques mettent en évidence qu'un problème persiste à travers les années quant à la précarité et à l'abandon dans la profession enseignante, tant au Québec qu'à travers le monde. Dans l'optique de comprendre ce problème, la prochaine section traitera des causes et des difficultés inhérentes à l'insertion professionnelle et de leurs effets.

1.2 Les difficultés courantes en insertion professionnelle

Passage obligé pour les débutants, la période de l'insertion professionnelle est représentée « [...] comme une période de survie [...] » (Lévesque et Gervais, 2000, p. 13), « une période critique » (Cattonar, 2008, p. 87; Van Nieuwenhoven, Doidinho Vicoso et Labeeu, 2016, p. 79), problématique, ardue, complexe, harassante et fastidieuse, mais aussi déterminante pour le parcours de l'enseignant (Duchesne et Kane, 2010; Martineau et Mukamurera, 2012; Martineau, Portelance et Presseau, 2010; Nault, 2003; Ndoreroaho et Martineau, 2006; Vallerand, 2008). C'est durant cette période que certains débutants décideront de quitter la profession (Martineau, 2006; Vallerand, 2008). En effet, plusieurs problèmes, qui surviennent habituellement dans les premières années, sont reconnus par les auteurs et ceux-ci entraînent une instabilité professionnelle et personnelle chez les enseignants débutants (Martineau et Vallerand, 2008).

De ce fait, l'abondance de recherches portant sur la période de l'insertion professionnelle est, entre autres, liée aux problèmes que rencontrent les jeunes enseignants aux débuts de la profession (Martineau et Vallerand, 2007). Dans les années 2000, plusieurs recherches et actions sont faites dans le but de comprendre et d'agir face aux difficultés qui sont engendrées par une expérience d'insertion professionnelle ardue. En effet, Dufour (2010) ainsi que Mukamurera, Portelance et Martineau (2014) indiquent que la complexité de la tâche enseignante peut être due aux changements de la réalité des enseignants survenus au cours des dernières décennies, tels que, « l'enseignement dans les milieux défavorisés » (p. 7), les classes hétérogènes, la fréquentation scolaire obligatoire des élèves jusqu'à 16 ans, l'adaptation de l'enseignement aux élèves en difficultés, l'enseignement aux élèves non motivés ou relevant des troubles de comportement, les tâches complexes, l'embauche à la dernière minute, les difficultés pédagogiques, etc. (Bernier, 2013; De Stercke, De Lièvre, Temperman, Cambier, Renson, Berckers, Leemans et Maréchal,

2010; Desgagné, 1995; Duchesne et Kane, 2010; Dufour, 2010; Gingras et Mukamurera, 2008; Gouvernement du Québec, 2016; Guibert, Lazuech et Rimbart 2008; Martineau et Vallerand, 2007; Mukamurera, 1998; Mukamurera, 1999; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Mukamurera et Martineau, 2009; Organisation de coopération et de développement économiques OCDE, 2005; Pelletier, 2013; Vallerand, 2008). C'est dans cette perspective que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) écrit un rapport en 2004 et y consacre une grande partie à l'insertion professionnelle. En effet, le Conseil supérieur de l'éducation signale que « le problème de l'insertion dans l'enseignement est grave et il témoigne d'un manque de reconnaissance de la profession » (CSE, 2004, p. 26).

L'insertion professionnelle est considérée comme difficile puisque c'est surtout dans les débuts de carrière que les enseignants font face à de nombreux défis, voire à des problèmes (Duchesne et Kane, 2010; Karsenti et Collin, 2009; Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008; Vallerand, 2008). De Stercke, *et al.* (2010) nomment trois dimensions dans lesquelles les difficultés pourraient être classées : « [...] pédagogique/didactique, personnel (psychologique et motivationnel), et socioprofessionnel (intégration dans la profession et dans les équipes-écoles) » (p. 3-4).

Contrairement à d'autres professionnels, qui reçoivent un soutien à leur début, notamment les résidents en médecine (Molner Kelley, 2004), les enseignants sont placés devant de grandes responsabilités dès leur début, les mêmes que leurs collègues d'expérience (Desgagné, 1995; Devos, 2016; Gingras et Mukamurera, 2008; Pelletier, 2013; Vallerand, 2008). Ils doivent souvent affronter et trouver des solutions par eux-mêmes puisque l'aide n'est pas toujours présente (Guibert *et al.* 2008; Pelletier, 2013; Vallerand, 2008). Ces nouveaux professionnels se retrouvent devant des tâches complexes, lourdes et difficiles dues à leur statut précaire ainsi qu'au fait que ce sont ces tâches qui sont délaissées par les enseignants d'expérience. Ils se retrouvent parfois embauchés à la dernière minute (Bernier, 2013; De Stercke *et*

al., 2010; Duchesne et Kane, 2010; Guibert *et al.*, 2008; Martineau et Vallerand, 2007; Mukamurera, 1998; Mukamurera, 1999; Mukamurera *et al.*, 2008; Mukamurera et Martineau, 2009; OCDE, 2005; Pelletier, 2013). Mukamurera (2005) illustre le propos en notant que, selon une étude faite auprès des enseignants au secondaire, plus du trois quarts des novices ont seulement l'équivalent d'une demi-année scolaire de travail. Elle mentionne aussi que 44 % de tous les débutants qui travaillent partagent leurs tâches dans plus d'une école. C'est aussi le trois quarts des enseignants débutants qui doivent enseigner sur plus d'un niveau et plus d'une matière scolaire. Ces matières ne sont souvent pas celles pour lesquelles ils sont formés. Les premières classes qu'un enseignant obtient sont souvent celles qui ont mauvaise réputation (Guibert *et al.*, 2008). Parfois, ils peuvent connaître leur affectation quelques jours seulement avant le début de l'année scolaire (Gingras et Mukamurera, 2008) ou à tout moment dans l'année scolaire. Ceci fait en sorte qu'ils ont peu de temps pour se familiariser avec leur nouvel environnement ainsi que pour préparer leur rentrée scolaire (Vallerand, 2008).

Les nouveaux enseignants doivent constamment s'ajuster face à diverses situations, comme de nouvelles écoles, de nouvelles règles d'établissement, des niveaux différents et de nouvelles clientèles, de nouvelles valeurs et habitudes (Martineau et Vallerand, 2006, 2007; Ndorero et Martineau, 2006; Vallerand, 2008). En changeant de milieu constamment, les nouveaux enseignants se voient dans l'obligation de faire face, chaque fois, à une nouvelle insertion professionnelle (Bernier, 2013; Gingras et Mukamurera, 2008). De plus, les jeunes enseignants n'ont pas beaucoup d'expérience sur le terrain et cela peut avoir des effets dans plusieurs aspects de leur vie professionnelle.

Une fois dans son milieu, le jeune enseignant se retrouve devant d'autres difficultés qu'il devra affronter de façon autonome la plupart du temps. Par exemple « [...] les problèmes [...] liés à l'intervention pédagogique : la gestion de classe, les élèves en difficulté d'apprentissage, les interventions individualisées auprès des élèves, la

motivation des élèves, la gestion du temps ainsi que le manque de ressources » (Gingras et Mukamurera, 2008, p. 205). De Sterck *et al.* (2010) abondent dans le même sens que les auteures précédentes en ajoutant, entre autres, les difficultés de discipline, d'évaluation et de planification. Les difficultés vécues par les enseignants débutants lors de leur entrée n'ont pas que des effets négatifs sur ceux-ci; elles ont aussi des répercussions sur d'autres dimensions professionnelles, telles que le cheminement, le rendement et la réussite des élèves (Karsenti, 2012; OCDE, 2005).

En raison de ces nombreuses difficultés qui peuvent survenir en début de carrière, certains enseignants novices ressentent un sentiment d'isolement, d'impuissance et d'incompétence (Duchesne et Kane, 2010; Nadot, 2003; Ndoreraho et Martineau, 2006; Vallerand, 2008). Le stress est aussi un élément à ne pas négliger parmi les problèmes vécus chez les enseignants. En effet, le stress peut être causé par plusieurs aspects de la profession, tels que la surcharge de travail, la difficulté à définir le rôle exact qu'a l'enseignant débutant, le manque de reconnaissance, les niveaux différents des élèves dans la classe, les élèves avec des besoins particuliers, le nombre d'élèves dans la classe, etc. (FSE, 2009). La reconnaissance des pairs, de la direction, des parents et des élèves jouerait aussi un rôle sur le stress des enseignants débutants (Martineau *et al.*, 2008). Face à tous ces nouveaux défis complexes et parfois frustrants, les enseignants débutants remettent en question leur choix de carrière (Mukamurera et Balleux, 2013).

Les débuts dans la profession enseignante semblent être différents pour chaque enseignant novice (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), 2002; Devos, 2016). Même si les novices ne réagissent pas tous de la même manière par rapport aux débuts, le départ dans l'enseignement est souvent marqué par plusieurs difficultés, telles les nombreux changements, les diverses situations de stress ainsi que les difficultés d'ordre pédagogique/didactique, personnel et socioprofessionnel. Ces nouveaux enseignants se retrouvent devant plusieurs défis qui, parfois, peuvent entraîner l'abandon de la carrière chez certains d'entre eux. Le

soutien apporté aux enseignants novices apparaît d'ordre prioritaire afin d'essayer de rendre la période d'insertion professionnelle positive et viable.

1.3 Soutenir l'insertion professionnelle

Le soutien offert aux enseignants débutants est nécessaire puisque c'est, en partie, cette aide qui permettrait de soustraire certaines difficultés des débuts ou encore d'aider à y faire face adéquatement (Martineau et Vallerand, 2007). De plus en plus de recherches sont consacrées à ce sujet.

Plusieurs chercheurs reconnaissent que l'entrée dans la profession enseignante est parsemée de difficultés. À partir de leurs recherches, Théorêt et Leroux (2014) proposent des outils afin de pallier aux difficultés qui peuvent être rattachées à l'insertion professionnelle. Voici certains de ces moyens: 1) assurer une meilleure préparation des enseignants, en commençant par la formation universitaire 2) encourager et soutenir le développement des compétences et des stratégies favorisant une insertion professionnelle positive, 3) favoriser le sentiment d'auto-efficacité, 4) laisser du temps aux débutants pour apprivoiser l'environnement culturel et professionnel de leur nouveau milieu, 5) offrir des méthodes de soutien adaptées à leurs besoins distincts ainsi que 6) proposer et contribuer à de meilleures conditions lors des premiers pas dans la profession (Théorêt et Leroux, 2014).

Dans les différentes recherches, les chercheurs proposent aussi plusieurs dispositifs de soutien qui ont fait leur preuve sur le terrain, tels que du mentorat, des ateliers de formation, des trousseaux d'accueil, des groupes de discussion, des groupes de soutien en ligne, de l'observation en classe, du travail en atelier, du soutien administratif, des conférences, des séminaires, du temps de libération ou de réduction de tâche, etc.

(Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013)⁵.

Selon Duchesne et Kane (2010), les programmes d'insertion professionnelle au Québec se présentent sous trois lignes directrices, soit « l'accompagnement du nouvel enseignant [...], des séances d'information [...] et des activités de formation [...] » (p. 67). Depuis sa création à la suite d'un premier colloque portant sur l'insertion professionnelle (2004), le Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) rassemble et présente des ressources diverses sur l'insertion professionnelle. Le site web du CNIPE répertorie en ligne les programmes mis en place par plusieurs commissions scolaires francophones et anglophones du Québec ainsi que des programmes de l'Ontario. On compte vingt-deux commissions scolaires francophones du Québec qui offrent, à ce jour, des programmes d'insertion professionnelle dans leur milieu (CNIPE, s.d.). Chaque commission scolaire explique les dispositifs de soutien offerts aux nouveaux enseignants. Ainsi, des journées d'accueil et d'intégration, des séances d'information, des documents d'information, des formations continues, des ateliers, de l'accompagnement par des mentors ou des pairs, des groupes de soutien sont, entre autres, proposés à la grandeur du Québec ainsi qu'en Ontario pour les enseignants débutants (CNIPE, s.d.).

Bien que plusieurs commissions scolaires offrent des programmes de soutien, ce ne sont pas tous les enseignants débutants qui jouissent des dispositifs de ces programmes pour parfaire leur développement professionnel (Mukamurera *et al.*, 2013; Mukamurera *et al.*, 2014). Plusieurs écoles ne sont pas dotées de programmes de soutien, ce qui a pour effet de laisser ces nouveaux enseignants responsables de leur insertion professionnelle (Martineau *et al.*, 2010). En effet, Gervais (2004) mentionne que lors de la réforme de la formation des maîtres dans les années 90, il était question de mettre en place des dispositifs de soutien pour les enseignants

⁵ Quelques-uns de ces dispositifs de soutien seront expliqués dans le deuxième chapitre, soit le cadre conceptuel.

débutants. De ce fait, le ministère de l'Éducation du Québec a financé des programmes portant sur l'insertion professionnelle dans plus d'une dizaine de commissions scolaires du Québec entre 1993 et 1995. Par la suite, la subvention n'a pas été redistribuée dans les commissions scolaires et donc plusieurs de ces programmes ont été abandonnés (COFPE, 2002; Vallerand, 2008). Il n'y a toujours pas de consignes claires et rigoureuses de la part du MELS concernant la mise sur pied de programmes d'insertion professionnelle (CSE, 2014; Dumoulin, 2012; Martineau *et al.*, 2010; Mukamurera *et al.*, 2013). En conséquence, devant parfois affronter seuls les défis de l'insertion professionnelle, certains enseignants débutants se retrouvent devant une perception et un sentiment d'isolement et d'incompétence dû, en partie, à un manque de soutien (Ndoreraho et Martineau, 2006; Vallerand, 2008). Néanmoins, comme les programmes d'insertion professionnelle ont pour but l'apprentissage et l'appropriation des différentes facettes de la profession (Martineau et Mukamurera, 2012), Martineau et Vallerand (2007) proposent de poursuivre les recherches sur les méthodes de soutien et d'en faire l'implantation dans l'ensemble des milieux scolaires. Le COFPE (2002) insiste sur le fait que dès les débuts dans la profession, tous les débutants devraient avoir accès à des méthodes de soutien.

Néanmoins, un effort de reconnaissance de l'importance de l'insertion professionnelle est fait dans le cadre d'une entente de la convention collective (Fédération autonome de l'enseignement, 2014) entre les deux parties négociant les termes de cette convention, soit le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) ainsi que la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). Ils s'accordent pour dire que l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants doit avoir une place importante dans la prochaine convention. Ainsi, la FAE propose « l'inclusion à la convention collective de la notion de participation du syndicat concernant l'élaboration et la mise en place du programme d'insertion professionnelle » (FAE, 2014, p. 18) et « la participation sur une base volontaire des enseignantes et enseignants en début de carrière au programme

d'insertion professionnelle » (FAE, 2014, p. 18). Les nouveaux enseignants pourraient donc bénéficier de programmes de soutien. De ce fait, les parties reconnaissent donc qu'une insertion professionnelle positive peut avoir un impact considérable sur la carrière des enseignants débutants.

Martineau et Mukamurera (2012) mentionnent que plusieurs chercheurs ont tenté d'établir la pertinence de proposer du soutien aux débutants. Les programmes de soutien seraient ainsi de première importance dans l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. Ces programmes font partie du développement professionnel des enseignants, et ce, de leur formation initiale universitaire jusqu'à la formation continue, dont ils bénéficieront tout au long de leur carrière professionnelle. Le développement professionnel de l'enseignant contribue à l'amélioration de sa pratique et de ses propres apprentissages (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005). Il y a donc lieu de se questionner sur le rôle de la formation initiale dans le parcours professionnel de l'enseignant débutant.

1.4 La préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale

La formation initiale est le commencement d'un cheminement professionnel pour les débutants. Or, la place accordée à l'insertion professionnelle dans la formation des maîtres n'est parfois pas définie clairement. Cet aspect peut donc être perçu comme sous-estimée par les futurs enseignants.

La place accordée à l'insertion professionnelle dans la formation initiale

Rappelons que depuis les années 90, une réforme a changé les programmes de formation initiale en enseignement passant de trois ans à quatre ans. Les étudiants doivent dorénavant faire plus de 700 heures de stage en milieu scolaire (Lamarre, 2003; Lévesque et Gervais, 2000; Martineau, 2006; Martineau et Vallerand, 2007; MEQ, 2001a; Nault, 2003). À la fin de cette formation initiale, les étudiants

obtiennent leur brevet d'enseignement (Martineau et Vallerand, 2007). La réforme de la formation initiale montre ainsi une « image de la profession comme fonction reposant sur un ensemble de savoirs spécialisés et de haut niveau » (Mukamurera et Balleux, 2013, p. 57). Au début des années 2000, dans le but de recentrer la formation des maîtres sur la nouvelle réforme du système scolaire québécois, certains changements ont été apportés dans la formation mettant l'accent sur les compétences professionnelles à développer pour devenir un bon enseignant (MEQ, 2001a; Fournier et Marzouk, 2008). En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec fait paraître un document détaillé sur les changements dans la formation initiale des enseignants. Ce document, *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*, propose et explique en détail les douze compétences professionnelles d'un enseignant (MEQ, 2001a). Ces compétences font désormais partie intégrante de la formation. Ces douze compétences touchent plusieurs facettes de la profession allant de la communication écrite et parlée à la planification et du travail de coopération à l'intervention spécialisée. La onzième compétence vise spécifiquement l'engagement personnel et professionnel par une démarche de réflexion individuelle et collective. Ainsi, elle encourage l'étudiant ou l'enseignant à réfléchir sur sa pratique et à certains aspects de son enseignement (MEQ, 2001a). L'insertion professionnelle pourrait entrer dans cette compétence, même si ce concept n'est pas proprement mentionné. Fournier et Marzouk (2008) mentionnent qu'une grande partie de la formation initiale est orientée vers « [...] le développement des compétences et des savoirs théoriques et pratiques. Toutefois, les programmes sont peu explicites à propos de la place accordée au développement personnel, à la construction de l'identité professionnelle et à la préparation à l'insertion professionnelle » (p. 36).

La transition entre la formation initiale et l'entrée dans le milieu scolaire

Dans leur étude sur les défis et les méthodes de soutien à l'insertion professionnelle, Duchesne et Kane (2010) ont retenu 27 novices⁶ sur un échantillon de 968 participants pour réaliser des entrevues afin de juger de l'effet du programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant de l'Ontario (PINPE) sur les sujets. Ainsi, leurs auteures soulignent que, dans cette évaluation de programme, les journées de formation pour les nouveaux enseignants étaient très bien reçues. En effet, lors de ces journées, plusieurs sujets étaient abordés comme « la gestion de classe, le bulletin scolaire, l'enseignement des matières scolaires, l'enseignement aux élèves éprouvant des difficultés, la pédagogie culturelle, la littératie et la numératie » (Duchesne et Kane, 2010, p. 72). Selon les enseignants débutants participant aux programmes, ces thèmes n'avaient pas été abordés ou très peu durant leur formation universitaire. En effet, selon Dumoulin (2012), ces thèmes sont considérés comme étant censés être maîtrisés par les enseignants débutants à l'issue de la formation des maîtres. Il peut parfois s'avérer difficile, pour un nouvel enseignant, de demander de l'aide puisqu'il ne veut pas être vu comme non expert quant aux domaines qu'il est censé avoir acquis lors de sa formation initiale (Dumoulin, 2012).

Comme le mentionnent Duchesne et Kane (2010), lorsque le nouvel enseignant entre sur le marché du travail, « [il] n'est pas un professionnel achevé; les apprentissages effectués lors de sa formation préparatoire doivent être transférés à sa pratique en classe » (p. 65). Le Conseil supérieur de l'éducation (2014) va dans le même sens en insistant sur le fait que la formation universitaire des maîtres n'est pas une finalité de développement professionnel chez les débutants, mais plutôt le début de la formation identitaire professionnelle. C'est en partie à l'enseignant débutant que revient la responsabilité de prendre en main sa formation continue afin d'évoluer en tant que

⁶ Les auteurs ne précisent pas les critères de sélection et le nombre d'entrevues réalisées avec chacun d'eux.

professionnel. D'autre part, c'est aussi la responsabilité de la profession de s'assurer que les enseignants ont accès à des ressources afin de continuer à se former tout au long de leur carrière (Wong, Britton et Ganser, 2005). « Le développement professionnel est du ressort des enseignants en tant que professionnels et en tant que pédagogues cultivés; il doit, cependant, être soutenu par les acteurs du système scolaire » (CSE, 2014, p. 14). Ainsi, à la sortie de l'université, le développement professionnel est très important afin que le jeune enseignant découvre les méthodes pédagogiques et la gestion de classe qui lui conviennent le mieux. En poursuivant sa formation dans les premières années d'enseignement, le nouvel enseignant construit son identité professionnelle et devra continuer à cheminer dans cette voie tout au long de sa carrière (Duchesne et Kane, 2010; Leroux, Dufour, Portelance, Meunier, Cividini, Carpentier-Bujold, 2016 ; Vallerand, 2008).

Les phases du développement professionnel

Feiman-Nemser (2003) note que l'étudiant passe premièrement par l'étape initiale d'apprentissage. En effet, avant de devenir enseignant, il construit et apprend une partie de ses connaissances dont il aura besoin au cours de sa formation initiale. Par contre, cette auteure constate qu'il est faux de penser que le débutant est un enseignant accompli à la fin de sa formation initiale. Les apprentissages qu'il a besoin de faire durant ces premières années d'enseignement afin de continuer son cheminement sont vus comme des carences à sa formation de base (Feiman-Nemser, 2003). Desgagné (1995) souligne que le soutien, dont les jeunes enseignants ont besoin en début de carrière, doit être vu comme une continuité de formation qu'il a reçue à l'université et non pas comme une faille démontrant qu'ils n'auraient pas acquis les notions lors de la formation initiale.

Riopel (2006) identifie quatre étapes qui sont reliées au processus de développement professionnel de l'enseignant tout au long de sa vie professionnelle et même plus. La première étape commence *avant la formation initiale*. Les expériences et les acquis

antérieurs tant professionnels que personnels sont importants dans la démarche professionnelle puisqu'ils influenceront la personne dans ses choix et ses attitudes. Par la suite, le débutant vit la seconde étape, soit la *formation initiale*. Cette formation développera les acquis au niveau pédagogique et professionnel du novice. Toujours selon Riopel (2006), la troisième étape est celle de l'*entrée dans la profession* et donc la période d'insertion professionnelle. Cette étape développe l'identité professionnelle du novice. Finalement, l'enseignant s'engage dans la quatrième étape, la *formation continue*, étape qu'il poursuivra tout au long de sa vie professionnelle (Riopel, 2006).

Mukamurera (2014) caractérise, quant à elle, trois phases du développement professionnel : *phase de la formation initiale*, *phase de l'insertion professionnelle* et *phase de la formation continue*. Ainsi, la formation d'un enseignant suit le continuum proposé, entre autres, par Mukamurera (2014). Ces trois phases s'apparentent aux trois dernières de Riopel (2006). Les phases de développement professionnel qui devraient être imbriquées l'une dans l'autre afin de tracer un parcours évolutif continue, sont souvent perçues comme des phases indépendantes (Dufour et Gareau, 2016; Mukamurera, 2014). Il n'y a pas, dans ce cas, de suivi et de lignes directrices entre elles, ce qui a pour effet de réduire le progrès du développement professionnel de l'enseignant. Or, Mukamurera (2014) reconnaît l'importance de cette continuité entre les phases en notant que « [...] la formation initiale ne saurait être terminale et le développement professionnel de l'enseignant novice devrait se poursuivre durant la phase d'insertion professionnelle pour consolider ses compétences, enrichir sa pratique et lui permettre d'être plus à l'aise dans son travail et au sein de son organisation » (p. 19).

Les difficultés perçues dans la formation initiale

Nadot (2003) souligne que même si les étudiants identifient certaines activités comme étant bénéfiques à leur formation initiale, ces derniers soutiennent qu'ils ne se

sentent pas complètement compétents à enseigner et donc à débiter dans la profession (Leroux *et al.*, 2016; Nadot, 2003). De ce fait, les nouveaux enseignants trouvent que le transfert des connaissances et des savoirs entre la formation initiale et le début de l'exercice de la profession s'avère parfois très difficile. Cette étape dans la vie professionnelle du jeune enseignant est dépeinte par les chercheurs comme étant ardue et effrayante (Lamarre, 2003). C'est dans les débuts de la profession que ces jeunes enseignants font face à de nombreux défis et qu'ils ne se sentent pas compétents malgré leur formation (Dumoulin, 2012; Martineau et Vallerand, 2007).

Pelletier (2013) ainsi que Portelance et Dupont-Plamondon (2016) soulignent qu'il y a un décalage entre la théorie et la pratique dans la formation initiale, et ce, à plusieurs égards. Il est difficile pour les étudiants de faire le transfert de la théorie vers la pratique dans les stages. Les professeurs à la formation des maîtres doivent s'assurer que les étudiants s'approprient correctement les notions théoriques et qu'ils puissent les transférer dans un contexte réel, ce qui ne semble pas facile à réaliser. Les étudiants devraient être en mesure de créer des liens entre les différentes matières de chaque cours et ceci semble être une autre difficulté observée dans la formation des maîtres. Il n'y a pas toujours de collaboration entre les professeurs, ce qui rend cet aspect très difficile. La théorie de chacun des cours est parfois enseignée et étudiée séparément, sans lien. Elle est donc plus difficilement transférable d'une situation à l'autre pour l'étudiant (Presseau, Martineau et Miron, 2002). Ces chercheurs ciblent quatre conditions pour faciliter le transfert des connaissances et des compétences professionnelles. Premièrement, le milieu universitaire et le milieu professionnel devraient s'informer de ce qui est fait dans l'autre milieu afin qu'il y ait une cohérence dans le développement et l'utilisation des compétences à acquérir et à utiliser. Deuxièmement, ces auteurs parlent de favoriser l'apprentissage par différents moyens d'enseignement et dans des situations réalistes. En contextualisant les apprentissages, l'étudiant est en mesure de bâtir ses connaissances. La réflexion sur ses compétences et sur ses acquis constitue la troisième condition pour que l'étudiant

soit en mesure de faire un bon transfert. Quatrièmement, il est nécessaire que l'étudiant puisse, à de nombreuses reprises, remettre en pratique ses apprentissages dans un contexte réel. Il est important que l'étudiant mette en action ce qu'il a appris (Presseau *et al.*, 2002).

Les stages lors de la formation initiale sont perçus comme une « expérience de mentorat, [une] expérience d'apprentissage, [un] événement d'évaluation, [une] situation de rapport entre théorie et pratique, [une] occasion de développement de l'identité professionnelle [...] » (Gervais, 1999, p. 288). Les étudiants ont l'impression en stage que c'est le temps de leur formation universitaire durant lequel ils vivent des situations concrètes. Par ailleurs, ils constatent que la matière vue sur les bancs d'université et la pratique dans les stages sont deux choses très distinctes, alors qu'elles devraient être au contraire imbriquées l'une dans l'autre (Pelletier, 2013). L'écart est toujours significatif entre les stages et une classe dont le débutant a la responsabilité entière (Martineau et Presseau, 2007). En stage, les étudiants sont souvent bien épaulés par le maître associé et les autres membres du milieu (Pelletier, 2013). Ils sont soutenus lorsqu'un problème survient, ce qui n'arrive pas lors des premières expériences de classe, lorsque le débutant se retrouve l'unique enseignant (Martineau et Presseau, 2007). À la lumière de ces informations, les stages sont des milieux plus contrôlés que les classes dans lesquels les débutants se retrouveront seuls.

L'écart se poursuit aussi lors de l'entrée dans la profession. En effet, Nadot (2003) parle de la différence que les enseignants novices identifient entre ce que l'on s'attend d'eux et ce qui est réellement vécu dans la pratique. Elle appelle cela l'« écart entre la pratique attendue et une pratique vécue » (p. 128). Basco (2006) énonce que les étudiants doivent développer un regard critique sur leur pratique. Ils sont habiles au niveau de la théorie, mais ne savent pas toujours l'appliquer en situation réelle. Ils doivent être en mesure de réfléchir et d'anticiper quant à leur pédagogie afin de faire

des liens entre la théorie et la pratique. Par contre, ceci ne semble pas être évident pour la majorité des étudiants.

Les étudiants ont aussi une vision idéale de la profession, due à leur expérience en tant qu'élèves (Devos, 2016; Kagan, 1992). Desgagné (1995) note que le milieu scolaire a depuis longtemps été l'environnement du débutant, en tant qu'élève, puis étudiant. Il pense, par conséquent, qu'il a pu, à travers ces années, comprendre le rôle de l'enseignant, rôle qui sera bientôt le sien. Le finissant ou le débutant a donc l'impression de connaître les rouages de la profession enseignante puisqu'il a pu l'observer depuis fort longtemps. Ce regard idéal qu'ont les étudiants face à l'enseignement ne change pas nécessairement au cours de leur formation (Riopel, 2006). En conservant cette vision, les étudiants ont tendance à utiliser davantage ce qu'ils ont vécu, leurs expériences et leurs connaissances en tant qu'élèves, plutôt que les modèles aujourd'hui utilisés en enseignement (Riopel, 2006). Or, ils constatent que les références qu'ils avaient sont maintenant inadéquates face à la profession actuelle (Blanchard-Laville, 2003). Une fois que les débutants réalisent que l'enseignement d'aujourd'hui n'est pas nécessairement la profession qu'ils envisageaient, ils entrent dans le stade de survie⁷ (Kagan, 1992; Lamarre, 2003). Lamarre (2003) fait état de cette période de survie dans laquelle le jeune enseignant se retrouve devant des « attentes [...] trop élevées par rapport aux responsabilités réelles [...] une période difficile où l'enseignant, seul, doit trouver des stratégies pour s'en sortir » (p. 13).

À l'instar du taux d'abandon dans les débuts de la profession, un pourcentage similaire d'étudiants quitte avant même l'obtention du diplôme. Le COFPE (2002) révèle que le taux d'abandons s'élève à 25 % durant la formation universitaire, alors que d'autres étudiants se questionnent abondamment au courant de leur stage à savoir s'ils deviendront ou non enseignants.

⁷ Les différentes phases de l'insertion professionnelle seront élaborées dans le deuxième chapitre, le cadre conceptuel.

Les besoins des finissants/débutants

Afin de mieux saisir les besoins des étudiants/débutants, Boudreault et Pharand (2008) classifient les besoins d'accompagnement formulés des stagiaires débutantes et finissantes selon cinq domaines. Les cinq catégories de besoins sont réparties comme suit : les besoins *affectifs* : « émotions, sécurité, estime de soi, accueil dans le milieu » (p. 14), les besoins *cognitifs* : « compétences, expériences, formation, connaissances » (p. 14), les besoins *sociaux* : « encadrement, modèle, relations, communications, ouverture d'esprit, reconnaissance » (p. 14), les besoins idéologiques : « valeurs, culture, idéaux » (p. 14) et les besoins organisationnels : « ressources, gestions, structures, disponibilités » (p. 14).

Ces besoins chez les finissants se transforment vers de nouveaux besoins lorsque ceux-ci deviennent des enseignants débutants. Ainsi, lors de leur entrée dans la profession, ils sont catégorisés sous trois thèmes (Gold 1992, cité dans Lamontagne, 2008). Le premier thème, *physique et émotionnel* inclut « [l'] estime de soi, [la] sécurité, [l'] acceptation [et la] résistante aux maladies » (p. 2). Le deuxième thème, *psychosocial* touche principalement le rapport entretenu du débutant avec les autres (amis, collègues, etc.). Finalement, le troisième thème, *personnel et intellectuel* vise « [la] stimulation intellectuelle, [les] nouvelles idées, [les] nouveaux savoirs, [les] nouveaux défis à relever [et les] techniques innovantes (p. 2). Comblé ces besoins permettrait au débutant de vivre une insertion professionnelle réussie et l'encouragerait à poursuivre son chemin professionnel (Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck, 2014).

1.5 Synthèse de la problématique et question de recherche

Le but de ce chapitre était d'exposer la problématique relative à l'insertion professionnelle en enseignement. En premier lieu, afin de camper la situation actuelle de l'éducation au Québec, un aperçu du contexte de l'évolution et des changements a

été présenté. Cette partie incluait la situation de la précarité d'emploi vécue par les enseignants au Québec, ainsi que le taux d'abandon. Grâce aux statistiques décrivant ces réalités la précarité d'emploi ainsi que le taux d'abandon de la profession des jeunes enseignants, il a été possible d'établir qu'un problème important persiste dans la profession enseignante quant aux débuts dans la profession. Afin de comprendre ce qui cause cette problématique, un tour d'horizon de la réalité des débuts a été abordé. Par la suite, un bref portrait des programmes et des dispositifs de soutien a été dressé. Il est à noter que certains programmes et dispositifs de soutien seront élaborés lors du deuxième chapitre. Finalement, comme l'intervention cible les finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, il était de première importance de documenter ce qui se fait concernant l'insertion professionnelle lors de la formation initiale. Or, comme il sera expliqué ultérieurement, la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale est trop peu étudiée pour le moment.

Ainsi, la problématique établit que la période d'insertion professionnelle chez les enseignants débutants est importante et décisive pour ces derniers. Effectivement, l'entrée dans la profession s'avère une grande étape pour les novices. L'expérience unique d'insertion professionnelle que vivront les jeunes enseignants sera susceptible de déterminer leur cheminement professionnel. De ce fait, les différentes parties de ce chapitre démontrent que lors des débuts, plusieurs difficultés peuvent être vécues et ainsi être associées à une insertion professionnelle plus ardue. Afin d'appuyer les futurs enseignants à leur entrée dans la profession, la préparation à l'insertion professionnelle doit faire partie inhérente de la formation initiale. Or, comme mentionnées par certaines chercheuses, notamment Leroux *et al.* (2016) ainsi que Van Nieuwenhoven et Cividini (2016), cette préparation est peu présente lors de la formation universitaire. Au regard des différentes parties de la problématique ainsi que dans une vision parallèle à celle de ces auteures, il y a lieu de se poser la question suivante : Comment favoriser et soutenir la préinsertion professionnelle des futurs

enseignants dans leur formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire?

1.6 Pertinence de la recherche

La situation de l'insertion professionnelle a été étudiée sous plusieurs angles dans la dernière décennie. Des chercheurs ont relevé et analysé les difficultés, les programmes et les dispositifs de soutien, les facteurs, les causes et les conséquences qu'entraîne une expérience d'insertion professionnelle ardue chez les enseignants débutants. Notamment, le mémoire de Vallerand (2008) portait sur la « mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle ». De son côté, le mémoire et la thèse de Pelletier (2009, 2013) analysaient respectivement « la perception des enseignantes du primaire sur leur estime de soi, pendant la phase d'insertion professionnelle » et « les besoins de formation psychologique chez les finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ». Bien que certaines parties de notre mémoire soient en lien direct avec les travaux de Vallerand et Pelletier, elles diffèrent en ce qui concerne le thème principal de notre recherche, soit la préinsertion professionnelle. En effet, nous nous concentrerons plutôt sur ce que l'on pourrait mettre en place lors de la formation initiale afin que les finissants connaissent davantage les éléments reliés au début de la profession, notamment en ce qui concerne ce qui leur est offert pour faciliter leur insertion professionnelle.

Dans le cadre de ce mémoire, le terme « préinsertion professionnelle » sera utilisé pour désigner la période de préparation à l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Bien que certaines recherches proposent de s'attarder davantage aux besoins des futurs enseignants (Fournier et Marzouk, 2008), peu de documentation et de recherches se sont penchées sur la période de « préinsertion ». Certains auteurs, notamment Duchesne et Kane (2010), Martineau et Mukamurera (2012), Martineau et

Vallerand (2007) expose de nombreuses pistes d'aide et de soutien pour vivre une insertion professionnelle réussie lors de l'entrée dans la profession. Encore une fois, très peu de recherches se concentrent sur la période de l'avant, le soutien qui pourrait être donné en amont à l'entrée dans la profession. « Il est donc indispensable de poursuivre nos efforts de formateurs et de chercheurs en vue de réfléchir en profondeur sur la formation initiale, ses fondements et ses dispositifs » (Martineau, Portelance et Mukamurera, 2014, p. 230). Martineau *et al.* (2014) déplorent que le pont et le suivi qui devraient être présents entre la formation universitaire et la période d'insertion professionnelle soient quasiment absents. Le manque d'écrits scientifiques sur le sujet de la « préinsertion professionnelle » nous mène donc à utiliser les différentes dimensions associées à l'insertion professionnelle pour documenter notre recherche et pour préparer les finissants à cette réalité des débuts.

Contrairement aux écrits plutôt rares en terme de préparation à l'insertion professionnelle, la période d'insertion professionnelle est, quant à elle étudiée par plusieurs chercheurs à travers le monde (Lamarre, 2003). Comme il est mentionné dans certaines recherches, l'insertion professionnelle est une étape dite cruciale (Nault, 2003; Vallerand, 2008) dans la vie des enseignants et c'est lors de cette étape que le nouvel enseignant choisira de poursuivre ou d'abandonner la profession (Cattotar, 2008; Lamarre, 2003; Ndoreraho et Martineau, 2006; Sauvé, 2012). De plus, selon certains auteurs, l'abandon de la profession soulève plusieurs réflexions chez les enseignants, plus particulièrement chez les débutants (Houlfort et Sauvé, 2010; Mukamurera et Balleux, 2013; Mukamurera et Gingras, 2004). Toujours selon eux, ce problème devient, par le fait même, un problème de société puisque plusieurs enseignants vivent avec des problèmes psychologiques et avec une grande crainte face à leur profession. Après quatre ans sur les bancs de l'université, ils n'ont plus envie de continuer leur route sur le chemin de l'enseignement. Comme le mentionne Bernier (2013), plusieurs éléments peuvent aider les enseignants à vivre une entrée réussie dans la profession, entre autres une insertion professionnelle positive. Or, il

semble avoir, un manque d'information et de soutien important concernant la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale en enseignement, comme soulevé à plusieurs reprises dans le collectif de Van Nieuwenhoven et Cividini (2016). Ce mémoire s'engage à alimenter les connaissances scientifiques sur le sujet de la préparation à l'insertion professionnelle des finissants du BÉPEP qui seront les prochains enseignants débutants.

Desgagné (1995) mentionnait que les universités tireraient profit du fait que les enseignants débutants, une fois sur le marché du travail, soient très bien encadrés afin que la préparation qu'ils ont reçue lors de leur formation ne soit pas interrompue. À la lumière de cette situation, l'implication des universités dans des programmes de soutien et d'accompagnement deviendrait avantageuse. Gosselin et Raymond (1995) suivent la même ligne de pensée en notant que, même si l'insertion professionnelle des enseignants se vit sur le terrain, les universités peuvent participer au développement des apprentissages des étudiants quant à ce concept. Plus récemment, Fournier et Marzouk (2008) notaient qu' :

[...] il serait pertinent de chercher à établir les besoins réels des futurs enseignants en matière d'activités préparatoires à l'insertion dans la profession enseignante. [...] [U]ne réflexion s'impose concernant les outils à mettre en place dans les milieux universitaires et scolaires en vue de favoriser une insertion plus harmonieuse des nouveaux enseignants et de les amener à persévérer dans la profession enseignante (p. 44).

Les réflexions qui sont faites dans ce mémoire pourront élargir les façons de faire ainsi que les actions qui peuvent être mises en place lors de la formation initiale. À travers leurs recherches, certains auteurs, notamment Fournier et Marzouk (2008), établissent « l'importance pour les futurs enseignants d'une solide articulation entre la formation initiale et l'entrée dans la profession et celle de la collaboration au sein du milieu d'insertion » (Martineau *et al.*, 2008, p. 6). C'est pour ces raisons que nous aimerions atteindre directement le milieu universitaire.

Les futurs enseignants semblent vouloir se faire une idée de ce qui les attend en début de carrière. Ces jeunes enseignants se questionnent sur leur avenir, ne se sentant pas nécessairement bien renseignés et bien outillés quant à la réalité des débuts faisant ainsi référence à l'insertion professionnelle qu'ils s'apprêtent à vivre. Afin de soutenir ces débutants, des dispositifs sont déjà proposés et mis en place dans certaines commissions scolaires, mais il serait important que les autres commissions scolaires suivent le pas avec l'implantation d'un programme d'insertion professionnelle (Martineau et Mukamurera, 2012). À l'instar de Martineau et Vallerand (2007), Duchesne et Kane (2010) soulignent qu'il est primordial de continuer à développer des programmes et des méthodes de soutien efficaces qui aideront systématiquement les enseignants débutants dans leur parcours. De plus, afin de faire une place plus importante à la préparation de l'insertion professionnelle dans les milieux universitaires, l'implantation d'activités sur le sujet pourrait avoir des répercussions positives pour les futurs enseignants (Marzouk et Fournier, 2008). Ces méthodes de soutien, autant dans le milieu scolaire que dans la formation initiale, pourront servir d'appui aux débutants quant à leur insertion professionnelle.

Finalement, le COFPE (2002) encourage fortement les projets de recherche de tout genre sur l'insertion professionnelle notant que

de nombreux enseignants de carrière, par leur expérience et leur engagement professionnel, peuvent apporter une contribution importante au développement des connaissances en sciences de l'éducation et que, parallèlement, par leur collaboration à des projets de recherche-action ou de recherche-développement, ils enrichissent leur propre formation [...] (p. 59).

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre vise à comprendre le concept de l'insertion professionnelle. D'abord, la définition de l'insertion professionnelle retenue pour ce mémoire est présentée. Ensuite, la durée de l'insertion professionnelle, les différentes phases, quelques méthodes de soutien, des programmes d'insertion professionnelle au Québec et dans d'autres pays sont décrits. Un portrait de la place accordée à l'insertion professionnelle dans le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire dans plusieurs universités est dressé et des initiatives d'outils de soutien mis en place dans des formations initiales sont exposées. Finalement, les stratégies pouvant faciliter l'insertion professionnelle ainsi que les facteurs de risque et de protection sont expliqués. Enfin, ce chapitre se termine sur notre objectif de recherche.

2.1 La définition de l'insertion professionnelle

Comme il a été mentionné dans le premier chapitre, les écrits et la documentation sur la préparation à l'insertion professionnelle dans la formation initiale, ainsi que les initiatives instaurées au sein de cette formation sont peu nombreuses (Van Nieuwenhoven et Cividini, 2016). Au Québec, on précise qu'

[e]n termes d'orientations et d'objectifs en vue de préparer à l'insertion professionnelle, nous pouvons dire qu'il n'y a rien d'officiel : il est possible de dégager des intentions dans certaines institutions, mais le tout reste globalement assez vague et informel (Leroux *et al.*, 2016, p. 179-180).

À cet égard, le mémoire, s'appuie sur différentes facettes et éléments du concept d'insertion professionnelle. Ainsi, dans la prochaine section de ce chapitre, il vous

sera présenté les représentations du concept de l'insertion professionnelle dans les écrits scientifiques ainsi que la définition retenue pour la conception de la trousse de préinsertion professionnelle.

Bien que le concept de l'insertion professionnelle soit étudié depuis quelques décennies, les auteurs ne s'entendent pas tous sur une même définition. Plusieurs mots et expressions sont employés afin de détailler ce concept parfois ambivalent, parfois ardu à définir (Martineau, *et al.*, 2008; Mukamurera, 1999; Pelletier, 2009; Vallerand, 2008). Dans les écrits, on retrouve différents vocables présents dans la définition du concept de l'insertion professionnelle : *étape* (Raymond, Ouellet, Nault et Gosselin, 1995 et Zeichner et Gore, 1989 cités dans Boutin, 1999), *passage* (Danvers, 2003), *moment* (Lamarre, 2003), *période* (Baillauquès et Breuse, 1993 et Lévesque et Gervais, 2000) et *phase* (Mukamurera *et al.*, 2013; Ndoreraho et Martineau, 2006).

De plus, le terme *processus* revient fréquemment dans les écrits pour définir le concept de l'insertion professionnelle (Desgagné, 1995; Huberman, 1989; Legendre, 2005a; Martineau et Vallerand, 2005 et 2006, cités dans Hénault, 2011; Mukamurera, 1998; Portelance et Martineau, 2010; Vallerand, 2008; Vallerand, Martineau et Bergevin, 2006; Weva, 1999). Ces auteurs exposent l'insertion professionnelle comme un *processus* qui est vécu et perçu différemment par chaque débutant. Selon Pelletier (2009), l'insertion professionnelle n'est pas identique dans tous les cas puisque chaque débutant « possède des aspirations, des valeurs et des buts différents [...] » (p. 31). Ainsi, ce *processus*, abordé pour décrire le concept, inclut des axes et des facettes de l'insertion professionnelle interdépendants, tels que la construction des savoirs, le développement professionnel, l'identité professionnelle, l'intégration dans un nouvel environnement, les responsabilités du jeune enseignant, etc. et ceux-ci sont en perpétuel changement et évolution (Legendre, 2005a; Martineau et Vallerand, 2005 et 2006, cités dans Hénault, 2011; Mukamurera, 1998; Portelance et Martineau, 2010; Vallerand *et al.*, 2006; Weva, 1999).

Dans le cadre de ce mémoire, nous retenons la définition de Mukamurera (1998). Plus précisément, nous nous appuyons sur les différentes dimensions élaborées dans la recherche de Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013). Mukamurera (1998) définit le concept d'insertion professionnelle comme étant « un processus graduel et multidimensionnel, analysé en terme de trajectoire » (résumé, III). Le terme multidimensionnel pour désigner l'insertion professionnelle, se rapporte à plusieurs aspects du concept. Mukamurera *et al.* (2013) s'inspirent de différents niveaux de Mukamurera (2011) et expliquent leurs visions en notant cinq dimensions de l'insertion professionnelle qui sont interreliées. La première dimension, *économique*, touche le processus d'entrée dans la profession, faisant référence aux conditions de travail : « [...] le délai d'attente de l'emploi, le statut, la durée et la stabilité d'emploi ainsi que le salaire [...] » (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 16). La deuxième dimension est celle de l'*affectation* qui se rapporte aux spécificités des tâches d'enseignant : « [...] 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. » (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 16). La *socialisation organisationnelle* est la troisième dimension de l'insertion professionnelle. Cette dimension touche l'environnement scolaire dans lequel l'enseignant débutant évoluera. Il doit donc s'acclimater au fonctionnement, aux valeurs, aux règlements de son nouveau milieu. Le novice doit aussi apprendre à travailler et à échanger avec ses collègues. Cette troisième dimension englobe plusieurs types d'intégration : *physique, social, organisationnel*, etc. (Mukamurera *et al.*, 2013). La quatrième dimension est celle de la *professionnalité* dans laquelle le jeune enseignant apprend son nouveau rôle de professionnel en développant les compétences relatives à sa profession. Il est en voie de devenir fonctionnel et compétent dans sa fonction d'enseignant. La cinquième et dernière dimension est reliée aux perspectives émotionnelles et affectives du débutant. La dimension *personnelle et psychologique* comporte une multitude de facettes dont certaines peuvent être perçues comme positives et d'autres comme négatives : le stress, les

appréhensions, l' « accomplissement personnel, [le] développement de soi, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, [les] représentations du métier et [l'] engagement professionnel (motivations, persévérance, implications) » (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 16). Mukamurera *et al.* (2013) notent que la vision de l'insertion professionnelle à travers ces cinq dimensions permet d'ériger des balises pour le développement et la conception de programmes d'insertion professionnelle. De plus, Leroux *et al.* (2016) donnent des exemples de thèmes touchant l'insertion professionnelle dans certains milieux universitaires⁸ divisés sous les cinq dimensions de Mukamurera *et al.* (2013). Le Tableau 2.1 présente une synthèse des cinq dimensions de l'insertion professionnelle puis des exemples de thèmes prélevés de la recherche de Leroux *et al.* (2016).

⁸ L'étude s'appuie sur 29 personnes travaillant à des postes de coordonnateurs et responsables de stage, de directions de programme (1^{er} et 2^e cycle), de directions de module ou de professeurs au sein de huit universités québécoises.

Tableau 2.1 : Les dimensions de l'insertion professionnelle

Dimensions (Mukamurera <i>et al.</i> , 2013, p.16)	Exemples pour comprendre la dimension (Mukamurera <i>et al.</i> , 2013, p.16)	Exemples de thèmes abordés dans certains milieux universitaires (Leroux <i>et al.</i> , 2016, p.181)
Économique (<i>processus d'entrée dans la profession, faisant référence aux conditions de travail</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - le délai d'attente de l'emploi le statut, la durée et la stabilité d'emploi - le salaire 	<ul style="list-style-type: none"> - activité de recrutement et de préparation à l'embauche - activité d'orientation - recherche-action sur l'insertion professionnelle (IP)
Affectation (<i>se rapporte aux spécificités des tâches d'enseignant</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - la nature de la tâche - 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 	<ul style="list-style-type: none"> - difficultés rencontrées lors de l'IP - préparation des stagiaires à ce qu'ils seront appelés à vivre au moment de l'IP - conditions d'entrée dans la profession
Socialisation organisationnelle (<i>touche l'environnement scolaire dans lequel l'enseignant débutant évoluera</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - le fonctionnement de l'école - les valeurs de l'école - les règlements de son nouveau milieu 	<ul style="list-style-type: none"> - réflexion sur le milieu où les futurs enseignants souhaiteraient enseigner - sensibilisation à la culture scolaire
Professionnalité (<i>le jeune enseignant apprend son nouveau rôle de professionnel en développant les compétences relatives à sa profession</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - les compétences relatives à sa profession 	<ul style="list-style-type: none"> - développement des compétences et de l'identité professionnelle - bilan des apprentissages - formation continue - contribution à des initiatives de développement professionnel continu
Personnelle et psychologique (<i>comporte une multitude de facettes, dont certaines peuvent être perçues comme positives et d'autres comme négatives</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - le stress - les appréhensions - l'accomplissement personnel - le développement de soi - l'estime de soi - le sentiment d'efficacité personnelle - les représentations du métier - l'engagement professionnel (motivations, persévérance, implications) 	<ul style="list-style-type: none"> - facteurs de risque et de protection des enseignants débutants en contexte d'IP

2.2 La durée et les phases

Les recherches diffèrent sur la durée de l'insertion professionnelle. Ainsi, Vallerand (2008) mentionne que l'insertion professionnelle n'a pas de temps précis. Elle relie cette période à « l'entrée et les débuts dans la carrière » (Vallerand, 2008, p. 22). Selon d'autres auteurs cités dans Ndoreraho et Martineau (2006), la durée de l'insertion professionnelle peut être très différente dans le temps d'une personne à une autre. Ces auteurs identifient donc que l'insertion professionnelle peut se compter pour certains débutants en journées ou pour d'autres en années. D'autres auteurs estiment que l'insertion professionnelle se déroulerait entre un et cinq ans (Baillauquès et Breuse, 1993). Nault (2003) mentionne que, selon Vonk et Schras (1987), la durée de l'insertion professionnelle s'amorcerait lorsque l'enseignant débutant entrerait dans la profession et s'achèverait lorsque celui-ci « devient un enseignant compétent et à l'aise dans son rôle » (Nault, 2003, p. 21). Ainsi, elle note que ce temps peut se déployer sur sept ans. Bien que la durée d'insertion professionnelle ne soit pas perçue de la même façon par tous les chercheurs, une durée de cinq ans paraît être un juste milieu à l'ensemble des recherches (Leroux *et al.*, 2016; Mukamurera, 2014; Ndoreraho et Martineau, 2006).

Comme nous l'avons constaté, certains auteurs intègrent le terme « phase » à leur définition d'insertion professionnelle. Ainsi, ces phases semblent être des étapes obligées dans le parcours de l'enseignant débutant. Plusieurs recherches (Balleux, 2006; Dumoulin, 2012; Huberman 1989; Kagan, 1992; Katz, 1972; Lévesque et Gervais, 2000) décrivent plus spécifiquement ces différentes phases vécues par les enseignants débutants.

Alors que certains chercheurs limitent leurs phases au début de la carrière, d'autres considèrent que les phases sont des étapes qui se succèdent tout au long de la vie professionnelle. La majorité des auteurs parlent d'une phase commune qui est *le choc*

de la réalité ou la phase de survie (Desgagné, 1995; FSE, 2013; Huberman, 1989; Kagan, 1992; Katz, 1972; Lamarre, 2003; Sabar, 2004; Veenman, 1984). Les prochains paragraphes offrent un aperçu global de ces phases. Celles-ci sont présentées selon les années de parution des études. En contrepartie, nous avons fait le choix de décrire l'étude de Lévesque et Gervais (2000) en dernier lieu, même si celle-ci est moins récente que d'autres, puisque les auteures utilisent un champ lexical différent.

Selon Katz

Katz (1972) cible quatre phases dans la carrière des enseignants. Premièrement, elle parle, comme plusieurs auteurs, du *stade de survie* qui est caractérisé par les débuts difficiles du nouvel enseignant. Katz (1972) note que durant cette période, le débutant se pose beaucoup de questions. Il a besoin d'être soutenu, encouragé et rassuré. Deuxièmement, elle présente le *stade de consolidation* qui se situe à la fin de la première année d'enseignement. Le débutant a réalisé qu'il était capable de survivre. Il essaie de travailler sur ce qu'il a acquis durant la première phase et il se concentre sur ce dont les élèves ont besoin. Par la suite, la troisième phase, dite *de renouvellement*, survient lorsque l'enseignant qui a trois ou quatre années d'expérience tente de nouvelles approches afin d'évoluer dans son enseignement. Il essaie de changer ses habitudes. Finalement, la dernière phase proposée par Katz (1972) est celle *de maturité* dans laquelle l'enseignant est devenu un enseignant expérimenté, compétent. Ce stade est habituellement atteint chez les enseignants entre la troisième et la cinquième année d'enseignement (Katz, 1972).

Selon Huberman

De son côté, Huberman (1989) propose plusieurs phases qui s'échelonnent sur l'ensemble de la carrière de l'enseignant. Les deux premières sont incluses dans la période d'insertion professionnelle. Il débute avec la phase de « l'entrée dans la

carrière » (Huberman, 1989, p. 7), qui est divisée en deux parties, soit la « survie » et la « découverte ». Ces deux parties de la première phase sont en opposition et montrent les deux côtés de la médaille des débuts dans la profession. Ainsi, dans la première partie (la survie), il note que les débutants ont des réflexions sur leurs compétences et sur l'écart entre les idées qu'ils se faisaient de la vie d'enseignant et la réalité. Dans la deuxième partie (la découverte), Huberman (1989) expose l'emballement et l'excitation du jeune enseignant à avoir ses propres responsabilités de professionnel, ses élèves et faire partie de l'équipe-école au même titre qu'un autre enseignant. Par la suite, Huberman (1989) discerne une deuxième phase, soit « la stabilisation » qui équivaut au moment où l'enseignant débutant fait partie intégrante de son milieu tant sur le plan personnel, professionnel que pédagogique. Huberman montre donc, à travers les deux phases, que l'enseignant débutant vit parfois des moments plus difficiles et parfois de bons moments.

Selon Kagan

Si Huberman détermine les phases de façon positive, Kagan (1992) en détermine deux qui semblent plutôt être des étapes difficiles pour les débutants. La première phase est celle dans laquelle l'enseignant débutant a une image idéale et souvent déformée de la réalité de l'enseignement. Il idéalise sa profession et ses élèves. Le débutant réalise qu'il y a un écart énorme entre ce qu'il a appris à l'université et ce qu'il vit réellement. Du fait même, lorsque le nouvel enseignant comprend et conçoit la réalité de sa profession, il entre dans la phase de survie. Il déploie, alors, beaucoup d'efforts afin d'accroître ses compétences.

Selon Nault

De son côté, Balleux (2006) propose un tour d'horizon des travaux de plusieurs auteurs concernant les différentes phases de l'insertion professionnelle. Ainsi, il mentionne que Nault (1993) identifie trois phases à l'insertion professionnelle qui

s'arrime avec le temps. *Avant* l'insertion professionnelle, *pendant* l'insertion professionnelle et *après* l'insertion professionnelle. Ces temps respectifs de l'insertion professionnelle sont associés respectivement à la phase de l'attente, à la phase de *la première rencontre* et à la phase de *la consolidation*. La première phase correspond au temps entre l'aboutissement de la scolarité et le commencement dans la profession. La seconde correspond, comme d'autres auteurs, *au choc des réalités*. Finalement, la troisième phase est reliée à l'appropriation du développement professionnel ainsi qu'à celle de la profession.

Selon Sabar

Pour sa part, Sabar (2004) distingue trois phases à l'insertion professionnelle. Elle parle d'abord du stade de la *fantaisie*. Cette phase se déroule avant l'entrée dans la profession. Les futurs enseignants idéalisent la profession ainsi qu'eux-mêmes en tant que professionnels. Sabar (2004) mentionne que d'autres auteurs appellent cette étape la *lune de miel*. Vient ensuite, le choc de la réalité qui se déroule dans les premiers mois d'enseignement. Dans ce stade, Sabar (2004) mentionne que les débutants sentent que le soutien n'est pas présent, alors que c'est le moment qu'ils en auraient le plus besoin. Tout comme dans la phase similaire de Kagan (1992), les enseignants novices réalisent l'écart entre leur formation et la réalité du milieu scolaire. Cet écart est décrit chez Sabar (2004) comme étant la source de plusieurs difficultés vécues par les débutants. Finalement, l'auteure caractérise la dernière phase d'*ajustement*. Durant cette phase, les débutants reprennent le dessus, ils comprennent les difficultés qu'ils ont à affronter, ils font face à leur nouvelle réalité. C'est dans cette phase que les débutants prennent confiance en eux et commencent à se former un réseau avec d'autres collègues de leur milieu de travail.

Selon Dumoulin

Dumoulin (2012) identifie deux phases dans l'insertion professionnelle. Tout comme Huberman (1989), Dumoulin sépare la première phase dite *d'exploration*, avec les deux mêmes catégories, soit la *survie* et la *découverte*. Pour la deuxième, Dumoulin rejoint Nault en proposant l'étape de *consolidation*.

Selon la FSE

Le guide d'insertion professionnelle et syndicale des enseignantes et enseignants (FSE, 2013) répertorie une multitude d'informations utiles concernant l'enseignant novice dans son quotidien. Le guide propose trois phases au processus d'insertion professionnelle, soit *phase de survie*, *phase de consolidation des acquis* et *phase de socialisation*, trois phases qui se rapprochent des stades des autres auteurs mentionnés précédemment. La *phase de survie* constitue la première étape dans laquelle les nouveaux enseignants se rendent compte du décalage entre la formation initiale et le milieu professionnel ainsi que de nombreuses responsabilités que comporte la carrière d'enseignant, et ce, dès le début. Lors de la deuxième phase, *consolidation des acquis*, les enseignants débutants réfléchissent à leur début. Ils tentent de reproduire et de bénéficier de leurs expériences qui se sont avérées positives. Finalement arrive la phase de *socialisation* dans laquelle les enseignants s'aperçoivent que plusieurs débutants, comme eux, ont vécu des difficultés ou des expériences similaires, voire identiques. L'enseignant peut partager ses épreuves et ses réussites avec les autres, de manière à profiter de l'expérience de chacun (FSE, 2013).

Selon Lévesque et Gervais

Pour leur part, Lévesque et Gervais (2000) affirment que dans les débuts, les novices doivent passer « trois frontières » (p. 13). D'abord, elles parlent d'une *frontière fonctionnelle* dans laquelle l'enseignant débutant évolue afin de se sentir actif et

compétent dans ses tâches d'enseignant. Par la suite, les auteures mentionnent la *frontière inclusive* dans laquelle le jeune enseignant doit s'approprier les valeurs professionnelles et s'intégrer à l'équipe. Finalement, Lévesque et Gervais (2000) parlent d'*une frontière hiérarchique* dans laquelle le débutant doit se faire reconnaître par ses pairs et les autres individus de son environnement professionnel.

La Figure 2.1 présente un résumé des différentes phases selon les auteurs. On peut constater les différences et les ressemblances entre les auteurs.

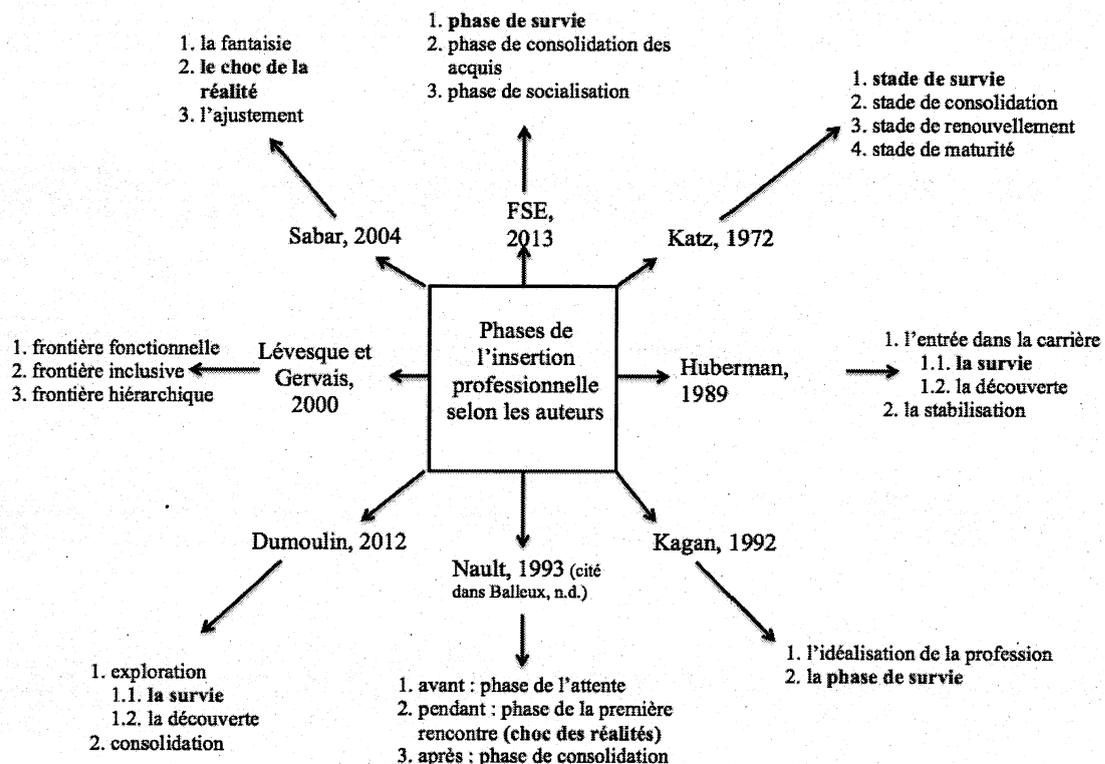


Figure 2.1 : Les phases de l'insertion professionnelle selon les différents auteurs

En résumé, nous constatons que les auteurs séparent l'insertion professionnelle en diverses phases, parfois différentes, parfois semblables. Si certains auteurs, tels que Kagan (1992), Huberman (1989) et Dumoulin (2012) identifient deux phases relatives à l'insertion professionnelle, d'autres en identifient trois et même quatre, notamment Nault (1993) et Katz (1972). Dans la majorité des cas, ils s'entendent sur la phase de *choc* ou de *survie*, étape qui semble inévitable pour les enseignants débutants.

2.3 Les types de soutien

Comme il a été mentionné dans la problématique, le soutien qui pourrait être apporté aux enseignants débutants est primordial. Ce soutien, qui peut commencer dès sa formation initiale, pourrait avoir une influence déterminante sur la suite du parcours du nouvel enseignant. Il existe une multitude de dispositifs de soutien pour l'insertion professionnelle, mais il semble en être autrement pour les dispositifs de formation en lien avec la préinsertion professionnelle (Leroux *et al.*, 2016). Pour cette raison, dans la prochaine partie du cadre conceptuel, certaines méthodes de soutien en lien avec l'insertion professionnelle sont expliquées et illustrées par quelques exemples de programmes d'insertion professionnelle.

Certains auteurs font la distinction entre les termes associés à l'aide apportée aux enseignants débutants. Des auteurs définissent différemment les mots *programmes* de soutien et *dispositifs* ou *méthodes* (Leroux et Mukamurera, 2013). Afin de définir ce qu'est un programme d'insertion professionnelle (PIP), Mukamurera *et al.* (2013) optent pour la vision de Brock et Chatlain (2008) qui proposent qu'un PIP soit un ensemble de procédures institutionnelles établies dans le but d'accueillir ou d'intégrer les nouvelles recrues » (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 18). Martineau et Mukamurera (2012) notent qu'«un dispositif est plus spécifique qu'un programme, il est en quelque sorte un outil de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants » (p.

47). De ce fait, plusieurs méthodes de soutien peuvent constituer un programme d'insertion professionnelle (Martineau et Mukamurera, 2012).

2.3.1 Principales mesures de soutien

La direction, le mentorat, les groupes collectifs de soutien, les réseaux électroniques d'enquête et le portfolio professionnel sont des exemples de mesures de soutien. La partie suivante est consacrée à leur présentation.

La direction

Selon le COFPE (2002) ainsi que Martineau et Vallerand (2006), le soutien de la direction ou des membres de la direction est essentiel pour une bonne insertion professionnelle des jeunes enseignants. Dans les écoles, ce rôle peut aussi être joué par un conseiller pédagogique. D'abord, la direction doit offrir un accueil chaleureux au nouvel enseignant et doit s'assurer que ce dernier ait tous les documents nécessaires en main, soit administratifs, pédagogiques, syndicaux ou autres. C'est aussi du ressort de la direction d'informer le débutant des règles, des valeurs et de l'organisation de l'établissement. De plus, il importe que la direction présente le jeune enseignant à ses collègues afin que ce dernier puisse s'intégrer plus facilement (Duchesne et Kane, 2010). La direction peut alors profiter de cette occasion pour diriger le novice vers un enseignant chevronné qui pourra l'aider en cas de besoin ou de questionnements (Martineau et Vallerand, 2006). Lors de l'accueil, la direction a le devoir de faire connaître ses attentes à l'enseignant débutant. Les attentes, émises par la direction, se doivent d'être réalistes et atteignables. Ainsi, le nouvel enseignant sait ce qui lui est demandé et peut donc remplir ses fonctions de façon plus adéquate (Martineau et Vallerand, 2006). Pour reprendre les propos de Martineau et Vallerand (2006), un lien concret et authentique entre la direction et le jeune enseignant favorise une meilleure insertion. De cette façon, l'enseignant débutant peut se sentir plus à

l'aise de faire part de ses questionnements ou de ses réflexions s'il sent que la direction a « une attitude d'ouverture, de respect, de disponibilité et d'écoute » (Martineau et Vallerand, 2006, p. 45). Par ailleurs, le manque de soutien de la direction est l'un des principaux facteurs problématiques qui influence négativement les débuts dans la profession (Eggens, 2002). Cette absence de soutien peut influencer notamment le stress et même la décision d'abandon du débutant (Ingersoll, 2011). Même s'il a été décrit que le rôle de la direction est primordial pour soutenir le nouvel enseignant, Vallerand (2008) expose que, dans plusieurs circonstances, le support de la direction est trop souvent inexistant.

Le mentorat

D'autres mesures de soutien favorisent une insertion professionnelle positive. La mise sur pied de mentorat dans l'école peut s'avérer un soutien adéquat pour le nouvel enseignant. Dans certains écrits, les termes « mentorat » et « accompagnement » sont utilisés sans distinction et, donc signifient la même chose (Martineau et Mukamurera, 2012). Le mentorat est l'association d'un enseignant débutant et d'un enseignant chevronné dans le but d'aider, d'outiller et d'accompagner le novice dans ses nouvelles fonctions et de favoriser une bonne insertion professionnelle (Bergevin et Martineau, 2007; Martineau et Vallerand, 2007, 2008). De plus, cela peut aider l'enseignant débutant à s'intégrer dans son milieu (Martineau et Vallerand, 2006). Selon plusieurs auteurs, le mentorat serait l'un des dispositifs de soutien les plus souvent conseillés et expérimentés dû à son fonctionnement, son efficacité et les résultats qu'il en dégage (Bergevin et Martineau, 2007; Martineau et Mukamurera, 2012; Martineau et Vallerand, 2007, 2008; Nault, 2004). Il faut noter que le mentor peut être un enseignant, mais peut aussi être une autre personne ressource, telle que le conseiller pédagogique (Martineau et Mukamurera, 2012; Martineau et Vallerand, 2006).

Le mentorat peut se traduire de plusieurs façons. Selon Martineau et Vallerand (2006), la direction peut assurer le rôle de mentor en donnant des recommandations et des rétroactions à l'enseignant débutant ou encore en effectuant des visites régulières dans sa classe. Par contre, même si cette pratique d'accompagnement par la direction est envisageable, Martineau et Mukamurera (2012) notent que cette situation de mentorat est très rare. Selon Bédard (2000), la sélection du mentor doit reposer sur trois aspects soit, que l'enseignant fasse volontairement le choix d'être mentor, qu'il porte une attention spéciale à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et qu'il soit disponible. Tout comme le mentor, l'enseignant débutant doit pouvoir faire le choix de participer au mentorat. Plusieurs objectifs sont attribués au mentorat comme encourager les relations interpersonnelles, favoriser la passation des savoirs « le savoir, le savoir-faire et le savoir-être » (Martineau et Mukamurera, 2012, p. 51), soutenir le développement professionnel, etc. (Martineau et Mukamurera, 2012; Martineau *et al.*, 2010). Le rôle du mentor est très large et peut comprendre plusieurs aspects, tels que l'accueil, l'observation, l'accompagnement, la rétroaction, l'écoute, le soutien, l'empathie, etc. (Bédard, 2000; Bergevin et Martineau, 2007). Il doit aussi posséder des valeurs et des attitudes positives afin d'instaurer avec le novice un climat de confiance propice aux échanges. Comme le mentionnent Martineau et Mukamurera (2012), la réflexion sur sa profession ainsi que sur son développement professionnel peut émaner de l'aide qu'apporte le mentor au jeune enseignant. Le système de mentorat aide l'enseignant débutant dans son cheminement professionnel et personnel (Martineau et Mukamurera, 2012). Selon les besoins de l'enseignant débutant, ce dernier et le mentor peuvent prévoir des temps de planification, des discussions, des réflexions, du travail collaboratif, etc. (Duchesne et Kane, 2010). Ainsi, Martineau *et al.* (2010) mentionnent trois types de processus qui sont reliés à la relation du mentorat, soit les « processus d'accompagnement », « d'enseignement » et « d'interaction et [...] relationnel » (p. 6). Le mentorat apporte à la fois de l'aide au nouvel enseignant, mais valorise aussi l'enseignant d'expérience dans son travail. Le mentor est valorisé pour son expérience et ses connaissances de la profession. Il

transmet son savoir à la nouvelle génération d'enseignants. Il peut aussi profiter des nouvelles idées et de l'enthousiasme de son protégé (Martineau et Mukamurera, 2012).

Il faut, par contre, faire attention à certains aspects du mentorat pour que le soutien ne devienne pas négatif. En effet, un mauvais jumelage du nouvel enseignant et du mentor pourrait avoir un effet contraire à celui souhaité (Martineau et Mukamurera, 2012). Le mentor doit être un accompagnant, un conseiller, un guide pour l'enseignant débutant, il ne doit pas être un superviseur ou un évaluateur, cela pourrait être négatif pour la relation de confiance (Bergevin et Martineau, 2007; Martineau et Vallerand, 2007, 2008).

Les groupes collectifs de soutien

Martineau et Vallerand (2007, 2008) ainsi que Martineau et Mukamurera (2012) expliquent plus en profondeur deux des dispositifs de soutien autres que le mentorat. En premier lieu, ils élaborent ce que sont les *groupes collectifs de soutien*. Notons qu'à travers les recherches, le nom de ce dispositif peut changer en fonction du but du groupe qui se rencontre. Le but du groupe peut être, par exemple, d'échanger sur différents sujets pédagogiques ou encore d'apprendre sur de nouvelles approches. Dans ces groupes, les enseignants débutants sont invités à discuter et à partager sur plusieurs sujets, tels que leurs préoccupations, les situations difficiles vécues en classe, leurs expériences, leurs idées, leurs pratiques pédagogiques, leurs valeurs, etc. (Martineau et Mukamurera, 2012; Martineau et Vallerand, 2007, 2008). Plusieurs types de rassemblement sont offerts et peuvent changer de groupe en groupe. Ainsi, certains rassemblements peuvent inclure seulement de jeunes enseignants, alors que dans d'autres groupes, des professionnels peuvent participer aux rencontres en tant qu'experts ou en tant qu'animateurs. On peut notamment parler de conseillers pédagogiques, d'enseignants chevronnés ou de professeurs de niveau postsecondaire (Martineau et Mukamurera, 2012). Ces groupes de soutien permettent l'échange

d'analyses réflexives sur les méthodes d'enseignement ou les pratiques professionnelles. Lors des discussions, les nouveaux enseignants peuvent donc profiter des solutions, des idées ou des propositions amenées par les autres enseignants afin de les mettre en place dans leur milieu professionnel (Martineau et Mukamurera, 2012; Martineau et Vallerand, 2007). Afin que le groupe de soutien fonctionne, il doit y avoir respect et ouverture entre les membres. De plus, les groupes de soutien jouent un rôle important pour contrer « le sentiment d'isolement » (Martineau et Vallerand, 2007, p. 11). Les échanges et les réflexions permettent aux jeunes enseignants de développer un regard critique sur leur profession et donc de se forger une identité professionnelle (Martineau et Mukamurera, 2012). Ces groupes de soutien sont souvent volontaires afin que les rencontres ne soient pas vues comme un surplus de travail (Martineau et Mukamurera, 2012).

Ce genre de groupe peut convenir à plusieurs enseignants, ou au contraire, ne pas répondre aux besoins d'autres débutants. Comme le mentionnent Martineau et Mukamurera (2012), certains enseignants pourraient se sentir gênés lors de discussion et donc, ne pas profiter au maximum des ressources disponibles. Par ailleurs, les enseignants novices doivent avoir la possibilité de choisir de participer ou non à cette méthode de soutien, car dans le cas contraire, certains pourraient percevoir ces rencontres comme du travail additionnel à leur tâche d'enseignant (Martineau et Mukamurera, 2012).

Les réseaux électroniques d'entraide

Une autre méthode est expliquée par les mêmes auteurs, soit celle des *réseaux électroniques d'entraide* (Martineau et Mukamurera, 2012; Martineau et Vallerand, 2007). Ce dispositif permet une grande disponibilité puisque les enseignants débutants peuvent y avoir accès du lieu de travail, d'un café ou de la maison. Cette méthode permet d'avoir accès plus facilement, de n'importe quel endroit, à du soutien et à de l'information. Il existe plusieurs formules quant à cette méthode de soutien.

Ainsi, on peut retrouver des forums d'échange, des portails d'informations, du mentorat en ligne, etc. Tout comme le dispositif précédent, le développement identitaire professionnel est mis de l'avant. Cette méthode permet aussi, comme le groupe de soutien, de sortir de l'isolement (Martineau et Mukamurera, 2012; Martineau et Vallerand, 2007, 2008). Comme le mentionnent Martineau et Mukamurera (2012), il est vrai que cette méthode ne permet pas le contact direct avec un autre enseignant, mais il permet tout de même de partager ses difficultés et ses questionnements avec d'autres personnes. Les débutants peuvent discuter avec des pairs qui vivent les mêmes situations ou encore recevoir des conseils de mentors ou d'une personne ressource. Un des avantages est que la personne ressource peut venir en aide ou partager des conseils à plus d'un novice à la fois. Le contraire est vrai aussi, puisqu'un enseignant débutant peut profiter de l'expertise de plus d'une personne ressource. De plus, ce genre de dispositifs permet notamment la confidentialité des enseignants débutants puisqu'ils peuvent utiliser un nom de code. Ainsi, cela permet à un enseignant débutant de discuter de ses difficultés plus facilement sans être identifié, il ne se sent pas jugé ou critiqué à cause des situations qu'il vit (Martineau et Vallerand, 2007, 2008). Sur ces réseaux d'entraide, les enseignants débutants peuvent aussi bénéficier de l'aide et des conseils d'autres jeunes enseignants. Ils peuvent recevoir du soutien et donner des conseils à d'autres enseignants débutants (Martineau et Vallerand, 2007, 2008). Ces réseaux d'entraide électroniques proposent aussi des portails d'informations regroupant plusieurs documents sur divers sujets, tels que la planification, la gestion de classe, l'évaluation, etc. (Martineau et Mukamurera, 2012).

Martineau et Mukamurera (2012) notent quelques désavantages à cette méthode. Ainsi, puisque cette méthode est accessible en ligne, certains enseignants débutants pourraient préférer parler en personne à un autre professionnel plutôt que d'avoir des discussions et des conseils via des sites Web. Les émotions peuvent être difficilement perçues par l'autre interlocuteur et donc l'aide apportée n'est pas nécessairement la

plus adaptée. De plus, le site doit être continuellement alimenté. Dans le cas contraire, certains questionnements ou réflexions pourraient demeurer en suspens (Martineau et Mukamurera, 2012). Il faut donc assurer une présence constante sur le site afin de nourrir les discussions et les ressources. Langelier (2005) note que ce rôle peut être joué par un animateur qui est parfois un mentor, un guide, un administrateur ou autres.

Le portfolio professionnel

Le portfolio professionnel est aussi vu comme dispositif de soutien en lien avec le développement professionnel des enseignants. Ainsi, en période de préparation de l'insertion professionnelle, cette méthode permet à l'enseignant débutant de réfléchir sur sa pratique et sur son développement professionnel. Selon Martineau et Vallerand (2011), le portfolio est « un document permettant de réunir différents travaux et réalisations afin de témoigner du développement des compétences et du cheminement d'apprentissage parcouru sur une période donnée » (p. 39). Ainsi, le novice peut rassembler des activités, des réalisations et des planifications qu'il a conçues. Il peut exister plusieurs formes de portfolio, en version papier ou en version électronique, par exemple. Martineau et Vallerand (2011) proposent d'exposer explicitement le portfolio aux enseignants débutants qui le concevront. Ils notent qu'il est important que les novices connaissent les objectifs et les attentes de ce qui peut et de ce qui doit se retrouver dans le portfolio. Afin de recevoir ce genre d'informations, les débutants peuvent assister à des rencontres menées par une personne ressource. Le portfolio peut être utilisé en complément à d'autres méthodes de soutien, notamment au mentorat. De ce fait, l'enseignant débutant et le mentor peuvent échanger sur le contenu du portfolio et ainsi réfléchir sur de nouvelles pistes personnelles, professionnelles et pédagogiques. Ce document permet à l'enseignant débutant de prendre conscience de ses valeurs pédagogiques, ses idéaux, ses pratiques, ses bons coups et ses faiblesses (Martineau et Vallerand, 2011).

Lacourse et Hensler (2008) identifient cinq buts reliés à la conception du développement de l'outil qu'est le portfolio, notamment « soutenir l'engagement du futur enseignant dans sa formation et la prise en charge de son développement; créer des liens entre « ses acquis », les activités de stage et les activités de cours en suscitant la mobilisation de savoirs pour le développement des compétences; [...] développer une posture réflexive en enseignement en soutenant la construction de l'identité professionnelle [...] » (p. 199). Ainsi, depuis un certain nombre d'années, les étudiants de quelques universités, notamment ceux du BÉPEP à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), doivent construire un portfolio sur leur cheminement et leur réflexion quant aux différentes compétences professionnelles (Labelle, 2015). À travers leur portfolio électronique, les étudiants démontrent l'évolution de leur développement et de leur identité professionnelle. L'identité professionnelle se construit donc à travers la réalisation, mais aussi à travers la réflexion qui s'en suit. Bref, « [l]e portfolio agit comme levier transversal et longitudinal de l'établissement de liens théorie-pratique dans la formation initiale. Il soutient l'analyse réflexive au regard de la progression du développement des compétences professionnelles (Dufour et Gareau, 2016, p. 236).

Tout comme les autres méthodes de soutien, le portfolio comporte aussi des aspects qui peuvent être plus négatifs. À la suite de leur étude, Lacourse et Hensler (2008) constatent qu'il est difficile pour les étudiants de faire des liens entre les différents cours et ceci se projette dans leur portfolio. De plus, ces auteures mentionnent que les étudiants se servent rarement de façon adéquate de leurs artéfacts⁹ afin de justifier leur réflexion.

⁹ Les artéfacts sont « des exemples concrets » (Labelle, 2015, p. 13) pour appuyer les textes réflexifs du portfolio.

2.3.2 Exemples de programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires

Afin de voir concrètement ce qui est offert en terme de soutien à l'insertion professionnelle dans certaines commissions scolaires, trois programmes sont présentés. Parmi les nombreux programmes présentés sur le site du CNIPE, le choix s'est arrêté sur trois commissions scolaires qui se situent aux abords de Montréal : la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois (CSMB) et la Commission scolaire de Laval (CSDL).

Commission scolaire de Montréal

Parmi toutes les commissions scolaires qui proposent un programme d'insertion professionnelle (CNIPE, s.d.), celui de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) est expliqué dans un dépliant disponible sur les sites Web du CNIPE et de la CSDM. Conçu pour l'année scolaire 2013-2014 et toujours en vigueur, il propose un programme sur deux ans. Il vise cinq lignes de développement, soit *le soutien à distance, l'accueil et l'intégration, la formation, l'accompagnement par les pairs et le soutien pédagogique* (Commission scolaire de Montréal, s.d.). L'enseignant débutant qui souhaiterait participer à ce programme doit être admissible et doit s'inscrire sur le site Web.

Commission scolaire Marguerite-Bourgeois

Martineau et Vallerand (2007) précisent que la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois offre depuis 2003 un programme d'insertion professionnelle. Le programme propose trois axes, soit *l'information et l'accueil, la formation et l'accompagnement* (Martineau et Vallerand, 2007). Ainsi, les enseignants débutants ont accès à des documents et à de l'information dès leur arrivée. Par la suite, ils peuvent assister à des rencontres afin d'en connaître un peu plus sur les informations

de la trousse qu'ils ont reçue préalablement et sur d'autres sujets reliés à la profession. Par la suite, ils sont associés à un enseignant de leur école qui sera la personne ressource. Les débutants ont aussi accès à différentes formations. Finalement, ils bénéficient d'un accompagnement afin de les aider dans leur cheminement professionnel (Martineau et Vallerand, 2007). Sur le site du CNIPE (s.d.), le programme d'insertion professionnelle de cette commission scolaire, mis à jour en 2014, est détaillé. On y retrouve les informations des ressources disponibles. Le programme s'échelonne sur deux ans et propose toujours des rencontres, de l'information et de l'accompagnement. Les débutants qui souhaitent y participer doivent avoir deux ans et moins d'expérience d'enseignement (Syndicat de l'Enseignement de l'Ouest de Montréal (SEOM, 2014).

Commission scolaire de Laval

Les dispositifs qui sont mis en place par la Commission scolaire de Laval, fournissent d'abord une trousse d'accueil et des documents d'information aux enseignants débutants. Ceux-ci ont accès à du mentorat ainsi qu'au projet PAUSE. Ce site (PAUSE) propose, aux enseignants qui ont moins de cinq ans d'expérience, du soutien électronique (Nault, 2004). Ainsi, les nouveaux enseignants bénéficient d'un service de discussion en ligne avec d'autres enseignants débutants. Ils sont supportés par quelques mentors et profitent de leurs conseils. La Commission scolaire de Laval offre aussi un « service personnalisé d'accompagnement (SPA) » (Martineau et Vallerand, 2007, p. 13) qui s'articule autour de plusieurs dispositifs, tels que « soutien téléphonique, [de] rencontres ou [d'] observations en classe » (p. 13). De plus, elle offre de la formation visant des sujets directement reliés à la réalité des jeunes enseignants. Ces nouveaux professionnels ont finalement accès à un site électronique leur fournissant plusieurs informations et ressources (Martineau et Vallerand, 2007, 2008). Le site du CNIPE (s.d.) expose le programme d'insertion professionnelle de la Commission scolaire de Laval qui est disponible pour l'année

scolaire 2015-2016. Le programme est divisé en sept volets : la trousse d'accueil, la formation, le SPA, le programme d'accompagnement, la communication, le soutien des écoles et la valorisation de l'insertion professionnelle (Commission scolaire de Laval, s.d.). Tous ces volets sont développés afin d'apporter de l'information sur ce qui est prévu et ce qui est offert en ce qui a trait à l'insertion professionnelle ainsi que pour supporter les écoles et les nouveaux enseignants dans leur entrée dans la profession. Les débutants peuvent avoir accès dépendamment de leur nombre d'années d'expérience aux différents volets. Par exemple, le SPA est offert aux débutants ayant moins de quatre ans d'expérience, alors que l'accompagnement individuel est offert aux enseignants cumulant moins de 400 jours d'expérience (CNIPE, s.d.). Cette commission scolaire s'implique aussi dans le CNIPE afin de leur apporter du support quant à l'organisation de leur site (CNIPE, s.d.).

Martineau et Mukamurera (2012) mentionnent, dans leur étude portant sur les programmes d'insertion professionnelle de 19 commissions scolaires répertoriées sur le site du CNIPE, que le mentorat serait le dispositif de soutien le plus utilisé, suivi des ateliers de formation. Les groupes de soutien ainsi que les réseaux d'entraide électronique sont présents dans un peu plus du tiers des programmes des 19 commissions scolaires. Le portfolio n'apparaît que dans un des programmes. Par contre, cette méthode de soutien est parfois utilisée dans certaines universités lors de la formation initiale, notamment à l'UQAM.

2.4 Les recherches sur l'insertion professionnelle dans le monde

Dans d'autres pays, le sujet d'insertion professionnelle intéresse plus d'un chercheur en raison, comme ici, des conséquences que peut engendrer une mauvaise insertion professionnelle.

Comme il a été mentionné précédemment, faute d'une directive nationale au Québec sur le soutien accordé aux enseignants débutants, ces derniers se retrouvent souvent

seuls devant les défis et les difficultés (Desgagné, 1995; Mukamurera *et al.*, 2013; Nault, 2003). Nault (2003¹⁰) mentionne que ce n'est pas qu'au Québec que l'on constate ce problème. Par contre, certaines méthodes de soutien pour les enseignants débutants ont été mises en place dans plusieurs pays à travers le monde dans les années 80. Depuis, dans le but d'aider les nouveaux enseignants, des programmes d'insertion professionnelle sont aussi élaborés et instaurés dans les milieux scolaires de certains pays, tels que la Suisse, le Japon, la France, la Nouvelle-Zélande et la Chine (Duchesne et Kane, 2010, p. 66). Dans leur article, Wong *et al.* (2005) décrivent les programmes des cinq pays mentionnés précédemment. Ceux-ci sont habituellement accessibles dans les deux à cinq premières années dans la profession. Ces programmes d'insertion professionnelle ont en commun plusieurs points, dont ces trois principes. Ils sont d'abord bien construits, organisés, précis et très bien contrôlés, puis les rôles de chaque professionnel y sont bien définis, et, enfin, ces programmes s'inscrivent dans un principe de développement continu de l'identité professionnelle des jeunes enseignants. Les pays conçoivent que leur programme n'est qu'une partie de la formation continue des enseignants débutants. Finalement, le travail de concert et de coopération qui est fait par les différents acteurs est fortement encouragé. Ces programmes sont donc profitables pour les enseignants débutants qui se sentent rapidement inclus dans la profession (Wong *et al.*, 2005).

Les efforts du Japon sont mis en avant plan. La profession enseignante est très valorisée et est perçue comme une profession de haut niveau (Wong *et al.*, 2005). Dès leur entrée sur le marché du travail, les enseignants débutants japonais entrent dans une période d'insertion professionnelle qui a pour but « la consolidation des compétences professionnelles » (Nault, 2003, p. 24). Puisque le placement dans les écoles est fait par les commissions scolaires, une même école n'a qu'un ou deux débutants chaque année. Les jeunes enseignants obtiennent, dans la majorité, les

¹⁰ Quoique peu récent, les dernières données explicites que nous avons sur les programmes d'insertion professionnelle à travers le monde sont, à notre connaissance, celles de Nault (2003), de Villegas-Reimers, (2003) et de Wong *et al.*, (2005).

classes qui engendrent le moins de difficultés. Les enseignants débutants participent à diverses formations plusieurs fois au cours de l'année. De plus, le novice obtient l'accompagnement d'un enseignant chevronné. Il est aussi appuyé par les autres membres de son école. Ainsi, il peut se faire observer et observer les autres enseignants. Les enseignants d'expérience considèrent qu'il est de leurs responsabilités d'aider et de soutenir leurs collègues débutants (Wong *et al.*, 2005). Au Japon, afin de permettre aux nouveaux enseignants d'assister à des formations chaque semaine, leur tâche est réduite (Nault, 2003; Villegas-Reimers, 2003). Les coûts qu'engendrent ces méthodes de soutien sont assurés par le ministère de l'Éducation et la commission scolaire (Nault, 2003).

À la suite d'une formation semblable à celle du Québec, les nouveaux enseignants écossais qui entrent sur le marché du travail doivent faire une année de probation. Durant cette année, la tâche est allégée afin qu'ils puissent participer à des activités de tout genre, comme des formations. Ils sont aussi soutenus par un enseignant d'expérience durant cette année. De plus, ils obtiennent, durant leur année de probation, un contrat d'une année scolaire complète afin qu'ils soient dans un environnement stable et constant. À la fin de cette année de probation, leur brevet leur est accordé (Nault, 2003).

En Alberta, un peu avant les années 2000, est né un programme de mentorat. Depuis ce temps, les enseignants débutants ont accès à des « rencontres, de mini-conférences, [des] ateliers de formation, [des] séances d'observation, [des] discussions, [des] rencontres avec d'autres paires de mentors et débutants, [des] sessions de planification communes, [...], etc. » (Nault, 2003, p. 25). Ainsi, afin de profiter de ce programme, les participants ont droit à du temps de libération. De plus, en vue de continuer à développer son identité professionnelle, tout au long de leur carrière, et ce, chaque année, les enseignants doivent créer « un plan de développement professionnel » (Nault, 2003, p. 25). La participation au programme, tant comme

nouvel enseignant que comme enseignant chevronné, fait partie de ce plan de développement (Nault, 2003).

Près du Québec, l'Ontario offre un programme d'insertion professionnelle depuis 2006 à la demande du ministère de l'Éducation. En effet, l'adoption de la Loi sur le rendement des élèves exige que « tous les conseils scolaires financés par les fonds publics offrent le Programme à leur nouveau personnel enseignant » (Ontario, 2010, p. 4). Ces débutants sont dans l'obligation d'y participer. L'objectif du programme y est décrit comme suit :

Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) [...] a été conçu pour appuyer l'épanouissement et le perfectionnement professionnel du nouveau personnel enseignant. Il est la deuxième étape d'un perfectionnement professionnel continu qui promeut des pratiques efficaces d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, prolongeant et complétant ainsi la première étape, les programmes de la formation initiale à l'enseignement. Il ajoute une autre année complète de soutien professionnel permettant au nouveau personnel de développer les habiletés et les connaissances nécessaires pour devenir des enseignantes et des enseignants chevronnés en Ontario (Ontario, 2010, p. 3).

Ainsi, en mettant en place ce programme d'insertion professionnelle, le gouvernement de l'Ontario reconnaît l'importance de cette étape dans la profession. De plus, il mentionne qu'un pont doit être fait entre l'université et le marché du travail, notant ainsi que la formation initiale n'est que le début de la formation pour un enseignant. Dans le document sur le programme d'insertion professionnelle, on y explique la structure du programme, les pratiques offertes, les rôles et les responsabilités de chacun, entre autres, ceux du nouvel enseignant, de la direction et du mentor ainsi que le financement accordé pour ce programme (Ontario, 2010).

2.5 L'insertion professionnelle dans les universités

Dans plusieurs cas, les méthodes de soutien à l'insertion professionnelle sont intégrées dans le milieu scolaire, mais il ne faut pas sous-estimer l'importance qu'aurait une bonne préparation à l'insertion professionnelle lors de la formation initiale. Bien que pour l'instant, peu de recherches ont été consacrées à cette préparation, il est possible de repérer certains cours qui sont offerts dans les universités portant sur l'insertion professionnelle, le développement professionnel et l'identité professionnelle. Afin de mieux saisir ce qui est mis en place quant à l'insertion professionnelle en formation initiale, il sera question de présenter certains exemples de cours offerts dans les cursus des baccalauréats en éducation préscolaire et en enseignement primaire de quelques universités au Québec. Deux cours sont donnés durant la formation initiale du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'UQAM afin de créer un portfolio professionnel. Les étudiants sont amenés à développer un portfolio sur les 13 compétences professionnelles¹¹ (UQAM, s.d.). De plus, à la dernière année, les étudiants de ce baccalauréat s'inscrivent à un cours synthèse qui a pour objectif d'amener l'étudiant à réfléchir à son parcours et à sa future profession. La description de ce cours propose d'aider l'étudiant « [...] à favoriser son intégration dans un processus de formation continue; [à] le préparer à son dernier stage de formation initiale et à son insertion professionnelle [...] » (UQAM, s.d, Description section, para. 1). L'Université de Montréal (UdeM) offre aussi un cours, *réalisation d'une recherche pédagogique*, d'un crédit aux étudiants du BÉPEP afin de les préparer à l'insertion professionnelle. Dans ce cours, les étudiants sont amenés à voir ce qu'est un portfolio. De plus, le baccalauréat est organisé de façon à ce que chaque année se concentre sur un thème.

¹¹ La treizième compétence professionnelle « s'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise, se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques, développer les compétences de l'éducation interculturelle » a été ajoutée à la formation initiale du BÉPEP par l'UQAM « [...] lors de la modification du programme, le Conseil de module (2002), soucieux d'intégrer dans son programme l'étude des caractéristiques de l'école montréalaise, a mis en place une 13^e compétence. » (UQAM, s.d.).

La thématique de la quatrième année est *Insertion dans la vie professionnelle*. Dans la même voie, l'Université de Sherbrooke inscrit comme objectif de quatrième année « [...] la fin de la formation initiale et le début d'un processus de formation continue en même temps que l'insertion dans la profession, notamment grâce au stage intensif de 14 semaines » (s.d., Profil des études section, para. 4). Il accorde donc une place à la suite de la formation initiale et au début dans la profession enseignante. De plus, l'Université de Sherbrooke offre dans le BÉPEP un cours à option de deux crédits sur l'insertion professionnelle en enseignement, qui vise à préparer les étudiants à l'entrée dans la profession. L'Université Laval offre, quant à elle, un cours de synthèse, similaire à celui de l'UQAM et de l'UdeM, soulignant que « le futur enseignant est amené à rendre compte du « pouvoir d'agir » qu'il a pu développer au terme de sa formation et à témoigner de l'identité professionnelle qu'il a pu construire au moment de son entrée dans la carrière en enseignement » (Université Laval, s.d., Description section, para. 1). Le cours touche donc le développement professionnel qui peut être relatif à l'insertion professionnelle. Finalement, un des buts du programme en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) « vise à entraîner les étudiants à l'analyse réflexive, afin qu'ils deviennent capables de poursuivre leur développement professionnel au-delà de leur formation initiale » (UQTR, s.d., Objectifs section, para. 3). L'université propose aussi un cours de synthèse ressemblant aux autres universités ciblant aussi la réflexion sur le développement professionnel de l'étudiant.

Une étude a été menée auprès de personnes travaillant dans huit universités (des professeurs, des coordonnateurs de stages, des directions et des responsables de programmes) pour tenter de comprendre les initiatives instaurées dans les milieux universitaires concernant l'insertion professionnelle (Leroux *et al.*, 2016). Bien que certains dispositifs, tels des journées d'orientation, des ateliers, des activités de formation, des ressources en ligne, etc. soient offerts dans certaines universités, plus de la moitié des participants travaillant dans six des huit universités sondées attestent

que de telles méthodes de soutien ne sont pas présentes dans leurs milieux universitaires. Ceux-ci affirment que ce manque de dispositifs de soutien est dû au fait que

la préparation à l'IP n'est pas prioritaire pour l'instant, la formation initiale étant la préoccupation centrale; les intervenants attendent des résultats de l'évaluation institutionnelle de leurs programmes pour faire des recommandations à cet égard; les personnes ne disposent pas suffisamment de temps pour préparer les étudiants à cette transition et de contacts en personne avec les débutants pour les soutenir (Leroux *et al.*, 2016, p. 176).

Ces mêmes auteures notent que l'insertion professionnelle est peut-être abordée dans certains cours à l'université, tels que les cours stages, les séminaires ou des activités d'intégration puisque ce concept apparaît dans l'intitulé ou dans la description du cours. Certains des participants de la recherche mentionnent que des activités organisées dans ces cours ont pour objectif de préparer à l'insertion professionnelle des futurs enseignants. Or, d'autres participants notent que l'insertion professionnelle n'est pas un sujet touché lors de la formation initiale. Leroux *et al.* (2016) en viennent donc à la conclusion que les thèmes et les dispositifs de soutien reliés à l'insertion professionnelle abordés dans le cadre de la formation sont informels ou reposent sur les personnes qui donnent ces cours.

Outils proposés en formation initiale

Labeu (2013) rapporte que peu de méthodes de soutien sont mises en place lors de l'insertion professionnelle en Belgique. Cividini et Van Nieuwenhoven (2016) soulignent qu'il est primordial de réfléchir, de s'intéresser et d'étudier les différents éléments du passage entre la formation initiale et les débuts dans la profession et de considérer des interventions qui pourraient être favorables à cette étape. Cette réflexion à l'égard des méthodes de soutien réside dans l'importance de la préparation à l'insertion professionnelle dès la formation initiale.

C'est en considérant l'importance de la formation initiale et du rôle joué par les universités dans l'expérience d'IP des débutants, ainsi que le manque d'études à cet égard que nous nous sommes demandé quelles étaient exactement les initiatives des milieux universitaires québécois francophones en vue de préparer les futurs enseignants à leur insertion dans la profession (Leroux *et al.*, 2016, p. 166).

Ainsi, depuis quelques mois, le collectif dirigé par Van Nieuwenhoven et Cividini (2016), dans lequel apparaît le texte de Leroux *et al.*, 2016, est paru et s'intéresse à la transition entre le milieu universitaire et le milieu scolaire au Québec et en Belgique ainsi qu'aux outils de soutien à l'insertion professionnelle qui sont mis à la disposition des étudiants/débutants ou qui pourraient être instaurés tant à l'université que dans les écoles.

Au Québec, quelques dispositifs de soutien font l'objet d'étude dans le livre de Van Nieuwenhoven et Cividini (2016). Parmi ceux proposés, Beaumier (2016) explique les balises de l'apprentissage expérientiel, qui vise à simplifier la future insertion professionnelle des étudiants en adaptation scolaire. À travers cinq phases, *l'ouverture à l'apprentissage, la participation, l'identification, l'intériorisation et la dissémination* (pp. 225-226), les participants développent de nouveaux concepts à propos de leur future réalité professionnelle en s'investissant sur différents plans, notamment cognitif et affectif. L'apprentissage expérientiel amène, entre autres, les étudiants à mettre en lien la formation et la pratique et à connaître des stratégies d'enseignement pratiques et utiles qu'ils pourront mettre en application lorsqu'ils seront sur le terrain (Beaumier, 2016).

Dufour et Gareau (2016) exposent les dispositifs mis en place pour les étudiants du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale de l'UQAM. Tout comme les autres baccalauréats en éducation, le quatrième stage de ce programme se veut un moment de transition pour les finissants, le moment au cours duquel ils passent d'étudiants à enseignants en se plongeant et en vivant totalement la réalité du milieu scolaire

(Dufour et Gareau, 2016). Pour les aider dans ce processus, ces finissants participent, lors de leur séminaire, en quatrième année, à une rencontre leur expliquant les difficultés qui peuvent survenir dans les débuts de la profession (Dufour et Gareau, 2016). De plus, ces étudiants font aussi une synthèse des compétences acquises et expliquées dans leur portfolio professionnel. Ils sont invités à formuler des avenues et des outils de développement professionnel qu'ils aimeraient explorer lors de leur entrée et tout au long de leur carrière (Dufour et Gareau, 2016). Tout au long de leur formation, la pratique réflexive fait partie intégrante de leur cheminement. Les étudiants rédigent un journal réflexif qui vise à faire une analyse de leurs pratiques pédagogiques, de leur développement et de leur identité professionnelle (Dufour et Gareau, 2016).

En Belgique, l'outil DIAM se veut un soutien pour l'analyse et la création de dispositifs d'insertion professionnelle. Les formateurs peuvent utiliser le DIAM pour faire la description d'un dispositif de soutien qu'ils auraient conçu et en faire l'analyse (Fabry, Guerriat, Labeeu et Maes, 2016). Un tableau explicite les différentes composantes pour construire un dispositif de soutien. DIAM propose notamment la *description (D)* de l'outil (compétences visées, cadre de la formation, le public, etc.), l'*inventaire (I)* qui réside dans la méthodologie du dispositif (étapes, animation, outils utilisés, etc.), l'*analyse (A)* du dispositif ainsi que, l'*analyse META (M)* (limites, bénéfices, évolution, etc.) (Fabry *et al.*, 2016). Les auteurs mentionnent que l'outil à l'étude en est seulement à ces premiers essais et que celui-ci pourra, au fil du temps être modifié et adapté. Ainsi en parlant de DIAM, Fabry *et al.* (2016) mentionnent « [...] qu'il s'agit d'une première utilisation dans le cadre de cette recherche collaborative. Il va s'en dire que comme tout outil, de nouvelles recherches et l'application à de nouveaux dispositifs d'insertion professionnelle nous permettront de le stabiliser et/ou le faire évoluer » (p. 102).

De leur côté, Labalue, Van der Linden et Wattiez (2016) proposent, quant à eux, un outil au niveau de la formation initiale pour les futurs enseignants à l'éducation

préscolaire en Belgique. L'outil est construit sur deux plans, le premier qui s'étale tout au long de la formation et le deuxième qui se concentre sur les deux dernières années de la formation. Labalue *et al.* (2016) expliquent que pour le deuxième axe, plusieurs thèmes sont abordés « la philosophie de l'année; l'organisation des stages; les objectifs des stages; les coévaluations; les spécialisations; les cours d'élaboration du projet professionnel; les ateliers de formation professionnelle sur les documents professionnels de l'enseignant; le module professiographie [qui consiste notamment en un temps pour renseigner les futurs enseignants sur la marche à suivre lors de leur entrée dans la profession afin de trouver un emploi ainsi que pour rencontrer différentes personnes qui oeuvrent dans le milieu scolaire]; le portfolio professionnel, le TFE; l'épreuve d'expertise professionnelle » (pp. 113-114) afin de supporter les futurs enseignants dans leur transition entre les bancs universitaires et les débuts dans la profession. Ainsi, à travers ce dispositif, les futurs enseignants développent plusieurs compétences et poursuivent des objectifs liés au développement professionnel et à la profession en tant que telle (Labalue *et al.*, 2016).

Un autre outil, décrit par Sottiaux, Houssa-Cornet et Paul (2016), s'arrime autour de plusieurs buts touchant, entre autres, les compétences, l'identité professionnelle, la transition entre la formation initiale et le milieu ainsi que la pratique réflexive. Il vise les enseignants débutants qui ont terminé leur formation depuis deux ans. L'outil est le fruit de la collaboration de plusieurs milieux et partenaires qui aident et guident ces enseignants débutants à travers différentes facettes de la profession. Les novices ont accès à de l'information au moyen de documentations ou de rencontres, à des formations, à de l'accompagnement personnalisé, à des groupes d'échange avec d'autres débutants, à une personne-ressource, etc. (Sottiaux *et al.*, 2016). Au cours de leur travail, ces auteurs notent qu'ils ont apporté des modifications à leur dispositif afin de le rendre meilleur, notamment quant au contenu. Malgré quelques adaptations, ils mentionnent que les institutions ne sont pas encore prêtes à mettre en place leur

dispositif. De plus, Sottiaux *et al.* (2016), considèrent que le peu de novices qui ont utilisé le dispositif, révèle une limite importante dans leur travail.

Finalement, Maes, Vifquin et Watteyne (2016) exposent un dispositif de soutien de la Haute École Louvain en Hainaut qui se séparent en deux facettes : « professionn'ailles » pour les enseignants débutants à l'éducation préscolaire et au primaire ainsi que « Le diplôme, et après ? » pour les enseignants novices du secondaire. Ce dispositif prend la forme d'un groupe collectif de soutien dans lequel les débutants sont invités à partager, à échanger et à réfléchir sur divers thèmes et pistes d'intervention, et ce, à quelques reprises au cours de l'année scolaire (Maes *et al.*, 2016). Quelques forces sont reliées à ce dispositif, telles que l'aspect de collaboration qui favorise le développement identitaire des jeunes enseignants et le cheminement de la pratique réflexive chez les novices (Maes *et al.*, 2016). D'autre part, ces mêmes auteurs mentionnent que les débutants doivent consacrer du temps à ce dispositif, hors ceux-ci sont souvent dans une période de survie. Finalement, ils notent que leur dispositif aurait avantage à être utilisé avec d'autres méthodes de soutien afin de donner un plus grand support aux débutants (Maes *et al.*, 2016).

2.6 Stratégies des enseignants débutants pour faciliter l'insertion professionnelle

Les méthodes de soutien ainsi que les programmes d'insertion professionnelle peuvent jouer un rôle déterminant dans le soutien apporté aux débutants. Or, il existe aussi une multitude de stratégies qui peuvent aider les finissants et/ou les débutants dans leur début de carrière.

Vallerand (2008) présente un récapitulatif de différentes stratégies qui sont employées par les enseignants débutants lors de leur insertion professionnelle. Ces stratégies sont divisées en cinq catégories représentant une synthèse de plusieurs recherches identifiées dans le mémoire de Vallerand (2008). À partir de sa recherche, Leroux (2014) expose aussi des stratégies facilitant l'insertion professionnelle des

jeunes enseignants. Une majorité de stratégies de Vallerand (2008) et de Leroux (2014) se regroupent sous des thèmes similaires. Premièrement, les débutants peuvent avoir recours à des *stratégies intersubjectives* : solliciter de l'aide ou des conseils à une personne de son entourage professionnel ou personnel, avoir recours à du soutien (mentorat, ressources psychologiques, réseau d'entraide, etc.), s'engager dans son milieu scolaire, etc. (Leroux, 2014, p. 130; Vallerand, 2008, p. 66). Deuxièmement, les jeunes enseignants peuvent utiliser des *stratégies cognitives*, telles que faire des lectures sur des sujets professionnels, se perfectionner par des formations ou des ateliers, démontrer de l'intérêt pour son développement professionnel, faire partie d'un programme d'insertion professionnelle proposé par son environnement éducatif (école, commission scolaire, etc.) (Leroux, 2014, p. 130; Vallerand, 2008, pp. 66-67). Troisièmement, Vallerand (2008, p. 67) propose des *stratégies de réflexivité* : être en mesure de faire de la pratique réflexive sur son travail, avoir un journal de réflexion, constater ses points forts et ses points faibles, etc. Quatrièmement, les novices peuvent aussi exploiter les *stratégies de gestion* : gestion du temps, gestion de classe, etc. (Vallerand, 2008, p. 67), ce que Leroux (2014, p. 131) appelle la *stratégie métacognitive* qui est l'utilisation des ressources matérielles. Finalement, Leroux (2014, p. 131) et Vallerand (2008, pp. 67-68) proposent les *stratégies psychologiques*¹² : démontrer de l'autonomie et de la détermination, avoir des attentes claires et réalistes quant à son travail et à sa personne en tant que professionnel, admettre ses erreurs, démontrer une attitude d'ouverture positive, être en mesure de faire une séparation entre sa vie personnelle et sa vie professionnelle, etc. Or, avec cette dernière catégorie de stratégies, Vallerand (2008, p. 67) parle aussi des *stratégies pour réduire le stress* : faire du sport, avoir d'autres activités (télé, lecture, cours, etc.), avoir du temps pour soi (dormir, bien manger, etc.), relaxer, etc. Elle englobe ces deux dernières catégories de stratégies sous le nom d'*autres stratégies*.

¹² Vallerand (2008) intitule cette section *autres stratégies* incluant les *stratégies pour réduire le stress* et les *stratégies psychologiques* (p. 67).

Vallerand (2008) explique que l'utilisation de stratégies par le débutant a comme but de favoriser et d'améliorer des situations en lien avec des expériences vécues en tant qu'enseignant, et ce, à long terme. Le novice peut se servir d'une ou plusieurs stratégies en lien avec la difficulté qu'il éprouve pour ainsi inhiber la situation (Vallerand, 2008). Ces stratégies utilisées à bon escient peuvent certainement aider les débutants à faire face aux différentes difficultés. Par contre, il est important que le jeune enseignant puisse avoir conscience de ce qu'il est en tant qu'enseignant et des difficultés qui peuvent lui faire obstacle.

2.7 Les facteurs de risque et de protection

Comme le mentionnent Portelance et Dupont-Plamondon (2016) « [...] l'équilibre entre la connaissance de soi et la construction d'une identité d'enseignant n'est pas assez pris en compte dans la formation initiale » (p. 248). Or, la connaissance des facteurs de risque et de protection peuvent aider les débutants à mieux se jauger et ainsi, à déterminer ce qui peut leur est favorable et défavorable dans leur début selon leur identité.

Selon Leroux (2013), un facteur de risque est considéré comme une circonstance, une embûche, une difficulté qui empêche ou entrave le développement. Un facteur de protection est une aptitude, une compétence qui contrebalance ou atténue les facteurs de risque (Leroux, 2013). Le facteur de protection favorise donc le développement de la personne. Les facteurs de risque et de protection peuvent être internes ou externes à la personne, donc de nature personnelle ou individuelle ou de nature environnementale (Leroux, 2009, 2013). Certains auteurs subdivisent les facteurs de risque et de protection. Ainsi, Beltman, Mansfield et Price (2011) répartissent les facteurs de risque environnementaux selon ces catégories : la formation initiale, la famille, la classe ou l'école, le contexte professionnel. Beltman *et al.* (2011) séparent les facteurs de protection personnels en six catégories : les attributs personnels

(altruisme, ténacité, attitude positive, enthousiasme, intelligence émotionnelle, flexibilité, patience, humour, etc.); l'auto-efficacité (sentiment de compétence, fierté, habileté à faire la différence, augmentation de l'auto-efficacité selon l'expérience, etc.); les habiletés d'adaptation (habileté à résoudre des problèmes, « lâcher-prise », acceptation d'avoir échoué, habileté à demander de l'aide, etc.); les habiletés d'enseignement (confiance en ses capacités d'enseignant, utilisation de pratiques pédagogiques diversifiées, connaissance de ses élèves, etc.); la réflexion et le développement professionnel (auto-évaluation, réflexion sur sa pratique, aspirations professionnelles, engagement professionnel, etc.) et la protection individuelle (qualification, relation et support significatif, bien-être, etc.) (Beltman *et al.* 2011; Théorêt et Leroux, 2014).

Les facteurs de risque et de protection sont omniprésents dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants. À travers leurs recherches, les auteurs nous exposent ces facteurs qui sont reliés à la réalité des novices. Leroux (2014) ainsi que Grenier, Beaudoin, Leroux, Rivard et Turcotte (2014) présentent les facteurs ressortis lors de leurs études respectives. Il est à noter que les deux recherches ne visaient pas les mêmes participants. La recherche de Leroux (2014) ciblait les enseignants débutants de l'éducation préscolaire et du primaire, alors que la recherche de Grenier *et al.* (2014) rejoignait les finissants et les enseignants débutants en éducation physique et à la santé. Certains facteurs de risque et de protection qui se retrouvent dans les deux recherches sont différents, reflétant parfois la réalité distincte des deux domaines, alors que d'autres facteurs sont identiques. Pour mieux comprendre le concept, le Tableau 2.2 présente quelques exemples de facteurs de risque et de protection relevés de la recherche de Leroux (2014) et de la recherche de Grenier *et al.* (2014).

Tableau 2.2 : Des exemples de facteurs de risque et de protection

Facteurs de risque	Facteurs de protection
<p>Facteurs de risque personnels¹³</p> <ul style="list-style-type: none"> • peu d'implication, faible sociabilité, isolement • sentiment d'incompétence, peu de confiance en soi, faible sentiment d'autoefficacité • attentes trop élevées ou irréalistes • stress, épuisement, détresse psychologique • faible sentiment d'appartenance, sentiment d'isolement 	<p>Facteurs de protection personnels</p> <ul style="list-style-type: none"> • implication dans l'école, sociabilité, altruisme • maîtrise de compétences professionnelles • motivation • connaissance de la culture organisationnelle de l'école • confiance en soi
<p>Facteurs de risque environnementaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • charge de travail, manque de temps, tâche inadaptée ou difficile • précarité • manque de soutien de l'administration • pauvres relations sociales • climat et ambiance négatifs dans l'école 	<p>Facteurs de protection environnementaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • soutien des collègues • accès à des dispositifs de soutien de l'IP • occasions de développement professionnel, accès à la formation continue • disponibilité de ressources matérielles • climat d'école sain, relations sociales et bonne entente entre les membres

Théorêt et Leroux (2014) notent que les facteurs de risque qui seraient le plus en cause lors de l'insertion professionnelle des enseignants débutants seraient environnementaux. Ces mêmes auteurs remarquent que les facteurs de protection personnels seraient les plus importants pour les jeunes enseignants. Par contre, la caractérisation d'un facteur peut être difficile à faire puisqu'il peut être perçu différemment selon la nature, l'environnement et la personne. Ainsi, un même facteur

¹³ Les facteurs de risque et de protection sont prélevés directement de la recherche de Leroux (2014, pp. 126 et 128) et de Grenier *et al.* (2014, pp. 101-102 et 104-105).

peut être de risque pour un individu, alors qu'il sera de protection pour un autre individu (Doty, 2010; Luthar, Cicchetti et Becker, 2000; Théorêt, Hrimech, Garon et Carpentier, 2003). Par exemple, un enseignant débutant pourrait être impliqué dans l'école et socialiser avec le personnel, alors qu'un autre pourrait s'impliquer peu et ne pas socialiser. Pour le premier, cette implication est un facteur de protection personnel, alors que pour l'autre cette faible implication devient un facteur de risque personnel (Leroux, 2014). Devos (2016) suit cette ligne directrice en considérant que les facteurs agissent sur le rapport et l'interaction du débutant face aux difficultés qu'il vit. Il constate que les débutants vivent leur insertion professionnelle différemment, tout comme ils perçoivent et font face à leurs difficultés autrement.

2.8 La synthèse du cadre conceptuel

En premier lieu, nous avons constaté que les chercheurs utilisent différents termes pour définir le concept de l'insertion professionnelle (Martineau, Vallerand et Bergevin, 2008). Pour ce mémoire, nous retenons la définition de Mukamurera (1998) qui indiquait que l'insertion professionnelle est « un processus graduel et multidimensionnel, analysé en terme de trajectoire » (résumé, III). Cette définition propose différentes dimensions : la dimension *économique*, la dimension de *l'affection*, la dimension *socialisation organisationnelle*, la dimension de la *professionnalité* et la dimension *personnelle et psychologique*

De plus, les auteurs divisent la période d'insertion professionnelle en phases. Un tour d'horizon de ces phases a été réalisé. Par la suite, quelques méthodes de soutien ont été détaillées : le soutien de la part de la direction, le mentorat, les groupes collectifs de soutien, les réseaux d'entraide électronique ainsi que le portfolio professionnel. Ces dispositifs de soutien se retrouvent dans les programmes d'insertion professionnelle mis en place par des commissions scolaires. Ainsi, trois commissions scolaires qui proposent des programmes d'insertion ont été citées à titre d'exemple :

la Commission scolaire de Montréal, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois et la Commission scolaire de Laval. Certains chercheurs s'intéressent à ce qui se fait ailleurs dans le monde concernant l'insertion professionnelle. Ainsi, nous avons été en mesure de constater que certains pays tentent de mettre sur pied des moyens concrets afin que les nouveaux enseignants puissent vivre une insertion professionnelle positive et réussie. Par la suite, nous avons pris connaissance des cours et des orientations en lien avec l'insertion professionnelle dans le programme du BÉPEP dans diverses universités du Québec. Afin de poursuivre dans cette voie, des initiatives d'outils de préparation à l'insertion professionnelle mises en place lors la formation initiale ont été présentées. Finalement, des stratégies pouvant faciliter l'insertion professionnelle ainsi que des facteurs de risque et de protection reliés à la période d'insertion professionnelle ont été présentés.

2.9 L'objectif de recherche

S'inscrivant dans la continuité des travaux qui s'intéressent à l'insertion professionnelle des jeunes enseignants et à la préinsertion professionnelle en contexte de formation initiale (voir récemment, Van Nieuwenhoven et Cividini, 2016), ce mémoire a comme objectif principal de recherche de concevoir une trousse de préinsertion professionnelle pour les étudiants finissants en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre sur la méthodologie expose d'abord le type de recherche, la description des sujets auxquels s'adresse la trousse ainsi que la présentation détaillée de la trousse de préinsertion professionnelle. De plus, une description globale des trois évaluateurs qui ont validé la trousse est réalisée. L'instrument de recherche et la méthode d'analyse des données sont aussi présentés. Finalement, il sera question des biais de la recherche et des considérations éthiques.

3.1 Le type de recherche

Le type de recherche choisi pour ce mémoire est la recherche développement. Loisel et Harvey (2007) notent qu'il y a peu de documentation sur ce type de recherche en éducation. Ces auteurs observent que plusieurs termes sont utilisés pour désigner la recherche développement et que, selon les recherches, les définitions varient énormément. Ainsi, la conception et la constitution de la recherche développement diffèrent d'un écrit à l'autre (Harvey et Loisel, 2009). Ces deux chercheurs ont, à travers leurs travaux, exploré et tenté d'expliquer la recherche développement puisqu'ils considèrent que « [...] le développement de produits, de modèles ou de pratiques adaptées à une situation d'enseignement ou d'apprentissage occupe une place importante dans l'activité éducative » (Loisel et Harvey, 2007, p. 41). Les auteurs attribuent à la recherche développement différentes visions et objectifs qui ont, malgré tout, un noyau assez similaire, soit la création d'outils, de pratiques, de matériels, etc. Selon Johnson (1977, cité dans Loisel et Harvey, 2007), la recherche développement propose deux aspects différents qui ne sont pas

nécessairement étroitement liés. En premier lieu, la dimension du développement s'oriente sur la « conception » et la « réalisation » de l'outil, tandis que la dimension de recherche est plutôt dirigée vers « la mise à l'essai et les mécanismes d'évaluation » (Johnson, 1977, cité dans Loisel et Harvey, 2007, p. 42). Borg et Gall (1989, cités dans Loisel et Harvey, 2007) ajoutent à la dimension de développement d'outils, « le développement de stratégies, de méthodes, de modèles ou de programmes ayant une incidence sur l'action éducation » (p. 42). Ils vont donc encore un peu plus loin que Johnson en ajoutant cet aspect supplémentaire. Pour eux, le développement devrait être mis à l'épreuve afin de voir s'il fonctionne réellement. Loisel et Harvey (2007) pensent aussi que la recherche développement contient à la fois le développement, mais aussi la validation de la pratique, du matériel ou de l'outil conçu, « [...] le chercheur est engagé à la fois dans des activités de développement et dans l'analyse de ces activités » (p. 44). Pour eux, les étapes de conception, d'essai et d'évaluation sont intégrées et le chercheur modifie son produit à travers ces différentes étapes.

Legendre (2005b) note que c'est « une recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (p. 1147). À l'inverse de la vision de Borg et Gall (1989), celle de Legendre démontre que la recherche développement ne cible pas nécessairement l'analyse de l'outil par la mise à l'essai et l'évaluation de celle-ci. Elle porte plutôt son attention sur le développement à partir des recherches et des connaissances scientifiques. Dans le même sens que Legendre, l'OCDE (2015) propose une définition qui met l'accent sur le développement, la conception, la transformation ou la correction d'outils, de pratiques ou d'interventions à partir de la recherche scientifique déjà réalisée. Pour eux, « la recherche et le développement expérimental (R-D) englobent les travaux de création menés de façon systématique pour accroître la somme des connaissances humaines et concevoir des applications nouvelles » (2015, para. 1). L'OCDE (2015) subdivise en trois catégories ce type de recherche,

soit *la recherche fondamentale, la recherche appliquée et le développement expérimental*. Gaudreau (2011) s'inscrit aussi dans cette vision puisqu'elle définit la recherche développement comme étant une recherche qui « [...] met en application des connaissances ou des théories existantes pour développer des objets inédits ou de nouvelles démarches pratiques » (p. 86). Chastenay (2013) écrit que :

[...] l'approche par recherche de développement permet d'étudier le processus d'enseignement et d'apprentissage, le plus souvent dans son contexte propre, tout en créant et en développant de manière systématique des interventions éducatives pratiques et efficaces et en améliorant les théories qui sous-tendent ces interventions (p. 156).

Différents chercheurs proposent des buts à la recherche développement. Ainsi, on parle parfois de deux axes, celui de saisir l'enjeu étudié à travers le monde ou de comprendre et de trouver des solutions à l'enjeu dans un environnement plus proche (Thom, 1982, cité dans Loisel et Harvey, 2007). Van Der Maren (1996) note, quant à lui, que la recherche développement a pour objectif la création d'outils visant à solutionner un problème qui est directement relié à la réalité du chercheur. Il s'agit d'une recherche basée sur les besoins de celui qui réalise la recherche développement.

Ce mémoire opte d'abord pour la vision de la recherche développement de Loisel et Harvey (2007), en ce qui concerne la conception de la trousse de préinsertion professionnelle. De plus, elle s'appuie sur Legendre (2005b) qui énonce que l'analyse n'intègre pas nécessairement la mise à l'essai et l'évaluation de l'outil développé. La trousse adhère aussi à l'interprétation de Gaudreau (2011) et à celle de Chastenay (2013) puisque ses différentes sections sont élaborées à partir des connaissances scientifiques sur l'insertion professionnelle. Comme il a été mentionné précédemment, peu de recherches ont été réalisées sur la préparation à l'insertion professionnelle (Van Nieuwenhoven et Cividini, 2016). Ainsi, la trousse se veut un nouvel outil qui pourrait faire partie des recherches innovantes sur la préinsertion professionnelle.

La posture épistémologique adoptée pour ce mémoire sera de type interprétatif. Selon Loiselle et Harvey (2007), cette posture semble être la mieux adaptée pour la recherche développement puisqu'elle se base sur les « perceptions, [les] expériences et [les] réflexions » (p. 47) pour l'analyse de l'outil. Afin de continuer dans la même voie, une approche inductive sera préconisée puisqu'elle aussi se base sur les représentations du chercheur. Ainsi, afin de développer son outil, le chercheur s'appuiera sur les éléments de sa problématique et de son cadre conceptuel, notamment sur les difficultés inhérentes à la période d'insertion professionnelle, sur les méthodes de soutien, sur les facteurs de risque et de protection, sur les stratégies pouvant faciliter l'insertion professionnelle, etc. Les éléments de la trousse se fonderont aussi sur les raisonnements et les conceptions du chercheur (Loiselle et Harvey, 2007). Comme il a été expliqué précédemment, la trousse de préinsertion professionnelle conçue dans ce mémoire repose bien entendu sur un problème existant dans la profession enseignante qui a été démontré dans les deux premiers chapitres, ainsi que sur les expériences personnelles et professionnelles de la chercheuse. De plus, comme le mentionne Van Der Maren (1996), la recherche est en lien avec les besoins du chercheur, ce qui est le cas dans cette recherche. La trousse est donc développée à partir des données recueillies dans les écrits scientifiques, et est aussi en lien direct avec les perceptions, les expériences, les réflexions et les besoins précédemment acquis par la chercheuse, qui est également enseignante en début de carrière. Chastenay (2013) mentionne que l'intervention créée dans l'environnement de la recherche doit être utile et fonctionnelle et doit faire progresser la recherche reliée à l'intervention. La trousse de préinsertion professionnelle se veut un outil qui peut être facilement utilisé à l'université auprès des finissants du BÉPEP et tout au long de leur insertion professionnelle lorsqu'ils deviennent débutants. De plus, comme il existe peu de recherches et d'intervention faite sur la place de l'insertion professionnelle à l'université, il nous semble que la trousse offre un programme de préparation à l'insertion professionnelle différent que ceux présentés dans le deuxième chapitre, qui permettrait une transition adéquate entre la formation initiale

et le milieu scolaire et pourrait instaurer des repères solides pour les débutants quant à leur identité et développement professionnel. Ainsi, cette nouvelle proposition de préparation à l'insertion professionnelle pourra faire évoluer les interventions proposées aux finissants en rapport avec leur future entrée dans la profession dans la formation initiale.

3.2 Les sujets concernés par la trousse de préinsertion professionnelle

Dans la prochaine section, les sujets ciblés pour la trousse de préinsertion professionnelle seront présentés. En parallèle, les raisons du choix des participants seront aussi décrites.

Justification du choix des sujets

Notre projet de recherche propose de préparer l'insertion professionnelle des finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAM. Ce choix se justifie par le fait qu'il concorde avec la réalité de la chercheuse qui est une ancienne étudiante du BÉPEP et une enseignante au primaire. Bien que plusieurs aspects de la trousse rejoignent la réalité des différents baccalauréats en éducation, d'autres sont propres à la réalité du BÉPEP. En effet, plusieurs différences distinguent les branches des baccalauréats en éducation. Le cursus des spécialisations est différent, comportant des profils et des cours spécialisés propres à chaque baccalauréat. De plus, les défis de chaque champ se révèlent être fréquemment distincts vu la nature diverse des tâches. Le COPFE (2002) énonce que

[c]omme les difficultés qui guettent les enseignants débutants diffèrent, notamment selon l'ordre d'enseignement et les caractéristiques du milieu scolaire, la formation et le type de soutien pour les aider à remplir efficacement leur tâche au quotidien ne sauraient être les mêmes pour tous » (p. 47).

Ainsi, le cheminement d'un étudiant du BÉPEP est différent de celui en adaptation scolaire et sociale (BASS) ou de celui en éducation physique et à la santé (ÉPS).

D'autres différences dissocient les enseignants débutants dans leurs réalités et leurs parcours professionnels dépendant du diplôme universitaire obtenu. Dufour, Meunier et Chénier (2014) abordent les spécificités du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Ils notent que les diplômés de ce programme seront aptes à enseigner et à mettre en place des interventions justes et adéquates avec des élèves handicapés ou des élèves éprouvant des difficultés d'ordre d'adaptation ou d'apprentissage. Leur diplôme peut les amener à travailler dans des milieux variés et auprès de différentes clientèles (Dufour *et al.*, 2014). Ces mêmes auteurs notent que certains enseignants en adaptation scolaire et sociale se retrouveront à l'éducation préscolaire ou au primaire, alors que d'autres travailleront au secondaire. Certains ouvriront dans des classes régulières ou spécialisées auprès d'élèves à besoins particuliers, alors que d'autres se retrouveront à travailler auprès des élèves éprouvant des difficultés, à l'intérieur ou à l'extérieur de classes ordinaires (Dufour *et al.*, 2014). D'autres tâches peuvent leur être octroyées, telles que personne-ressource ou collaborateur avec les titulaires. Dufour *et al.* (2014) utilisent le terme « spécialistes polyvalents » (p. 77) pour caractériser et distinguer ces enseignants.

De leur côté, Grenier *et al.* (2014) démontrent que la réalité des enseignants en éducation physique et à la santé (ÉPS) est différente de celle des autres enseignants. Ces auteurs soutiennent que « la tâche partagée dans plusieurs écoles, le grand nombre d'élèves et le temps restreint passé à enseigner aux mêmes élèves, nécessite de s'intéresser aux particularités singulières de ces enseignants » (Grenier *et al.*, 2014, p. 93).

Les étudiants du BÉPEP doivent développer une multitude de connaissances et de compétences à travers leur formation. Au terme de leur formation, ils devront être compétents : « les savoirs, savoir-faire et savoir être à travers les différents axes de la

formation (formation pratique, formation aux aspects culturel, social, philosophique et psychologique de l'éducation et formation pédagogique) » (UQAM, 2015). Contrairement aux autres branches des baccalauréats en éducation, les enseignants à l'éducation préscolaire et au primaire devront savoir enseigner les différentes matières scolaires, telles que les mathématiques, le français, l'éthique et culture religieuse, l'univers social, les sciences et la technologie, certains arts (arts plastiques, art dramatique, danse, musique, etc.), et ce, pour les élèves de la première à la sixième année (MEQ, 2001b). Plus spécifiquement, les enseignants à l'éducation préscolaire doivent soutenir le développement des six compétences qui correspondent aux sphères de développement de l'enfant. De plus, ces enseignants à l'éducation préscolaire et du primaire doivent être en mesure de favoriser, chez l'élève, le développement de certaines compétences transversales (d'ordre intellectuel, d'ordre méthodologique, d'ordre personnel et social et de l'ordre de la communication) ainsi que d'exploiter les différents domaines généraux de formation (santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et citoyenneté) (MEQ, 2001b). Ces enseignants doivent ajuster leur enseignement (« interventions, stratégies d'enseignement et d'apprentissage, approches pédagogiques, planification, observation, évaluation, prévention et adaptation de l'enseignement ») (UQAM, 2015), en fonction de leur milieu de travail, de leurs élèves aux profils différents, des différentes cultures, etc. (UQAM, 2015). Ces enseignants sont donc des généralistes qui touchent à une multitude de facettes de l'enseignement.

Le choix de cibler le BÉPEP permet de s'ajuster principalement aux besoins, aux défis, au profil et à la réalité de ces étudiants. La trousse de préinsertion professionnelle rejoint plus spécifiquement, par ses méthodes d'enseignement, par ses activités, par ses mises en situation et ses vidéos, les étudiants du BÉPEP. Or, la trousse pourrait être facilement adaptable au profil des autres baccalauréats puisque les connaissances touchées restent tout de même générales. Les ateliers, méthode qui

est fréquemment utilisée dans le BÉPEP ou les mises en situation pourraient être adaptées aux réalités des enseignants en adaptation scolaire ou des enseignants en éducation physique par exemple.

En résumé, la trousse de préinsertion professionnelle s'adresse principalement aux étudiants de quatrième année de ce baccalauréat, mais plus largement, elle pourra être adaptée afin d'aider d'autres étudiants (par exemple, des étudiants de troisième année ou des étudiants de baccalauréats similaires; enseignement secondaire, adaptation scolaire, éducation physique, etc.). Par contre, comme la trousse sera conçue pour les étudiants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAM, il se peut que certaines ressources ou activités nécessitent des modifications afin de convenir aux étudiants d'autres programmes.

Les finissants-débutants du BÉPEP

Selon le site Web de l'UQAM (2015), plus de 60 % des enseignants sur l'île de Montréal sont formés à cette université. Le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire est un programme contingenté. Du nombre de demandes reçues chaque année, environ 50 % des futurs étudiants sont acceptés. À l'automne 2014, sur les 1217 demandes, 618 ont été acceptées¹⁴. À l'automne 2015, c'est 1174 demandes d'admission qui ont été faites et, de ce nombre, 623 étudiants ont été acceptés. Bien qu'il n'y ait pas de données statistiques sur les étudiants en éducation préscolaire et en enseignement primaire selon les genres, il est reconnu que c'est une majorité de filles qui s'inscrivent et évoluent au sein de ce baccalauréat, contrairement à d'autres niveaux ou d'autres disciplines en enseignement. Ce fait est soutenu par une étude réalisée par Statistique Canada (Enquête nationale auprès des ménages, 2011) qui indique que dans l'ensemble de la profession enseignante, 51,9 % sont des hommes et 48,1 % sont des femmes. Spécifiquement à l'éducation

¹⁴ L'information sur le nombre de diplômés n'est pas disponible.

préscolaire et à l'enseignement primaire, on compte 12,6 % d'hommes et 87,4 % de femmes qui exercent à ces niveaux.

Comme il a été mentionné dans le chapitre de la problématique, Fournier et Marzouk (2008) notent qu'il serait primordial de penser à ce qui pourrait être fait directement lors de la formation des maîtres ainsi que dans les écoles afin de venir en aide aux futurs enseignants et aux débutants pour rendre leur insertion professionnelle positive dès leurs débuts dans la carrière. Tardif (2009) suit la vision des auteurs précédents, en mentionnant à son tour qu'il serait avantageux pour la profession de permettre aux enseignants novices, dès le début de leur carrière, de bénéficier des dispositifs de soutien. Cela aurait un impact positif sur la vision de la profession enseignante et permettrait sans doute une plus grande rétention d'effectifs.

La prochaine section de la méthodologie expose la conception de la trousse de réinsertion professionnelle, en détails la forme et le contenu de celle-ci.

3.3 La conception de la trousse de réinsertion professionnelle

Dans la description que fait Van Der Maren (2003) de la conception de l'objet, ce dernier fait le pont entre les savoirs déjà acquis par le domaine et le lien étroit que l'objet doit avoir avec ceux-ci. Dans le cas de la présente recherche, la conception de la trousse s'est fait à partir des connaissances exposées sur le sujet à travers les différentes recherches. Ainsi, le contenu de la trousse de réinsertion professionnelle fait référence à ces connaissances, notamment la durée et les phases de l'insertion professionnelle, les difficultés courantes en insertion professionnelle, les facteurs de risque et les facteurs de protection, les besoins des débutants et les stratégies facilitant l'insertion professionnelle, qui ont été détaillées au cours des deux premiers chapitres, à savoir la problématique et le cadre conceptuel.

La conception de l'objet [...] correspond à la phase théorique, abstraite, de la recherche développement. Sachant quels sont le problème et les contraintes posés aux solutions possibles, il s'agit d'analyser les connaissances disponibles dans le domaine pour, ensuite, synthétiser ces connaissances et élaborer un modèle général de l'objet pédagogique, c'est-à-dire déterminer quels en seront les éléments essentiels (contenu) et les grandes lignes (présentation ou design) (Van Der Maren, 2003, p. 113).

Pour leur part, Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint (2008) établissent trois principes d'une formation. En premier lieu, ils soulignent l'importance de l'implication de la personne qui suit la formation. Ils notent que le contenu est important, mais qu'il est primordial que le participant se retrouve dans l'action afin qu'il puisse, par la suite, comprendre de quelle façon il pourra réinvestir ce qu'il a appris, qu'il sente que cela lui sera utile dans son futur professionnel et personnel. Ce premier principe est donc le réinvestissement concret de la formation pour la personne qui la suit. Le deuxième principe réside dans la cohérence entre les activités de la formation et la façon dont le participant pourra réutiliser le contenu dans un contexte professionnel. Afin d'illustrer leurs propos, les auteurs mentionnent que si la formation explique aux participants qu'il ne faut pas enseigner seulement de façon magistrale, mais que la formation a été conçue sous ce mode, les participants ne reçoivent pas le bon message. Finalement, le troisième principe proposé par ces auteurs est que la formation ne doit pas être un dispositif fermé et totalement encadré. Il est important que la formation puisse laisser place à une certaine forme de créativité. Ce principe correspond au fait que tout le monde a vécu des expériences différentes et que la formation ne sera pas perçue et comprise de la même façon pour tous les participants. Il est donc utile de laisser place à une ouverture (Astolfi et al., 2008)¹⁵. Des liens seront établis entre les trois principes d'Astolfi et al. (2008) et la trousse de préinsertion professionnelle. Afin de bien comprendre ces liens, ceux-ci

¹⁵ Les trois principes d'Astolfi et al. (2008) sont repris à la fin du point 3.4 afin de faire une comparaison entre ceux-ci et la trousse de préinsertion professionnelle.

seront exposés à la suite de la présentation de la trousse, soit à la fin de la section 3.4 de ce mémoire.

Dans le cadre de sa thèse, Bêty (2013) fait un regroupement des travaux de Joyce et Showers (2002) ainsi que ceux de Blank et de las Alas (2010) concernant les composantes et les paramètres d'une formation. Ainsi, Bêty (2013) associe les caractéristiques de la formation des deux recherches afin d'en ressortir les cinq éléments indispensables d'une formation : « aborder un contenu, en précisant la théorie qui le sous-tend; permettre aux enseignants de pratiquer, d'être actifs dans les apprentissages réalisés lors de la formation, favoriser un encadrement, la collaboration et la rétroaction avec les pairs, être cohérent pendant la formation, entre le message et les moyens employés, donc faire des démonstrations et modeler les habiletés visées [...] et prévoir une durée et une fréquence raisonnables pour le contenu visé » (p.26) . Avec l'intention de mettre en perspective les cinq éléments de sa propre formation, Bêty (2013) conçoit un tableau synthèse. De notre côté, nous reprendrons ces cinq éléments pour les mettre en relation avec la formation conçue dans la trousse de préinsertion professionnelle à la suite de la description de celle-ci, soit à la section 3.4.

L'amélioration de la trousse de préinsertion professionnelle

La trousse de préinsertion sera soumise aux trois évaluateurs, sans toutefois être mise à l'essai dans les conditions réelles (cours du baccalauréat). Ainsi, la différence entre une mise à l'essai réelle de la trousse et l'amélioration de celle-ci réside dans le fait que la mise à l'essai aurait été présentée dans des conditions réelles auprès du public cible, les finissants du BÉPEP. Or, dans l'optique de cette amélioration, les évaluateurs ne sont pas seulement des finissants. Ce choix à été pris afin d'avoir accès à trois visions différentes faisant ainsi la richesse de l'amélioration de la trousse de préinsertion professionnelle. De plus, ces évaluateurs ne vivront pas réellement la formation de la trousse de préinsertion professionnelle. Ils pourront plutôt prendre

connaissance du corpus de l'ensemble de la trousse et faire part de leurs opinions, questionnements et améliorations sur celle-ci.

3.4 La trousse de préinsertion professionnelle

La prochaine section propose une description explicite de la trousse de préinsertion professionnelle. Ainsi, les différentes parties sont présentées afin d'avoir une vision d'ensemble de la trousse conçue dans ce mémoire.

La trousse élaborée dans cette recherche cible la préparation à l'insertion professionnelle dans la formation initiale. Pour l'instant, comme il y a peu de recherche sur cette préparation, la trousse s'appuie sur les fondements de l'insertion professionnelle, notamment sur les cinq dimensions de l'insertion professionnelle proposées par Mukamurera *et al.* (2013). « Or, considérant que plusieurs débutants ne se sentent pas suffisamment préparés à faire leur entrée dans la profession, il nous semble qu'il est essentiel de valoriser davantage l'importance de la préparation à cette transition lors de la formation initiale » (Leroux *et al.*, 2016, p. 180). C'est pour cette raison qu'il apparaît fondamental de proposer un nouvel outil pouvant préparer cette entrée dans la profession.

La trousse de préinsertion professionnelle¹⁶ peut être considérée comme un programme de préparation à l'insertion professionnelle puisqu'il contient une formation et d'un aide-mémoire, donc inclue deux dispositifs de préparation à l'insertion professionnelle. La formation pourra être donnée, par exemple, dans le cadre d'un cours stage ou d'un cours synthèse au cours de la dernière année du baccalauréat. L'aide-mémoire est construit à partir des éléments de la formation. La trousse de préinsertion professionnelle servira de préparation sur une longue période

¹⁶ Les documents de la trousse se retrouve en annexe A de ce mémoire (blocs, activités, aide-mémoire, etc.). Le support visuel ainsi que les vidéos ne sont pas mis en annexe pour des raisons éthiques et des raisons de droits d'auteurs.

pour les sujets visés. Dans les prochaines pages, il sera question de présentation de la formation et de l'aide-mémoire conçus pour la trousse de préinsertion professionnelle. Comme une grande partie de notre trousse s'adresse aux finissants de la formation initiale, nous utilisons le terme « préinsertion professionnelle » pour ainsi être plus spécifiques et adéquats. De ce fait, lorsque nous aborderons les sujets dans l'explication de la trousse, les termes finissants et étudiants seront utilisés puisque la trousse s'adresse directement à eux. Par contre, lorsque nous parlerons des sujets dans la partie de l'aide-mémoire, nous aurons recours aux termes finissants/enseignants débutants.

L'intervention tend à proposer un outil pour la préparation à l'insertion professionnelle. Les visées de la trousse sont en lien direct avec la pensée de Labeau (2013), c'est-à-dire de mieux préparer les finissants à leur insertion professionnelle dans l'optique qu'ils saisissent davantage le cheminement qu'ils auront à faire en tant que débutant pour ainsi être en diapason avec cette entrée dans la profession.

[...] la formation initiale pourrait annoncer plus explicitement la réalité d'un métier en évolution qui demandera aux professionnels enseignants d'assumer une certaine flexibilité. Un équilibre serait à trouver entre développer des ressources transversales et fournir assez de repères et d'outils pour réduire le flou des tout débuts (p. 104).

Finalement, l'aide-mémoire peut être un outil pour la fin de la formation (par exemple, lors du quatrième stage), mais aussi pour les premières années dans l'enseignement. Ainsi, les finissants qui auront assisté à la formation deviendront des enseignants débutants qui pourront se servir de cet aide-mémoire.

À la fin de la phase de conception, on devrait disposer d'un modèle de l'objet à développer. Ce modèle doit indiquer quelles en sont les grandes lignes, quelle allure générale il pourrait avoir, quelles (sic) doivent en être les composantes principales [...], quelle (sic) sera l'organisation générale (le design) de ces principales fonctions, etc. (Van Der Maren, 2003, pp. 114-115).

3.4.1 La formation

La formation a une durée de trois heures. Puisque la formation se divise en plusieurs blocs, la durée des différentes activités est détaillée dans le PowerPoint de la formation. La formation est construite à partir de quelques méthodes d'enseignement (exposé interactif, atelier, mise en situation, etc.) qui sont adaptées à la formule du cours. Afin de susciter l'intérêt et le désir d'apprentissage, il nous importe de mettre sur pied une formation qui ne soit pas en formule d'exposé magistral. De ce fait, la séance sera construite sous forme d'exposé interactif. Toutefois, dans la séance, des activités s'apparentant à d'autres méthodes d'enseignement seront proposées, car l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement aiderait les étudiants dans leurs apprentissages.

Les modèles d'enseignement constituent un élément indispensable de la composante agent. Ils sont considérés comme des manières d'aider les élèves à apprendre. Bien que la popularité des modèles tende à varier d'une époque à une autre, selon les courants pédagogiques qui sont adoptés; il est préférable de ne pas se limiter à un seul modèle. En effet, la plupart des chercheurs (dont Jyce, Weil et Calhoun, 2004, cités dans Legendre, 2005) soutiennent que l'utilisation de plusieurs modèles est à privilégier (Viola et Raby, 2007, pp. 2-3).

La formation compte cinq blocs. Avant de commencer officiellement la formation, une courte présentation de la formatrice¹⁷ sera faite. Ainsi, la formatrice prépare sa présentation en mentionnant ses expériences professionnelles et personnelles en lien avec l'insertion professionnelle.

¹⁷ Comme la chercheuse de ce mémoire serait enclin à donner cette formation, durant l'explication de la trousse, le terme *formatrice* sera employé.

Le premier bloc (environ 15 minutes)

Le premier bloc, *l'insertion professionnelle selon les finissants*, vise à activer les connaissances antérieures des finissants. En premier lieu, les finissants répondent individuellement aux questions portant sur l'insertion professionnelle affichées au PowerPoint.

Par la suite, une discussion de groupe est entamée à partir des différentes questions et des éléments de réponses des finissants. La formatrice alimente la courte discussion en posant certaines questions suivantes aux finissants:

1. Que signifie l'insertion professionnelle ?
2. Que savez-vous de l'IP?
3. Combien de temps dure la période d'insertion professionnelle (à quel moment débute l'IP et à quel moment se termine l'IP ?)
4. Connaissez-vous des méthodes de soutien ou des ressources qui peuvent être utilisées en période d'insertion professionnelle ? Donnez des exemples.
5. Selon vous, quel rôle jouez-vous dans votre insertion professionnelle?
6. Quels sentiments éprouvez-vous lorsque vous pensez à vos débuts dans la profession ?
7. Comment caractérisez-vous vos besoins quant à l'insertion professionnelle (ex. : ressources matérielles, ressources humaines, etc.) ?
8. Avez-vous des craintes, des anticipations par rapport à voter IP?

La formulation de ces questions a été composée en lien avec des recherches présentées dans les premiers chapitres, notamment Duchesne et Kane (2010), Leroux *et al.* (2016), Martineau et Mukamurera (2012), Martineau et Vallerand (2006), Martineau et Vallerand (2007), Martineau et Vallerand (2011), Mukamurera *et al.* (2013), Mukamurera (2014), Nadot (2003), Ndoreraho et Martineau (2006) et Vallerand (2008).

Le deuxième bloc (environ 25 minutes)

Le deuxième bloc, *l'insertion professionnelle en quelques points*, contient des informations importantes reliées à l'insertion professionnelle. Dans le cadre de sa recherche, Poirier (2015) note que les renseignements et les conseils sur l'insertion professionnelle donnés en formation initiale se font rares. Ce court bloc vise à confirmer les éléments de réponse du premier bloc ainsi que de fournir des bases sur le concept de l'insertion professionnelle aux finissants. Des éléments, tels que le taux d'abandon des jeunes enseignants, les phases de l'insertion professionnelle, la durée, quelques dispositifs de soutien qui sont utilisés dans des programmes d'insertion professionnelle et des ressources disponibles sont abordés. Ainsi, plusieurs recherches scientifiques sont utilisées pour appuyer les thèmes de ce bloc, tels que Bédard (2000), Bergevin et Martineau (2007), Duchesne et Kane (2010), Houlfort et Sauvé (2010), Martineau et Mukamurera (2012), Martineau et Vallerand (2006, 2007, 2008 et 2011), Mukamurera (2014) et Ndoreraho et Martineau (2006), mais des références plus pratiques sont aussi mentionnées afin de donner des exemples concrets de ressources disponibles aux participants, tels que Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement, FSE (2013), Kriegel (2016) et Bergeron et Morin (2013). L'une des intentions de ce bloc est de faire connaître aux finissants certains pans de l'insertion professionnelle afin qu'ils puissent éventuellement se positionner par rapport à leur future insertion professionnelle. Ainsi, lorsque les étudiants feront leurs premiers pas dans la profession, ils pourront se rappeler qu'ils ne sont pas nécessairement les seuls à passer par « la phase de survie » ou encore, ils pourront s'informer sur ce qui leur est offert dans leur commission scolaire quant aux dispositifs de soutien. Une attention particulière est portée afin que les informations divulguées dans ce bloc soient vulgarisées. La formatrice a recours à une section du PowerPoint pour présenter ces informations. Bien que les mécanismes d'embauche préoccupe habituellement les étudiants quant à leur future entrée dans la profession, la formation n'aborde pas spécifiquement ce point. Ce choix a été fait puisque chaque

commission scolaire et chaque région ont habituellement leurs propres techniques et leurs méthodes d'embauche (ex : bassins, entrevue de sélection, méthodes pour accéder à la liste de priorité, longueur des contrats, méthodes pour postuler sur ces contrats, etc.). Par contre, lors du deuxième bloc, la formatrice invite fortement les étudiants à aller s'informer sur les sites de leurs commissions scolaires pour en connaître davantage sur les sujets qui les intéressent.

Le troisième bloc (environ 75 minutes)

Le troisième bloc, *les ateliers*, met à l'avant-plan les difficultés, les facteurs de risque et de protection ainsi que les besoins et les attentes des finissants. Ce bloc est organisé sous forme d'ateliers. Ainsi, les étudiants explorent les trois ateliers. En petits groupes, ces derniers participent à chaque atelier pendant 15 minutes. Durant chaque atelier, l'échange des réflexions, des idées et des opinions entre les étudiants est préconisé.

Ce bloc sera divisé comme suit :

Atelier 1 : les difficultés courantes en insertion professionnelle

Cet atelier a pour objectif d'identifier les différentes difficultés qui sont associées à la période d'insertion professionnelle. En effet, les étudiants sont amenés à réfléchir et à discuter des difficultés qui seraient susceptibles de les atteindre lors de leur début. À l'aide de différents mots-clés fournis, les étudiants doivent organiser un réseau de concepts. Ils ont aussi la possibilité d'ajouter des idées de ce qui peut leur sembler être problématique dans les débuts de l'enseignement. Les étudiants doivent ensuite discuter en sous-groupe de ce qu'ils ont déjà vécu (stage, suppléance, etc.), de ce qu'ils anticipent (les difficultés qui seraient les plus problématiques pour eux, les raisons) et de quelle façon ils réagissent face à une difficulté ou face au stress. La Figure 3.1 présente un exemple du réseau de concepts des difficultés :

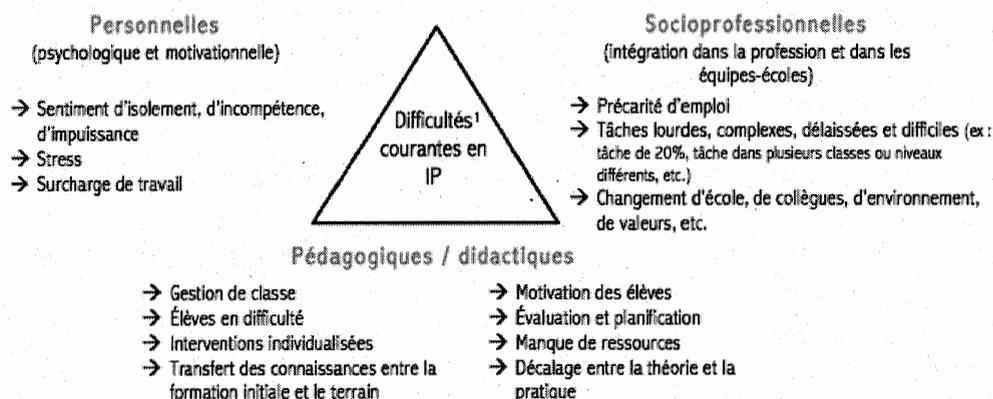


Figure 3.1 : Les difficultés courantes en insertion professionnelle

Les éléments de la Figure 3.1 ont été sélectionnés à partir des trois dimensions de De Stercke *et al.* (2011) : personnelles, socioprofessionnelles et pédagogiques/didactiques. Les différents éléments sont le résultat de la synthèse des écrits de plusieurs auteurs (Bernier, 2013; De Stercke *et al.*, 2010; Duchesne et Kane, 2010; Gingras et Mukamurera, 2008; Guibert *et al.*, 2008; FSE, 2009 et 2015; Martineau *et al.*, 2008 ; Martineau et Vallerand, 2006 et 2007; Mukamurera, 1998; Mukamurera, 1999; Mukamurera *et al.*, 2008; Mukamurera et Martineau, 2009; Nadot, 2003; Ndoreraho et Martineau, 2006 ; OCDE, 2005; Pelletier, 2013 ; Portelance et Dupont-Plamondon, 2016; Vallerand, 2008; Van Nieuwenhoven *et al.*, 2016). Ainsi, cet atelier sur les difficultés courantes en insertion professionnelle s'articule autour de ces recherches décrites dans les premiers chapitres de ce mémoire.

Atelier 2 : les facteurs de risque et de protection

Le deuxième atelier se base sur les recherches de Beltman *et al.* (2011), Grenier *et al.* (2014), Leroux (2009; 2013; 2014) et Théorêt et Leroux (2014) abordées dans le

chapitre du cadre conceptuel. Lors de ce deuxième atelier, les équipes d'étudiants reçoivent d'abord de courtes définitions leur expliquant ce qu'est un facteur de risque et ce qu'est un facteur de protection et, ensuite, des mises en situation. À tour de rôle, un étudiant de l'équipe lit la mise en situation et en groupe, les étudiants tentent de déterminer si celle-ci comporte un facteur de risque ou un facteur de protection. Ils doivent ensuite classer la mise en situation sous la bonne colonne (facteurs de risque ou facteurs de protection) et trouver dans la situation, l'élément qui représente le facteur. Bien que les concepts facteurs personnels et environnementaux seront brièvement expliqués aux étudiants, la classification des mises en situation se fera d'abord seulement par « facteurs de risque » ou « facteurs de protection ». S'il reste du temps à l'atelier, les étudiants pourront essayer de classer les situations selon la nature du facteur (personnelle ou environnementale). À la fin du classement, les étudiants échangent sur les mises en situation et tentent de voir s'ils se reconnaissent dans l'une d'elles. Lors de cet atelier, deux enveloppes sont remises. La première enveloppe contient des exemples concrets (éléments) de facteurs de risque et de facteurs de protection. Il est recommandé aux équipes d'essayer d'abord de classer les mises en situation sans avoir recours à l'enveloppe. Par contre, s'ils éprouvent de la difficulté ou ne comprennent pas ce que c'est, l'équipe a le droit d'ouvrir l'enveloppe. Dans la deuxième enveloppe se retrouvent les réponses du classement des mises en situation. Les équipes peuvent seulement utiliser cette enveloppe lorsqu'ils ont terminé de classer les différentes situations. Voici des exemples de mises en situation :

Mise en situation 1 : Élise a obtenu un contrat indéterminé dans une école de Montréal à raison de deux jours/semaine. Elle n'a jamais travaillé dans cette école. Elle est responsable d'une classe de quatrième année tous les jeudis et les vendredis. Élise a obtenu son diplôme en éducation préscolaire et en enseignement primaire au printemps dernier. Elle fait de la suppléance à la journée depuis la deuxième année de son baccalauréat. Elle occupe maintenant ce poste depuis deux mois. Élise enseigne

les matières suivantes : sciences, univers social et résolution de problèmes (mathématiques). Comme elle n'a jamais enseigné à ce niveau, Élise n'a pas beaucoup de matériel et la classe dans laquelle elle est n'a aucun manuel pédagogique pour les matières qu'elle enseigne. Au début de son contrat, elle a tenté à plusieurs reprises de communiquer avec la titulaire de la classe. Elle lui a écrit, pendant quelques semaines, des notes à la fin de ses deux jours pour faire le suivi des élèves et lui poser des questions sur les matières qu'elle doit enseigner. Malheureusement pour Élise, l'enseignante principale de la classe ne semble pas vouloir l'aider. Elle ne répond ni à ses notes ni à ses questions. Élise décide donc d'aller consulter l'autre enseignante du même niveau. Encore une fois, Élise se retrouve seule. Sa collègue de niveau ne veut pas partager ses ressources et ses documents. Elle pense que la collaboration ne serait bénéfique que pour Élise, puisqu'en tant que jeune enseignante, elle ne pourra rien lui donner en retour (matériel, aide pédagogique, échange d'expériences, etc.).

Type de facteur	→ facteur de risque
L'élément ou les éléments	→ le manque de soutien ou de collaboration avec les collègues
Nature du facteur	→ environnementale
Autres facteurs	→ facteur de risque de nature personnelle : sentiment d'isolement

Mise en situation 2 : Yoan est diplômé du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire depuis trois ans. Il entame sa deuxième année dans la même école et au même niveau. Yoan a obtenu un contrat d'un an en sixième année, mais comme l'enseignante prend une autre année de congé, il a réussi à reprendre la même tâche. Il se sent confiant et à l'aise de recommencer une nouvelle année avec de nouveaux élèves. L'année dernière, il a beaucoup aimé travailler avec ses collègues de cycle avec qui il s'entend et collabore bien. Il a hâte de commencer la nouvelle année scolaire puisqu'il a plein d'idées de projets à proposer à Josée, sa collègue de

sixième année. Il a aussi pensé à de nouveaux thèmes à exploiter avec les élèves. Il a même décidé de décorer sa classe pour bien accueillir sa nouvelle cohorte. Il se sent motivé par les nouveaux défis qui l'attendent et désire profiter pleinement des opportunités qui s'offrent à lui.

Type de facteur	→ facteur de protection
L'élément ou les éléments	→ la motivation et la confiance en soi
Nature du facteur	→ personnelle
Autres facteurs	→ facteur de protection de nature environnementale : collaboration avec les collègues

Atelier 3 : les attentes et les besoins

Cet atelier se fait sous forme de discussion d'équipe semi-dirigée. Dans l'atelier 3, nous nous basons notamment sur les recherches de ces auteurs étudiés dans les deux premiers chapitres, à savoir Devos (2016), Fournier et Marzouk (2008), Gold (1992 cité dans Lamontagne 2008), Grenier *et al.* (2014), Lamarre (2003), Martineau et Mukamurera (2012), Martineau et Vallerand (2011), Nadot (2003), Vallerand (2008) et Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck (2014). Dans ce troisième atelier, les membres de l'équipe doivent discuter de leurs attentes, leurs appréhensions, leurs besoins en tant que finissants. Ils peuvent aussi tenter de se projeter pour essayer d'anticiper leurs attentes et leurs besoins en tant qu'enseignant débutant. Au cours de la discussion, les étudiants peuvent utiliser la banque d'idées pour alimenter leur discussion s'ils le désirent. À tour de rôle, un étudiant pige une question ou un sujet dans la banque et en fait la lecture aux autres. Il répond d'abord, puis renvoie la question à un autre membre de son équipe. Les questions sont écrites au « je » puisque les étudiants devront y répondre individuellement. Voici des exemples de questions ou de sujets qui se retrouveront dans la banque d'idées :

- Qu'est-ce que j'anticipe le plus lors de ma première rentrée scolaire en tant qu'enseignant ?
- Quels sont mes objectifs lors de mes premières années d'enseignement ?
- Est-ce que je me sens à l'aise de faire de la suppléance à la journée ou je préférerais prendre rapidement un contrat de plusieurs mois ? Expliquez votre réponse.
- Je mets en ordre mes priorités pour faire le choix d'un contrat (l'école, le quartier, le niveau scolaire, le type de clientèle, les collègues, la distance entre mon lieu de résidence et l'école, le temps et le moyen de déplacement, etc.). Expliquez vos choix.
- J'ai hâte d'avoir un contrat pour... (pour utiliser mon matériel, faire des projets, utiliser une pédagogie spécifique, être dans mes affaires, ne plus changer d'école constamment, etc.). Expliquez vos réponses.
- Dans leur étude, Boudreault et Pharand (2008) classifient les besoins d'accompagnement selon cinq domaines. Je place en ordre les catégories de besoins à partir du plus important à combler en tant que finissant. Expliquez vos choix.
 - ❖ Les besoins *affectifs* : « émotions, sécurité, estime de soi, accueil dans le milieu » (p. 14)
 - ❖ les besoins *cognitifs* : « compétences, expériences, formation, connaissances » (p. 14)
 - ❖ les besoins *sociaux* : « encadrement, modèle, relations, communications, ouverture d'esprit, reconnaissance » (p. 14)
 - ❖ les besoins idéologiques : « valeurs, culture, idéaux » (p. 14)
 - ❖ les besoins organisationnels : « ressources, gestions, structures, disponibilités » (p. 14).
- Quelle place puis-je accorder à ma vie personnelle dans mon quotidien professionnel (avec mes collègues, avec les élèves, sur l'ambiance de la classe, etc.)?

→ Quelles sont les raisons qui m'ont amené à être enseignant?

Les équipes pour les ateliers

Si les groupes sont très nombreux, la formatrice apporte le matériel de chaque atelier en plusieurs exemplaires afin que les équipes demeurent de petite taille. Le nombre optimal par équipe serait de trois à quatre étudiants. Ce nombre est favorable pour les échanges ainsi que pour la participation active de chaque membre de l'équipe.

Le rôle de la formatrice durant les ateliers

Avant de débiter, la formatrice explique à l'ensemble du groupe les trois ateliers. De plus, afin que toutes les équipes sachent quoi faire lorsqu'elles arrivent à un atelier, une fiche de consignes pour chaque atelier sera affichée. Ainsi, si les membres d'une équipe ne se rappellent pas ce qu'ils doivent faire, ils peuvent se référer à la fiche. Tout au long des ateliers, la formatrice circule parmi les équipes et s'assure de la compréhension des étudiants de chaque station. Elle répond aux questions des étudiants ou redirige les équipes. Elle peut ainsi amener les étudiants à pousser leurs réflexions et leurs questionnements en alimentant leurs discussions.

La conclusion des ateliers

Après que tous les étudiants aient terminé les trois ateliers, la formatrice anime une discussion sur les différents sujets des ateliers. Les étudiants pourront ainsi partager ce qu'ils ont compris et retenu au reste du groupe. Tout au long de l'échange, la formatrice peut relancer ou rediriger la discussion à l'aide de questions. Le PowerPoint pourra servir de support visuel aux différents éléments abordés durant les ateliers. Par exemple, les mots-clés des difficultés seront projetés à l'écran afin que les étudiants puissent en discuter et utiliser les termes employés dans l'atelier 1. Dans le cas où la formation est donnée à un grand groupe, la formatrice présente les

finalités de chaque atelier, sans faire une discussion sur ceux-ci. Dans un cas comme celui-ci, une discussion ne permettrait pas la participation de tout le monde et ainsi l'intérêt de plusieurs finissants serait probablement perdu.

Le quatrième bloc (environ 20 minutes)

Le quatrième bloc, *les stratégies facilitant l'insertion professionnelle*, vise à aider les futurs enseignants à connaître des pistes de solution qu'ils pourraient utiliser dans leur quotidien professionnel. Ce bloc est interactif. En effet, les différentes catégories de stratégies sont puisées de la synthèse de Vallerand (2008) dans la « liste des stratégies susceptibles d'être utilisées par les enseignants en insertion professionnelle » (pp. 66 à 68) et celle de Leroux (2014) « distribution des principaux moyens relevés par les participants des deux cohortes pour faciliter leur insertion professionnelle » (p. 130). De courtes vidéos de témoignages d'enseignants débutants sont projetées. Chaque enseignant débutant représente une catégorie de stratégies. Il explique une situation vécue à laquelle il a été confronté, à une difficulté ou à un problème dans le cadre de son travail. Il explique par la suite quelle stratégie il a utilisée pour faire face à la difficulté. Après chaque vidéo, les finissants sont appelés à lancer d'autres solutions ou stratégies possibles que le débutant aurait pu utiliser. À la fin des cinq témoignages (un témoignage par stratégie), la formatrice explique plus amplement les cinq catégories de stratégies en utilisant, entre autres, les solutions nommées par les finissants. Un tableau synthèse¹⁸ sera exposé à la classe afin que les étudiants puissent mieux saisir les différentes stratégies.

Ce quatrième bloc contribue à démontrer un côté plus positif des expériences vécues lors des débuts. En effet, les vidéos des stratégies, montrant la réalité de jeunes enseignants, peuvent aider le débutant dans la poursuite de son cheminement professionnel. « Il importerait [...] d'aborder cette transition sous un angle positif

¹⁸ Ce tableau synthèse se retrouve dans le support visuel de la formation ainsi que dans les documents relatifs à la trousse en annexe.

afin de mettre en évidence les influences et expériences positives qui procurent du plaisir et donnent aux enseignants l'envie de continuer dans ce magnifique métier » (Devos, 2016, p. 47).

Le cinquième bloc (environ 15 minutes et plus selon les questions)

Le cinquième bloc, *la conclusion et l'aide-mémoire*, vise à conclure la formation en expliquant l'aide-mémoire qui leur a été remis. La formatrice distribue un aide-mémoire à chaque étudiant et prend le temps de l'expliquer à l'ensemble du groupe. Une période de questions ainsi qu'un petit mot de la fin termineront la formation.

3.4.2 L'aide-mémoire

L'aide-mémoire est un outil qui rassemble de façon claire et concise des informations traitées durant la formation. Cet aide-mémoire est aussi un outil pédagogique, d'accompagnement et de réflexion sur la pratique et le cheminement professionnel du finissant/enseignant débutant. « La démarche réflexive implique une prise de conscience que le métier s'apprend toute la vie, nécessite des compétences d'analyse et de prise de décision permettant de construire des pistes concrètes, d'aller chercher des ressources pertinentes, etc. » (Van Nieuwenhoven et Cividini, 2016, p. 32).

Les deux côtés de l'aide-mémoire possèdent des fonctions différentes. À l'endos, les finissants retrouveront des informations vues lors de la formation et au verso, ils pourront remplir la feuille selon leur profil et leur cheminement. L'aide-mémoire se veut un outil concret et pratique que les finissants pourront utiliser tout au long de leur insertion professionnelle afin de soutenir leurs premiers pas dans la profession enseignante de façon autonome. Nous suggérerons donc aux finissants, lors de la formation, d'utiliser l'aide-mémoire de façon régulière. Cet outil peut être utilisé sur une base quotidienne, hebdomadaire ou à chaque contrat. Afin que l'aide-mémoire soit facile d'accès, facile à consulter et utilisé de façon régulière, une attention

particulière sera portée à la configuration et à la mise en page de celui-ci. L'aide-mémoire a la dimension d'une feuille 11 par 17 pouces et est plastifié afin que les débutants puissent écrire (au verso) et effacer pour le remplir à nouveau selon leur cheminement. Afin que le finissant/enseignant débutant puisse profiter au maximum de son aide-mémoire, il pourrait le placer à un endroit stratégique pour y avoir accès rapidement et couramment, par exemple, à l'arrière de son bureau, dans son casier, etc. Cette partie de la trousse préparatoire à l'insertion professionnelle pourrait être combiné à d'autres mesures de soutien, telles que le journal de bord, le portfolio, le mentorat, les groupes d'entraide, etc. Le finissant/enseignant débutant peut se servir de l'aide-mémoire comme feuille d'évolution ou comme point de repère dans son parcours d'insertion professionnelle. L'important est que le finissant s'approprie l'outil et l'utilise de la façon la plus bénéfique pour lui. Afin de s'adapter à certaines réalités, une version électronique sera proposée aux finissants lorsqu'ils suivront la formation. Cette version électronique pourra évoluer au fil des expériences du finissant ou de l'enseignant débutant¹⁹. De ce fait, il pourra garder des traces de son évolution professionnelle.

Le recto : l'aide-mémoire de la formation

Le recto de la feuille sert d'aide-mémoire des éléments clés de la formation. Comme les éléments de l'aide-mémoire sont directement reliés aux connaissances scientifiques, les finissants recevront en même temps une feuille sur laquelle ils pourront retrouver les différentes références. Ils sont invités à consulter ces références s'ils désirent en apprendre davantage. Afin que le recto de l'aide-mémoire ne soit pas trop chargé, les éléments choisis sont présentés sous forme de tableaux, de schémas et de points de forme. Les finissants/enseignants débutants peuvent alors rapidement le consulter et trouver ce dont ils ont besoin. Le recto comprend d'abord un schéma

¹⁹ À noter qu'une partie de la trousse de préinsertion professionnelle se retrouve sur le site Web *Mieux Enseigner*.

synthèse des difficultés s'apparentant au réseau de concepts qu'ils auront fait durant la formation. Une liste de facteurs de risque et de protection est aussi présente sur la feuille. Comme nous voulons que les finissants/enseignants débutants déterminent ce qui pourrait être un risque ou une protection pour eux, les énoncés des facteurs sont neutres (ex. : implication dans l'école, motivation, etc.). Finalement, sur le recto de l'aide-mémoire, une liste exhaustive de stratégies facilitant l'insertion professionnelle est proposée.

Le verso : ma réflexion sur l'enseignant débutant que je suis

Les finissants/enseignants débutants sont appelés à remplir le deuxième côté de l'aide-mémoire. Comme la feuille est plastifiée, il est facile pour ceux-ci de la modifier ou de l'effacer et de la remplir à nouveau. Le verso de l'aide-mémoire se veut un outil de réflexion sur le cheminement du novice. Ainsi, s'il le souhaite, le finissant/enseignant débutant peut utiliser plusieurs couleurs pour remplir ce côté et ainsi voir son évolution. Le verso est séparé en trois parties.

Dans la première partie, *les facteurs*, le finissant/enseignant débutant cible ses facteurs de risque et de protection selon sa perception. Il peut prendre les facteurs proposés au recto de l'aide-mémoire, mais il peut aussi en ajouter. Par exemple, s'il a tendance à rester plutôt isolé dans sa classe et à ne pas participer à la vie de l'école, il pourra mettre « implication dans l'école » comme un facteur de risque. Si au contraire, il aime participer aux comités et faire partie intégrante de l'équipe-école, il pourra mettre « implication dans l'école » du côté de ses facteurs de protection. À tout moment, il peut modifier son aide-mémoire faisant par exemple passer un facteur de risque en facteur de protection, si cela s'y prête.

La deuxième partie de l'aide-mémoire, *mes attentes*, le finissant/enseignant débutant est invité à se lancer des buts, des défis. Cette partie peut être modifiée à chaque changement de classe, de milieu, de contrat, etc. Il doit d'abord cibler un objectif sur

lequel il aimerait travailler lors de cette période (durant le stage, durant le contrat, durant la suppléance, etc.). Par la suite, il doit se fixer des défis à atteindre durant cette nouvelle période de son cheminement. Par exemple, si le finissant/enseignant débutant sait qu'il ne demandera pas de l'aide à un collègue lorsqu'il aura une question ou un problème, il pourrait mettre dans la section de ses objectifs et défis « demander des conseils ou de l'aide à mes collègues ». Pour cette section, il pourra s'inspirer de la liste des stratégies du côté recto.

La troisième partie du verso, *bilan*, sert à laisser des traces du contrat précédent ou de celui en cours. Ainsi, le finissant/enseignant débutant peut écrire des stratégies et des solutions qui ont été favorables au cours de ses expériences professionnelles précédentes. Par la suite, il peut laisser des traces de ses réflexions. Cette partie sert, entre autres, d'amorce à un journal réflexif plus explicite, à son portfolio ou à un échange avec un collègue ou un autre enseignant débutant. Afin de débiter une réflexion, des pistes sont données :

- Est-ce que je remarque des changements dans mon enseignement, entre le début et la fin de mon contrat ?
- Est-ce que j'ai réussi à utiliser de nouvelles stratégies pour faciliter mon insertion professionnelle ?
- Comment est-ce que j'évalue mon insertion professionnelle jusqu'à présent ?
- Est-ce que mes besoins en tant que débutant(e) ont changé ?

Le verso de l'aide-mémoire permet au finissant/enseignant débutant de mieux se connaître en tant que professionnel. En réfléchissant sur ce qui peut être plus difficile pour lui, il pourra en prendre conscience et tenter de travailler cet aspect pour en faire une force ou un facteur de protection, par exemple. De plus, il pourra cibler des stratégies avec lesquelles il est à l'aise afin de les réutiliser ultérieurement. S'il le

désire, il peut aussi garder des traces à chaque fois qu'il remplit son aide-mémoire (prendre une photo) afin de voir son évolution lors de son insertion professionnelle.

Les deux parties de la trousse de préinsertion professionnelle (la formation et l'aide-mémoire) se veulent des outils concrets et utiles que les finissants peuvent utiliser dès leur entrée dans la profession et même dans leur stage final. L'outil présenté sous forme de trousse peut être utilisé sur une longue période de temps. En effet, la formation est un outil de prévention en prévision des premiers pas du finissant, alors que l'aide-mémoire sera un outil tangible qu'il pourra utiliser tout au long de son insertion professionnelle en tant qu'enseignant débutant. Un enseignant débutant qui a suivi la formation au cours de sa dernière année et qui se retrouve devant une difficulté ou un défi peut se rappeler qu'il n'est pas le seul dans la même situation. Il peut alors se référer à son aide-mémoire pour trouver des stratégies à mettre rapidement en place pour faire face à sa difficulté. De plus, si la formation est donnée avant le quatrième stage, les finissants peuvent utiliser les éléments de la formation et leur aide-mémoire durant leur dernier stage. Dans ce contexte, ils utilisent la trousse comme élément déclencheur d'un échange avec leurs enseignants associés. Comme les finissants sont épaulés durant leur stage par leur enseignant associé, ils peuvent décider d'essayer différentes stratégies afin de connaître celles qui les aident le plus. Ils ont aussi la possibilité de profiter de ce moment de stage pour tenter de se connaître mieux en tant que professionnels en essayant de cibler des facteurs qui seraient pour eux de risque et d'autres qui seraient de protection.

3.4.3 Liens de la trousse de préinsertion professionnelle avec les trois principes d'Astolfi *et al.* (2008) et les éléments d'une formation de Bêty (2013)

En portant une attention particulière aux trois principes d'Astolfi *et al.* (2008) décrits dans le point 3.3, la trousse de préinsertion professionnelle a été conçue afin que les

participants puissent réinvestir ce qu'ils auront construit comme apprentissage dans les prochaines années, soit dans leur dernière année de baccalauréat et tout au long de leur insertion professionnelle. Ils pourront alors s'appuyer sur l'aide-mémoire, qui rappelle une grande partie des éléments de la formation. L'aide-mémoire pourra les guider tout au long de leur cheminement d'entrée dans la profession. Dans la trousse, le premier principe réside dans le fait que les participants pourront réinvestir les acquis dans leur expérience professionnelle et personnelle de l'insertion professionnelle. Ainsi, un participant qui se retrouverait dépourvu devant une difficulté, pourrait se référer au réseau de concepts afin d'identifier cette difficulté et de trouver une stratégie adéquate à son contexte. Ceci touche aussi le troisième principe, car chaque participant pourra reprendre certaines parties de la formation selon ses besoins et son expérience. Effectivement, en adaptant l'aide-mémoire à ses besoins, en remplissant le « verso », le finissant/débutant développe sa propre identité professionnelle. De plus, comme l'aide-mémoire propose une formule ouverte de pratique réflexive, chaque finissant/débutant peut l'utiliser de la façon qui lui convient, en le remplissant au moment opportun ou en le prenant comme une amorce à un journal de bord, à une discussion avec un collègue, etc. Donc, la trousse de préinsertion professionnelle ne touchera pas de la même façon chaque participant. De plus, plusieurs parties de la formation ont été conçues afin que les participants puissent exprimer leurs questionnements, leurs doutes, leurs craintes et cerner leur réaction vis-à-vis diverses situations. Ces parties permettent une ouverture et une adaptation à chaque personne. La conception de la formation a aussi pris en compte que ce sont de futurs enseignants et que ceux-ci deviendront, dans un avenir proche, des « formateurs », des enseignants. Afin d'être cohérent avec le principe qu'il est avantageux de varier les méthodes d'enseignement (Raby et Viola, 2007) pour répondre aux besoins de chaque élève, de chaque étudiant, la formation a été pensée de la même façon afin de rendre celle-ci plus accessible à tous et donc plus cohérente pour de futurs enseignants.

De son côté, Bêty (2013) énonçait, à partir d'une recension des écrits, les cinq éléments essentiels d'une formation. Le tableau 3.4 présente les éléments d'une formation mis en relation avec la formation conçue pour la trousse de préinsertion professionnelle.

Tableau 3.1 : Les éléments d'une formation (Bêty, 2013)

Éléments de la formation	Liens avec la formation de la trousse de préinsertion professionnelle
<i>Aborder un contenu, en précisant la théorie qui le sous-tend</i>	Le contenu principal de la trousse est la préparation à l'insertion professionnelle pour les finissants. Ainsi, à travers les parties de la formation, différentes dimensions de l'insertion professionnelle sont abordées. De plus, la théorie entourant le concept est présentée afin que les participants puissent comprendre ce qu'il en est dans les écrits et construisent leurs apprentissages à travers les différentes activités proposées. Une attention particulière a été portée afin de rendre cette théorie accessible et qu'elle puisse avoir du sens pour les sujets.
<i>Permettre aux enseignants de pratiquer, d'être actifs dans les apprentissages réalisés lors de la formation</i>	Tout au long de la formation, les participants sont amenés à participer activement aux activités et aux discussions. Ils sont encouragés à se questionner et à faire valoir leurs perceptions quant à leur expérience et leur future insertion professionnelle. Avec l'objectif que les participants soient actifs, la formation est construite à partir de différents modèles d'enseignement.
<i>Favoriser un encadrement, la collaboration et la rétroaction avec les pairs</i>	À travers les différentes activités, les participants partageront leurs raisonnements, leurs questionnements et leurs connaissances sur le sujet. Tout au long de la formation, plusieurs rétroactions sont prévues. À la toute fin de la formation, une période de questions est planifiée afin que la formatrice puisse couvrir des sujets ou répondre aux questions qui n'auraient pas été précisées ou abordées lors de la formation.
<i>Être cohérent pendant la formation, entre le message et les moyens employés, donc faire des démonstrations et modeler les habiletés visées</i>	La formation se veut utile, accessible et stimulante. Ainsi, les participants seront impliqués dans les différentes parties de la formation. Durant celle-ci, différentes méthodes d'enseignement sont utilisées afin d'être conforme au principe de cohérence d'Astolfi <i>et al.</i> (2008). Ainsi, la formation se veut conséquente avec ce principe et c'est pour cela que les activités sont présentées sous différentes formes. La planification de la formation a été conçue de telle sorte que les participants soient motivés à en connaître davantage. Comme les

	participants vivront l'insertion professionnelle, plusieurs moments sont consacrés à des discussions en sous-groupe ou en grand groupe encourageant les finissants à faire part de leurs questionnements, de leurs anticipations, de leurs craintes qu'ils pourront vivre. De plus, certaines activités proposent des mises en situations ou des témoignages qui rejoignent la réalité et ainsi favorisent la faciliter pour les finissants de transférer les connaissances apprises.
<i>Prévoir une durée et une fréquence raisonnables pour le contenu visé</i>	Le choix d'une durée de trois heures a été fait dans l'optique que la formation initiale est déjà très remplie. Ainsi, afin d'être réaliste, la formation sur la trousse de préinsertion professionnelle peut facilement s'intégrer dans le cours <i>stage 4 : préinsertion professionnelle (DDM4600)</i> que les finissants ont en quatrième année. Le titre du cours cadre parfaitement avec la trousse proposée dans le présent travail. Assurément, comme les cours stage contiennent moins d'étudiants, les discussions, les réflexions, les échanges seraient favorables à une construction des savoirs. La formation pourrait aussi être donnée dans le cours <i>activité intégratrice de synthèse DDM4650</i> et les activités adaptées à un groupe plus grand.

Dès lors, cette trousse a fait l'objet d'une analyse dans le but de la modifier et d'apporter des améliorations afin d'obtenir une version finale.

3.5 La description des évaluateurs

Dans le but d'améliorer la trousse d'insertion professionnelle, celle-ci sera soumise à trois évaluateurs. Ces trois personnes ont un lien direct avec l'insertion professionnelle, soit par leur statut d'étudiant ou de professionnel ou par leurs expériences professionnelles. Ils ne sont pas des spécialistes de l'insertion professionnelle, mais plutôt des acteurs susceptibles d'utiliser la trousse. Ceux-ci ont été choisis afin de pouvoir apporter des commentaires significatifs et des améliorations pertinentes à la trousse de préinsertion professionnelle. Ces changements ont permis l'amélioration de la trousse dans l'éventualité où celle-ci sera utilisée avec une cohorte prochaine. Nous nous attardons aux visions et aux

commentaires des trois évaluateurs dans la section des résultats et la section de la discussion.

Afin d'avoir un ensemble de points de vue, les trois évaluateurs sont de milieux différents et ont des expériences différentes. Ainsi, le premier évaluateur est un chargé de cours/superviseur au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAM. Cette première personne est reliée à l'insertion professionnelle par son expérience professionnelle. Son point de vue permet de mieux saisir ce qui est déjà mis en place concernant la préparation à l'insertion professionnelle des étudiants de ce baccalauréat. De plus, il est en mesure de constater si une telle trousse pourrait être utilisée dans le cadre d'un cours dans la formation initiale. Le deuxième évaluateur est une enseignante qui est dans sa période d'insertion professionnelle, soit un enseignant qui a moins de cinq ans d'expérience. Puisque celui-ci est dans sa phase d'insertion professionnelle, il a un point de vue concernant le terrain, sa propre expérience en tant que jeune enseignant ainsi que son expérience personnelle d'insertion professionnelle. Ce dernier est relié à l'insertion professionnelle par son statut de jeune enseignant, il pourra aussi utiliser l'aide-mémoire. Finalement, le dernier évaluateur est une étudiante finissante du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Son point de vue aidera à comprendre les connaissances, les attentes et les besoins des finissants qui entreront sous peu dans leur insertion professionnelle. Celui-ci est relié à l'insertion professionnelle par son statut d'étudiant, il fait partie du public cible de la trousse. Les trois évaluateurs ont été recrutés par courriel en mai 2016. Des messages ont été envoyés à quelques personnes qui pouvaient entrer dans l'une ou l'autre des catégories (étudiant, enseignant débutant et chargé de cours/superviseur). Nous avons choisi les premiers candidats qui ont montré un intérêt à étudier la trousse.

Les différents documents de la trousse de préinsertion professionnelle ont été envoyés aux trois évaluateurs. Par la suite, une entrevue individuelle semi-dirigée a été faite auprès des trois sujets. Lors de cette entrevue les évaluateurs ont été invités à émettre,

entre autres, leurs visions, leurs réflexions, leurs commentaires et leurs pistes d'amélioration en vue de bonifier la trousse.

3.6 L'instrument de recherche

Gaudreau (2011) note que l'entrevue a pour but de questionner des personnes au sujet de la recherche afin d'obtenir des réponses sur le thème étudié. Dans la présente recherche, les évaluateurs qui ont été soumis à l'entrevue se sont exprimés sur la trousse de préinsertion professionnelle qui leur a été proposée. Les évaluateurs ont été choisis pour leur lien direct avec l'insertion professionnelle. Comme les trois évaluateurs n'ont pas la même expérience, leurs commentaires et leurs réponses à l'entrevue permet d'avoir une vision plus globale de la conception et du contenu de la trousse de préinsertion professionnelle.

L'entrevue semi-dirigée s'est déroulée face à face. Comme le mentionne Gaudreau (2011), l'entrevue individuelle permet de prendre individuellement la vision de chaque évaluateur. Celui-ci ne peut pas faire reposer son discours sur la vision des autres évaluateurs.

Chaque entrevue a une durée d'environ 30 minutes. Les évaluateurs ont reçu préalablement les questions (appendice a) et les documents de la trousse de préinsertion professionnelle. Ce choix a été pris dans l'optique que ceux-ci avaient le temps de préparer les commentaires qu'ils ont fait durant l'entrevue ou les questionnements qu'ils avaient quant à la trousse. De la sorte, l'analyse de la trousse émise par les évaluateurs a été plus longuement réfléchi. Les suggestions quant à l'amélioration de la trousse sont, dans le cas, plus précises que si la trousse avait été présentée directement au cours de l'entrevue.

L'entrevue est semi-dirigée. Ce choix a été privilégié à l'entrevue dirigée afin de pouvoir laisser une ouverture à des angles que nous n'avions pas prévus, mais qui

s'offraient au cours d'une entrevue. Gaudreau (2001) mentionne que dans ce type d'entrevue, la personne qui la dirige pose des questions qui ont été planifiées, mais que d'autres sujets de l'entretien sont plus larges afin de laisser la conversation aller vers des avenues qui n'auraient pas été prévues. De plus, comme les évaluateurs ne viennent pas du même milieu et n'ont pas la même expérience, l'ouverture qu'offre l'entrevue semi-dirigée permet d'aller chercher un discours et une vision plus large. Par exemple, l'évaluateur finissant a pu parler plus amplement de ses besoins quant à l'insertion professionnelle, alors que le chargé de cours/superviseur d'université a pu exposer une vision plus globale de ce qui peut se faire à l'université quant à la préparation à l'insertion professionnelle.

3.7 L'analyse des entrevues

L'analyse des entrevues semi-dirigées a été faite à partir du logiciel de traitement de texte Word. Les entrevues ont été retranscrites intégralement. Les verbatims ont été analysés séparément pour ensuite être mis en relation les uns avec les autres. Ces étapes d'analyse de contenu des entrevues concordent parfaitement avec le plan d'analyse des données de Gaudreau (2011). En premier lieu, l'auteure propose l'étape du corpus qui est la retranscription fidèle des entrevues à l'ordinateur. En second lieu, le contenu des verbatim est analysé verticalement, c'est-à-dire que chaque retranscription est scrutée une à la suite de l'autre, sans mettre en relation les différentes entrevues. En troisième lieu, le contenu et les analyses dites verticales sont mis en relation pour faire une analyse transversale. Ils sont comparés l'un avec l'autre afin d'en faire ressortir des thèmes et des éléments qui peuvent être mis en lien. Finalement, Gaudreau (2011) propose d'organiser les différents éléments recueillis ou émergents lors des précédentes étapes en une grille d'analyse. Avec ces différentes étapes, les commentaires émis par les trois évaluateurs ont été organisés, regroupés et analysés afin de faciliter l'amélioration de la trousse de préinsertion professionnelle. Il est vrai qu'un logiciel, tel que QDA Miner ou Nvivo, aurait pu être privilégié pour

l'analyse des contenus des entrevues, mais étant donné le petit nombre d'entrevues ainsi que la courte durée de chacune, le logiciel de traitement de texte Word a été privilégié pour sa facilité d'utilisation.

3.8 Les biais de la recherche

Même si toutes les précautions sont prises afin d'être le plus neutre possible et fidèle aux procédures de la recherche scientifique, il est important de cibler le ou les biais qui pourraient venir influencer le cours de la recherche. En effet, Gaudreau (2011) indique qu'« un biais désigne ce qui nuit (ou peut nuire) à la solidité de la procédure de preuve scientifique et, par conséquent, à celle des résultats de recherche » (p. 90). S'inspirant des recherches de différents auteurs, Gaudreau (2011) cible 18 biais, pouvant avoir des répercussions directes sur la recherche.

Dans un premier temps, il a été important de porter aussi attention au biais numéro 11, *le désir de plaire (ou désirabilité)* :

lorsque les répondants prennent connaissance du sujet de recherche et veulent correspondre aux attentes qu'ils attribuent à celui qui applique l'instrument de recherche au lieu de s'en tenir à ce qu'ils pensent vraiment (Gaudreau, 2011, p. 92).

Puisque les évaluateurs ont dû s'exprimer sur la trousse de préinsertion devant la conceptrice de celle-ci, ils auraient pu ne pas vouloir verbaliser des commentaires qui seraient plus négatifs. Il a été important de leur mentionner que tous les commentaires qu'ils émettaient sur la trousse de préinsertion professionnelle étaient utiles à son amélioration. De plus, certaines questions de l'entrevue portent sur leurs connaissances antérieures du concept de l'insertion professionnelle. Comme les évaluateurs avaient les questions avant l'entrevue, ils auraient pu être tentés de noter certaines connaissances qu'ils n'avaient pas réellement avant qu'ils consultent la trousse. Encore une fois, la chercheuse a pris le temps d'expliquer aux évaluateurs

qu'ils devaient répondre selon leurs propres connaissances et qu'aucun jugement ne serait porté. La chercheuse devait donc mettre en confiance les évaluateurs afin qu'ils se sentent à l'aise de répondre aux questions et d'émettre des commentaires sur la trousse de préinsertion professionnelle.

Dans un deuxième temps, l'analyse faite dans le cadre du quatrième chapitre s'appuie sur les entrevues réalisées auprès des évaluateurs. Afin de ne pas retranscrire l'intégralité des verbatims, la chercheuse a fait un travail de synthétisation à partir des thèmes relevés. Il a donc fallu porter une attention spéciale afin d'être certain que cette synthétisation ne modifie pas le sens des propos initiaux.

3.9 Les considérations éthiques

Afin d'être conforme aux règles de l'UQAM, un certificat éthique (appendice B) a été obtenu pour pouvoir procéder aux entrevues semi-dirigées auprès des trois évaluateurs. Avant de procéder aux entrevues, les évaluateurs ont fourni leur accord en signant un formulaire de consentement. Dans le but de comprendre la réalité des évaluateurs par rapport à l'insertion professionnelle, un portrait professionnel de chacun d'eux a été brossé en portant attention à ce qu'aucun détail n'a pu les identifier. Afin de conserver la confidentialité des trois évaluateurs, les noms de ceux-ci ont été changés. Les questions de l'entrevue ont été mises en appendice a. Les questions ont été remises aux évaluateurs avant l'entrevue. Ce choix a été fait dans l'optique où les évaluateurs devaient donner leurs commentaires sur la trousse de préinsertion professionnelle. Ainsi, en ayant déjà pris connaissance de la trousse et des questions, ils ont pu se faire préalablement une idée et formuler des commentaires plus précis. Seules la chercheuse ainsi que sa directrice de recherche ont eu accès aux enregistrements des entrevues.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats. Trois évaluateurs issus du monde de l'éducation ont été sollicités afin d'évaluer le contenu et la forme de la trousse de préinsertion professionnelle. Une entrevue individuelle avec chacun d'eux a permis de recueillir leur évaluation au regard de la trousse. Une analyse de contenu a été réalisée à partir des données amassées. D'abord, l'analyse verticale des données, c'est-à-dire la présentation d'un portrait de chaque entrevue selon les thèmes et les questions abordés, a été réalisée, suivie de l'analyse horizontale des données, c'est-à-dire la mise en relation des visions, des commentaires et des suggestions d'amélioration des trois évaluateurs.

4.1 L'analyse des données

Tel que mentionné dans le troisième chapitre, les analyses des entrevues ont été faites selon la méthode proposée par Gaudreau (2011). Les verbatims ont été retranscrits intégralement à partir des enregistrements des entrevues. Le portrait des entrevues des trois évaluateurs de la trousse est séparé en quatre grandes sections²⁰ : 1) *le portrait des évaluateurs*, 2) *l'insertion professionnelle vue par les évaluateurs*, 3) *la trousse de préinsertion professionnelle* et 4) *la conclusion de l'entrevue*. Ces quatre grandes

²⁰ De prime abord, l'entrevue a été séparée en trois grands thèmes : *l'insertion professionnelle, la trousse de préinsertion professionnelle et la réalité de l'évaluateur*. Or, lors de l'analyse, nous avons divisé ces thèmes en quatre sections afin d'être plus spécifique dans nos regroupements. Ceci correspond à l'étape d'organisation des éléments proposée par Gaudreau (2011).

sections ont été subdivisées selon des questions²¹ ou des thèmes abordés en entrevue. Finalement, sous chaque question ou thème, seront décrits les sujets discutés en entrevue avec les évaluateurs. La présentation des points de vue des évaluateurs dans chacune des sections respecte l'ordre suivant : le superviseur de stage/chargé de cours (Philippe²²), l'enseignante débutante (Mariève) et l'étudiante-finissante au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (Claudie). À la suite de l'analyse verticale de chaque section, l'analyse horizontale de celle-ci est présentée. Ainsi, sous chaque section se retrouve, l'analyse des entrevues des évaluateurs faite séparément, puis l'analyse croisée des visions des trois évaluateurs.

L'analyse verticale et l'analyse horizontale des entrevues par sections

Gaudreau (2011) énonce que l'analyse verticale est l'étape dans laquelle les propos sont étudiés séparément. Dans ce cas, le discours des trois évaluateurs est présenté l'un après l'autre sous les différents thèmes et les questions qui ont été abordés lors de l'entrevue. L'analyse horizontale (Gaudreau, 2011), met en relation les discours des trois évaluateurs pour ainsi constater les similitudes et les divergences.

4.1.1 Section 1 : le portrait des évaluateurs

Cette première section présente le cheminement en éducation de chaque évaluateur. Celle-ci aide, entre autres, à comprendre leurs différentes réalités et expériences qui relient les évaluateurs à l'insertion professionnelle et ainsi à mieux comprendre certains questionnements, réflexions ou commentaires qui ont été émis lors de l'entrevue.

²¹ Certains thèmes et certaines questions des entrevues ont été reformulés dans ce chapitre afin de pouvoir faire l'analyse verticale adéquatement. De plus, il est parfois possible de constater que certains thèmes et certaines questions de l'entrevue ont été fusionnés ou ont changé de section lors de l'analyse verticale. Ces choix ont été pris afin que la lecture du chapitre *résultat* soit plus fluide, démontrant une cohérence et une continuité dans le texte.

²² Les noms des trois évaluateurs ont été changés pour conserver leur anonymat.

L'entrevue du superviseur de stage/chargé de cours a été réalisée avec Philippe. Il a d'abord œuvré pendant plus de 10 ans comme enseignant au primaire. Puis, il a travaillé à temps plein durant sept ans en tant que superviseur de stage et chargé de cours à la formation initiale du BÉPEP. Il a repris ses fonctions d'enseignant depuis un an au primaire.

L'enseignante débutante qui a évalué la trousse se prénomme Mariève. Elle est diplômée du BÉPEP depuis plus d'un an (avril 2015). Avant de faire cette formation, elle a étudié un an dans le baccalauréat en enseignement du français au secondaire. Mariève a donc vécu sa première année en tant qu'enseignante au cours de l'année scolaire 2015-2016. Elle a d'abord fait de la suppléance à la journée durant les premiers mois de l'année scolaire, puis a obtenu un contrat en classe combinée de 3^e et 4^e année de janvier à juin 2016.

Finalement, l'étudiante-finissante, Claudie, entrera en dernière année du BÉPEP en septembre prochain (2016). Claudie devrait obtenir son diplôme en avril 2017. Étant donné que l'entrevue a été réalisée en juin 2016, nous avons fait le choix de prendre, comme finissante, une étudiante qui entrait en dernière année plutôt que de choisir une étudiante qui aurait obtenu son diplôme en avril 2016. Ainsi, nous considérons que, puisque Claudie est toujours au baccalauréat, elle n'a pas la même expérience que Mariève. Elle a donc une vision différente d'une étudiante qui viendrait de recevoir son diplôme.

4.1.2 Section 2 (l'analyse verticale): l'insertion professionnelle vue par les évaluateurs

Cette deuxième section présente, pour chacun des évaluateurs, son niveau de connaissances et le sens qu'il accorde au concept de l'insertion professionnelle avant et après avoir consulté la trousse. De plus, les évaluateurs exposent leur vision quant à la place accordée et celle qui pourrait être accordée à l'insertion professionnelle

dans le BÉPEP. Cette section comporte deux thèmes et deux questions abordées lors de l'entrevue:

Thèmes :

1. Le niveau de connaissance et la signification du concept de l'insertion professionnelle avant et après consultation de la trousse
2. La place de la préparation à l'insertion professionnelle dans la formation initiale du BÉPEP

Questions :

3. Les finissants ont-ils les outils nécessaires lors de leur entrée dans la profession?
4. Les finissants souhaiteraient-ils participer à une formation sur la préparation à l'insertion professionnelle?

4.1.2.1. Le niveau de connaissance et le sens accordé au concept de l'insertion professionnelle avant et après consultation de la trousse

Avant d'avoir étudié la trousse de préinsertion professionnelle, Philippe considérait son niveau de connaissance, quant au concept de l'insertion professionnelle, comme étant moyen. Il note, par contre, qu'après avoir analysé la trousse, son niveau de connaissance a augmenté considérablement. Philippe juge que l'insertion professionnelle est une sphère complexe qui englobe diverses branches, telles que les difficultés inhérentes à l'insertion professionnelle ou les solutions qui peuvent aider le jeune enseignant dans ses débuts. En lisant les documents de la trousse, il relève que celle-ci lui a permis de mettre des mots sur les différents éléments que comporte le concept de l'insertion professionnelle. Ainsi, pour Philippe la signification de l'insertion professionnelle est la capacité de s'intégrer à un milieu. Selon lui, plusieurs éléments entrent en ligne de compte quant à l'intégration du débutant. Il considère que le milieu dans lequel l'insertion professionnelle se déroule doit s'ouvrir et aider le nouvel enseignant à cheminer afin de s'intégrer adéquatement. Il note que celui qui vit une insertion professionnelle a une grande part de responsabilité quant à

son intégration dans le milieu. Notamment, en reconnaissant et en faisant face aux diverses difficultés, en anticipant des méthodes et en trouvant des solutions adéquates pour faire sa place dans le milieu et ainsi, mettre à profit, à juste titre, ses compétences professionnelles.

Pour sa part, Mariève estimait son niveau de connaissances sur l'insertion professionnelle comme étant très faible avant d'avoir consulté la trousse. En tant que jeune enseignante, elle se posait des questions, elle tentait de chercher des réponses, mais ne trouvait pas ce qu'elle cherchait. Mariève s'est tournée vers d'autres enseignants qui sont déjà passés par les mêmes étapes qu'elle pour pouvoir combler son manque de connaissance et d'expérience. Sans rejeter la possibilité de consulter d'autres enseignants pour s'informer sur les débuts dans la profession, elle considère qu'après avoir consulté la trousse, son niveau de connaissance sur l'insertion professionnelle s'est nettement amélioré. Ainsi, après avoir pris connaissance de l'ensemble de la trousse, elle définit l'insertion professionnelle par la capacité de se trouver un emploi et de comprendre les règles administratives de sa commission scolaire. La capacité de s'intégrer à son nouveau milieu fait aussi partie de sa définition. Elle considère que durant l'insertion, le débutant apprend les bases de la profession et qu'il se familiarise avec son environnement professionnel. Elle ajoute que c'est une période de temps durant lequel le débutant doit s'adapter à différentes situations arrivant dans son milieu de travail. Elle note aussi que différentes stratégies peuvent aider à faciliter l'insertion professionnelle du jeune enseignant. Pour Mariève, la consultation de la trousse de préinsertion professionnelle lui a permis de comprendre des situations qu'elle traverse dans son nouveau quotidien d'enseignante. Elle a aussi réalisé qu'elle n'est pas la seule qui vit des difficultés ou qui passe par certaines situations, et cela l'a rassurée sur son cheminement professionnel.

Claudie utilise le terme moyen pour représenter son niveau de connaissance sur l'insertion professionnelle avant l'évaluation de la trousse. Par contre, lorsqu'elle se met à décrire celui-ci, elle mentionne que finalement elle possède peu de notions sur

le sujet. Elle considère que l'insertion professionnelle concerne tout ce qui se passe après la formation initiale, ce qui n'est pas abordé à l'université. Elle nomme, entre autres, que le concept de l'insertion est lié à l'inclusion du nouvel enseignant dans le milieu, mais hormis cela, elle considère que ceci reste un concept assez vague pour elle. Claudie considère que ses connaissances ont largement augmenté après avoir lu la trousse de préinsertion professionnelle. Elle ne pense pas tout connaître, mais considère avoir appris plusieurs choses. Après la consultation de la trousse, elle estime posséder plus de vocabulaire et ainsi considère qu'elle est plus en mesure de comprendre le concept de l'insertion professionnelle. En consultant la trousse, Claudie a aussi découvert plusieurs composantes de ce concept et fait des liens avec sa future insertion professionnelle. Elle donne comme exemples les différentes ressources qui lui sont offertes, les facteurs de risque et de protection qui lui permettent de se faire un meilleur portrait d'elle-même en tant que future enseignante ou encore les différents besoins identifiés chez les débutants qui l'aideront à cibler les siens, etc.

4.1.2.2. La place de la préparation à l'insertion professionnelle dans la formation initiale du BÉPEP

Philippe indique que le concept de l'insertion professionnelle est peu touché et non identifié lors de la formation du BÉPEP.

C'est sûr que nous, comme professeurs, on faisait, souvent des clins d'œil. On faisait venir des Commissions scolaires, des choses comme ça. Mais, on ne faisait pas une heure et demie sur l'insertion professionnelle. [...] On outillait les étudiants à prendre la posture d'un stagiaire, de prendre la posture d'un jeune travailleur professionnel. Mais, de dire concrètement que c'est de l'insertion professionnelle et de façon encadrée, non. (Philippe)

Considérant que l'insertion professionnelle n'est pas suffisamment abordée durant le baccalauréat, Philippe estime qu'une telle trousse sur l'insertion professionnelle a sa raison d'être. Selon lui, les notions étudiées permettraient de rendre concrètes les bases importantes pour les futurs enseignants quant à leur insertion. Philippe insiste sur le fait que l'insertion professionnelle doit avoir sa place dans la formation initiale.

Mariève, quant à elle, trouve que lors de son baccalauréat, le sujet de l'insertion professionnelle n'a été vu que partiellement. En fait, elle relate que durant ses quatre années de formation, elle a fait un court exercice sur le sujet.

[...] notre maître de stage nous a demandé de faire une courte réflexion sur notre perception d'une insertion professionnelle harmonieuse et quelles sont les stratégies qu'on peut mettre en place. À ce moment-là, il ne nous avait aucunement guidés, il ne nous avait pas vraiment posé de question. Donc, on avait eu une brève discussion de groupe sur nos craintes face à nos premières années d'enseignement et nous devions rédiger un court texte et c'est tout ce qui a été abordé dans mes quatre ans de Bac. (Mariève)

Pour elle, cette petite incursion dans le vaste concept de l'insertion n'a guère été suffisante. Elle considère que le peu de réflexions qu'elle a pu faire lors de sa formation sur le sujet nuit à son autonomie professionnelle dans sa propre insertion.

Pour sa part, Claudie note que, jusqu'à présent, le concept de l'insertion professionnelle n'a pas du tout été abordé dans le cadre de sa formation. Elle espère qu'il le sera au cours de sa dernière année afin de pouvoir répondre à ses interrogations.

4.1.2.3. Les finissants ont-ils les outils nécessaires lors de leur entrée dans la profession?

Philippe considère ce sujet comme complexe puisque, selon lui, l'insertion professionnelle se vit différemment pour chaque débutant. Puisqu'il est d'avis que chaque insertion est unique, il estime que plusieurs aspects entrent en ligne de compte pour outiller les finissants.

Il y a beaucoup une question de nature chez les gens, il y a beaucoup une question d'entourage, de capacités psychologiques, physiques et mentales et le milieu aussi où la personne peut nous recevoir. (Philippe)

Pour lui, instaurer une telle formation, celle de la trousse de préinsertion professionnelle, permettrait assurément aux finissants de mettre des mots sur ce qu'ils sont enclins à vivre lors de leur insertion professionnelle et de comprendre l'importance de celle-ci. Du coup, comme mentionné précédemment, cela aiderait les débutants à anticiper des solutions aux difficultés vécues et à se responsabiliser face à leur insertion professionnelle.

Mariève juge ne pas avoir été suffisamment outillée pour son entrée en enseignement. Elle aurait aimé être informée sur plusieurs sujets concernant l'insertion professionnelle.

C'est sûr que de se faire dire que la réalité n'est pas du tout la même que dans la pratique, ça aurait été agréable de le savoir. Aussi qu'il y a différents outils qui existent pour pouvoir s'aider comme ceux que tu as mis dans ta trousse. Ça, ça aurait été chouette de l'apprendre. Puis, aussi les différentes stratégies par lesquelles on peut passer avant de se décourager. Qu'est-ce qu'on peut mettre en place avant de se dire qu'on est pu capable ? (Mariève)

La consultation de la trousse a permis à Mariève de mettre des mots sur ce qu'elle a vécu durant sa première année d'enseignement et pense que si elle avait pu envisager ou comprendre ses difficultés, cela aurait fort probablement facilité son entrée dans la profession.

Comme elle n'a pas terminé le BÉPEP, Claudie n'est pas encore en mesure de constater si la formation initiale outille adéquatement les finissants. Pour sa part, elle aurait aimé et espère encore qu'on lui parle de l'insertion professionnelle qu'elle vivra prochainement. En lisant les documents de la trousse, elle a l'impression que cela aiderait les débutants à se sentir moins seuls dans ce qu'ils vivent, à prévoir les difficultés et à trouver des stratégies afin de vivre une insertion professionnelle plus harmonieuse.

4.1.2.4. Les finissants souhaiteraient-ils participer à une formation sur la préparation à l'insertion professionnelle?

Philippe est persuadé que les finissants seraient très intéressés et s'engageraient dans un tel projet.

Mariève considère qu'il n'y a pas de doute, qu'une formation comme celle proposée serait primordiale et que les finissants seraient enchantés de pouvoir la suivre.

Moi, je trouve que c'est vraiment quelque chose qui manque dans la formation actuelle. Selon moi, il est important que les enseignants sachent que la réalité ce n'est vraiment pas la même chose qu'on apprend dans nos cours, dans nos stages parfois même parce que quand on est laissé à nous-mêmes ce n'est pas du tout la même chose. Donc, de nous faire dire que l'on va vivre des difficultés et que tout ne sera pas rose au début, je pense que c'est important. Par contre, il est aussi important qu'ils sachent qu'il existe des moyens pour diminuer ces difficultés. Je trouve qu'avec la formation, ça permet ça. (Mariève)

D'autre part, Claudie pense que les gens avec qui elle étudie démontreraient beaucoup d'intérêt pour cette formation. Elle se questionne sur la façon de l'intégrer. Pour elle, il est certain que de l'instaurer dans un cours de stage serait plus que pertinent, mais se demande si cela est possible étant donné les cours chargés qu'elle a suivis. Dans le cas contraire, elle est certaine que les gens participeraient probablement à une formation sur l'heure du dîner ou de soir. Par contre, comme le

sujet de l'insertion professionnelle n'a pas du tout été abordé jusqu'à présent, elle se demande si les finissants se sentiraient interpellés, pensant peut-être que ça ne les concerne pas. Ainsi, Claudie revient à sa première idée expliquant que la meilleure façon pour préparer les finissants à leur insertion professionnelle est de faire une place à cette formation lors d'un cours de stage ou même d'un cours synthèse.

4.1.3 Section 2 (l'analyse horizontale) : l'insertion professionnelle vue par les évaluateurs

Les trois évaluateurs jugent que leur niveau de connaissances sur l'insertion professionnelle a augmenté considérablement après avoir consulté la trousse de préinsertion professionnelle. En effet, décrivant l'insertion professionnelle comme étant un concept complexe et englobant plusieurs aspects, les évaluateurs notent que leur lecture des différentes parties de la trousse a eu comme effet de mieux comprendre les enjeux des débuts dans la profession enseignante. Ce qui ressort de leur discours est que principalement la trousse leur a permis de mettre des mots sur les différentes notions de l'insertion professionnelle. Ainsi, ils étaient en mesure de mieux décrire leur pensée et d'ajouter de nouvelles connaissances à leurs conceptions initiales. Selon les évaluateurs, le nouveau vocabulaire acquis par le biais de la trousse de préinsertion professionnelle pourra aider les finissants et les débutants à reconnaître des situations qu'ils vivent et à se rappeler que celles-ci sont vécues par plusieurs novices.

À la suite de la consultation de la trousse, les évaluateurs utilisent les mots et les concepts appris afin de définir ce qu'est maintenant l'insertion professionnelle pour eux. Du regard des évaluateurs, l'intégration dans un nouveau milieu est un aspect important de l'insertion professionnelle. Dans ce contexte professionnel, l'intégration concerne à la fois le nouvel environnement, les personnes qui y travaillent (collègues, directions, etc.), les valeurs, l'organisation, etc. Les trois évaluateurs s'accordent pour

dire que le rôle du débutant dans son insertion professionnelle est primordial et définira ses premiers pas en tant qu'enseignant. De plus, selon l'évaluatrice débutante l'aspect administratif des débuts dans l'enseignement n'est pas à négliger, puisqu'il fait partie intégrante de la réalité du nouvel enseignant. De son côté, Philippe ajoute que le débutant doit être en mesure d'utiliser à bon escient les compétences professionnelles qu'ils possèdent.

Par leurs expériences respectives, les évaluateurs notent que le concept d'insertion professionnelle n'est pas suffisamment abordé en formation initiale. Bien que Claudie n'ait pas encore fait sa quatrième année, elle s'interroge sur la place que l'insertion professionnelle prend dans la formation initiale. Le temps, insuffisant selon nos évaluateurs, est décrit par Philippe, ancien superviseur de stage et chargé de cours du baccalauréat que Claudie complètera l'année prochaine. Il se rappelle avoir fait référence à quelques reprises à certains aspects concernant l'insertion professionnelle, sans vraiment entrer dans le vif du sujet et sans nommer le concept. Mariève abonde dans le même sens, notant que durant sa formation entière, le concept n'a été abordé qu'une fois, sans qu'elle soit supportée dans sa réflexion et dans ses questionnements. De ce fait, les évaluateurs sont tous d'avis que la trousse de préinsertion professionnelle pourrait soutenir et épauler les novices dans leurs débuts. Pour les trois évaluateurs, les finissants/débutants seraient en mesure d'anticiper certaines difficultés, de se positionner face à celles-ci et de trouver des stratégies pouvant les aider dans leurs débuts.

4.1.4 Section 3 (l'analyse verticale) : la trousse de préinsertion professionnelle

La troisième section se concentre sur la trousse de préinsertion professionnelle. À cette étape, les évaluateurs ont exprimé leurs opinions sur la forme et le fond des deux volets de la trousse, c'est-à-dire les documents liés à la formation et l'aide-mémoire. Un portrait complet des commentaires exposés sur le noyau de cette trousse

lors de l'entrevue a été réalisé. Cette troisième section comporte cinq thèmes et une question:

Thèmes :

1. La forme de la trousse d'insertion professionnelle (les deux volets)
2. La formation
3. L'aide-mémoire
5. Les propositions des évaluateurs quant à l'amélioration de la trousse
6. La conclusion de la trousse de préinsertion professionnelle

Question :

4. L'aide-mémoire est-il un outil que les finissants pourraient utiliser dans leur quotidien?

4.1.4.1. La forme de la trousse d'insertion professionnelle (les deux volets)

Pour Philippe, les deux volets de la trousse, soit la formation et l'aide-mémoire, sont des outils complémentaires qui permettraient aux étudiants de se construire un schéma complet du concept d'insertion professionnelle. Il voit là une spirale d'apprentissages qui favorise chez l'étudiant la construction et l'organisation des différentes notions étudiées dans la trousse.

Mariève croit que les deux volets de la trousse de préinsertion professionnelle sont adéquats et forment un tout qui permet à l'étudiant d'acquérir de nouvelles connaissances et de les utiliser dans son quotidien d'enseignant débutant. La formation permet de comprendre ce qu'est l'insertion professionnelle en s'appropriant les balises et les mots relatifs au concept. Quant à l'aide-mémoire, il donne l'occasion au jeune enseignant d'appliquer ce qu'il a appris lors de la formation. De plus, selon Mariève, cet outil accompagne le novice en le faisant réfléchir et en l'aidant à se poser des questions sur sa pratique. Ainsi, cela favorise

son cheminement professionnel et peut éventuellement faciliter son insertion professionnelle.

D'après Claudie, la formation et l'aide-mémoire sont très pertinents puisqu'ils s'inscrivent dans un processus complémentaire de soutien et de pratique réflexive au nouvel enseignant.

Je ne pourrais pas juste avoir l'aide-mémoire pis être capable de faire le même [travail]. [...] C'est sûr que ma réflexion va être de meilleure qualité, plus adéquate et plus recherchée que si je n'avais pas eu la formation. (Claudie)

4.1.4.2. La formation

Dans son ensemble, Philippe juge que la formation est entière et permet aux finissants de se transposer dans les diverses situations proposées. Les méthodes d'enseignement variées donnent à la formation un côté tangible facilitant l'adaptation de la théorie en la pratique. De plus, Philippe trouve intéressant de faire des rapprochements avec la réalité du terrain en proposant des mises en situation et des témoignages d'enseignants débutants qui permettront probablement aux finissants de se reconnaître.

C'est plus vivant, c'est plus concret pour eux, ça va leur permettre aussi de transposer [le concept dans leur réalité]. On parle de leur réalité et tu construis à partir de ça, donc plus ça parle d'eux et plus ça donne un sens. (Philippe)

Pour Philippe, les informations transmises, lors de la formation sur la préinsertion professionnelle, sont pertinentes. Elles construisent au fur et à mesure les connaissances des finissants, en leur proposant du nouveau vocabulaire adapté à leur future situation d'insertion. Selon lui, le support visuel accompagne adéquatement la formation puisqu'il n'est pas trop rempli et utilise les termes justes pour appuyer la matière enseignée. En tant qu'ancien superviseur de stage et chargé de cours, il a eu

l'occasion de donner plusieurs formations et se voyait aisément animer celle-ci avec le matériel proposé.

Mariève croit qu'une formation de trois heures permettrait aux finissants de s'initier et de s'engager dans leur future insertion professionnelle. Pour elle, un point fort de la formation est l'implication que les finissants devront avoir durant celle-ci. Effectivement, les échanges et la réflexion qu'ils sont encouragés à avoir durant la formation les amèneront à prendre conscience de la perception qu'ils ont de leurs débuts en enseignement. En général, Mariève considère que les informations transmises sont justes et nécessaires, mais aimerait parfois qu'elles soient un peu plus approfondies. Elle est consciente que les informations, à propos desquelles elle aimerait en connaître davantage, par exemple les employeurs, les bassins, les étapes avant une permanence, répondent à ses besoins particuliers et qu'ils ne sont pas les mêmes pour tous. C'est pour cette raison qu'elle a grandement apprécié les ressources suggérées afin de s'informer plus amplement sur les questionnements qu'elle a.

Toutes les informations sont pertinentes. Je me suis reconnue à plusieurs reprises. Moi, j'avais l'impression que ça n'allait pas assez en profondeur par rapport à ma situation. Mais, je comprends que c'est une trousse qui se veut plus de base. Mais, de nous donner les outils pour aller plus en profondeur, je pense que c'est ça qu'il y a à retenir. Par exemple, des questions qui sont relatives aux employeurs, c'est sûr que tu ne peux pas le mettre dans la trousse parce qu'il y en a tellement d'employeurs au Québec. (Mariève)

La jeune enseignante note que le PowerPoint est visuellement intéressant. Le document des commentaires de la formatrice accompagne bien le support visuel et permet de mieux comprendre les consignes des ateliers. Finalement, Mariève apprécie l'interaction créée par les témoignages projetés dans le bloc des stratégies puisque ceci offre l'opportunité aux finissants de se projeter dans les situations concrètes proposées. Cet exercice permettra, selon elle, aux finissants de comprendre et de réfléchir sur les stratégies facilitant l'insertion professionnelle et ainsi de voir

qu'il y a des solutions lorsqu'une difficulté survient. Mariève se sent interpellée par ces témoignages, se reconnaissant dans ceux-ci.

De prime abord, Claudie aime que la formatrice ait vécu depuis peu son insertion professionnelle et a donc une expérience du terrain. Elle constate que ceci peut aider les finissants à se sentir à l'aise lorsque viendra le temps de poser leurs questions. Pour ce qui est des méthodes d'enseignement, elle note que le côté interactif et diversifié est cohérent avec ce qu'on lui apprend durant sa formation, soit de varier son enseignement. Pour Claudie, le deuxième bloc de la formation, qui est plus magistral, n'est pas un problème puisque les autres blocs de la formation sont très différents. Au contraire, elle accorderait une place plus importante à ce deuxième bloc en ajoutant une période de questions permettant de demander des précisions sur les informations transmises dans ce bloc. Selon elle, les mises en situation et témoignages sont réalistes, puisqu'à plusieurs reprises elle s'y est reconnue. Pour elle, les commentaires de la formatrice pour chaque diapositive du support visuel sont un plus. À l'aide de ceux-ci, elle a pu mieux imaginer le déroulement de la formation et comprendre la cohérence du PowerPoint. De plus, elle a beaucoup apprécié l'idée qu'il y ait deux déroulements différents pour certaines parties de la formation, selon le nombre de finissants qui suit la formation en même temps. De son point de vue, il serait plus favorable d'avoir des petits groupes de vingt pour favoriser les discussions et les réflexions.

4.1.4.3. L'aide-mémoire

Pour Philippe, l'aide-mémoire est un bon rappel visuel qui peut être à portée de main et consulté, au besoin. Même s'il pense qu'un format plus petit serait plus pratique, il conçoit que les informations sur l'aide-mémoire sont nombreuses, mais importantes et faciles à consulter. En tant que superviseur de stage et chargé de cours, il soutient que la pratique réflexive est primordiale pour les enseignants, mais est conscient que

ce ne sont pas tous les étudiants qui la font de la même manière. Certains utilisent le journal de bord, méthode souvent imposée au baccalauréat, alors que d'autres la font dans leur quotidien, en se couchant le soir, en faisant une marche. Selon lui, l'aide-mémoire sera probablement utilisé comme outil de pratique réflexive, alors que d'autres utiliseront d'autres méthodes qui leur conviennent mieux.

Mariève croit que l'aide-mémoire a un format convenable et aime beaucoup l'idée qu'il soit plastifié afin de pouvoir le modifier. Elle considère que la mise en page facilite la lecture des diverses informations. Bien qu'en faisant la lecture, Mariève se voit essayer de nouvelles stratégies qu'elle n'utilise pas habituellement, elle juge que certaines devraient être plus explicites, en ajoutant, par exemple, des moyens concrets pour poursuivre son développement professionnel ou pour employer différents trucs de gestion de classe. Mariève juge que les deux côtés de l'aide-mémoire se complètent bien. Pour elle, la pratique réflexive est très importante. Elle est certaine que l'aide-mémoire sera un outil de réflexion utilisé différemment par les enseignants débutants. Elle pense que l'aide-mémoire peut être une bonne amorce à une pratique réflexive plus poussée et un repère dans son évolution.

Claudie juge que le format de l'aide-mémoire est très grand. Pour elle, ce sera moins pratique pour l'avoir à portée de main. En même temps, elle constate qu'en réduisant le format, les informations seront trop condensées et donc moins faciles à consulter ou qu'en divisant le contenu du recto sur deux pages, ce serait beaucoup moins optimal. Elle trouve pratique que l'aide-mémoire soit plastifié pour pouvoir effacer et remplir à nouveau les différentes sections. Claudie estime que les informations ainsi que la mise en page sous forme de tableaux et de schémas sont favorables pour la compréhension et la consultation. Par contre, elle propose de mettre plutôt les deux côtés de l'aide-mémoire sur des feuilles distinctes afin d'avoir une vue d'ensemble à la fois des informations du recto ainsi que celles du verso, soit ses facteurs, ses objectifs et ses réflexions. Finalement, selon la finissante, la pratique réflexive de l'aide-mémoire est une belle amorce à une réflexion plus poussée. Claudie juge que le

côté verso ne sera pas un fardeau ou un travail supplémentaire à faire; au contraire, elle le voit plutôt comme un compte-rendu de son cheminement. De plus, elle note que ce côté de l'aide-mémoire reflète la vraie évolution du débutant, puisque c'est lui qui le remplit et peut en faire ce qu'il en veut.

4.1.4.4. L'aide-mémoire est-il un outil que les finissants pourraient utiliser dans leur quotidien?

Philippe est mitigé quant à l'utilisation que feront les finissants de l'aide-mémoire. Il est certain que l'outil est pertinent et que les débutants seraient gagnants de l'utiliser, mais ne sait pas si c'est réaliste. Il explique sa pensée par le fait qu'il a déjà reçu un outil d'accompagnement lors d'une formation et qu'il ne l'utilise pas constamment. Par contre, de son point de vue, même si ce n'est pas tous les débutants qui l'utiliseront systématiquement, il pense que cet outil aidera ceux qui prennent le temps de le faire et que pour cette raison, le mandat de l'aide-mémoire est justifié.

Mariève explique sa vision de l'utilisation de l'aide-mémoire selon sa perception de débutante. À la suite de la formation, les finissants rempliront une première fois l'aide-mémoire selon leurs anticipations quant à leur future insertion professionnelle. Elle pense que par la suite, l'aide-mémoire sera mis de côté pendant un laps de temps, jusqu'à ce que le finissant, devenu débutant, obtienne un contrat à long terme. C'est à ce moment que le débutant réalisera que les difficultés sont bel et bien réelles et qu'il a besoin d'appui. Selon elle, l'aide-mémoire sera alors un guide qui pourra les accompagner et leur donner des idées de nouvelles stratégies à utiliser dans leur quotidien. Pour sa part, après un premier contrat, Mariève aimerait utiliser un outil tel que l'aide-mémoire pour l'aider dans son début de carrière.

[...] ça pourrait servir de façon ponctuelle à se rappeler que la période d'insertion professionnelle c'est transitoire. Toujours se rappeler qu'un moment donné ça va aller mieux et que tu vas développer ces stratégies-là. Puis, ça va servir à nous rassurer et à nous soutenir. (Mariève)

Claudie voit en l'aide-mémoire un outil pratique, clair, concis et facile d'utilisation. Elle le trouve aussi motivant puisqu'elle constate que le verso de l'aide-mémoire, dans la section *dans ta pratique*, peut refléter son évolution professionnelle dans ses réflexions ou par l'atteinte de ses défis et de ses buts. En tant que finissante, Claudie souhaiterait utiliser cet aide-mémoire lors de ses premiers pas dans la profession.

4.1.4.5. Les propositions des évaluateurs quant à l'amélioration de la trousse

Lors de l'entrevue, nous avons demandé aux évaluateurs de cibler des propositions d'amélioration de la trousse. Les évaluateurs ont donc noté des éléments qu'ils auraient modifiés ou ajoutés afin de maximiser la trousse de préinsertion professionnelle. Afin de garder une ligne directrice pour la trousse de préinsertion professionnelle, certaines idées des évaluateurs ont été gardées et donc ajoutées à la trousse, alors que d'autres ont été rejetées. Le processus réflexif de ces choix sera exposé dans le cinquième chapitre.

Philippe parle à plusieurs reprises, lors de l'entrevue, des étapes par lesquelles passe un enseignant tout au long de sa carrière. Il constate que dans la trousse, la formatrice s'attarde sur les phases des premières années, mais selon lui, il serait important d'exposer non seulement les phases de l'insertion professionnelle, mais aussi les stades d'évolution des enseignants. D'autre part, Philippe propose d'ajouter dans les questions le profil des enseignants, et ce, dans le début de la formation bloc 1. Ensuite, Philippe propose d'ajouter un petit volet sur la responsabilité du finissant/débutant dans son insertion professionnelle. De plus, il propose de faire un lien avec les raisons qui ont amené les finissants à choisir l'enseignement. Pour ce superviseur de stage/chargé de cours, il serait aussi important de discuter, lors du bloc de la formation, du taux d'abandon. En faisant un lien entre le choix de la profession et le taux d'abandon, Philippe croit que lorsqu'un débutant vivra des moments plus difficiles, s'il se rappelle la raison pour laquelle il a choisi l'enseignement, il tentera

peut-être de continuer dans la profession. Pour poursuivre dans cette réflexion, Philippe croit qu'il serait important d'ajouter, lorsqu'il est question des facteurs de risque et de protection, une phrase sur la vie personnelle. Il s'explique en disant que le quotidien personnel, la maison, le couple ou la famille de l'enseignant a souvent un impact direct sur son travail. Dans l'un des ateliers, il aimerait retrouver, lors de la discussion d'équipe, un moment durant lequel le finissant s'exprimerait sur sa façon de réagir face à des difficultés ou face au stress. Il propose alors d'ajouter des questions dans la discussion de l'atelier sur les difficultés concernant les réactions du finissant. Pour lui, si le finissant est en mesure de reconnaître comment il agit face à des problèmes, il serait plus prêt à les affronter et même à les anticiper. Pour Philippe, la relation enseignant-parent et enseignant-élève est primordiale. Il propose que lors d'un retour d'un des ateliers, que la formatrice aborde plus spécifiquement la relation que peut avoir l'enseignant débutant avec les parents, les élèves et le milieu, sachant que ces relations peuvent parfois créer des difficultés ou, au contraire, être un atout. À la fin de l'entrevue, Philippe émet des commentaires sur certains aspects de la forme du document²³, soit des polices différentes, des mots manquants, des structures de phrases moins claires ou des idées à spécifier afin que cela ne nuisent pas à l'interprétation.

D'abord, Mariève propose de donner plus d'informations quant aux ressources disponibles dans le deuxième bloc. Ainsi, elle souhaiterait que dans les livres proposés, se retrouve le sujet spécifique ou la pertinence de chacun par rapport à l'insertion professionnelle. Ensuite, Mariève se questionne sur la durée des ateliers. Elle pense que le 12 minutes prévues pour chaque atelier n'est pas suffisant pour le premier atelier (difficultés) et le deuxième atelier (les facteurs). Cela nuira fort probablement à leur réalisation ou au temps de discussion de ceux-ci. Elle propose donc que pour le réseau de concepts, celui-ci soit déjà entamé et que les finissants le

²³ Les aspects liés à la forme fournis par les trois évaluateurs seront exposés au chapitre cinq lors de l'analyse des propositions de modification de la trousse.

complètent. Elle note que le triangle central ainsi que les trois catégories soient en place et que, par la suite, les étudiants classent les difficultés. De cette façon, cela donnerait plus de temps à la discussion d'équipe. De plus, Mariève propose de nouveaux concepts à insérer dans le réseau des difficultés : le manque de formation, le manque de connaissances sur la progression des apprentissages ainsi que sur les critères d'évaluation. Pour le deuxième atelier, elle propose d'écrire clairement qu'après un nombre de minutes, les étudiants arrêtent de piger des mises en situation et discutent de celles déjà classées. De plus, elle aurait aimé que la consigne du deuxième atelier « trouver l'élément ou les éléments qui représentent le facteur » soit appuyée par un exemple afin que les étudiants comprennent mieux ce qu'ils ont à faire. Dans un même ordre d'idée, Mariève aurait aimé, à certains endroits sur l'aide-mémoire, que les stratégies soient plus explicites en donnant des exemples entre parenthèses et qu'il y ait des pistes de réflexion à côté des sections du bilan. Toujours dans l'aide-mémoire, la débutante croit qu'il serait favorable d'expliquer aux finissants pour quelle raison, sur l'aide-mémoire, les facteurs ne sont pas divisés (risque et protection), mais sont plutôt neutres. Finalement, Mariève soulève quelques aspects liés à la forme dans le document explicatif ainsi que dans le support visuel.

En tant que finissante, Claudie juge qu'il devrait y avoir plus de temps consacré au deuxième bloc, *l'insertion professionnelle en quelques points*. De son point de vue, les finissants voudront discuter plus amplement des méthodes de soutien, des ressources disponibles et des quelques concepts vus dans ce bloc. Par ailleurs, elle évalue que lors de la formation, dans le support visuel, les consignes données aux finissants concernant les ateliers sont trop longues. Selon elle, il n'est pas nécessaire de passer autant de temps sur les explications puisque les consignes de chaque atelier sont écrites sur une feuille qui est remise aux équipes. Claudie croit que ce moment d'explication démotivera les finissants avant même de commencer les ateliers. Elle propose plutôt de survoler rapidement les consignes en groupe et qu'ensuite les finissants s'attardent plus longuement lorsqu'ils arrivent à l'atelier.

4.1.4.6. *La conclusion de la trousse de préinsertion professionnelle*

Philippe utilise les termes « claire », « précise » et « complète » pour décrire la trousse de préinsertion professionnelle. Malgré les points d'amélioration qu'il note, Philippe a un coup de cœur pour le bloc des ateliers ainsi que pour le bloc sur les stratégies facilitant l'insertion professionnelle. Dans l'ensemble de la trousse, il trouve qu'il y a un bel équilibre entre les notions théoriques et le côté pratique. Pour lui, ce mélange est très stimulant. Cela permet un appui réel dans le processus d'apprentissage et d'acquisition de nouvelles connaissances.

À la suite de sa lecture de la trousse, Mariève note que la structure globale est explicite, limpide et permet un survol de nombreux concepts reliés à l'insertion professionnelle. En tant que débutante, elle a particulièrement apprécié les deux volets interdépendants de la trousse qui lui ont permis d'acquérir un vocabulaire plus explicite qui représente réellement ce qu'elle ressent.

Quant à Claudie, elle juge que les documents de la trousse sont précis, bien organisés et bien expliqués. À travers ceux-ci, elle a pu naviguer au travers de la trousse, s'imaginant recevoir la formation et utilisant l'aide-mémoire. De plus, elle constate qu'une telle trousse permettrait aux débutants de se sentir moins isolés lors de leur entrée.

Ça nous parle d'un sujet qu'on n'a pas entendu parler du Bac. Puis, c'est d'actualité [...] lorsqu'on gradue en enseignement. [...] Puis, ça nous permet de nous outiller et de réaliser aussi qu'on n'est pas tout seul.
(Claudie)

4.1.5 Section 3 (l'analyse horizontale) : la trousse de préinsertion professionnelle

Les trois évaluateurs estiment que les deux volets de la trousse de préinsertion professionnelle, la formation et l'aide-mémoire, sont complémentaires. La formation

propose de nouvelles connaissances aux finissants, alors que l'aide-mémoire met celles-ci en application en établissant des liens concrets avec le cheminement professionnel des jeunes enseignants.

Selon les évaluateurs, les méthodes d'enseignement utilisées dans la formation permettent aux finissants de s'impliquer dans leurs apprentissages et d'être actifs quant aux nouvelles acquisitions qu'ils feront. L'articulation entre la théorie et la pratique devient plus facile lorsque les activités proposées permettent déjà de se visualiser, de se définir et de se percevoir en tant que futur enseignant.

De plus, à de nombreuses reprises durant l'entrevue, les évaluateurs mentionnent que la trousse leur avait permis de connaître de nouveaux termes relatifs à l'insertion professionnelle. La débutante et la finissante ont d'ailleurs jugé que leur vocabulaire maintenant enrichi sur le sujet, les a aidées à mettre en place des repères quant à leur propre insertion professionnelle. Elles estiment donc que ces nouvelles notions et le vocabulaire acquis leur permettront de mieux faire face à leur réalité respective ainsi que de réaliser plus facilement les liens entre la théorie et la pratique.

Les évaluateurs estiment que les notions partagées dans la formation se construisent tout au long de celle-ci, permettant aux finissants de prendre part à cette édification de savoir. Philippe explique qu'il perçoit dans la trousse une forme de socioconstructivisme, avec néanmoins un accompagnement soutenu. Ainsi, les étudiants sont amenés à ériger leur fondation quant à leur insertion professionnelle, tout en étant accompagnés dans les différentes étapes de cette construction. Le socioconstructivisme est une ligne directrice des diverses compétences professionnelles que l'enseignant doit développer au cours de sa formation initiale.

En ce qui concerne l'aide-mémoire, les évaluateurs jugent que les informations sont claires, pertinentes et représentent bien les notions de la formation. Les trois évaluateurs notent que l'aide-mémoire est un bel outil de rappel de la formation sur la préinsertion professionnelle. Les tableaux et les schémas facilitent la consultation et

permettront sans doute aux finissants/débutants, du côté verso, de se faire un portrait adéquat de leur cheminement. Ainsi, l'aide-mémoire peut être considéré comme une initiative de développement professionnel continu pour les finissants/débutants. Bien que Claudie aurait aimé que le format de l'aide-mémoire soit plus petit afin de mieux pouvoir le ranger, elle convient que les notions présentées seraient moins faciles à comprendre puisqu'elles seraient trop entassées et donc moins faciles à utiliser. En tant que public cible de l'aide-mémoire, Mariève et Claudie notent que l'aide-mémoire plastifié est un outil pratique qu'elles aimeraient exploiter puisqu'il peut être modifié à tout moment. Philippe ajoute que l'aide-mémoire est un rappel visuel intéressant pour les finissants/débutants qui le consultent. Mariève et Claudie aimeraient profiter de l'aide-mémoire dans leurs prochaines années afin de se faire un portrait de leur cheminement ainsi que d'utiliser les stratégies facilitant l'insertion professionnelle.

Les évaluateurs jugent que selon les finissants, les retombées de la trousse seront probablement diverses, puisque l'aide-mémoire sera exploité différemment par ceux-ci. Selon Philippe, tout comme les autres méthodes de soutien offertes, certains finissants/débutants aimeront utiliser l'aide-mémoire, alors que d'autres n'en feront pas usage. À l'instar de Philippe, Mariève pense que l'aide-mémoire sera peut-être mis sur les tablettes un certain temps par les débutants pour ensuite être repris lorsque les novices constateront qu'ils vivent des difficultés discutées lors de la formation sur la préinsertion professionnelle. Ainsi, l'aide-mémoire pourra leur servir de guide dans leur analyse réflexive. De ce fait, les évaluateurs mentionnent l'importance de la place accordée à la pratique réflexive dans la trousse de préinsertion professionnelle. Pour ces trois personnes, cette réflexion est cruciale dans le cheminement d'un nouvel enseignant.

Finalement, pour les trois évaluateurs, la trousse de préinsertion professionnelle permettrait, lors du baccalauréat, de faire connaître plusieurs aspects importants des débuts de la profession aux futurs enseignants. Ils notent qu'il y a une stabilité entre

les notions plus théoriques et les éléments de réflexion que feront les finissants, autant dans la formation que dans l'aide-mémoire. Les deux évaluatrices ont, à plusieurs reprises durant l'évaluation de la trousse, mentionné qu'elles auraient aimé suivre la formation, mais surtout qu'elles espèrent pouvoir utiliser l'aide-mémoire. Philippe, quant à lui, mentionne que s'il était encore superviseur de stage/chargé de cours qu'il intégrerait la trousse dans un cours synthèse ou un cours stage de 4^e année.

4.1.6 Section 4 (l'analyse verticale) : la conclusion de l'entrevue

Pour conclure l'entrevue, les évaluateurs ont parlé de quelques sujets portant sur leur expérience ou leur perception de l'insertion professionnelle. La dernière section propose les conclusions de chaque évaluateur.

Bien qu'avant d'être superviseur de stage et chargé de cours à l'université, Philippe ait travaillé de nombreuses années en tant qu'enseignant au primaire, il a constaté, en relisant la trousse, qu'il revivait son insertion professionnelle depuis son retour dans son école. En effet, comme il a changé complètement de milieu après plusieurs années, de l'université au primaire, certaines difficultés et réalités associées aux débuts de l'enseignement sont revenues. De son point de vue, il serait important d'informer les finissants que l'insertion professionnelle se déroule principalement dans les débuts, mais qu'en changeant d'école, de milieu, de collègues ou lors d'un retour d'un long congé, il est possible de revivre une insertion professionnelle.

Je les relisais [les phases] et je me disais, moi, après 7 ans, je suis revenu et je les ai vécues ces étapes-là. [...] Le sentiment d'isolement, le sentiment de ne pas se retrouver. Je suis passé à travers toutes ces phases-là. [...] Être soucieux que l'insertion professionnelle ça peut-être aussi quand on revient d'un congé de maternité, d'un congé de maladie. (Philippe)

Philippe propose aussi quelques pistes de réflexions et de poursuite au projet. Selon son expérience en tant que superviseur de stage et chargé de cours, il croit que la

trousse pourrait être intégrée dans les programmes d'insertion professionnelle des commissions scolaires ou proposée au Bureau de la formation pratique de l'Université. De plus, d'après sa lecture, la trousse de préinsertion professionnelle pourrait facilement être adaptée pour être offerte dans les autres baccalauréats en éducation.

Pour conclure, Philippe insiste pour dire que le finissant doit avoir conscience qu'il est au cœur de son insertion professionnelle. Qu'il y a des méthodes de soutien, des personnes qui peuvent l'aider, des ressources disponibles, mais que le finissant a aussi une grande responsabilité dans son insertion professionnelle pour qu'elle soit positive et harmonieuse.

Pour sa part, Mariève note que l'évaluation de la trousse de préinsertion professionnelle l'a aidée à mettre des mots sur ce qu'elle avait vécu lors de sa première année d'enseignement. La trousse l'a rassurée sur le fait qu'elle n'est pas la seule à vivre des difficultés et lui a permis de connaître de nouvelles stratégies qui pourraient l'aider dans la suite de son insertion professionnelle. Si cela est possible, elle pense que d'organiser d'autres activités connexes à la trousse, telles qu'un 5 à 7 entre finissantes et enseignantes débutantes, un dîner informatif avec les syndicats ou des directions d'école, etc., serait une bonne idée.

En réfléchissant à ses débuts, Mariève note qu'elle s'attendait à ce que sa première année soit difficile, mais admet qu'elle n'avait pas ciblé et anticipé plusieurs difficultés qu'elle a vécues. Pour Mariève, la gestion de relations humaines a été plus difficile que prévu.

Je croyais que la planification et l'évaluation, ce serait difficile, mais c'est beaucoup plus que ça. Donc, je réalise qu'il faut gérer des collègues en plus de devoir gérer un groupe-classe. Il m'est arrivé déjà quelques accrochages et je ne pensais même pas que cela m'arriverait. L'enseignement, c'est un milieu où il faut faire attention à ce que l'on dit autant dans nos interventions que dans nos relations avec les jeunes et j'aurais aimé être avertie de ça. À l'Université, on ne parle pas de cet aspect humain là. (Mariève)

Pour elle, une des solutions qu'elle a trouvées pour faciliter son insertion professionnelle est de s'ajuster face à ses erreurs ainsi que de devenir le plus autonome possible face à son insertion professionnelle. Finalement, elle note que la liste de stratégies proposées dans la trousse lui sera d'une grande aide.

Claudie rêve depuis toujours de devenir enseignante. Elle croit donc que cette volonté l'aidera à cheminer dans ses débuts. Elle espère, lors de sa quatrième année, avoir l'occasion de discuter avec ses pairs et ses professeurs d'insertion professionnelle dans ses cours. Elle compte utiliser les ressources et les concepts qu'elle a appris en évaluant la trousse. Elle mentionne qu'elle sait maintenant qu'elle sera confrontée à certaines difficultés, mais compte utiliser les stratégies qui peuvent faciliter son insertion professionnelle.

Je le sais que je vais tout faire pour que ce soit positif et que si jamais, [j'utilise] l'aide-mémoire, je sais qu'un facteur risque ce n'est pas la fin du monde et que je vais être capable de mettre des mots sur ce qui m'arrive. [...] [J]e me dis qu'il y a toujours une façon de s'en sortir et, être capable de connaître les ressources ça me permet aussi de savoir que je ne suis pas toute seule. C'est vraiment ça, on dirait. Faut être bien entouré au début. (Claudie)

Claudie note tout de même que le débutant doit prendre en charge son insertion professionnelle. Elle sait maintenant qu'il existe des ressources, des personnes qui peuvent lui venir en aide, mais elle doit faire son bout de chemin si elle veut en profiter.

[...] c'est vraiment nous qui sommes responsables de ça. Puis, je trouve qu'en faisant un atelier là-dessus dans notre Bac. [...] ça nous fait prendre conscience que c'est nous et que l'école ne nous dépose pas dans une Commission scolaire, dans une classe et qui dit : « Go, vas-y! » C'est toi qui dois faire les démarches et ce n'est pas toujours facile. Comme tu dis, on peut avoir de belles insertions professionnelles, mais faut un peu travailler pour les avoir ces belles insertions professionnelles. Puis, il ne faut pas s'attendre à ce que tout arrive parce qu'on est assis, faut travailler pour. (Claudie)

En conclusion, Claudie n'a qu'un souhait : vivre une belle insertion professionnelle. Pour elle, il n'y a aucun doute, la trousse de préinsertion professionnelle, devrait faire partie du cursus en quatrième année pour que l'insertion professionnelle des finissants/débutants commence sur la bonne voie.

4.1.7 Section 4 (l'analyse horizontale) : la conclusion de l'entrevue

En conclusion, les évaluateurs font un lien en ce qui concerne la place qu'occupe actuellement l'insertion professionnelle dans leur vie. Si Mariève nage en pleine insertion professionnelle, Claudie la voit arriver sous peu. Quant à Philippe, bien qu'il travaille dans le milieu de l'éducation depuis de nombreuses années, il ne s'attendait pas à replonger dans celle-ci, lors de son retour en classe. Par leur réalité respective, les trois évaluateurs s'entendent pour dire que la consultation de la trousse de préinsertion professionnelle les a aidés à mettre des mots sur ce qu'ils vivent et ressentent. Mariève, qui après une année d'enseignement, constate qu'elle doit travailler fort pour réussir son insertion professionnelle. Elle note qu'elle a dû affronter, seule, quelques difficultés, mais compte maintenant essayer de nouvelles stratégies de l'aide-mémoire. Claudie entre en dernière année et espère qu'elle aura la chance de se préparer pour son insertion professionnelle imminente. Elle sait qu'elle devra mettre beaucoup d'efforts puisqu'elle considère qu'elle est le noyau de son insertion professionnelle. Quant à Philippe qui est retourné, après quelques années en milieu universitaire, dans une école primaire, il a dû faire face à des difficultés qu'il

croyait associées au début de la profession. Ainsi, il a réalisé que l'insertion professionnelle, même après de nombreuses années, peut être d'actualité quand la personne change de milieu, d'environnement, de valeurs ou revient d'un congé, par exemple. En somme, les trois évaluateurs affirment que le débutant a une très grande responsabilité dans son insertion professionnelle et il doit en prendre conscience.

4.2 Synthèse du quatrième chapitre

Après avoir comparé et analysé les entrevues, nous réalisons que les discours des trois évaluateurs sont très convergent sur plusieurs points. À l'aide de l'analyse horizontale, il a été possible de faire ressortir des liens entre les visions des évaluateurs. Même si à certains moments, les visions ne reflètent pas la même réalité et la même expérience, celles-ci nous amènent tout de même vers des thèmes communs qui sont en lien avec certaines connaissances du concept étudié lors des premiers chapitres, tels que les dimensions de l'insertion professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2013), le peu de préparation sur l'insertion professionnelle en formation initiale (Van Nieuwenhoven et Cividini, 2016), le développement et l'identité professionnelle (Duchesne et Kane, 2010; Leroux, Dufour, Portelance, Meunier, Cividini, Carpentier-Bujold, 2016 ; Mukamurera, 2014 et Vallerand, 2008), la responsabilité de l'étudiant quant à son insertion (Dufour et Gareau, 2016), etc. Ainsi, les trois évaluateurs nous ont permis de recueillir des commentaires sur la forme et le fond de la trousse de préinsertion professionnelle. Comme Philippe était enclin à donner ce genre de formation en tant que superviseur/chargé de cours, l'approbation qu'une telle trousse pourrait se retrouver au baccalauréat nous permet de valider la pertinence éducative de ce mémoire. Quant à Mariève, elle nous a donné sa vision en tant que débutante. Son expérience personnelle d'insertion professionnelle nous a démontré que les éléments relevés dans la formation peuvent aider les finissants/débutants à mettre des mots sur leur expérience. De plus, tout comme l'aborde Mariève, l'aide-mémoire pourra être un outil à partir duquel le

débutant fait face à son insertion professionnelle. Par ses commentaires, Claudie exprime une motivation à faire face à ses débuts dans la profession, mais souhaite y être préparée. En validant la trousse de préinsertion, Claudie réalise que les premiers pas dans la profession sont parsemés d'embûches, mais qu'il existe des stratégies pour y faire face. Sa vision de finissante nous fait réaliser que plusieurs futurs enseignants ont à cœur leur entrée en enseignement, qu'ils ne savent pas trop à quoi s'attendre, mais qu'une préparation adéquate à l'insertion professionnelle pourrait les aider à faire le saut.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre vise à discuter des résultats de notre recherche. Pour ce faire, nous portons un regard sur les résultats les plus pertinents en établissant des liens avec les écrits scientifiques sur différents aspects du concept d'insertion professionnelle, concept abordé dans les deux premiers chapitres du mémoire. Ainsi, les croisements entre les propos des évaluateurs et les connaissances scientifiques sur l'insertion professionnelle permettent de présenter l'apport de notre recherche pour le domaine d'étude sur l'insertion professionnelle et de tirer des pistes de réflexions et de conclusions. Enfin, les modifications apportées à la trousse sont présentées et discutées.

5.1 Les liens entre les résultats de l'analyse de la trousse de préinsertion professionnelle et les écrits scientifiques

Différents liens peuvent être observés entre nos résultats de recherche et les travaux de plusieurs chercheurs s'intéressant à l'insertion professionnelle. L'objectif de la recherche, *concevoir une trousse de préinsertion professionnelle pour les étudiants finissants en éducation préscolaire et en enseignement primaire*, oriente les différents thèmes abordés dans ce cinquième chapitre. Le volet de l'amélioration prend, dans le chapitre discussion, une place prédominante, puisque la trousse de préinsertion professionnelle conçue par la chercheuse a été modifiée à partir de celui-ci. Ainsi, bien que l'étape de la conception a été une phase importante dans le projet, nous nous intéressons aux propos des évaluateurs qui ont permis d'améliorer notre trousse.

Cette section sera divisée en huit (8) thèmes. Ligne directrice de la trousse de préinsertion professionnelle, la définition des cinq dimensions (Mukamurera *et al.*, 2013) font partie intégrante de l'ensemble du projet. Ces *dimensions de l'insertion professionnelle (1)* seront le premier thème touché dans la discussion. Ensuite, *la place qui est accordée à l'insertion professionnelle dans la formation initiale (2)* est abordée en faisant des liens entre les observations des évaluateurs ainsi que les écrits scientifiques et représente le deuxième thème de cette discussion. Bien que la formation universitaire doive préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle, ceux-ci jouent un rôle essentiel dans leur début. Ainsi *la responsabilité du finissant/débutant dans son insertion professionnelle (3)* sera le troisième thème discuté dans ce chapitre. *L'articulation entre la théorie et la pratique (4)* est une facette qui s'avère parfois difficile en milieu universitaire. Or, *la construction des savoirs (5)* prend tout son sens lors de l'acquisition de cette théorie. Donc, l'articulation entre la théorie et la pratique ainsi que la construction des savoirs sont respectivement les quatrième et cinquième thèmes. Décrite par les chercheurs et soulevé dans les entrevues par les évaluateurs, *l'acquisition de nouvelles connaissances sur l'insertion professionnelle (6)* constitue le sixième thème de la discussion. Cette acquisition prend une place importante dans la trousse afin de permettre aux finissants/débutants de mieux connaître les pans des débuts dans la profession. Finalement, *la pratique réflexive (7)*, septième thème, ainsi que *le développement professionnel (8)*, huitième thème, créent un pont entre ces nouveaux apprentissages et l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. Ces huit thèmes omniprésents dans la trousse de préinsertion professionnelle ont aussi été soulevés par les évaluateurs et font l'objet de plusieurs chercheurs.

5.1.1 Les cinq dimensions de l'insertion professionnelle

Avant tout, rappelons que la définition choisie pour la trousse de préinsertion professionnelle est celle en lien avec les cinq dimensions de l'insertion

professionnelle de Mukamurera *et al.* (2013). À plusieurs reprises dans l'analyse de la trousse, les évaluateurs ont ressorti des éléments directement reliés à ces dimensions. Ainsi, l'aspect d'intégration du milieu vue comme un élément d'importance par les évaluateurs se retrouve dans la troisième dimension, soit *la socialisation organisationnelle* qui se divise en plusieurs catégories notamment les différentes adaptations et intégrations vécues en insertion professionnelle. Le côté administratif de l'insertion professionnelle, abordé par Mariève, touche la première et la deuxième dimension de Mukamurera *et al.* (2013). Cette deuxième dimension inclut, entre autres, les conditions et la nature du travail des débutants. La quatrième dimension, *la professionnalité*, réfère à l'apprentissage de la profession qui correspond à l'acquisition ainsi qu'à l'utilisation adéquate des compétences professionnelles du jeune enseignant, discuté par Philippe. Finalement, la cinquième dimension, *personnelle et psychologique*, concerne spécifiquement le débutant, le mettant au centre son insertion professionnelle. Cette dimension relie le novice aux rôles et aux représentations qu'il s'attribue en tant que nouvel enseignant, ceci a été abordé par les trois évaluateurs. Ainsi, plusieurs éléments ressortis par les évaluateurs lors des entrevues et de l'analyse s'apparentent et s'unissent aux cinq dimensions présentées par Mukamurera *et al.* (2013).

De plus, il est aisément possible de classer les différents thèmes abordés de la formation et de l'aide-mémoire avec les dimensions. Ainsi, nous considérons que les différentes dimensions définies par Mukamurera *et al.*, (2013) cadrent parfaitement avec l'orientation que nous donnons à la trousse de préinsertion professionnelle. Le Tableau 5.1 propose de mettre en relation les cinq dimensions de l'insertion professionnelle avec les thèmes spécifiques étudiés dans la trousse.

Tableau 5.1 : La place des cinq dimensions de l'insertion professionnelle dans la trousse de préinsertion professionnelle

Les dimensions	Les thèmes ²⁴ abordés dans la trousse
1. Économique	<ul style="list-style-type: none"> • le contexte actuel de l'IP (le taux d'abandon, la durée, les phases) • les difficultés courantes en IP (socioprofessionnelle, pédagogiques/didactiques et personnelles)
2. Affectation	<ul style="list-style-type: none"> • le contexte actuel de l'IP (le taux d'abandon, la durée, les phases) • quelques mesures de soutien existantes • quelques ressources disponibles • les difficultés courantes en IP (socioprofessionnelle, pédagogiques/didactiques et personnelles)
3. Socialisation organisationnelle	<ul style="list-style-type: none"> • le rôle du finissant dans l'IP • les sentiments ressentis en lien avec l'IP du finissant • les stratégies pouvant faciliter l'IP
4. Professionnalité	<ul style="list-style-type: none"> • le rôle du finissant dans l'IP • quelques méthodes de soutien existantes • quelques ressources disponibles • les stratégies pouvant faciliter l'IP • le bilan réflexif et évolutif • le développement professionnel continu • le développement de l'identité professionnelle
5. Personnelle et psychologique	<ul style="list-style-type: none"> • les difficultés courantes en IP (socioprofessionnelle, pédagogiques/didactiques et personnelles) • les facteurs de risque et de protection • les attentes et les besoins du finissant quant à son IP • les stratégies pouvant faciliter l'IP • le bilan réflexif et évolutif • le développement de l'identité professionnelle

²⁴ Certains thèmes se retrouvent dans plus d'une dimension, puisque ceux-ci sont abordés dans la trousse sous plusieurs angles.

Il y a lieu de se demander si ces dimensions font déjà partie de la formation initiale en vue de proposer des initiatives intéressantes aux finissants quant à la place de la préparation de l'insertion professionnelle.

5.1.2 La place de la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale

Tel que mentionné dans les chapitres précédents de ce projet, peu de recherches se concentrent sur la préparation à l'insertion professionnelle. Les évaluateurs dénotent cette quasi absence de la préparation aux débuts dans la profession en formation initiale. C'est le même constat qui est fait par l'étude de Leroux *et al.* (2016) qui, après avoir consulté plusieurs personnes travaillant au sein de diverses universités dans des programmes de formation à l'enseignement, réalisent que la préparation à l'insertion professionnelle est pratiquement absente. Malgré que le sujet de l'insertion professionnelle soit vaguement abordé dans certains cours de dernière année de bac, souvent par des activités informelles, il reste que sa place n'est toutefois pas acquise (Leroux *et al.*, 2016). De notre point de vue, cette préparation doit être considérée comme essentielle afin de donner des outils adéquats aux finissants pour qu'ils se sentent mieux supportés lors de leur entrée dans la profession et qu'ils se responsabilisent.

5.1.3 La responsabilité du finissant/débutant dans son insertion professionnelle

Bien que nous croyons que les novices doivent être épaulés adéquatement tant dans la préparation à l'insertion professionnelle que dans les débuts, la responsabilité du finissant/débutant dans sa propre insertion professionnelle est plus que fondamentale. Le Conseil Supérieur de l'Éducation (2014) souligne à plusieurs reprises dans son rapport, *le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante : Avis au Ministre de l'Éducation*, que l'enseignant est responsable de

son développement professionnel, et ce, tout au long de sa carrière. Du même avis, le COFPE (2002) mentionne que « [...] l'enseignante ou l'enseignant débutant doit prendre en main son apprentissage, car il est l'acteur principal de son intégration dans l'école et dans la profession » (p. 47). De leur côté, Dufour et Gareau (2016) énoncent qu'« ils [les nouveaux enseignants] ont leur part de responsabilité dans la continuité des apprentissages à consolider et/ou à développer à l'aide des outils qu'ils ont acquis en formation initiale [...] » (p.243). Ainsi, à notre avis, la trousse de préinsertion professionnelle vient faire un balancement entre ces deux aspects, en apportant un programme de préparation concret aux finissants/débutants puis en leur donnant des moyens d'être plus autonomes et donc plus responsables face à leur insertion professionnelle. Donc, le finissant a une part de responsabilité dans son insertion professionnelle, or la formation initiale a aussi un rôle à jouer pour améliorer la préparation à l'insertion professionnelle des futurs enseignants.

5.1.4 L'articulation entre la théorie et la pratique

Rappelons qu'en général, en raison du manque de liens entre les théories enseignées dans la formation initiale et la réalité des écoles, le transfert des connaissances est perçu comme un aspect difficile et complexe à l'université (Pelletier, 2013; Portelance et Dupont-Plamondon, 2016). Devos (2016) soutient que la formation à l'université doit se rapprocher le plus possible de la réalité du milieu, afin d'atténuer le choc pour les débutants, de l'écart entre ces deux réalités. Ainsi, dans le but de favoriser et de faciliter l'articulation de la théorie vers la pratique, plusieurs aspects devraient être considérés, notamment l'utilisation des méthodes d'enseignement variées ainsi que des propositions de situations possibles et concrètes (Presseau *et al.*, 2002). En plus d'utiliser diverses méthodes d'enseignement, la trousse propose plusieurs contextes réels par des mises en situation et des témoignages de jeunes enseignants qui s'apparentent à la réalité des débuts favorisant le transfert des nouvelles connaissances acquises dans la formation. En résumé, « [s]elon Clandinin

et al. (2012) une solide préparation à la profession, proche de la réalité de la pratique et la formation théorique et qui développe l'habileté réflexive chez les futurs enseignants, favorise leur persévérance professionnelle » (Mukamurera, 2014, p. 24). Ainsi, permettre aux finissants de mettre en place leurs apprentissages dans un contexte plus pratique favorise la compréhension des notions plus théoriques. Dans la même ligne de pensée, encourager les étudiants à construire leurs apprentissages leur permet de mieux se les approprier.

5.1.5 La construction des savoirs

Les évaluateurs estiment que la construction des savoirs dans la trousse de préinsertion professionnelle, permet aux finissants de mieux définir et de mieux s'approprier les notions proposées dans celle-ci. Cette construction de savoirs dans la formation concorde avec le deuxième élément de Bêty (2013) abordé précédemment dans la méthodologie. En effet, il est énoncé que les sujets *doivent être actifs dans les apprentissages réalisés lors de la formation*. De plus, en mettant au cœur de ses apprentissages le finissants/débutant, la trousse concorde avec les orientations des compétences professionnelles du MEQ que doivent acquérir les étudiants du baccalauréat. En lien avec ces orientations, le MEQ (2001a) écrit que « [l]a conception de l'apprentissage véhiculée dans les programmes de formation s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste selon laquelle l'élève devient l'acteur principal de ses apprentissages » (p. 75). « Le programme de formation décrit le rôle du maître comme celui d'un médiateur entre l'élève et les savoirs, et ce, en accord avec une perspective socioconstructiviste et constructiviste de l'apprentissage [...] » (p. 85). Ainsi, les aspects de construction des savoirs mettant le finissant au centre de son apprentissage quant à l'insertion professionnelle ainsi que de l'accompagnement donné dans la trousse lient directement cette dernière avec les orientations données par le MEQ (2001a) dans le document de *la formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Dans le contexte de la trousse, les

finissants devront construire leurs apprentissages sur l'insertion professionnelle dans le but de mieux saisir la réalité des débuts et donc d'y être mieux préparés.

5.1.6 L'acquisition de nouvelles notions sur l'insertion professionnelle

Ensuite, il a été mentionné que la trousse a permis aux évaluateurs d'acquérir de nouvelles connaissances et d'enrichir leur vocabulaire quant au concept de l'insertion professionnelle. À notre avis, dans un contexte réel, la trousse pourrait avoir le même effet sur les finissants, permettant à ceux-ci de pouvoir mettre des mots sur ce qu'ils vivent ou pourraient vivre dans leurs premières années d'enseignement. Nous croyons qu'à travers les nouvelles acquisitions faites dans la trousse, les finissants/débutants pourront prendre conscience des éléments précaires des débuts et ainsi permettrait potentiellement de se sentir moins isolés, moins seuls dans les difficultés rencontrées. À cet égard, le sentiment d'isolement, décrit par plusieurs auteurs, notamment Duchesne et Kane (2010), Nadot (2003), Ndoreraho et Martineau (2006), Vallerand (2008), pourrait être atténué dès les débuts. De plus, Martineau et Vallerand (2007) soutiennent que l'aide octroyée aux novices permet d'enrayer les difficultés ou du moins de les préparer à les affronter. Dans le même ordre d'idées, Dufour, Portelance, Dupont-Plamondon et Meunier (2016) conviennent aussi que

[s]i les enseignants débutants se trouvent dans un parcours parsemé d'embûches et s'ils se sentent mal outillés pour exercer leur profession, ils ne réussiront possiblement pas à aplanir les difficultés et à poursuivre naturellement le développement des compétences professionnelles attendues d'un enseignant (p. 189).

Ainsi, certains objectifs de la trousse de préinsertion professionnelle, tels que de préparer, d'outiller et de rendre plus autonomes les finissants/débutants face à leur insertion professionnelle permettraient de combler ces aspects manquants décrits par Dufour *et al.* (2016).

En somme, rappelons que Fournier et Marzouk (2008) estimaient qu'il serait judicieux de prendre en considération les véritables nécessités des finissants quant à la préparation à l'insertion professionnelle. Selon les évaluateurs, la trousse répond à plusieurs besoins qu'ont les finissants/débutants, tels qu'en connaître davantage sur l'insertion professionnelle, mettre des mots sur ce qu'ils vivent, constater où ils en sont, anticiper ce sur quoi ils aimeraient travailler, se sentir moins seuls face à leurs débuts, être en mesure de confronter une difficulté par eux-mêmes, être plus autonomes face à leur insertion professionnelle, etc. Ainsi, toutes ces facettes peuvent permettre aux finissants/débutants de faire de la pratique réflexive sur leur cheminement professionnel.

5.1.7 La pratique réflexive

Comme en fait mention les trois évaluateurs, la place accordée à la pratique réflexive tant dans la formation que sur l'aide-mémoire est capitale et démontre ainsi un souci d'amener les finissants/débutants à aller plus en profondeur dans le regard porté sur leur développement identitaire et professionnel. Portelance et Dupont-Plamondon (2016), tout comme Forest et Lamarre (2009), estiment que « [l]e retour réflexif sur la pratique est primordial puisqu'il contribue au développement de l'expérience professionnelle » (p. 169).

Par contre, il faut s'assurer de montrer de quelle façon faire une pratique réflexive adéquate et efficace. Forest et Lamarre (2009) constatent que

[c]'est souvent dans des situations où des difficultés ont été éprouvées que le besoin de comprendre ce qui s'est passé se fait d'abord ressentir. L'analyse de situations de réussite peut cependant fournir aussi des éléments d'information qui permettent d'approfondir les raisons du succès ou du manque d'efficacité des interventions. (p. 169).

Elles notent qu'il est fondamental d'accompagner ces futurs enseignants dans leur réflexion en leur donnant des balises et des outils afin qu'ils soient éventuellement en mesure de faire cette analyse par eux-mêmes. « La réflexion sur la pratique constitue [...] un atout majeur dans la préparation à l'insertion professionnelle » (Portelance et Dupont-Plamondon, 2016, p. 248). C'est ce qu'apporte, entre autres, l'aide-mémoire en proposant un outil rassemblant diverses informations sur l'insertion professionnelle et en donnant aux finissants/débutants des pistes de réflexion qu'ils peuvent avoir sur leur pratique. En traçant leur portrait professionnel, les novices peuvent à la fois constater et réfléchir sur les difficultés qu'ils vivent ou qu'ils pourront vivre ainsi qu'apprendre à utiliser des stratégies qui facilitent leurs premiers pas en enseignement.

Bien qu'elle ne soit pas proprement énoncée, la préparation à l'insertion professionnelle pourrait prendre place dans la onzième compétence professionnelle au baccalauréat qui est de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001a, p. 124). La pratique réflexive est un des volets de cette compétence qui énonce que de « [r]éfléchir avec méthode, c'est se donner un cadre, une démarche, des outils et des moyens pour cibler les objets de sa réflexion, choisir l'information pertinente et évaluer, selon des indicateurs repérables, les motifs et les effets de ses actions » (MEQ, 2001a, p. 127). Ainsi, lors de l'obtention du diplôme de la formation initiale, il est attendu du finissant qu'il soit en mesure « de préciser ses forces et ses limites, ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver » (p. 129). La trousse de préinsertion professionnelle suit cette ligne directrice qui est donnée par le ministère de l'Éducation lors de l'écriture des compétences professionnelles. Tout au long de la formation ainsi que dans l'aide-mémoire, le finissant/débutant est amené à réfléchir sur sa pratique, sur lui en tant que finissant et/ou en tant que jeune enseignant, à reconnaître et à anticiper ses forces et ses défis ainsi qu'à cibler des stratégies qu'il peut mobiliser afin de l'aider dans ses débuts. De plus, la pratique réflexive est, en elle-même, une stratégie facilitant

l'insertion professionnelle. Effectivement, Vallerand (2008) inclut dans les *stratégies de réflexivité* les éléments et les outils en lien direct avec la pratique réflexive. En encourageant les finissants/débutants à réfléchir sur leur pratique dans la trousse, cela leur permet de constater qu'il est important de faire le point sur leur cheminement pour mieux se définir et avancer. Tel qu'énoncé dans les dimensions de l'insertion professionnelle, cet aspect de la pratique réflexive s'intègre dans la cinquième dimension, *personnelle et psychologique*, nommée par Mukamurera *et al.*, 2013. Leroux *et al.* (2016) ciblent « la quasi-absence de préparation liée à la dimension personnelle et psychologique de l'insertion (Mukamurera *et al.*, 2013) » (p. 180). Ainsi, cet aspect fait partie intégrante de la trousse de préinsertion professionnelle, en encourageant les finissants/débutants à avoir une réflexion sur leurs besoins, leurs attentes, les éléments pouvant être anxiogènes ou stressants, à reconnaître leurs forces et leurs faiblesses, etc.

5.1.8 Le développement professionnel

En terminant, bien que la formation initiale ne soit pas la seule étape dans l'évolution du développement professionnel, elle constitue tout de même une phase non négligeable. C'est à ce moment que les finissants commenceront à se forger une identité professionnelle. Fournier et Marzouk (2008) identifient un manque flagrant de lignes directrices dans la formation initiale quant au développement identitaire et à l'insertion professionnelle des futurs enseignants. Or, dans la trousse, cet aspect de développement identitaire est omniprésent et constitue l'un des noyaux de celle-ci. Selon nous, la trousse encourage les finissants/débutants à mieux se connaître et à développer leur identité professionnelle. De plus, l'importance du pont entre le milieu universitaire et les écoles, quant à l'insertion professionnelle, était déjà abordée dans le milieu des années 90 par Desgagné (1995) ainsi que par Gosselin et Raymond (1995), qui soulevaient que la continuité entre les deux milieux serait bénéfique pour tous, tant pour l'université, la profession et les débutants. Dans la même ligne de

pensée, près de vingt ans plus tard, Martineau *et al.* (2014) jugent que des améliorations considérables doivent encore être apportées afin d'appuyer adéquatement les finissants/débutants dans le passage entre le baccalauréat et le milieu de travail afin que l'insertion professionnelle se déroule le plus harmonieusement possible. Dès lors, nous croyons, qu'un outil, tel que la trousse de préinsertion professionnelle, vient concrétiser cette transition entre la formation initiale et le milieu professionnel d'enseignement.

5.2 Les modifications de la trousse de préinsertion professionnelle

Dans la deuxième partie de la discussion, il sera question des modifications qui ont été apportées à la trousse de préinsertion professionnelle. Au cours de l'entrevue, les évaluateurs ont proposé des modifications et des ajouts afin d'améliorer la trousse de préinsertion professionnelle. Certaines propositions ont été retenues ou adaptées dans la trousse, alors que d'autres ont été exclues. Bref, ces choix sont discutés dans la prochaine section.

Les modifications proposées par Philippe

1. Stades d'évolution des enseignants tout au long de leur carrière (proposition adaptée)

Dans la formation, il a été choisi d'exposer rapidement les phases de l'insertion professionnelle aux finissants dans le bloc 2. De cette façon, ils constatent qu'il est possible de passer par différentes étapes au cours de leurs premiers pas dans la profession. Les connaissances abordées lors du deuxième bloc ont été vulgarisées, mais aussi sélectionnées par rapport aux questions du premier bloc. Le but du deuxième bloc est de donner une base de connaissances aux finissants sur le concept de l'insertion professionnelle afin de confirmer ou d'ajouter des éléments à leur

réponse du premier bloc de la formation. De plus, ce bloc a aussi comme objectif de faire comprendre aux étudiants qu'ils vivront certaines situations, certaines émotions, mais qu'ils ne sont pas les seuls à passer par là. Puisque la trousse se concentre sur la préparation à l'insertion professionnelle, nous avons fait le choix de présenter les phases de cette étape et non les phases de la carrière entière d'un enseignant. La formatrice aura donc l'occasion d'informer rapidement les finissants que la formation d'un enseignant se déroule tout au long de sa carrière, soit en parallèle avec le continuum de Mukamurera (2014) : formation initiale, insertion professionnelle et formation continue. Ainsi, par son commentaire, Philippe souhaitait que les débutants soient conscients qu'ils allaient vivre différentes éventualités à la première année, qu'ils ne vivront plus à la cinquième année ou à la dixième année d'enseignement. Nous pensons que cet objectif sera tout de même atteint en présentant les phases de l'insertion professionnelle.

2. Responsabilités du finissant/débutant dans son insertion professionnelle (proposition retenue)

Cette proposition sera retenue puisqu'elle respecte l'idée initiale de la trousse. De plus, la responsabilité des finissants dans leur insertion professionnelle n'était pas abordée. Au premier bloc, nous avons ajouté la question suivante afin de discuter de la responsabilité du finissant dans son insertion professionnelle :

→ Selon vous, quel rôle jouez-vous dans votre insertion professionnelle?

De même, dans la conclusion de la formation, la formatrice abordera cet aspect qu'est la responsabilité du finissant/débutant quant à son insertion professionnelle.

3. Taux d'abandon (proposition retenue)

Lors de la conception de la trousse, une longue réflexion a eu lieu afin de savoir si le taux d'abandon serait présenté aux étudiants. Nous n'avions d'abord pas inclus la

statistique, parce que nous ne voulions pas que les étudiants s'arrêtent au pourcentage. Par contre, tel que mentionné par Philippe, présenter le taux d'abandon aux finissants peut donner l'heure juste de la réalité actuelle. Nous avons donc ajouté, dans le deuxième bloc, la statistique du taux d'abandon. Nous présenterons celle-ci, puis la suite de la formation permettra aux finissants de connaître la réalité des débuts. De plus, au cours de la formation, ils pourront constater qu'il y a des stratégies et des astuces qui peuvent faciliter leurs premiers pas en tant qu'enseignant.

4. Choix de l'enseignement pour les finissants (proposition retenue)

Il est important que les étudiants réfléchissent à leur choix de carrière. Cet ajout sera fait dans le troisième bloc au troisième atelier, *les attentes et les besoins*. Nous avons ajouté cette question dans la banque d'idées de questions ou de sujets :

→ Quelles sont les raisons qui m'ont amené à être enseignant?

Exprimer les raisons de leur choix aide à verbaliser leur intérêt et leur source de motivation pour la profession qu'ils exerceront. Lors du retour du troisième atelier, la formatrice fera un lien entre ce choix qu'ils ont fait et les difficultés qu'ils sont amenés à vivre. Selon Philippe, se rappeler de la raison pour laquelle le finissant/débutant a choisi cette profession peut aider l'enseignant, à certains moments, à se donner des buts et à persévérer lorsqu'il fait face à des situations difficiles.

5. Impact de la vie personnelle sur la vie professionnelle (proposition retenue)

Deux énoncés des facteurs de risque et de protection se rattachent à cet aspect, soit *le soutien de l'entourage et l'équilibre entre la vie professionnelle et personnelle*. De plus, l'un des témoignages (vidéo d'Emma) des stratégies facilitant l'insertion professionnelle aborde cet élément. Tout comme Philippe, nous sommes d'avis qu'il serait important que les finissants discutent de l'impact que peut avoir une difficulté

personnelle (maladie, séparation, décès) sur leur quotidien professionnel. Ainsi, dans la discussion de groupe de l'atelier 1, *les difficultés*, nous avons ajouté cette question :

- Habituellement, quelle est ma façon de réagir face à une difficulté ou face au stress?

De plus, afin d'être plus précis quant au sujet de la vie personnelle, les deux questions suivantes ont été ajoutées à la discussion d'équipe de l'atelier 3, *les attentes et les besoins* :

- Selon moi, quel impact ou quelle influence aura une difficulté de ma vie personnelle dans ma vie professionnelle?
- Quelle place puis-je accorder à ma vie personnelle dans mon quotidien professionnel (avec mes collègues, avec les élèves, sur l'ambiance de la classe, etc.)?

6. Relations avec les élèves et les parents (proposition retenue)

La relation professionnelle entre enseignant-élève ou enseignant-parent est un élément qui avait été abordé dans les énoncés des facteurs de risque et de protection de l'aide-mémoire, mais pas dans la formation. Ainsi, pour palier à cette différence, les énoncés, *relations avec les élèves, relations avec les parents*, a été ajoutés au tableau des facteurs de l'atelier 2 et fait aussi partie du retour de cet atelier dans la formation. En donnant un exemple sur ces relations, la formatrice précise que ce lien peut apporter des difficultés ou au contraire peut être un atout pour le débutant. Nous avons donc fait cet ajout dans les commentaires de la formatrice lors du retour de l'atelier 2.

La formatrice : une liste exhaustive des facteurs de risque et de protection vous sera fournie à la fin de la formation (aide-mémoire). Nous vous rappelons qu'un même élément peut devenir un facteur de risque pour un débutant, alors qu'il peut être de protection pour un autre. Par exemple, un débutant qui fait constamment face à un

parent qui remet tout en question. En fait, puisque le débutant est généralement plus jeune (en âge) que le parent, ce dernier remet en question la compétence professionnelle du novice. Or, cette relation de non confiance devient pour le débutant un facteur de risque. Si le débutant a la confiance du parent et que ce dernier l'appuie dans ses interventions auprès de l'enfant, la relation devient un facteur de protection. La relation enseignant-élève et la relation enseignant/parent sont très importantes dans la profession. Elles peuvent parfois se révéler être une difficulté, alors que d'autres fois, elles sont un atout.

Les modifications proposées par Mariève

7. Ressources disponibles (proposition retenue)

Afin que ce soit plus spécifique et plus efficace pour les finissants et les débutants, Mariève suggérait de classer et de donner plus d'informations sur les ressources proposées dans le bloc 2. Ainsi, le sujet précis de chaque revue et livre proposés a été ajouté entre parenthèses à côté de la référence.

8. Durée des ateliers (proposition retenue)

Mariève se demandait si 12 minutes étaient suffisantes pour chaque atelier du troisième bloc. Étant donné que chaque atelier contient un temps de discussion, celui-ci serait probablement avorté si le temps de réalisation de l'activité (réseau de concepts et classification des mises en situation) est trop long. Pour pallier à ceci, nous avons ajouté trois minutes à chaque atelier. Chacun d'eux dure donc 15 minutes pour permettre aux étudiants d'accomplir la tâche et de discuter en sous-groupe. Si, après avoir mis à l'essai la formation, la formatrice constate qu'il manque encore du temps, elle pourra ajuster l'atelier 1, *les difficultés*, en donnant un réseau de concepts déjà entamé (les finissants recevraient le schéma avec le triangle au centre (les difficultés), puis les trois titres placés (socioprofessionnelles pédagogiques/

didactiques et personnelles). Les finissants n'auraient alors qu'à disposer les énoncés sous les bonnes catégories. La formatrice pourrait aussi spécifier pour l'atelier 2 *les facteurs de risque et de protection* après 10 minutes, l'équipe arrête de classer les mises en situation et débute la discussion de groupe. Étant donné que l'atelier 3, *les attentes et les besoins*, représente une discussion d'équipe, le temps ajouté ne devrait pas poser de problème et permettra, au contraire, aux étudiants d'aller plus en profondeur dans leur réflexion.

9. Nouveaux concepts de difficultés (proposition retenue)

Lors de l'évaluation de la trousse, Mariève spécifie des énoncés non-inscrits dans le réseau de concept des difficultés. Ces énoncés identifiés par Mariève ont été ajoutés, mais formulés à partir des éléments décrits dans les écrits scientifiques. Deux concepts ont été ajoutés dans le schéma des difficultés (atelier 1 et aide-mémoire):

- transfert des connaissances entre la formation initiale et le terrain
- décalage entre la théorie et la pratique

Dans ces ajouts de concepts, Mariève faisait référence à l'évaluation, mais cet énoncé faisait déjà partie du réseau de concepts.

10. Consigne de l'atelier 2 (proposition retenue)

La consigne de l'atelier 2 « trouver l'élément ou les éléments qui représentent le facteur » sera appuyée par un exemple afin de la rendre plus claire. Ainsi, sur la feuille des consignes de l'atelier 2, il est inscrit :

- Trouver l'élément ou les éléments qui représente(nt) le facteur (ex : la relation avec les parents, l'accès à un dispositif de soutien, la maîtrise des compétences professionnelles, le climat de l'école, la motivation, etc.).

11. Spécification de certains éléments de l'aide-mémoire (proposition retenue)

Afin de rendre plus concrets certains énoncés sur l'aide-mémoire, ceux-ci seront accompagnés d'exemples mis entre parenthèses. Pour Mariève, ces éléments étaient flous et pouvaient poser une difficulté à la compréhension du finissant/débutant. Le but de l'aide-mémoire est de rendre accessibles les éléments abordés lors de la formation et c'est pour cette raison que certains énoncés ont été précisés. Les modifications apportées sur l'aide-mémoire sont les suivantes :

Recto

- poursuivre son développement professionnel (assister à des formations, des ateliers de perfectionnement, faire un plan de formation continue, etc.)
- utiliser la pratique réflexive (journal de bord, portfolio, etc.)
- employer différents trucs de gestion de classe (système d'émulation ou de motivation, matériel pédagogique, faire des lectures sur la gestion de classe, faire de la différenciation pédagogique)
- utilisation de ressources matérielles (tableau interactif)

Verso

Bilan-Réflexions : Est-ce que je remarque des changements dans mon enseignement, entre le début et la fin de mon contrat? Est-ce que j'ai réussi à utiliser de nouvelles stratégies? Comment est-ce que j'évalue mon insertion professionnelle jusqu'à présent? Est-ce que mes besoins en tant que débutant(e) ont changé?

12. Facteurs neutres sur l'aide-mémoire (proposition retenue)

Sur l'aide-mémoire, les facteurs sont écrits de façon à ce qu'ils puissent être placés dans les facteurs de risque ou dans les facteurs de protection dépendant du débutant;

ils sont neutres. Cet aspect était rapidement expliqué à la fin de la formation. Afin que les finissants comprennent réellement la façon dont les facteurs sont inscrits sur l'aide-mémoire, la formatrice prendra un plus long moment pour l'explication.

La formatrice : les facteurs sur l'aide-mémoire sont écrits de façon à ce que le même énoncé puisse être, pour un débutant, un facteur de risque, alors qu'il en sera un de protection pour un autre débutant. Plus tôt dans la formation, je vous ai donné l'exemple de la relation enseignant-parent qui pouvait parfois être un facteur de risque, parfois un facteur de protection selon la situation. Je vous donne l'exemple inscrit dans le tableau (lire l'exemple de l'implication dans l'école).

Les modifications proposées par Claudie

13. Temps consacré au bloc 2 (proposition retenue)

Selon Claudie, le deuxième bloc, *l'insertion professionnelle en quelques points*, devrait être un peu plus long afin que les finissants puissent avoir un temps de questions accordé à cette partie de la formation. Le temps de ce deuxième bloc était de 15 minutes. Nous avons ajouté 7 minutes pour un total de 22 minutes. Premièrement, tel que suggéré par Philippe, nous avons ajouté un élément dans ce bloc sur le taux d'abandon. Par la suite, il y aura plus de temps accordé à l'explication des méthodes de soutien. Finalement, les finissants pourront poser leurs questions sur ce bloc.

14. Consignes des ateliers dans le support visuel (proposition exclue)

Claudie suggérait lors de l'entrevue de synthétiser les explications de groupe des trois ateliers. Elle croit que l'explication est inutile puisque les consignes sont aussi expliquées à chaque station. Nous croyons qu'il est important de bien expliquer l'ensemble des ateliers avant de débiter ceux-ci puisque dans le cas contraire, les

étudiants perdront beaucoup de temps à lire les consignes et à comprendre l'activité. Les consignes accompagnant chaque atelier permettront aux étudiants si nécessaire de faire un rappel de l'activité sans toutefois perdre trop de temps. Par contre, lors des explications de groupe, une attention sera portée afin que celles-ci soient claires et concises.

15. Format de l'aide-mémoire (recto et verso) (proposition exclue)

La finissante propose que l'aide-mémoire soit sur deux feuilles distinctes (une pour les informations et l'autre pour la pratique réflexive). Elle souhaite pouvoir avoir une vue d'ensemble des deux côtés sans devoir retourner la feuille. Cette idée ne sera pas retenue puisque l'aide-mémoire se veut un outil pratique. Comme le format de l'aide-mémoire est plutôt grand, il serait probablement plus encombrant pour un finissant/débutant d'avoir deux feuilles. De plus, il serait plus facile de perdre une des deux parties de l'aide-mémoire.

Les modifications proposées par les trois évaluateurs

16. Points de forme (propositions retenues)

- Mots manquants (document 3, *trousse de préinsertion professionnelle vue d'ensemble*)
- Nouvelle structure de la question sur la durée de l'IP (document 5, *l'IP selon les finissants*) « À quel moment débute l'IP et à quel moment se termine l'IP? »
- Précisions sur les tâches lourdes, complexes, délaissées et difficiles (ex : tâches de 20 %, tâches dans plusieurs classes et niveaux différents, etc.) (document 7.1, *atelier 1*)
- Uniformisation de la police dans l'ensemble de la trousse de préinsertion professionnelle

- Uniformisation de l'orthographe dans l'ensemble de la trousse de préinsertion professionnelle
- Uniformisation des titres sur le retour des ateliers dans le support visuel

5.3 Pistes de réflexion sur la trousse de préinsertion professionnelle

Le collectif de Van Nieuwenhoven et Cividini (2016) souligne à plusieurs reprises que les recherches et les actions quant à la préparation de l'insertion professionnelle en formation initiale sont peu nombreuses. Martineau *et al.* (2014) estiment qu'« [...] il doit y avoir continuité entre la formation initiale et l'insertion professionnelle, ce qui, dans la situation actuelle, s'avère trop peu fréquent » (p. 230). C'est, en partie pour cette raison que la présente recherche propose un outil de préinsertion professionnelle tant au niveau de la formation initiale et que pour le début de la profession. Comme le COFPE (2002) l'énonce, les rapports entre la formation initiale et les écoles en matière d'insertion professionnelle doivent être présents et stables afin d'encourager ce passage. La trousse de préinsertion professionnelle se veut un outil qui est donné en fin de formation, mais que l'enseignant débutant pourra utiliser lors de son insertion professionnelle. La trousse permet donc de faire un lien et d'accompagner le finissant/enseignant débutant dans sa transition entre les deux milieux, universitaire et scolaire.

Claudie note qu'en tant que finissante, la préparation à l'insertion professionnelle en contexte universitaire est nécessaire. Philippe suggérait que la trousse de préinsertion professionnelle soit proposée à d'autres baccalauréats en éducation ou au Bureau de la formation pratique²⁵. Mariève suggérait, quant à elle, de mettre en place diverses activités en collaboration avec la trousse afin que les étudiants en connaissent

²⁵ Le Bureau de la formation pratique de l'UQAM a cinq missions : « assurer la coordination interne entre les différents programmes de formation à l'enseignement sur le plan de la formation pratique; agir comme interface entre l'UQAM et le milieu scolaire; faciliter le placement des stagiaires en milieu de pratique; former les enseignants associés et les superviseurs à l'accompagnement de stagiaires [et] réaliser des projets de développement de la formation pratique » (UQAM, s.d.).

d'avantage sur les conditions d'embauche, sur les commissions scolaires, etc. D'ailleurs, la mise en place de différents outils en lien avec la préparation à l'insertion professionnelle, tels que de l'accompagnement, des journées-conférences, des rencontres entre des finissants et des débutants, pourraient enrichir la préparation des futurs enseignants.

Portelance et Dupont-Plamondon (2016) jugent qu'il est profitable de proposer de nombreuses pistes d'intervention afin de soutenir la préparation et la transition entre la formation initiale et le début de carrière. Ceci peut aider à construire des outils qui contribueraient à de mieux préparer ce passage vécu difficilement par plusieurs débutants. Parmi leurs longues listes, les pistes d'interventions qui sont directement en lien avec la trousse de préinsertion professionnelle se lisent comme suit : «

- stimuler la prise de conscience de ce que sont l'enseignement et la profession enseignante;
- soutenir la connaissance de soi;
- donner des informations sur les ressources qui peuvent faciliter l'insertion professionnelle;
- offrir une formation qui met l'étudiant en contact avec des situations réelles;
- offrir aux enseignants débutants différents types d'accompagnement pour répondre aux besoins de chacun;
- analyser diverses difficultés d'insertion professionnelle et envisager des solutions liées au contexte réel de l'enseignement;
- sensibiliser les nouveaux enseignants à l'importance d'avoir recours aux dispositifs qui leur sont offerts;
- présenter des témoignages d'enseignants débutants qui éprouvent de la satisfaction dans leur travail;
- valoriser la persévérance professionnelle des enseignants » (Portelance et Dupont-Plamondon, 2016, pp. 252 à 257). »

Finalement, Dufour et Gareau (2016) énoncent qu' « [a]llier théorie et pratique, réflexivité et efficacité, connaissances et compétences aura pour conséquence probable une meilleure préparation de la relève pour son passage vers l'insertion » (p. 243). Le mélange de ces différents aspects est, somme toute, partie intégrante de la trousse de préinsertion professionnelle. De surcroît, il serait intéressant d'intégrer à la formation initiale, de telles activités de préparation à l'insertion professionnelle afin que les universités fassent partie de ce passage important des finissants/débutants.

5.4 La conclusion du cinquième chapitre

La discussion a permis de faire des liens entre les analyses du quatrième chapitre avec les écrits scientifiques quant au sujet de l'insertion professionnelle. Ainsi, les différentes dimensions de l'insertion professionnelle décrites par Mukamurera *et al.* (2013) ont été mis en perspective avec certains aspects de la trousse, notamment le développement professionnel, la pratique réflexive, les difficultés courantes en insertion professionnelle, etc. De plus, la discussion a permis de mettre en relation plusieurs thèmes de l'analyse horizontale avec les écrits scientifiques notamment *la place de la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale, la responsabilité du finissant/débutant dans son insertion professionnelle, l'articulation entre la théorie et la pratique, la construction des savoirs, l'acquisition de nouvelles notions sur l'insertion professionnelle, la pratique réflexive et le développement professionnel*. De plus, les choix quant aux modifications de la trousse de préinsertion professionnelle ont été expliqués. Finalement, certaines pistes de réflexions en lien avec la trousse de préinsertion professionnelle ont été présentées.

CONCLUSION

Ce dernier chapitre, la conclusion, propose une vision globale de l'ensemble du mémoire. En premier lieu, un rappel des différentes parties du travail est exposé, puis un résumé des principaux résultats est formulé. Par la suite, les limites du travail, celles du mémoire ainsi que celles en rapport à l'outil sont décrites. Finalement, le chapitre se conclue par des pistes de réflexion et de recherches futures qui pourraient enrichir le concept de la préparation à l'insertion professionnelle.

Les différentes parties du mémoire

Cette présente recherche développementale visait à concevoir une trousse de préinsertion professionnelle pour les étudiants finissants en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

L'insertion professionnelle en enseignement est souvent synonyme de difficultés et de problèmes récurrents comprenant, entre autres, les difficultés socioprofessionnelles, les difficultés pédagogiques et didactiques ainsi que les difficultés personnelles (De Stercke *et al.*, 2010). Ainsi, ces débuts fastidieux amènent plus du 1/5 des enseignants au Québec à abandonner la profession dans les cinq premières années (CSQ, 2008 cité dans Duchesne et Kane, 2010). Or, plusieurs méthodes de soutien et quelques programmes d'insertion professionnelle sont offerts dans différentes commissions scolaires. Les débutants n'arrivent pas toujours à utiliser ces dispositifs, puisque ces programmes ne sont pas accessibles à tous et ne sont pas obligatoires. Plusieurs auteurs nous révèlent que les étudiants, en formation initiale, éprouvent des manques, nommant par exemple, les difficultés de transfert des connaissances, l'écart entre la théorie et la pratique, la vision idéale de la profession, le manque d'articulation entre la formation initiale et le terrain, le sentiment

d'incompétence ressenti par les débutants, etc. (Basco, 2006; Devos, 2016; Dupont-Plamondon, 2016; Kagan, 1992; Leroux *et al.*, 2016; Nadot, 2003; Pelletier, 2013 et Presseau *et al.*, 2002).

Bien que depuis quelques années plusieurs auteurs se penchent sur la période des débuts dans la profession, un constat est exposé dans le collectif de Van Nieuwenhoven et Cividini, 2016, énonçant que la préparation à l'insertion professionnelle dans la formation initiale n'est pas suffisamment documentée. Ainsi, afin de concevoir un outil de préparation, la trousse s'appuie sur les fondements de l'insertion professionnelle. Plus précisément, la chercheuse opte pour la définition de dimensions multiples de l'insertion professionnelle, d'abord écrite par Mukamurera (1998). Les bases de la trousse de préinsertion professionnelle rejoignent, à des niveaux différents, les cinq dimensions de l'insertion professionnelle : *économique, affectation, socialisation organisationnelle, professionnalité et personnelle et psychologique* (Mukamurera *et al.*, 2013). En lien direct avec les cinq dimensions de l'insertion professionnelle, voici quelques exemples de sujets abordés dans la trousse reliés à celles-ci : les difficultés inhérentes de l'insertion professionnelle touchant, entre autres, la dimension *économique* et la dimension de l'*affectation*, le rôle du finissant dans son insertion professionnelle touchant la dimension de la *socialisation organisationnelle* et la dimension de la *professionnalité*, sans oublier que de nombreux sujets abordés dans la trousse touchent directement la dimension *personnelle et psychologique* notamment les facteurs de risque et de protection.

Afin de bâtir la trousse à partir des connaissances scientifiques déjà acquises sur le sujet, le deuxième chapitre décrit certains pans de l'insertion professionnelle, tels que la durée et les phases, certaines méthodes de soutien et programmes d'insertion professionnelle mis en place par des commissions scolaires, ainsi que dans différents pays du monde. De plus, même si les écrits sont peu nombreux sur la place accordée à la préparation de l'insertion professionnelle en formation initiale, le cadre de référence s'attarde à certains écrits récents (voir notamment les différentes parties du

collectif de Van Nieuwenhoven et Cividini, 2016) qui relatent des initiatives en milieux universitaires. Finalement, des auteurs se sont penchés sur les facteurs de risque et de protection, ainsi que sur des stratégies pouvant faciliter l'insertion professionnelle. Ces différentes composantes de l'insertion professionnelle font partie de la trousse conçue dans cette intervention.

Pour répondre à notre objectif de concevoir une trousse de préinsertion professionnelle, le présent mémoire a proposé de faire une recherche-développement. D'abord, la conception de la trousse a été faite en se basant notamment sur les connaissances du domaine de l'insertion professionnelle. Puis, trois évaluateurs ont été choisis afin de recueillir, entre autres, leurs visions sur la forme et le fond de la trousse. Nous avons demandé à un superviseur/chargé de cours, une enseignante débutante et une finissante d'aider à l'amélioration de la trousse en participant à une entrevue individuelle semi-dirigée.

En analysant verticalement, puis horizontalement (Gaudreau, 2011) les trois entrevues, il a été possible de tirer des conclusions et d'apporter des modifications et des améliorations à la trousse de préinsertion professionnelle. D'abord, les évaluateurs constatent que la préparation à l'insertion professionnelle n'est pas suffisamment faite en formation initiale. De leurs différents points de vue, ils jugent que la trousse de préinsertion professionnelle pourrait venir appuyer cette préparation afin de mieux supporter les futurs enseignants dans leurs débuts. En validant la trousse de préinsertion professionnelle, les trois évaluateurs ont constaté que la connaissance qu'ils ont maintenant sur le concept de l'insertion professionnelle s'est nettement améliorée. La trousse, leur a permis, notamment de mettre des mots sur certaines situations vécues, sur des problèmes rencontrés, sur la réalité du début, etc. En somme, ils s'accordent pour dire que la trousse pourrait, entre autres, fournir des informations pertinentes et un appui intéressant pour les finissants/débutants. De plus, les évaluateurs jugent que la trousse aidera les finissants/débutants à anticiper et à faire face aux difficultés qu'ils sont enclins à vivre dans les débuts, de même que de

trouver et d'essayer des stratégies facilitant l'insertion professionnelle. Les évaluateurs mentionnent qu'en plus de mettre les finissants au centre de leur apprentissage, la trousse leur permet une édification des connaissances par plusieurs méthodes d'enseignement. Ainsi, le pont qui devrait être fait entre les connaissances et leurs applications, peut dans cette situation, être plus facile à faire et ainsi permettre de transposer les acquis dans un contexte réel. De plus, les trois évaluateurs jugent que la pratique réflexive occupe une place centrale dans la trousse de préinsertion professionnelle, donnant ainsi la chance aux débutants de se pencher sur leurs visions, leurs anticipations, le rôle qu'ils jouent dans leur insertion professionnelle, etc. Comme la trousse n'a pas fait l'objet d'une mise à l'essai, il est encore difficile de constater concrètement les retombées de celle-ci dans un contexte d'insertion professionnelle réel. Or, les évaluateurs estiment que la trousse de préinsertion professionnelle pourrait être grandement bénéfique dans la formation initiale afin d'étayer la préparation des finissants dans leur entrée dans la profession ainsi que dans leurs premières années d'enseignement.

Afin d'améliorer la forme et le fond de la trousse, les évaluateurs ont fait ressortir quelques points qui pourraient être intéressants de modifier ou d'ajouter afin de la rendre plus complète. Tous les choix retenus ont été expliqués dans le cinquième chapitre. Ainsi, à partir des propositions, les modifications prises en considération ont été directement modifiées dans la trousse de préinsertion professionnelle de ce mémoire.

Les limites de la recherche

La première limite du projet est associée au nombre restreint d'évaluateurs. Il aurait probablement été intéressant de faire des entrevues avec plus d'un évaluateur par catégorie (superviseur/chargé de cours, débutant et finissant). Ainsi, nous aurions pu comparer les visions des évaluateurs de deux façons. D'abord, comme nous l'avons fait, entre tous les évaluateurs, puis entre les évaluateurs de même type. Ainsi,

l'analyse nous aurait possiblement menés ailleurs à certains moments, nous montrant de façon plus détaillée la vision de ces réalités. Par contre, nous croyons qu'en ayant la vision de trois évaluateurs qui se distinguent par leur expérience et leur relation vis-à-vis l'insertion professionnelle, cela a enrichi les liens entre les commentaires et les visions ainsi que les modifications apportées à la trousse de préinsertion professionnelle.

De plus, il est certain que les points de vue des évaluateurs sont personnels et ne représentent pas nécessairement l'opinion qu'auraient émis d'autres évaluateurs. En effet, peut-être aurions-nous eu trois autres évaluateurs et aurions ainsi eu des commentaires et des pistes de réflexion complètement différentes. Nous croyons tout de même que les trois évaluateurs étaient très intéressés par le projet et investis par leur rôle. D'autre part, le niveau de connaissance quant à l'insertion professionnelle identifiée comme faible ou comme moyen par les évaluateurs au début des entrevues peut représenter une limite au projet. L'amélioration de leurs connaissances après avoir étudié les différentes parties de la trousse souligne que celle-ci peut être un facteur d'influence dans la préparation à l'insertion professionnelle.

Afin d'avoir une évaluation différente de la trousse, nous aurions pu choisir des chercheurs experts en insertion professionnelle. Dès lors, notre analyse aurait pris un angle scientifique et plus théorique en lien avec les notions étudiées par ces experts dans le cadre de leurs recherches. En optant pour ce choix, l'amélioration de la trousse serait alors devenue une validation, étape proposée dans la démarche de la recherche développement par Loiselle et Harvey (2007). Par contre, nous considérons que la trousse de préinsertion professionnelle relie à la fois le côté théorique et le côté pratique. En effet, tout au long de ce mémoire, des liens étroits ont été établis entre ces deux visions. Conséquemment, même si nos évaluateurs ne sont pas des chercheurs, ils nous ont permis de capter le côté pratique de la trousse.

Dans un autre ordre d'idées, il aurait aussi été enrichissant de faire des entrevues avec des participants qui auraient vécu la formation. En effet, dans le cadre de ce mémoire, nous avons priorisé l'amélioration de la trousse de préinsertion professionnelle en faisant des entrevues avec trois évaluateurs qui ont étudié les différentes parties de la trousse sans la vivre. Or, la mise à l'essai de la trousse de préinsertion professionnelle aurait certes apporté une autre vision du projet.

Dans le troisième chapitre, deux biais avaient été ciblés auxquels il était important de porter attention. *Le désir de plaire (ou désirabilité)* (Gaudreau, 2011), faisait référence au fait que les évaluateurs allaient faire leur entrevue avec la chercheuse et donc allaient peut-être être mal à l'aise d'exprimer des améliorations ou des commentaires à connotations négatives. De plus, les évaluateurs allaient peut-être enrichir leurs connaissances quant au concept de l'insertion professionnelle afin de ne pas paraître peu renseignés sur le sujet. Au contraire, les évaluateurs ont été honnêtes et n'ont pas hésité à exprimer certaines lacunes quant au concept étudié. De plus, ils ont parfaitement saisi leur rôle d'évaluateur et dans les trois cas, ils ont su apporter de réelles améliorations et des commentaires constructifs en vue d'enrichir la trousse de préinsertion professionnelle. Le deuxième biais ciblé fait référence au travail de synthétisation des entrevues mettant en relation les propos des trois évaluateurs quant aux différents thèmes étudiés. Un travail rigoureux a été réalisé lors de cette étape afin de respecter l'essence des propos des évaluateurs. Même si nous croyions que ces deux biais ont été évités lors de la période d'amélioration, il se trouve que ceux-ci font tout de même partie des limites de la trousse puisqu'ils étaient sujets à modifier les améliorations proposées par les évaluateurs.

Les pistes de conclusions et de recherches futures

D'abord, il ressort de ce projet qu'il serait plus qu'intéressant de faire la mise à l'essai de la trousse de préinsertion professionnelle avec les finissants du BÉPEP. Mukamurera *et al.* (2013) notent tout de même que « [...] la mise en place des PIP

nécessite une forte volonté institutionnelle et des partenaires convaincus » (p. 18). Dans ces conditions, des entrevues pourraient être menées auprès de ces participants afin de pousser encore plus l'amélioration de la trousse. Une recherche future pourrait proposer la mise à l'essai de la trousse, en suivant certains finissants dans leurs débuts, pour ainsi constater ses retombées en période d'insertion professionnelle. De plus, nous pourrions nous demander si d'autres outils pourraient être développés. Conséquemment, avec la collaboration des finissants ou des enseignants débutants, il serait possible d'entamer une recherche-action.

Il est certain qu'un cours universitaire de 45 crédits destiné à la préparation de l'insertion professionnelle serait souhaitable. Par contre, nous savons que les cursus des baccalauréats en enseignement sont extrêmement chargés. Afin de respecter cette réalité, nous avons décidé de cibler des notions et de les intégrer dans la formation de 3 heures. Or, si une ouverture était envisageable quant à un cours complet, d'autres pans de l'insertion professionnelle pourraient être abordés, tels que les mécanismes d'embauche, les types de contrats, etc.

Dans un autre ordre d'idées, la trousse de préinsertion professionnelle pourrait, dans le cadre d'une prochaine étude, faire l'objet de modifications afin de l'adapter spécifiquement au contexte d'autres finissants, tels que les étudiants en adaptation scolaire, les étudiants en éducation physique et à la santé ou encore les étudiants en enseignement au secondaire.

Malgré ce que certaines universités semblent mettre en place dans la formation initiale en lien avec la préparation à l'insertion professionnelle, tels que la pratique réflexive à travers le portfolio, les journaux de stage, le quatrième stage, les formations, etc., on peut se demander pour quelles raisons plusieurs étudiants ont l'impression d'être démunis face à leur entrée dans la profession ainsi que d'être peu informés quant à cette période charnière. En comprenant mieux la réalité des étudiants-finissants, le milieu universitaire pourrait mieux les accompagner.

Mentionnées à plusieurs reprises dans le travail, les recherches sur la préparation à l'insertion professionnelle sont rares. L'intérêt pour ce sujet se fait sentir et des écrits commencent à émerger, tels que le collectif de Van Nieuwenhoven et Cividini (2016). Il nous apparaît donc primordial que le chemin tracé par les auteurs qui s'intéressent à la préparation soit emprunté par plusieurs chercheurs. Ainsi, une meilleure connaissance de la période « avant l'insertion professionnelle » permettrait sans doute une meilleure articulation et un passage plus harmonieux entre la formation initiale et le milieu scolaire. Il nous apparaît fondamental que des activités préparatoires fassent partie intégrante de la formation initiale. Ainsi, les initiatives instaurées dans certaines universités ne seraient plus marginales, mais feraient plutôt partie de la norme des formations universitaires.

Il serait aussi intéressant de documenter le pont qui devrait exister entre la formation universitaire et le milieu scolaire pour soutenir les nouveaux enseignants. Portelance et Dupont-Plamondon (2016) évaluent que « [I]es initiatives conjointes des milieux universitaire et scolaire sont peu nombreuses » (p. 252). Suivant la même ligne directrice, Cividini et Van Nieuwenhoven (2016) mentionnent qu'«[i]l importe de se pencher sur les enjeux de cette transition et sur les actions susceptibles d'améliorer la situation actuelle (p.5). Dans cet axe, un projet innovateur bâti et piloté par des conseillères pédagogiques de la Commission scolaire de Laval, qui a été instauré en septembre 2016, propose de suivre et d'accompagner des finissants/débutants dans leur passage entre la formation initiale et leur entrée dans la profession ainsi que durant leurs années d'insertion professionnelle. Ce projet de transition, qui se présente sous plusieurs formes, accompagnement dans les milieux, rencontre entre débutants, suivi par un professionnel, formation, conférence Web, est fort prometteur. Il serait intéressant d'établir un partenariat entre ce projet et la trousse de préinsertion professionnelle afin de maximiser ces ressources. Pour ce faire, un contact pourrait être créé entre les personnes ressources du projet de la Commission scolaire de Laval

et celles de la trousse de préinsertion professionnelle afin de déterminer si une collaboration professionnelle serait envisageable et réalisable.

La préparation de l'insertion professionnelle en formation initiale doit faire partie intégrante du cheminement des finissants/débutants. La période critique des débuts en enseignement est reconnue par plus d'un chercheur et doit donc être supportée. Il est du devoir de tous les intervenants oeuvrant de loin ou de proche, auprès de ces nouveaux enseignants, de participer et d'aider ceux-ci dans ce passage déterminant. Une connaissance des débuts peut, sans doute, aider les jeunes enseignants à vivre une insertion professionnelle positive et les encourager à persévérer dans la profession. Ainsi, cette préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale est capitale dans le contexte actuel en éducation.

ANNEXE A

LA TROUSSE DE PREINSERTION PROFESSIONNELLE²⁶

²⁶ La trousse de préinsertion professionnelle présentée dans cette annexe est celle modifiée à la suite des propositions retenues justifiées dans le cinquième chapitre.

Bonjour,

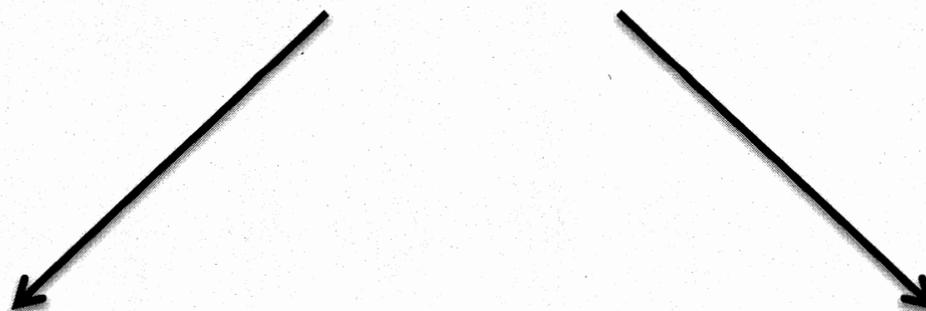
Je vous présente ma trousse de préinsertion professionnelle. Ce document rassemble l'ensemble de la trousse (plan, explications, matériel, etc.). Les documents sont placés en ordre d'utilisation. Avant de débiter, voici le titre de chaque section afin de pouvoir vous repérer.

Ce que vous retrouverez dans la « trousse de préinsertion professionnelle » :

- Trousse de préinsertion professionnelle (vue d'ensemble)
- La formation (vue d'ensemble)
- L'explication des différentes parties de la trousse
 - Bloc 1 : l'IP selon les finissants
 - Bloc 2 : l'IP en quelques points
 - Bloc 3 : les ateliers
 - ☒ atelier 1 : les difficultés courantes en insertion professionnelle
 - ☒ atelier 2 : les facteurs de risque et de protection
 - ☒ atelier 3 : les attentes et les besoins
 - Bloc 4 : les stratégies facilitant l'IP
 - ☒ les vidéos (à noter que les vidéos ne sont pas mises en pièces jointes)
 - Bloc 5 : la conclusion et l'aide-mémoire
 - ☒ la conclusion et l'aide-mémoire
 - ☒ l'outil : l'aide-mémoire
- Support visuel de la formation et commentaires ²⁷

²⁷ À noter que les vidéos et le support visuel ne sont pas mis en annexe pour des raisons éthiques et des raisons de droits d'auteurs.

Trousse de préinsertion professionnelle (vue d'ensemble)



Formation

- ❖ finissants du BÉPEP (baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire)
- ❖ durée : 3 heures
- ❖ cours stage / activité intégratrice de synthèse
- ❖ cinq blocs
- ❖ méthodes d'enseignement variées (ateliers, mises en situation, exposé interactif, etc.)

Aide-mémoire

- ❖ finissants / enseignants débutants
- ❖ période : stage 4 / suppléance / contrat / tout au long de l'IP (insertion professionnelle)
- ❖ construit à partir des éléments de la formation
- ❖ 2 côtés distincts (informations et outil de réflexion)

La formation (vue d'ensemble)

Blocs	Noms	Spécificités
1	l'insertion professionnelle selon les finissants	(activer les connaissances antérieures) → répondre aux questions (ind.) → discussion sur les questions (groupe)
2	l'insertion professionnelle en quelques points	(confirmer ou ajouter des éléments de réponses, informer sur certains pans de l'insertion professionnelle) → informations (abandon, durée, phases, quelques dispositifs, quelques ressources disponibles) → bloc vulgarisé
3	les ateliers	→ atelier 1 : les difficultés courantes en insertion professionnelle → atelier 2 : les facteurs de risque et les facteurs de protection → atelier 3 : les attentes et les besoins → retour sur les ateliers
4	les stratégies facilitant l'insertion professionnelle	→ courte vidéo d'enseignants débutants sur les stratégies facilitant l'insertion professionnelle → synthèse des stratégies (tableau)
5	l'aide-mémoire/conclusion	→ présentation de l'aide-mémoire → période de questions → mot de la fin

Bloc 1 – L’insertion professionnelle selon les finissants

Intentions pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ❖ activer les connaissances antérieures sur le concept d’insertion professionnelle ❖ réfléchir sur ses débuts dans la profession et ce que cela implique
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> ❖ feuilles de notes (finissant) ❖ questions sur le PowerPoint (support visuel de la formatrice)
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"> 1. La formatrice affiche les questions sur le support visuel. 2. Individuellement, les finissants répondent aux questions. 3. La formatrice entame une discussion de groupe sur les questions posées.
Questions	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Que signifie l’insertion professionnelle ? ❖ Que savez-vous de l’IP? ❖ Combien de temps dure la période d’insertion professionnelle (à quel moment débute l’IP et à quel moment se termine l’IP ?) ❖ Connaissez-vous des méthodes de soutien ou des ressources qui peuvent être utilisées en période d’insertion professionnelle ? Donnez des exemples. ❖ Selon vous, quel rôle jouez-vous dans votre insertion professionnelle? ❖ Quels sentiments éprouvez-vous lorsque vous pensez à vos débuts dans la profession ? ❖ Comment caractérisez-vous vos besoins quant à l’insertion professionnelle (ex. : ressources matérielles, ressources humaines, etc.) ? ❖ Avez-vous des craintes, des anticipations par rapport à votre IP?

Bloc 2 – L’insertion professionnelle en quelques points

Intentions pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ❖ mise à niveau des connaissances sur l’insertion professionnelle pour l’ensemble des finissants ❖ confirmer ou ajouter des éléments de réponses du bloc 1 (activation des connaissances antérieures)
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> ❖ support visuel de la formation
Déroulement	<p>1. à l’aide de tableaux, de schémas et d’images, la formatrice présente différentes informations reliées à l’insertion professionnelle :</p> <ol style="list-style-type: none"> a. la durée de l’insertion professionnelle b. le taux d’abandon au Québec c. les phases de l’insertion professionnelle d. quelques méthodes de soutien e. quelques ressources disponibles
Autres	<ul style="list-style-type: none"> ❖ une attention particulière sera portée pour que les informations soient vulgarisées. ❖ il est important de faire comprendre aux finissants qu’ils vivront des choses, qu’ils ne seront pas seuls dans la même situation, que certaines ressources existent et peuvent être utilisées <ul style="list-style-type: none"> ➤ ex : « je ne suis pas le seul à passer par la phase de survie ». ➤ ex : « je peux m’informer s’il y a des programmes ou des méthodes de soutien offert dans ma commission scolaire. »

Bloc 3 – Les ateliers

Intentions pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ❖ explorer différents contenus de l’insertion professionnelle (difficultés, facteurs de risque et de protection, attentes et besoins)
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> ❖ voir les différentes fiches des ateliers ❖ PowerPoint
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"> 1. En équipe de 3 ou 4, les étudiants font chaque atelier. 2. Chacun des ateliers dure 15 minutes. 3. La formatrice explique l’ensemble des ateliers au groupe. 4. Lorsqu’ils arrivent à un atelier, les finissants peuvent relire les consignes. 5. Lorsque le signal est donné par la formatrice, les équipes changent d’atelier. 6. À la fin de la période d’ateliers, la formatrice anime une discussion de groupe pour faire un retour sur les différentes finalités (utilisation du PowerPoint).
Autres	<ul style="list-style-type: none"> ❖ les équipes <ul style="list-style-type: none"> ➤ petites équipes, favorables pour les échanges et la participation active de chaque membre ➤ s’il y a trop de participants à la formation pour faire trois équipes de quatre personnes, la formatrice apporte le matériel de chacun des trois ateliers en plusieurs exemplaires ❖ le rôle de la formatrice <ul style="list-style-type: none"> ➤ circuler parmi les équipes pour s’assurer de la compréhension ➤ répondre aux questions ➤ rediriger ou alimenter les discussions ➤ susciter les réflexions ou les questionnements ➤ faire un retour sur la finalité des ateliers

Atelier 1 : les difficultés courantes en IP

Intentions pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ❖ identifier les difficultés qui sont associées à la période d'IP ❖ réfléchir et discuter sur les difficultés qui seraient les plus susceptibles de les atteindre lors de leur début
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> ❖ mots-clés (voir la deuxième page de ce document) ❖ carton blanc plastifié (pour organiser le réseau de concepts) ❖ crayons effaçables ❖ consignes de l'atelier pour les participants
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"> 4. organiser le réseau de concepts à l'aide des mots-clés fournis (sur le carton) 5. ajouter des difficultés sur le réseau de concepts 6. discuter des difficultés en sous-groupe <ol style="list-style-type: none"> a. ce qu'ils ont déjà vécu b. ce qu'ils anticipent (quelle difficulté serait la plus problématique pour eux ?) Pourquoi ?
Autres	<ul style="list-style-type: none"> ❖ l'exemple à quoi peut ressembler le réseau de concepts se trouve dans le support visuel <ul style="list-style-type: none"> ➤ il sera présenté aux finissants lors de la discussion des finalités des ateliers (conclusion des ateliers)

Consignes de l'atelier 1 pour les participants

- 1- À l'aide des mots-clés, organiser un réseau de concepts sur les difficultés courantes en insertion professionnelle (sur le carton blanc).
- 2- Ajouter, avec le crayon effaçable, des concepts qui ne seraient pas fournis dans les mots-clés.
- 3- Discuter en équipe du réseau

Pistes de discussion :

- a. Avez-vous déjà vécu de telles difficultés ?
- b. Qu'anticipez-vous le plus ?
- c. Quelles difficultés seraient les plus problématiques pour vous ?
- d. Habituellement, quelle est ma façon de réagir face à une difficulté ou face au stress?

Mots-clés pour le réseau de concepts

Difficultés courantes en insertion professionnelle	Dimension socioprofessionnelle (intégration dans la profession et dans les équipes-écoles)
Dimension pédagogique/ didactique	Dimension personnelle (psychologique et motivationnelle)
Précarité d'emploi	Tâches lourdes, complexes délaissées et difficiles (ex : tâches de 20 %, tâches dans plusieurs classes et niveaux différents, etc.)
Transfert des connaissances entre la formation initiale et le terrain	Affectation à la dernière minute
Changement d'école, de règles, de collègues, d'environnement, de valeurs, etc.	Gestion de classe
Élèves en difficulté d'apprentissage	Interventions individualisées
Motivation des élèves	Évaluation
Manque de ressources	Planification
Sentiment d'isolement	Sentiment d'incompétence
Sentiment d'impuissance	Stress
Surcharge de travail	Décalage entre la théorie et la pratique

Atelier 2 : les facteurs de risque et de protection

Intentions pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ❖ distinguer les types de facteurs (de risque ou de protection selon la situation) ❖ comprendre ce qui pourrait être un facteur de risque ou de protection pour eux
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> ❖ consignes de l'atelier 2 pour les participants ❖ courtes définitions (risque, protection, personnel, environnemental) ❖ mises en situation (8) (sur des cartons plastifiés) ❖ tableau de classification ❖ tableau d'exemples de facteurs ❖ les réponses des classifications (tableau sous chaque mise en situation) <ul style="list-style-type: none"> ➤ les réponses sont dans une enveloppe, les finissants l'ouvrent seulement lorsqu'ils ont classé toutes les mises en situation
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"> 1. lire les définitions (facteur de risque, facteur de protection, facteurs de risque ou de protection personnels, environnementaux) 2. lire les mises en situation (une à la fois) 3. classer les mises en situation (facteur de risque ou facteur de protection) 4. trouver l'élément ou les éléments qui représentent le facteur (ex : la relation avec les parents, l'accès à un dispositif de soutien, la maîtrise des compétences professionnelles, le climat de l'école, la motivation, etc.). 5. échanger sur les mises en situation (tenter de voir s'ils se reconnaissent dans l'une d'elles) 6. classer les mises en situation (facteur personnel, facteur environnemental), si le temps le permet

Autres	<ul style="list-style-type: none">❖ les étudiants reçoivent seulement les mises en situation (les tableaux de réponses sont fournis séparément pour la correction)❖ les réponses des mises en situation se trouvent également dans le support visuel afin que la formatrice revienne sur cet atelier
---------------	---

Consignes de l'atelier 2 pour les participants

- 1- Lire les définitions fournies (facteurs de risque et de protection, environnementaux et personnels)
- 2- À tour de rôle, chaque membre de l'équipe lit une mise en situation.
- 3- En équipe, classer chaque mise en situation sous la bonne colonne (facteurs de risque ou de protection).
- 4- Trouver l'élément ou les éléments qui représentent le facteur (ex : la relation avec les parents, l'accès à un dispositif de soutien, la maîtrise des compétences professionnelles, le climat de l'école, la motivation, etc.).
- 5- Échanger sur les mises en situation, sur les facteurs de risque et de protection
 - a. Est-ce que vous vous reconnaissez dans l'une des situations ?
 - b. Est-ce que vous avez déjà vécu une situation semblable ?
 - c. Est-ce que vous pouvez nommer des facteurs de risque et de protection pour vous ?
- 6- Si le temps le permet, classer les situations selon la nature (facteurs environnementaux ou personnels).

* Dans l'enveloppe #1, vous retrouverez des exemples concrets (éléments) de ce qu'est un facteur de risque et un facteur de protection. Vous pouvez d'abord essayer de classer les mises en situation sans regarder les exemples. Par contre, si vous avez de la difficulté à comprendre ce qu'est un facteur de risque et ce qu'est un facteur de protection, n'hésitez pas à ouvrir l'enveloppe pour utiliser le tableau d'exemples.

* Dans l'enveloppe #2, vous retrouverez les réponses au classement des mises en situation. Utilisez seulement cette enveloppe lorsque vous aurez terminé de classer **toutes** les mises en situation.

Les définitions

Facteur de risque (Leroux, 2013)

- ❖ considéré comme une circonstance, une embuche, une difficulté qui empêche ou entrave le développement.

Facteur de protection (Leroux, 2013)

- ❖ est une aptitude, une compétence qui contrebalance ou atténue les facteurs de risque.
- ❖ favorise le développement de la personne.

Facteurs de risque ou de protection environnementaux (Leroux, 2013)

- ❖ qui sont externes à la personne.

Facteurs de risque ou de protection personnels (Leroux, 2013)

- ❖ qui sont internes à la personne.

Les mises en situation

Mise en situation 1: Élise a obtenu un contrat indéterminé dans une école de Montréal à raison de deux jours/semaine. Elle n'a jamais travaillé dans cette école. Elle est responsable d'une classe de quatrième année tous les jeudis et les vendredis. Élise a obtenu son diplôme en éducation préscolaire et en enseignement primaire au printemps dernier. Elle fait de la suppléance à la journée depuis la deuxième année de son baccalauréat. Elle occupe maintenant ce poste depuis deux mois. Élise enseigne les matières suivantes : sciences, univers social et résolution de problèmes (mathématiques). Comme elle n'a jamais enseigné à ce niveau, Élise n'a pas beaucoup de matériel et la classe dans laquelle elle est n'a aucun manuel pédagogique pour les matières qu'elle enseigne. Au début de son contrat, elle a tenté à plusieurs reprises de communiquer avec la titulaire de la classe. Elle lui a écrit, pendant quelques semaines, des notes à la fin de ses deux jours pour faire le suivi des élèves et lui poser des questions sur les matières qu'elle doit enseigner. Malheureusement pour Élise, l'enseignante principale de la classe ne semble pas vouloir l'aider. Elle ne répond ni à ses notes ni à ses questions. Élise décide donc d'aller consulter l'autre enseignante du même niveau. Encore une fois, Élise se retrouve seule. Sa collègue de niveau ne veut pas partager ses ressources et ses documents. Elle pense que la collaboration ne serait bénéfique que pour Élise, puisqu'en tant que jeune enseignante, elle ne pourra rien lui donner en retour (matériel, aide pédagogique, échange d'expériences, etc.).

Type de facteur	❖ facteur de risque
L'élément ou les éléments	❖ le manque de soutien ou de collaboration avec les collègues
Nature du facteur	❖ environnementale
Autres facteurs	❖ facteur de risque de nature personnelle : sentiment d'isolement

Mise en situation 2 : Lauranne vient d'arriver dans une nouvelle école. Elle est contente puisqu'elle sera amenée à travailler directement avec une ancienne camarade de classe qu'elle n'a pas vue depuis longtemps. Mathilde et Lauranne auront les deux classes de troisième année. Mathilde travaille dans cette école depuis quelques années et lorsque Lauranne l'a contactée pour en savoir plus, elle semblait enthousiaste et lui vantait les relations sociales entre collègues. C'est donc avec le cœur léger que Lauranne s'est présentée dans son nouveau milieu de travail. Elle s'acclimate rapidement à sa classe et trouve qu'elle a un beau groupe d'élèves. Lorsque Mathilde l'invite à dîner au restaurant avec les autres collègues du deuxième cycle, Lauranne accepte avec plaisir. Elle sent un malaise lorsque celles-ci commencent à parler en mal des autres membres de l'école et même à raconter des ragots sur les relations personnelles de deux enseignants. Malgré son inconfort, Lauranne reste pour le dîner sans toutefois participer aux conversations. Finalement, à l'école, Lauranne se rend compte que les relations ne sont pas vraiment harmonieuses entre ses collègues. Le midi, elle remarque que certains d'entre eux mangent seuls dans leur classe et que les rapports et les interactions sont souvent tendus. Ses collègues directs insistent pour qu'elle revienne dîner avec eux, mais Lauranne décline poliment les invitations. Elle s'entend bien avec ses autres collègues et ne souhaite pas prendre part aux médisances. Lauranne a l'impression que le groupe de Mathilde participe à une forme d'intimidation envers certains enseignants. Elle ne sait pas quoi faire pour bien s'intégrer au sein de l'ensemble de l'équipe, sans nuire à l'ambiance, déjà négative.

Type de facteur	❖ facteur de risque
L'élément ou les éléments	❖ l'ambiance et le climat négatif dans l'école ❖ les pauvres relations sociales entre les membres
Nature du facteur	❖ environnementale

Mise en situation 3 : Gabriel est un jeune enseignant qui fait de la suppléance en attendant de se trouver un contrat. Au mois de février, Gabriel reçoit un appel de la commission scolaire pour lui offrir un remplacement de trois mois dans une école alternative. Ayant fait son dernier stage dans cette école, Gabriel est très emballé par cette offre. Il devra prendre en charge une classe multiniveaux de troisième cycle. À son arrivée, ses collègues l'accueillent avec enthousiasme, ils sont très contents de le compter à nouveau dans leur équipe. La direction l'invite dans une rencontre pour lui dresser le portrait de sa classe. En arrivant, il est surpris d'y voir deux intervenants qui lui expliquent que trois élèves présentent des troubles sérieux de comportement et d'apprentissage, dont un qui est sujet à des crises qui perturbent l'ordre de la classe régulièrement. Se sentant bien entouré, Gabriel commence son contrat avec confiance. Toutefois, il faut peu de temps pour que Gabriel saisisse l'ampleur de la situation. L'élève présente un manque flagrant d'autonomie et se retrouve au centre de tous les conflits dans la classe. Exaspérés, les autres élèves en viennent même à faire une demande de changement de classe pour cet enfant. Gabriel tente plusieurs interventions auprès de cet élève: rencontres individuelles, système d'émulation, rencontres avec les parents, rencontres de consultation avec des intervenants de la commission scolaire, etc. Malgré tous ses efforts et le support de ses collègues, Gabriel se sent dépassé. Il revient à la maison épuisé et ressent de plus en plus de stress à l'idée de retourner à l'école. Il ne se reconnaît plus, lui qui était toujours débordant d'énergie et d'optimisme. Il ne sait vraiment plus quoi faire.

Type de facteur	❖ facteur de risque
L'élément ou les éléments	❖ le stress, l'épuisement et la détresse psychologique
Nature du facteur	❖ personnelle

Mise en situation 4 : Samuel vient de terminer son baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Étant de nature très organisée, il a beaucoup travaillé cet été pour être certain d'être prêt lors de la rentrée scolaire. Il a préparé du matériel pédagogique pour chaque cycle. Il a trouvé des livres, des projets à réaliser et a même pu récupérer des vieux meubles qui lui serviront dans sa première classe. Samuel a aussi fait plusieurs lectures pour se remettre en tête les méthodes d'enseignement ainsi que plusieurs types de gestion de classe qu'il a hâte d'essayer. Par chance, il a réussi à obtenir un contrat d'une année, en première année, dans une école à proximité de chez lui. Samuel se rend, lors des journées pédagogiques du début de l'année, rencontrer la direction, l'équipe-école et voir sa classe. Il met beaucoup de temps à s'installer, à organiser son matériel et à décorer la classe. Samuel s'inscrit dans plus d'un comité puisqu'il souhaite faire partie intégrante de son école. Il veut que tout soit parfait pour la rentrée. La veille de la rentrée, Samuel est satisfait de lui-même : il est prêt à accueillir ses élèves. Les premières journées ne se déroulent pas tout à fait comme il l'avait planifié. Ses activités durent souvent moins de temps que prévu, il termine souvent ses journées essoufflé. En plus, ses comités lui prennent beaucoup de temps. Samuel est déçu de son premier mois en tant qu'enseignant, il ne comprend pas pourquoi les choses ne fonctionnent pas comme il le voudrait parce qu'il met beaucoup de temps et d'efforts à tout préparer.

Type de facteur	❖ facteur de risque
L'élément ou les éléments	❖ les attentes trop élevées ou irréalistes
Nature du facteur	❖ personnelle

Mise en situation 5 : Yoan est diplômé du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire depuis 3 ans. Il entame sa deuxième année dans la même école et au même niveau. Yoan a obtenu un contrat d'un an en sixième année, mais comme l'enseignante prend une autre année de congé, il a réussi à reprendre la même tâche. Il se sent confiant et à l'aise de recommencer une nouvelle année avec de nouveaux élèves. L'année dernière, il a beaucoup aimé travailler avec ses collègues de cycle avec qui il s'entend et collabore bien. Il a hâte de commencer la nouvelle année scolaire puisqu'il a plein d'idées de projets à proposer à Josée, sa collègue de sixième année. Il a aussi pensé à de nouveaux thèmes à exploiter avec les élèves. Il a même décidé de décorer sa classe pour bien accueillir sa nouvelle cohorte. Il se sent motivé par les nouveaux défis qui l'attendent et désire profiter pleinement des opportunités qui s'offrent à lui.

Type de facteur	❖ facteur de protection
L'élément ou les éléments	❖ la motivation et la confiance en soi
Nature du facteur	❖ personnelle
Autres facteurs	❖ facteur de protection de nature environnemental : collaboration avec les collègues

Mise en situation 6 : Édith en est déjà à sa quatrième année d'enseignement. Elle vient d'obtenir un poste permanent dans une école qu'elle aime beaucoup. Elle se sent très à l'aise dans son milieu de travail, elle a hâte de rencontrer les nouveaux enseignants qui s'ajouteront à l'équipe-école cette année. Faisant elle-même partie du comité social, elle connaît l'importance des premiers jours pour une intégration réussie. C'est pourquoi elle a préparé, avec les autres membres du comité, un dîner d'accueil pour la première journée de ses nouveaux collègues. De plus, Édith a soumis un nouveau projet à la direction pour faire un jardin communautaire avec la résidence de personnes âgées du quartier. Elle aimerait sensibiliser les élèves à saisir

l'importance de s'impliquer dans leur vie de quartier ainsi que de développer de saines habitudes de vie. Plusieurs enseignants lui ont démontré de l'intérêt pour se joindre au projet. Édith est très contente, elle a toujours été très rassembleuse et adore s'engager dans son milieu professionnel.

Type de facteur	❖ facteur de protection
L'élément ou les éléments	❖ l'implication dans l'école, la sociabilité et l'altruisme
Nature du facteur	❖ personnelle

Mise en situation 7 : Thomas est nouvellement arrivé dans une école où on lui a offert un contrat de cinq mois à la maternelle. Il est content d'essayer ce niveau, car il n'y est pas retourné depuis son deuxième stage. Dès les premières journées, la directrice de l'établissement l'accueille chaleureusement et s'assure que son intégration se déroule bien. Elle le met en confiance, lui présente les divers intervenants et collègues à qui il peut se référer s'il a des questions, ainsi que l'organisation générale. De plus, elle lui présente le projet éducatif qui met en lumière les valeurs de l'école. Comme il en est à son deuxième contrat, sa direction l'informe, dès le départ, qu'elle devra l'évaluer. Elle lui donne un document à l'intérieur duquel se retrouvent les critères d'évaluation. Thomas sent qu'il est entre de bonnes mains. Il sait ce qui lui est demandé et peut donc remplir ses fonctions de façon plus adéquate, ce qu'il trouve rassurant. Cette attitude d'ouverture évitera qu'il se sente mal à l'aise dans ses interactions avec la direction.

Type de facteur	❖ facteur de protection
L'élément ou les éléments	❖ le soutien de la direction
Nature du facteur	❖ environnementale

Mise en situation 8 : Paméla en est à sa troisième année d'enseignement. L'année dernière, elle a fait une demande d'emploi dans une école nouvellement construite pour répondre aux besoins de la population grandissante dans sa ville. Paméla fait partie de la première cohorte d'enseignants puisqu'elle a obtenu un poste. Elle pourra profiter de toutes les installations : tableau interactif dans toutes les classes, bibliothèque, gymnase spacieux, etc. De plus, les meubles de sa classe seront adaptés à ses élèves de deuxième année. Elle a aussi eu la chance de choisir les manuels pédagogiques qu'elle utilisera. Les architectes ont pensé à concevoir une école verte avec beaucoup de lumières naturelles et des espaces communs attrayants pour les élèves, mais aussi pour les enseignants. C'est la première fois qu'elle voit une école qui a intégré une agora. Elle se voit déjà y présenter des projets avec ses élèves.

Type de facteur	❖ facteur de protection
L'élément ou les éléments	❖ la disponibilité des ressources matérielles
Nature du facteur	❖ environnementale

Exemple du tableau de classification

À noter que le vrai tableau sera fait sur un grand carton blanc afin de faciliter le travail d'équipe et la disposition des différentes mises en situation

Facteurs de risque	Facteurs de protection

Enveloppe 1 : Exemples de facteurs de risque et de protection (personnels et environnementaux)
 (ce tableau est fourni dans une enveloppe. Pour plus de difficulté, les finissants ne sont pas obligés de le regarder dès le début de l'atelier, ils peuvent l'utiliser comme support s'ils en ont besoin)

Facteurs de risque personnels	Facteurs de risque environnementaux	Facteurs de protection personnels	Facteurs de protection environnementaux
<ul style="list-style-type: none"> ❖ peu d'implication, faible sociabilité, isolement ❖ sentiment d'incompétence, peu de confiance en soi, faible sentiment d'autoefficacité ❖ attentes trop élevées ou irréalistes ❖ stress, épuisement, détresse psychologique ❖ faible sentiment d'appartenance, sentiment d'isolement 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ charge de travail, manque de temps, tâche inadaptée ou difficile ❖ précarité ❖ manque de soutien ou de collaboration avec les collègues ❖ manque de soutien de l'administration ❖ pauvres relations sociales, conflits entre les membres ❖ relations difficiles avec les élèves* ❖ relations conflictuelles avec les parents* ❖ ambiance et climat négatifs dans l'école ❖ manque de ressources 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ implication dans l'école, sociabilité, altruisme ❖ création d'un réseau de contacts ❖ maîtrise de compétences professionnelles ❖ motivation ❖ connaissance de la culture organisationnelle de l'école ❖ confiance en soi ❖ sentiment d'être à sa place 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ soutien des collègues, collaboration ❖ soutien de l'administration ❖ relations harmonieuses avec les élèves* ❖ relations harmonieuses avec les parents* ❖ accès à des dispositifs de soutien de l'IP ❖ occasions de développement professionnel, accès à la formation continue ❖ disponibilité de ressources matérielles ❖ climat d'école sain, relations sociales et bonne entente entre les membres

Les facteurs de risque et de protection sont prélevés de la recherche de Leroux (2014, pp. 126 et 128) et de la recherche de Grenier, Beaudoin, Leroux, Rivard et Turcotte (2014, pp.101-102 et 104-105)

*Ces facteurs ont été ajoutés à la suite des modifications de la trousse de préinsertion professionnelle suggérées par le superviseur/chargé de cours

Enveloppe 2 (solutions des mises en situation)

Nom	Type de facteur	Élément(s)	Nature du facteur
Élise	risque	- le manque de soutien ou de collaboration avec les collègues	environnementale
		- sentiment d'isolement	personnelle
Lauranne	risque	- l'ambiance et le climat négatif dans l'école - les pauvres relations sociales entre les membres de l'école	environnementale
Gabriel	risque	- le stress, l'épuisement et la détresse psychologique	personnelle
Samuel	risque	les attentes trop élevées	personnelle

Nom	Type de facteur	Élément(s)	Nature du facteur
Yoan	protection	- la motivation - la confiance en soi	personnelle
		- collaboration avec les collègues	environnementale
Édith	protection	- l'implication dans l'école, la sociabilité et l'altruisme	personnelle
Thomas	protection	- le soutien de la direction	environnementale
Paméla	protection	la disponibilité des ressources matérielles	environnementale

Atelier 3 : les attentes et les besoins

Intention pédagogique	❖ se connaître davantage en tant que futur enseignant débutant
Matériel	❖ banque d'idées de questions ou de sujets ❖ explications de l'atelier pour les participants
Déroulement	<p>Discussion d'équipe semi-dirigée</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discuter des attentes, des besoins, des appréhensions en tant que finissant. 2. Se projeter pour essayer d'anticiper ses attentes et ses besoins en tant qu'enseignant débutant. 3. Utiliser la banque d'idées de questions ou de sujets (si les échanges sont pauvres ou que les étudiants ne savent pas par où commencer).

Consignes de l'atelier 3 pour les participants

1. Discuter en équipe de ses attentes, de ses besoins, de ses appréhensions en tant que finissant
2. Se projeter pour essayer d'anticiper ses attentes et ses besoins en tant qu'enseignant débutant
3. Au besoin, utiliser la banque d'idées :
 - a. un membre de l'équipe pige dans la banque d'idées ;
 - b. il lit la question et y répond ;
 - c. il relance la question aux autres membres de l'équipe ;
 - d. un autre membre de l'équipe recommence avec une autre question.

Banque d'idées de questions ou de sujets

- ❖ Qu'est-ce que j'anticipe le plus lors de ma première rentrée scolaire en tant qu'enseignant?
- ❖ Quels sont mes objectifs lors de mes premières années d'enseignement ?
- ❖ Est-ce que je me sens à l'aise de faire de la suppléance à la journée ou je préférerais prendre rapidement un contrat de plusieurs mois? Explique ta réponse.
- ❖ Je mets en ordre mes priorités pour faire le choix d'un contrat (l'école, le quartier, le niveau scolaire, le type de clientèle, les collègues, la distance entre mon lieu de résidence et l'école, le temps et le moyen de déplacement, etc.). Explique tes choix.
- ❖ J'ai hâte d'avoir un contrat pour... (pour utiliser mon matériel, faire des projets, utiliser une pédagogie spécifique, être dans mes affaires, ne plus changer d'école constamment, etc.). Explique tes réponses.
- ❖ Dans leur étude, Boudreault et Pharand (2008) classifient les besoins d'accompagnement formulés par des stagiaires débutants et finissants selon 5 domaines. Je place en ordre les catégories de besoins à partir du plus important à combler en tant que finissant. Explique tes choix.
 - Les besoins *affectifs* : « émotions, sécurité, estime de soi, accueil dans le milieu » (p. 14)
 - les besoins *cognitifs* : « compétences, expériences, formation, connaissances » (p. 14)
 - les besoins *sociaux* : « encadrement, modèle, relations, communications, ouverture d'esprit, reconnaissance » (p. 14)

- les besoins idéologiques : « valeurs, culture, idéaux » (p. 14)
 - les besoins organisationnels : « ressources, gestions, structures, disponibilités » (p. 14)
- ❖ Je discute de ma plus belle expérience en classe (stage, suppléance).
Pourquoi ce moment est-il marquant pour moi ?
- Exemple de pistes :
- c'est lors de ce moment que j'ai compris que j'étais dans le bon programme
 - j'ai appris à me connaître en tant qu'enseignant
 - j'ai essayé une nouvelle approche pédagogique que j'aimerais réutiliser
 - j'ai eu de beaux échanges avec un collègue, enseignant associé, etc.
 - mon intervention auprès d'un élève a été très appropriée
- ❖ Quelles sont mes forces et mes faiblesses professionnellement ?
- ❖ J'appréhende le plus... ? (ex : ma gestion de classe, le début de l'année avec une classe, faire une planification pour un long contrat, faire des évaluations, ma relation avec les élèves, le contact avec les parents, etc.). Explique tes réponses.
- ❖ Quelles sont les raisons qui m'ont amené à être enseignant?
- ❖ Selon moi, quel impact ou quelle influence aura une difficulté de ma vie personnelle dans ma vie professionnelle?
- ❖ Quelle place puis-je accorder à ma vie personnelle dans mon quotidien professionnel (avec mes collègues, avec les élèves, sur l'ambiance de la classe, etc.)?

Bloc 4 – Les stratégies

Intentions pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ❖ aider les futurs enseignants à connaître des stratégies qu'ils pourraient utiliser dans leur quotidien professionnel ❖ voir un côté plus positif des expériences vécues lors des débuts
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> ❖ vidéos témoignages de chaque stratégie²⁸ ❖ tableau synthèse des stratégies
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"> 1. projection des vidéos témoignages (un à la fois) <ol style="list-style-type: none"> a. chaque vidéo représente un enseignant débutant qui explique une situation vécue (difficulté dans le cadre de son travail) b. l'enseignant débutant explique la stratégie à laquelle il a eu recours pour affronter la difficulté rencontrée 2. échange sur d'autres stratégies que l'enseignant aurait pu utiliser dans la situation 3. présentation du tableau synthèse des stratégies (explication des différentes stratégies)

²⁸ À noter que les vidéos ne sont pas mises en annexe pour des raisons éthiques et des raisons de droits d'auteurs.

Débutants représentant la stratégie					
Nom	Annie	Malika	Jacob	Émilie	Emma
Nom de la catégorie de stratégie	<i>Stratégies intersubjectives</i>	<i>Stratégies cognitives</i>	<i>Stratégies de réflexivité</i>	<i>Stratégies de gestion</i>	<i>Stratégies psychologiques (autres stratégies)</i>
Exemple de la stratégie dans la vidéo	↓ faire la planification avec d'autres collègues	↓ participer à un programme formel dédié à l'insertion	↓ utiliser la pratique réflexive	↓ employer différents trucs de gestion de classe	↓ se détacher émotionnellement de la situation
Autres exemples	demander conseil à une collègue	suivre des ateliers de formation	analyser la situation et faire un retour	arriver plus tôt à l'école ou travailler à d'autres moments (soir et fin de semaine)	prendre du temps pour soi et prendre soin de soi : dormir, bien s'alimenter, pratiquer un sport, etc.
	demander conseil ou discuter avec la direction, les collègues, le conseiller pédagogique, etc.	faire des lectures sur le sujet de préoccupation	tenir un journal de bord	mieux gérer son temps	croire en ses capacités
	aller chercher le soutien de différentes ressources (psychologues, orthopédagogues, etc.)	faire des recherches de ressources	apprendre à mieux se connaître : forces et faiblesse		accepter de faire des erreurs
	mentorat ou tutorat avec un enseignant d'expérience	avoir de l'intérêt pour le développement professionnel	dédramatiser ou rationaliser les problèmes rencontrés		prendre des initiatives et démontrer de l'autonomie

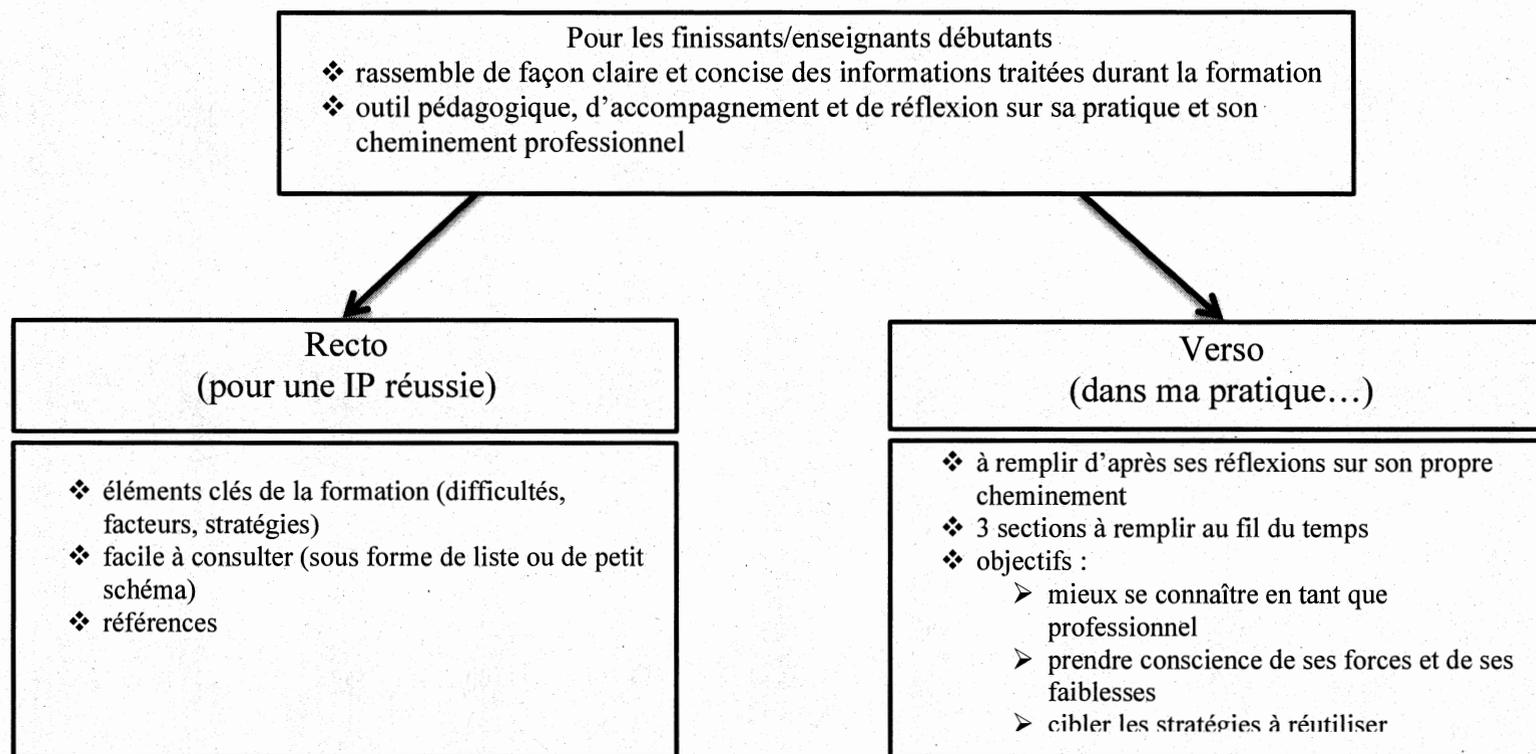
Les différentes catégories de stratégies (et les exemples) sont puisées de la synthèse de Vallerand (2008) « liste des stratégies susceptibles d'être utilisées par les enseignants en insertion professionnelle » (p. 66 à 68) et celle de Leroux (2014) « distribution des principaux moyens relevés par les participants des deux cohortes pour faciliter leur insertion professionnelle » (pp. 130-131). Leroux (2014) ajoute les stratégies métacognitives qui font seulement référence à la disponibilité des ressources matérielles. Nous avons fait le choix de ne pas l'inclure comme exemple dans nos vidéos puisque la catégorie ne comporte qu'un seul exemple.

Bloc 5 – La conclusion et l'aide-mémoire

Intentions pédagogiques	<ul style="list-style-type: none">❖ conclure de façon adéquate la formation afin que les finissants se sentent outillés face à leur insertion professionnelle❖ outiller les finissants en leur proposant l'aide-mémoire
Matériel	<ul style="list-style-type: none">❖ aide-mémoire
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. expliquer l'outil « l'aide-mémoire »2. période de questions3. conclusion de la formation4. distribution de l'aide-mémoire aux finissants

L'aide-mémoire	<ul style="list-style-type: none">❖ outil concret et pratique que les finissants/enseignants débutants peuvent utiliser tout au long de leur insertion professionnelle❖ plastifié (pour être facilement modifiable)❖ utilisation quotidienne, hebdomadaire ou contractuelle❖ doit être facile d'accès (casier, derrière le bureau, etc.)❖ peut être combiné à d'autres dispositifs de soutien (journal de bord, groupes d'entraide, mentorat, etc.)<ul style="list-style-type: none">➤ amorce et liens pour le portfolio (formation initiale)➤ point de départ à une réflexion plus poussée, à des échanges, etc.➤ feuille d'évolution, point de repère dans le cheminement professionnel <p><i>L'important est que le finissant/enseignant débutant s'approprie l'outil et l'utilise de la façon la plus bénéfique pour lui.</i></p>
-----------------------	---

L'aide-mémoire (vue d'ensemble)



Dans ma pratique... (aide-mémoire verso)	
<i>Mes facteurs</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✦ cibler ses facteurs de risque et de protection selon sa perception ✦ possibilité de prendre les facteurs proposés au recto ✦ ex : si le finissant/débutant a tendance à rester plutôt isolé dans sa classe et à ne pas participer à la vie de l'école, il pourra écrire « implication dans l'école » comme un facteur de risque <ul style="list-style-type: none"> ✦ ex : si le finissant/débutant aime participer aux comités et faire partie intégrante de l'équipe-école, il pourra inscrire « implication dans l'école » comme un facteur de protection ✦ Modifier l'aide-mémoire, à tout moment, faisant, par exemple, transformer un facteur de risque en facteur de protection, si cela s'y prête.
<i>Mes attentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✦ la section peut être modifiée à chaque changement de classe, de milieu, de contrat, etc. ✦ se fixer des buts, des défis à atteindre durant cette nouvelle période de cheminement <ul style="list-style-type: none"> ✦ ex : si le finissant/enseignant débutant sait qu'il ne va pas demander de l'aide à un collègue lorsqu'il a une question ou a un problème, il pourrait placer dans la section objectifs et défis « demande des conseils ou de l'aide à mes collègues » ✦ peut s'inspirer de la liste des stratégies du côté recto
<i>Bilan</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✦ laisser des traces du contrat précédent ou de celui en cours ✦ écrire des stratégies qui ont été favorables au cours de ses expériences professionnelles précédentes ✦ cette partie peut servir, entre autres, d'amorce à un journal réflexif plus explicite ou au portfolio (formation initiale), à un échange avec un collègue ou avec un autre enseignant débutant

Aide-mémoire pour une insertion professionnelle réussie



Facteurs de risque et de protection ²		
+ implication dans l'école	+ accessibilité aux ressources	+ relations sociales
+ climat de l'école	+ accès à des dispositifs de soutien de l'IP	+ soutien de l'entourage (hors du milieu de travail)
+ accueil du milieu	+ occasions de développement professionnel	+ sentiment d'auto-efficacité
+ soutien et collaboration de l'équipe-école	+ accès à la formation continue	+ sentiment de sécurité et de stabilité face à l'emploi
+ connaissance de la culture organisationnelle de l'école	+ maîtrise des compétences professionnelles	+ équilibre entre la vie professionnelle et personnelle
+ sentiment de valorisation professionnelle	+ charge de travail	+ attentes personnelles
+ relations avec les élèves	+ gestion du temps	+ motivation
+ relations avec les parents	+ santé psychologique	
	+ confiance en soi	
	+ sentiment d'appartenance	
	+ nature de la tâche	

Stratégies facilitant l'insertion professionnelle ³	
→ demander conseil ou discuter (collègue, direction, professeur d'université, enseignants débutants, amis, famille, etc.)	→ apprendre à mieux se connaître : forces et faiblesses
→ faire la planification avec d'autres collègues	→ apprendre à dédramatiser ou rationaliser les problèmes rencontrés
→ aller chercher le soutien de différentes ressources (psychologues, orthopédagogues, etc.)	→ gérer son temps
→ faire du mentorat ou du tutorat avec un enseignant d'expérience	→ employer différents trucs de gestion de classe (système d'émulation ou de motivation, matériel pédagogique, lecture sur la gestion de classe, différenciation pédagogique, etc.)
→ suivre des ateliers de formation	→ utilisation des ressources matérielles (tableau interactif, trousses pédagogiques, etc.)
→ participer à un programme formel à l'insertion professionnelle	→ prendre du temps pour soi et prendre soin de soi : dormir, bien s'alimenter, pratiquer un sport, etc.
→ poursuivre son développement professionnel (assister à des formations, des ateliers de perfectionnement, faire un plan de formation continue, etc.)	→ croire en ses capacités
→ utiliser la pratique réflexive (journal de bord, portfolio, portrait professionnel, etc.)	→ accepter de faire des erreurs
	→ prendre des initiatives et démontrer de l'autonomie

¹ Site des références de Talbot-Saigrie, A. (2016) Formation au la pratique de l'insertion professionnelle, 160pp

² Bernier, 2012; De Smet, De Liere, Tempelman, Cambier, Basso, Serckx, Leemans, et Marichal, 2010; Duchesne et Kazi, 2010; Gagnon et Makamure, 2008; Güben, Lazuardi et Ribert, 2008; PSE, 2009; PSE, 2015; Parfreaux, Genies, Poirélier et Makamure, 2008; Mathieu et Valériani, 2008 et 2007; Makamure, 1998; Makamure, 1999; Makamure, Bourque et Serfaty, 2008; Makamure et Parfreaux, 2009; Acad, 2005; Rémondin et Parfreaux, 2004; OIR, 2005; Poirélier, 2013; Poirélier et Dupont-Pilonnet, 2015; Valériani, 2008; Van Nieuwenhoen, Do-Santo-Vicosa et Labaree, 2016.

³ Périodes de la recherche de Genies, Beaudoin, Lenoir, Rivard et Furlotte, 2014 (p. 101-102 et 104-105) et de la recherche de Lenoir, 2014, (p. 126 et 128).

⁴ Périodes de la recherche de Lenoir, 2014, (p. 130-131) et de la recherche de Valériani, 2008, (p.65-67-68).

Dans ma pratique...

Mes facteurs de risque

Mes facteurs de protection

Mes attentes

J'aimerais travailler (buts) :

J'aimerais essayer (défis) :

Bilan

Ce qui fonctionne pour moi (stratégies) :

Réflexions

Exemples de pistes : Est-ce que je remarque des changements dans mon enseignement, entre le début et la fin de mon contrat? Est-ce que j'ai réussi à utiliser de nouvelles stratégies? Comment est-ce que j'évalue mon insertion professionnelle jusqu'à présent? Est-ce que mes besoins en tant que débutante(s) ont changé?

APPENDICE A

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGEE

Vous êtes invité(e) à suivre les indications suivantes afin de vous préparer à l'entrevue concernant vos commentaires sur la trousse de préinsertion professionnelle. Vous pouvez arriver à l'entrevue avec des notes que vous aurez prises lorsque vous consulterez les différents documents de la trousse.

1. Lire les questions de l'entrevue semi-dirigée.
2. Répondre aux questions qui concernent le « avant » (avant d'avoir pris connaissance de la trousse d'insertion professionnelle, très important).
3. Prendre connaissance de la trousse d'insertion professionnelle et noter vos commentaires.
4. Relire les questions de l'entrevue qui concernent le « pendant » et « l'après » (pendant la consultation de la trousse et après).
5. Vous n'êtes pas dans l'obligation de remettre vos notes à la chercheuse durant l'entrevue. Elles vous serviront de support durant l'entrevue.

Thème 1 : L'insertion professionnelle

Avant

- 1- Avant que vous preniez connaissance de la trousse sur l'insertion professionnelle, que signifie l'insertion professionnelle pour vous ?
- 2- Avant d'avoir consulté la trousse, comment caractérisiez-vous votre niveau de connaissance sur l'insertion professionnelle ? Justifiez.

Après

- 1- Après avoir pris connaissance de la trousse sur l'insertion professionnelle, que signifie maintenant l'insertion professionnelle pour vous ?
- 2- Après avoir consulté la trousse, comment caractérisez-vous votre niveau de connaissance sur l'insertion professionnelle ? Justifiez.

Pour le finissant

1. Si le concept d'insertion professionnelle a été abordé lors votre formation initiale, de quelle façon cela a été fait ?
2. S'il n'a pas été abordé, auriez-vous aimé qu'on vous en parle ? Si oui, dans quel cours et de quelle façon ? Sinon, pourquoi ?

Pour l'enseignant débutant

1. Si le concept d'insertion professionnelle a été abordé lors votre formation initiale, de quelle façon cela a été fait ?
2. Qu'auriez-vous aimé savoir ou avoir lors de vos débuts (ressources disponibles, matériels, informations, etc.) ?

Pour le chargé de cours / superviseur

1. À votre connaissance, de quelle façon est abordé le concept d'insertion professionnelle lors de la formation initiale ?
2. D'après vous, le concept d'insertion professionnelle est-il suffisamment abordé dans la formation initiale ?
3. D'après vous, les finissants ont-ils tous les outils nécessaires lors de leur entrée dans la profession pour réussir leur insertion professionnelle ?
4. Quelle est la place de l'insertion professionnelle dans le BÉPEP ?

Thème 2 : la trousse de préinsertion professionnelle

1. Qu'avez-vous pensé de la trousse d'insertion professionnelle concernant
 - a. l'explication générale
 - b. les dossiers de chaque bloc
 - c. les consignes de chaque atelier
 - d. les vidéos
 - e. compléter
2. Que pensez-vous de la forme de la trousse (les 2 volets : la formation et l'aide-mémoire) ?
3. Selon vous, les finissants souhaiteraient-ils participer à une formation sur la préparation à l'insertion professionnelle? Justifiez votre réponse.
4. Comment trouvez-vous la formation?
 - a. la durée
 - b. les méthodes d'enseignement (ex. : exposé interactif, approche coopérative, ateliers, etc.)
 - c. les informations transmises aux finissants lors de la formation (la durée, les phases, les méthodes de soutien, les ressources disponibles, les difficultés, les facteurs de risque et de protection, stratégies, etc.)
 - d. le support visuel
 - e. compléter
5. Selon vous, l'aide-mémoire est-il un outil que les finissants pourraient utiliser dans leur quotidien ? Justifiez.
6. Comment trouvez-vous l'aide-mémoire
 - a. le format
 - b. la mise en page
 - c. les informations (difficultés, facteurs, stratégies)
 - d. espace destiné à la pratique réflexive
 - e. compléter

7. Selon vous, quels seraient les points positifs de la trousse (la formation et l'aide-mémoire) ?
8. D'après vous, quels seraient les aspects à améliorer de la trousse (la formation et l'aide-mémoire) ?
9. Avez-vous d'autres commentaires concernant la trousse d'insertion professionnelle ?

Thème 3 : la réalité de l'évaluateur

Pour le finissant et l'enseignant débutant

- 1- Quelle est votre formation universitaire ?
- 2- Comment envisagez-vous votre insertion professionnelle en enseignement ?

Pour le chargé de cours / superviseur

1. Quel est votre rôle au sein du baccalauréat en éducation préscolaire et d'enseignement primaire ?
2. Depuis combien de temps, travaillez-vous comme (votre rôle) dans le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ?
3. D'après votre expérience, est-ce qu'une telle trousse pourrait s'intégrer dans un cours lors de la quatrième année du baccalauréat ? Justifiez.

APPENDICE B

CERTIFICAT ETHIQUE

UQAM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 887

Certificat émis le: 29-02-2016

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM.

Titre du projet: Intervention favorisant la pré-insertion professionnelle des finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

Nom de l'étudiant: Amélie TALBOT-SAVIGNAC

Programme d'études: Maîtrise en éducation (concentration didactique)

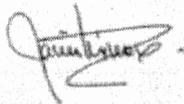
Direction de recherche: Annie CHARRON

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Jacinthe Giroux

Professeure
Présidente du CERPE 3

REFERENCES

- Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008) *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Balleux, A. (2006) L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carrièreologie, Revue francophone internationale*, 10(4), 603-627.
- Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993). *La première classe*. Paris : ESF éditeur.
- Basco, L. (2006). La construction de la personne enseignante au travers des différents états du «soi professionnel». *INRP : Institut National de Recherche Pédagogique*. Récupéré de <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/151.pdf>
- Beaumier, F. (2016). L'approche expérientielle au service de l'insertion professionnelle des futurs enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 24-232). Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Bédard, Y. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de "Mentoring"*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Récupéré de la Bibliothèque du cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue <http://depositum.uqat.ca/341/>
- Beltman, S., Mansfield, C. et Price, A. (2011). Thriving not just surviving : A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185-207.
- Bergeron, E-L. et Morin, M-E. (2013). *Trousse de suppléance au préscolaire et au primaire*. Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement, Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Le_mentorat_par_ladipe.pdf
- Bernier, P. (2013). *Le phénomène du décrochage chez les enseignants – conséquences, impacts et considération*. (Mémoire de maîtrise). Université de Saint-Boniface. Récupéré de <http://ustboniface.ca/file/documents---facults-et-coles---feep/exemple-modle-P-Bernier---examen-synthse---CONSULTATION-SEULEMENT.pdf>

- Bêty, M-N. (2013). Conception et mise à l'essai d'un dispositif de formation portant sur le changement conceptuel en électricité et destiné aux enseignants du primaire. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel : dépôt institutionnel numérique de l'UQAM de <http://www.archipel.uqam.ca/5904/>
- Blanchard-Laville, C. (2003). Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant. Dans G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (p. 105-123). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction: Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Boudreault, P. et Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignants associés : perceptions et besoins de stagiaires débutantes et finissantes. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 5-30). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J-C. Héту, M. Lavoie, S. et Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 43-56). Bruxelles : De Boeck Université.
- Camirand, H. et Nanhou, V. (2008). *La détresse psychologique chez les Québécois en 2005. Série Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de l'Institut de la statistique du Québec <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/zoom-sante-200809.pdf>
- Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) (s.d.). *Programmes d'insertion professionnelle par Commission scolaires*. Récupéré le 20 octobre 2014 du CNIPE <http://www.insertion.qc.ca/?-Programmes-d-insertion,25->
- Caron, L. (2005, 19 décembre). *Entrevue avec Joséphine Mukamurera : Le décrochage des enseignants. Il faut sonner l'alarme*. Récupéré de http://www.patrickjldaganaud.com/1-SSQ-Syst%E9mique/MOD4-Profession/4.2.%20V%E9cu%20D%C9CROCHAGE%20ENSEIGNANT-entrevue_j_moukamouderas.pdf
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant: un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du*

développement professionnel de l'enseignant (p. 31-47). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Chastenay, P. (2013). *Conception et évaluation d'une intervention didactique à propos des phases de la Lune dans un planétarium numérique*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de Papyrus : dépôt institutionnel numérique de l'Université de Montréal de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9893>

Chouinard, M-A. (2003, 15 octobre). Près de 20% des jeunes profs désertent. *Le Devoir*. Récupéré de <http://www.ledevoir.com/non-classe/38326/pres-de-20-des-jeunes-profs-desertent>

Cividini, M. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). Introduction. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 5-11). Belgique: Presses universitaires de Louvain.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2000). *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement. Avis*. Québec : Gouvernement du Québec.

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

Commission scolaire de Laval (s.d.). *Programme d'insertion professionnelle 2015-2016*. [Brochure]. Récupéré le 28 octobre 2015 http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/depliant_IP_2015-2016-2_-_copie.pdf

Commission scolaire de Montréal (s.d.). *Insertion professionnelle des enseignants 2013-2014*. [Brochure]. Récupéré le 28 octobre 2015 http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Insertion_professionnelle_des_enseignants-3.pdf

Commission scolaire Marguerite-Bourgeois (2014). *Programme d'insertion professionnelle*. [Brochure]. Récupéré le 28 octobre 2015 http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Depliant_Insertion_professionnelle_CSMB.pdf

Conseil des universités (1986). *Bilan du secteur de l'éducation (volet 3) : Les besoins des diplômés en éducation*. Québec : Le Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de*

l'enseignement supérieur, de la recherche et de la science. Québec : Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante : Avis au Ministre de l'Éducation.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Danvers, F. (2003). *Insertion professionnelle. 500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2^e édition).* Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Dassylva, M. (2008). *La naissances des cégeps : un exercice rationnel, cohérent et urgent.* Récupéré le 10 juin 2015
http://lescegeps.com/fichiers/pdf/20080619_les_cegeps_naissance_des_cegeps.pdf
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 92, 1-156.
- Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)* (p. 77-89). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J-B., Renson, J-M., Berckers, J., Leemans, M. et Maréchal, C. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire organisé et subventionné par la Communauté française de Belgique. Synthèse de recherche.* Récupéré le 6 octobre 2015
http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5451&dummy=26336
- Devos, C. (2016). L'importance de l'identité enseignante et la réaction aux difficultés lors de l'entrée dans la profession. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 37-48). Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Doty, B. (2010). The construct of resilience and its application to the context of political violence. *The Journal of undergraduate research at the University of Tennessee*, 1(1), 137-154.

- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80.
- Dufour, F. (2010). 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). Université de Montréal. Récupéré de Papyrus : dépôt institutionnel de l'Université de Montréal de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3939>
- Dufour, F. et Gareau, M. (2016). Dispositifs de préparation à la transition vers l'insertion professionnelle dans le cadre d'un programme québécois de formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 233-245). Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Dufour, F., Meunier, H. et Chénier, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, dernier à la vie professionnelle, dernier stage de la formation initiale? Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* (p. 75-92). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dufour, F., Portelance, L., Dupont-Plamondon, M-È. et Meunier, H. (2016). Comment la préparation à l'insertion professionnelle des enseignants est-elle prise en compte par le milieu scolaire québécois?. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 185-203). Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Dumoulin, M.-J. (2012). *Comprendre et voir autrement l'insertion professionnelle*. Récupéré le 9 décembre 2014 du site cea <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/comprendre-et-voir-autrement-linsertion-professionnelle>
- Duveau, A., Hourbre, B. et Tragno, M. (2004, novembre). *La santé au travail des enseignants: revue de la littérature*. Communication présentée au Congrès International : Hommes et organisations: la santé au coeur des enjeux de l'entreprise, Nancy, Metz, Mondorf-les-Bains.
- Eggen, B. (2002, février). *Administrative accountability and the novice teacher*. Communication présentée au 54^e congrès annuel de l'American Association of Colleges for Teacher Education, New York.

- Fabry, S., Guerriat, A., Labeau, M. et Maes, O. (2016). L'outil DIAM. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 99-109). Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE). (2014). Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic. Québec : Gouvernement du Québec.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2009). Enseigner, une profession à revaloriser. *La dépêche FSE*, 4(1), 1-4.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) (2013). Guide d'insertion professionnelle et syndicale pour les enseignantes et les enseignants (secteur jeunes). Québec. Récupéré le 3 décembre 2014 http://fse.qc.net/fileadmin/Vie_professionnelle/Insertion_professionnelle/GuideInsertSectJeune_2013.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) (2015). La précarité en enseignement: une réalité contraire aux préjugés. Québec. Récupéré le 10 juillet 2015 http://www.sessaguenay.net/fileadmin/user_upload/syndicats/z05/Documents/Negociation/Info_n%C3%A9go_3_-_Mai_2015.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Fontaine, S., Kane, R., Duquette, O. et Savoie-Zacj, L. (2012). New teachers' career intentions: factors influencing new teachers' decisions to stay or to leave the profession. *Alberta Journal of Education Research*, 57(4), 379-408.
- Forest, L. et Lamarre, A-M. (2009). Accompagner des stagiaires vers la maîtrise des compétences en enseignement. Montréal: Chenelière Éducation.
- Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31-47). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gaudreau, L. (2011). Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation. Québec: Guérin.
- Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 271-291.

- Gervais, C. (2004). L'insertion professionnelle dans l'enseignement. *Formation et Profession*, 10(2), 13.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire: vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Gosselin, G. et Raymond, D. (1995). Compte rendu du forum sur l'insertion professionnelle. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)* (p. 91-92). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gouvernement du Québec (2015). *Présentation du Ministère*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 12 novembre 2015 de <http://www.education.gouv.qc.ca/le-ministere/presentation-du-ministere/historique/les-ministres-depuis-la-creation-du-ministere/>
- Gouvernement du Québec. (2016). *Fréquentation scolaire obligatoire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 9 août 2016 de <http://www4.gouv.qc.ca/FR/Portail/Citoyens/Evenements/immigrer-au-quebec/Pages/frequentation-scolaire-obligatoire.aspx>
- Grenier, J., Beaudoin, C., Leroux, M., Rivard, M-C. et Turcotte, S. (2014). Perceptions des facteurs de risque et de protection liés à l'insertion professionnelle chez des enseignants débutants en éducation physique et à la santé. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* (p. 93-114). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Guibert, P., Lazuech, G. et Rimbart, F. (2008). Enseignants débutants : « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Harvey, S. et Loïselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Hénault, J. (2011). Études descriptives des pratiques actuelles pour le développement professionnel des nouveaux enseignants oeuvrant dans les écoles secondaire publiques de milieu défavorisé. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, dépôt institutionnel de l'Université du Québec à Montréal <http://www.archipel.uqam.ca/4237/>
- Houffort, N. et Sauvée, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Québec. Récupéré de <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2010/03/30129826.pdf>

- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante [un essai de description et de prévision]. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Jeffrey, D. et Sun, Fu. (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31-47). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Karsenti, T. (2012). Analyse des facteurs explicatifs et pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves. Montréal. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_KarsentiT_rapport_d_ecrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). Éditorial. L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, 16(1), 2-6.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. Récupéré le 6 octobre 2015 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057922.pdf>
- Kriegel, O. (2016). *Enfin, j'enseigne au primaire! Tout ce que je dois absolument savoir, mais qu'on ne m'a pas nécessairement appris à l'université*. Québec, Canada: Chenelière Éducation.
- Labalue, F., Van der Linden, S. et Wattiez, R. (2016). Favoriser la mise en projet et l'insertion professionnelles en dernière année de la formation initiale. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 111-129). Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Labeau, M. (2013). Premiers mois en classe du primaire. *Revue Education et Formation*, (e-299), 99-107.
- Labelle, K. (2015). Étude de cas d'entretiens sur le portfolio favorisant la pratique réflexive chez des étudiants en éducation préscolaire et en enseignement primaire. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré le 19 juillet 2016 d'Archipel, dépôt institutionnel de l'UQAM <http://www.archipel.uqam.ca/7680/1/M13787.pdf>

- Lacourse, F. et Hensler, H. (2008). L'usage du portfolio de compétences autour des stages comme catalyseur de la réflexion et du développement professionnel. Dans E. Correa Molina, C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratique et perspectives théoriques* (p. 195-218). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de constellation, dépôt institutionnel de l'UQAC <http://constellation.uqac.ca/685/1/18194167.pdf>
- Lamontagne, M. (2008). *L'insertion professionnelle : les besoins de l'enseignant débutant et les programmes efficaces d'insertion professionnelle*. Rencontre régionale du Comité Insertion Professionnelle de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches (03-12). Québec.
- Langelier, L. (2005). Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles: Travailler, apprendre et collaborer en réseau. Québec: Cefrio.
- Legendre, R. (3e édition, 2005a). Insertion professionnelle. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (p.778). Montréal : Éditions Guérin.
- Legendre, R. (3e édition, 2005b). Recherche développement. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (p.1147). Montréal : Éditions Guérin.
- Leroux, M. (2009). Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignant du primaire oeuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de Papyrus : dépôt institutionnel numérique de l'Université de Montréal https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3946/Leroux_Mylene_2010_these.pdf;jsessionid=EE66AB4662E2D093DEC166512B597DE9?sequence=2
- Leroux, M. (2013). La résilience des enseignants : Qu'est-ce que c'est et qu'en sait-on actuellement? *Vivre le primaire*, 26(2), 37-40.
- Leroux, M. (2014). Surmonter les défis inhérents à l'insertion professionnelle. Vers une exploration du processus de résilience d'enseignants débutants du préscolaire et du primaire. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* (p. 115-136). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, M., Dufour, F., Portelance, L., Meunier, H, Cividini et M., Carpentier-Bujold, G. (2016). Initiatives de milieux universitaires québécois visant à préparer les futurs enseignants à leur insertion dans la profession enseignante. Dans C. Van

- Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 165-184). Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1998). La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structure, système. *Revue française de pédagogie*, 125(1), 156-158.
- 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.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Luthar, S., Cicchetti, D. et Becker, B (2000). The construct of resilience : a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.
- Maes, O., Vifquin, J-M. et Watteyne, M. (2016). Du diplôme à l'entrée dans le métier. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 147-162). Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Martineau, S. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et Profession*, 12(2), 48-54.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants: une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31-47). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phroneses*, 1(2), 45-62.
- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2010). *Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants*. Communication présentée au colloque international : La pensée complexe: défis et opportunité pour l'éducation, la recherche et les organisations. Symposium formations des adultes, alternances et professionnalisations: des recherches à l'épreuve de la complexité, Lille.

Récupéré le 9 décembre 2014 du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) de <http://www.insertion.qc.ca/?Le-mentorat-comme-dispositif-de,188>

- Martineau, S., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2014). Constats et perspectives pour soutenir le développement et la persévérance professionnels en enseignement. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* (p. 229-235). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2007). Construire et consolider des savoirs et des compétences en début de carrière, Actes du congrès AREF. Strasbourg.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants? *Formation et Profession*, 13(1), 43-48.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré le 28 octobre 2014 du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) <http://www.insertion.qc.ca/?Les-dispositifs-pour-soutenir-l>
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants: le cas du Québec. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 99-117.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2011). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. Le portfolio comme outil pour favoriser l'insertion professionnelle. *Formation et Profession*, 18(1), 39-41.
- Martineau, S., Vallerand, A.C. et Bergevin, C. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31-47). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001a). *La formation à l'enseignement: Les orientations*. Les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec, Récupéré le 29 novembre 2014 http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 15 juillet 2015 <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>
- Molner Kelley, L. (2004). Induction makes a difference. *Eye on research*. Récupéré le 6 octobre 2015 http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/EdResearch_Fall04.pdf
- Mukamurera, J. (1998). Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire. (Thèse de doctorat). Université Laval. Récupéré le 13 juillet 2015 de <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq26082.pdf>
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion de diplômés en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires. *Éducation et francophonie*, XXVII(1), 64-79.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* (p. 9-33). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, 74, 57-70.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire. *Formation et Profession. Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 14-17.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16(2), 54-56.

- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Revue Education et Formation*, (e-299), 13-35.
- Mukamurera, J., Portelance, L. et Martineau, S. (2014). Développement et persévérance professionnels. Enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* (p. 1-7). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (p. 125-155). Montréal: Éditions Nouvelles.
- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF). (2003). *No dream denied : A pledge to America's Children*. Washington, DC : U.S. Récupéré le 5 octobre 2015: http://nctaf.org/wp-content/uploads/no-dream-denied_summary_report.pdf
- Nault, G. (2004). Une expérience de mentorat en ligne: des conseillères pédagogiques accompagnent des enseignants novices. *Formation et Profession*, 10(2), 18-20.
- Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement? *Vie pédagogique*, 128, 21-25.
- Ndoreraho, J.-P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Québec. Récupéré du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) <http://www.insertion.qc.ca/?Une-problematique-des-debuts-de-la>
- Ontario. (2010). *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant; Guide des éléments d'insertion professionnelle*. Ontario : Gouvernement de l'Ontario. Récupéré le 13 juillet 2015 https://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/pdfs/NTIP-FrenchElements-2010_Web.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* (Aperçu). Édition OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2015). *Recherche et développement (R-D)*. Récupéré le 14 octobre 2015 de OCDE <https://data.oecd.org/fr/rd/depenses-interieures-brutes-de-r-d.htm>
- Pelletier, M.-A. (2009). *La perception des enseignantes du primaire sur leur estime de soi, pendant la phase d'insertion professionnelle*. (Mémoire de maîtrise).

- Université du Québec à Rimouski. Récupéré de sémaphore, dépôt numérique de l'Université du Québec à Rimouski <http://semaphore.uqar.ca/172/>
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Rimouski en association avec Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, dépôt institutionnel de l'Université du Québec à Montréal <http://www.archipel.uqam.ca/5872/>
- Poirier, S. (2015). *Parcours professionnels d'enseignants au secondaire : la phase de survie en début de carrière*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval. Récupéré d'Archimède <http://theses.ulaval.ca/archimede/?wicket:interface=:2>
- Portelance, L. (2016). Conclusion. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 259-265). Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Portelance, L. et Dupont-Plamondon, M-È. (2016). Synthèse des ateliers du symposium. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 247-258). Belgique: Presses universitaires de Louvain..
- Portelance, L. et Martineau, S. (2010). Comment les futurs enseignants se représentent-ils leur future insertion professionnelle? *Vive le primaire*, 23(2), 33-35.
- Presseau, A., Martineau, S. et Miron, J-M. (2002). Vers un dispositif de formation des enseignants favorable à la réflexion et au développement de compétences transférables. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision de stage* (p. 167-181). Québec: Les Presses du Québec.
- Raymond, D, Ouellet, H., Nault, T. et Gosselin, M. (1995). Clarifier son choix professionnel dans l'école : les premiers pas de l'insertion professionnelle. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)* (p. 117-136). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Riopel, M.-C. (2006) *Apprendre à enseigner une identité professionnelle à développer*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Rocher, G. (2004). *Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation*. Récupéré de l'UQAC http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/bilan_rapport_parent/bilan_rapport_parent.html
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis : novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 145-161.

- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de Papyrus, dépôt institutionnel numérique de l'Université de Montréal <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8532>
- Sottiaux, É., Houssa-Cornet, M-C. et Paul, A. (2016). Soutien à l'insertion des enseignants débutants. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 131-146). Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Statistique Canada, Section enseignants aux niveaux primaire et Préscolaire (2011). *Enquête nationale auprès des ménages (ENM)*. Gouvernement du Canada. Récupéré de http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4142.shtml
- Stoel, C. F. et Thant, T-S. (2002). *Teachers' Professional Lives : A view from nine industrialized countries*. Washington: Miken Family Foundation.
- Tardif, M. (2009, 15 octobre). La fausse pénurie des enseignants. *Le Devoir*. Récupéré le 17 août 2015 de <http://www.ledevoir.com/societe/education/273863/la-fausse-penurie-d-enseignants>
- Théorêt, M., Hrimech, M., Garon, R. et Carpentier, A. (2003). Analyse de la résilience chez le personnels scolaires oeuvrant en milieux défavorisés : vers des pistes pour une intervention de soutien. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Université Laval. (s.d.). *ENP-3003 : Synthèse et intégration de fin d'études en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire*. Récupéré le 16 juillet 2015 <https://www2.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/enp-3003-synthese-et-integration-de-fin-detudes-en-education-au-prescolaire-et-en-enseignement-au-primaire.html>
- Université de Montréal.(s.d.). *Réalisation d'une recherche pédagogique*. Récupéré le 16 juillet 2015 <https://admission.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/edu-4222/>
- Université de Montréal. (s.d.). *Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire (les thèmes)*. Récupéré le 16 juillet 2015 <https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-education-prescolaire-et-enseignement-au-primaire-campus-laval/>
- Université de Sherbrooke. (s.d.). *Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (4^e année)*. Récupéré le 16 juillet 2015

<http://www.usherbrooke.ca/premier-cycle/programmes/bac/sec/education/prescolaire-primaire/>

Université de Sherbrooke. (s.d.). *EPP 412 : Insertion professionnelle en éducation*. Récupéré le 16 juillet 2015 <http://www.usherbrooke.ca/fiches-cours/epp412>

Université du Québec à Montréal (UQAM). (s.d.). *DDM2655 : Portfolio de développement professionnel et culturel 1*. Récupéré le 16 juillet 2015 http://www.etudier.uqam.ca/cours?sigle=DDM2655&ga_search=DDM2655&ga_cat=cours

Université du Québec à Montréal (UQAM). (s.d.). *DDM4650 : activité intégratrice de synthèse*. Récupéré le 16 juillet 2015 http://www.etudier.uqam.ca/cours?sigle=DDM4650&ga_search=DDM4650&ga_cat=cours

Université du Québec à Montréal (UQAM). (s.d.). *DDM4655 : Portfolio de développement professionnel et culturel 2*. Récupéré le 16 juillet 2015 http://www.etudier.uqam.ca/cours?sigle=DDM4655&ga_search=DDM4655&ga_cat=cours

Université du Québec à Montréal (UQAM). (2015). *Statistiques d'admission programmes de 1er cycle contingentés*. Récupéré le 17 août 2015 <http://www.etudier.uqam.ca/statistiques-admission>

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). (s.d.). *Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (objectifs)*. Récupéré le 16 juillet 2015 https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_type_rech=N&owa_apercu=N&owa_valeur_rech=BACC&owa_cd_pgm=7990

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). (s.d.). *PPG1022 : Identité professionnelle III : synthèse*. Récupéré le 16 juillet 2015 https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/couw001?owa_sigle=PPG1022&owa_type=P&owa_apercu=N&owa_type_rech=N&owa_valeur_rech=BACC&owa_aff_pgm=7990

Vallerand, A.-C. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières. Récupéré du dépôt numérique de l'Université du Québec à Trois-Rivières <http://depot-e.uqtr.ca/1820/>

Vallerand, A.-C., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006, mai). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Communication présentée dans le cadre du colloque de l'ACFAS, Montréal.

- Van Der Maren, J.-M. (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Van Der Maren, J.-M. (2003) La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement. Bruxelles : De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C., Doidinho Vicoso, M-H. et Labeuu, M. (2016). Identification des difficultés des enseignants débutants. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 79-96). Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Van Nieuwenhoven, C. et Van Mosnenck, S. (2014). L'identification des besoins d'accompagnement des étudiants du préscolaire en vue d'améliorer leur insertion professionnelle. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* (p. 35-54). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Viola, S., Raby, C. (2007). Introduction générale. Dans C. Raby, et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie.* (p. 1-5). Québec : Les éditions CEC.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development an international review of the literature. Paris: Unesco International Institute of Educational Planning.
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J-C. Héту, M. Lavoie, S. et Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 187-204). Bruxelles : De Boeck Université.
- Wong, H. K., Britton, T. et Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 379-384.