



Professionnalisation de l'enseignant débutant dans une perspective longitudinale

François Gremion, Abdeljalil Akkari & Thibaut Lauwerier

INTRODUCTION

Si la formation initiale des enseignants est aujourd'hui pleinement touchée par les enjeux de la tertiarisation et de la professionnalisation du métier, la phase d'insertion professionnelle des enseignants est dès lors, elle aussi, concernée par le processus de professionnalisation. Compte tenu de la tendance à « l'apprentissage tout au long de la vie » dans laquelle s'inscrivent les politiques éducatives des sociétés contemporaines, il ressort de plus en plus clairement que la formation initiale ne suffit plus à former un enseignant professionnel. La formation initiale n'est que la porte d'entrée à un métier dont les compétences restent constamment à construire (Duchenne, 2008). Le développement professionnel se réalise tout au long de la carrière et de façon cruciale dans les premières années d'exercices. Il importe donc de saisir comment la professionnalisation du débutant se déroule durant sa phase d'insertion professionnelle, ce que la perspective d'une enquête longitudinale peut nous offrir. Cependant, la concrétisation d'une telle démarche ne se déroule pas sans avoir à surmonter diverses exigences ou contraintes méthodologiques qui s'imposent tant par le contexte de l'étude, les ressources disponibles, l'engagement des partenaires et les données recueillies.

Suite à une brève spécification de notre problématique, nous abordons dans ce texte quelques contraintes rencontrées dans la réalisation de notre projet en regard des exigences méthodologiques d'une enquête longi-

tudinale tandis que l'on tente de mettre en place un dispositif de recherche qui permet de saisir l'évolution de l'insertion professionnelle des enseignants dans le contexte helvétique romand. Dans la suite, nous présentons quelques résultats qui mettent en évidence des points de convergence entre des données quantitatives, issues d'une enquête par questionnaire, et qualitatives, tirées d'entretiens semi-directifs auprès d'une population d'enseignants des degrés secondaires 1 et 2. Pour terminer, nous proposons une synthèse provisoire de l'évolution de l'insertion professionnelle dans une perspective longitudinale.

1 PROBLÉMATIQUE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Ayant déjà présenté la problématique générale de l'insertion professionnelle (Akkari *et al.*, 2007; Bourque, 2007), à savoir le modèle écosystémique de l'insertion professionnelle adapté de Bronfenbrenner pour notre étude, ainsi que la validation partielle de ce modèle (Bourque *et al.*, 2009), nous rappelons brièvement ici que l'insertion professionnelle est un processus qui se construit socialement (Bordigoni, Demazière & Mansuy, 1994). C'est une période de transition (Baillauquès, 1990) où l'enseignant passe d'un statut d'étudiant à un statut où il intériorise son grade de professionnel. Ce processus, que Mukamurera (2005) situe à trois niveaux (emploi, institution, rôle occupationnel), se caractérise par un taux d'abandon élevé estimé en Suisse entre 20 % et 40 % suivant les cantons (Muller, Kucera & Stauffer, 2003). S'il s'avérait que ces taux se confirment chez nos enseignants du secondaire, il nous semble pertinent de penser comment des dispositifs professionnalisant d'introduction au métier pourraient être implémentés, compte tenu que leur utilité n'est plus à démontrer (Serpell, 2000). En effet, il n'existe à ce jour aucun programme formel obligatoire d'introduction à la profession¹ pour les enseignants secondaires, toute entreprise dans ce domaine relevant de l'autonomie des directions d'école. Or, avec les départs massifs à la retraite attendus ces cinq prochaines années et une relève qui se fait attendre, il est permis de supposer qu'au souci de l'emploi se conjugue dès lors également celui de la professionnalisation. Dans quelle mesure les jeunes enseignants en place seront-ils suffisamment préparés par la formation initiale à résoudre des situations professionnelles toujours plus complexes (Perrenoud, 1999), à gérer des classes de plus en plus difficiles, à construire dans ces conditions leur identité professionnelle et, compte tenu de ce contexte, à s'engager dans la profession plutôt que de renoncer même si la situation d'emploi demeure favorable ?

1 En tout cas dans l'espace romand de formation.

2 QUELQUES ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES D'UNE PERSPECTIVE LONGITUDINALE

2.1 EXIGENCES ET CONTRAINTES D'UN SUIVI LONGITUDINAL

La recherche dont il sera question ici a été initiée par la HEP-BEJUNE² dans le sillage de la naissance de cette institution tricantonale au début des années 2000. Il fallait en effet non seulement concrétiser la nouvelle mission de recherche attribuée à cette institution mais aussi profiter du lancement de nouveaux programmes de formation pour explorer le devenir des diplômés.

Depuis les travaux d'Huberman (1989) sur les cycles de vies des enseignants, aucune recherche spécifique de grande ampleur sur l'insertion professionnelle des enseignants n'a été conduite au sein de l'espace romand de formation. En 2005, une première équipe interinstitutionnelle regroupant trois HEP (BEJUNE, Fribourg & Valais) s'est mise sur pied pour entreprendre une enquête longitudinale sur l'insertion des nouveaux diplômés des HEP de Suisse romande, tandis que de leur côté les chercheurs tessinois menaient en parallèle une enquête identique et que d'autres institutions étaient intéressées à intégrer l'équipe de recherche (Donati & Vanini, 2006). Si l'idée de regrouper les ressources à disposition et d'allier les forces plutôt que de rester chacun chez soi semble a priori plutôt une évidence, la mise en œuvre d'un tel idéal coopératif n'est pas sans conséquence sur le plan de l'approche longitudinale. La venue de nouveaux partenaires a dans ce cas impliqué une réélaboration complète du questionnaire entraînant, tant pour les Tessinois que pour l'équipe BEJUNE, une perte du suivi longitudinal à partir des données récoltées jusque-là (cf. tableau 1).

TABLEAU 1 Nombre de répondants par volée et par année de passation du questionnaire

Enseignants secondaires					
Années de passation					
Volées	2006	2007	2008	2009	2010
2003	18 ●				
2004	16 ●	Révision complète du questionnaire			
2005	26		● 51		??
2006		73 (16)		23 (16)	
2007			71		??
2008				160	
2009					??
	Q.BEJUNE			Questionnaire INSERCH	

2 Il s'agit des sigles cantonaux. BEJUNE pour Berne, Jura et Neuchâtel.

En contrepartie, l'approche longitudinale a permis d'élargir la population mère de l'étude et, par conséquent, la taille de notre échantillon³. Chaque canton Suisse représente en moyenne un faible bassin de population si bien qu'il est impératif de pouvoir se regrouper afin de garantir un volume de données suffisant pour une analyse statistique qui permette si possible de mettre en évidence non seulement des effets de grande taille, mais aussi des effets de taille moyenne voire petite (Cohen, 1988).

EN LIEN AVEC L'OUTIL DE CUEILLETTE

La nécessité d'adapter le questionnaire d'une année à l'autre peut représenter une autre contrainte méthodologique d'une recherche longitudinale. Même si l'instrument a fait l'objet d'une validation, il ressort que certains items nécessitent parfois – en tous les cas la première année – une reformulation ou une réorientation. Par exemple, dans notre version du questionnaire 2006, la question sur les besoins de formation continue était formulée de façon ouverte. Plutôt que de répondre à la question posée « *Quels sont vos besoins prioritaires en matière de formation continue?* », nous avons dans plusieurs cas constaté que des répondants commentaient davantage la pertinence de la formation continue pour tout enseignant ou la nécessité d'en suivre une, plutôt que de répondre à la question effectivement posée et dire quels étaient leurs besoins du moment. Afin de lever cette difficulté lors de l'analyse, nous avons décidé de reformuler cette question sous forme d'items, avec une échelle de besoins à 6 pas, conformément au modèle adopté dans le questionnaire. Ce genre d'adaptation interne à notre instrument de cueillette des données n'implique qu'une perte de suivi ponctuelle et limitée.

Il n'y a en revanche pas de rupture de même nature en cas d'ajout d'une nouvelle question ou d'items additionnels à une question. L'introduction de la RPT⁴, impliquant notamment au niveau scolaire la prise en charge et l'intégration de tous les enfants, fut une variable contextuelle que nous avons pu prendre en compte en ajoutant quelques items à notre questionnaire. Ainsi, pour toute nouvelle question ajoutée, c'est juste un délai de carence qui survient.

EN LIEN AVEC LES RÉPONDANTS

L'accès à la population des nouveaux enseignants présente quelques obstacles, toujours plus marqués au fil des années, qui les séparent de l'ob-

3 On remarque dans le tableau 1 que le nombre d'enseignants secondaires par volée passe de 26 pour BEJUNE seule en 2006 à quelque 160 pour l'ensemble du groupe INSERCH en 2009.

4 RPT : réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la confédération et les cantons.

tention de leur diplôme. Nous n'avons à disposition que le fichier des nouveaux diplômés à jour au moment où ils quittent l'institution de formation. Avec les changements de situations professionnelles, d'adresses postales, d'e-mail, de noms de famille en cas de mariage, etc., il ressort que nous perdons de vue certains de nos anciens étudiants, lesquels ne communiquent plus systématiquement leurs coordonnées à l'institution au sein de laquelle ils se sont formés. La participation à l'enquête repose sur le consentement libre. Les répondants qui acceptent d'être contactés après la passation du questionnaire pour un entretien de recherche nous laissent leur adresse e-mail. Par conséquent, faute de pouvoir contraindre les nouveaux enseignants à une participation régulière de sorte à pouvoir assurer un suivi par cohorte, nous avons dû faire face à un taux très élevé de mortalité expérimentale lorsqu'il s'agit pour nous de construire la base de données qui inclut les sujets appariés. À cela s'ajoute un effet de saturation relevant non seulement du moment de l'enquête mais aussi des sollicitations toujours plus nombreuses et diverses, tant professionnelles que privées, auxquelles les enseignants sont invités à s'engager.

2.2 LA TAILLE DE L'ÉCHANTILLON

Après trois ans d'enquête, la base de données du groupe INSERCH comprend près de 1440 entrées, dont 378 (26 %) sont des enseignants du secondaire. Elle nous permet en tous les cas de dégager une vision globale de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au niveau de l'espace romand et tessinois. Néanmoins, si l'on considère les divers choix des données possibles (Gujarati, 2003) que nous offre cette base de données longitudinale pour l'analyse statistique, nous remarquons rapidement que divers problèmes se présentent en lien avant tout avec la taille des groupes que l'on souhaite comparer. En termes de statistiques, hormis des questions de représentativité, cela limite non seulement nos approches, mais encore ne nous permet en principe que de déceler des effets de grande ou moyenne taille (Cohen, 1988)⁵.

LES COUPES INSTANTANÉES

Ce premier type de regard nous permet en quelque sorte de faire une photographie de la situation à un temps donné et de répondre par exemple à des questions du genre « *quel est, en 2009, l'état de l'insertion professionnelle des diplômés du secondaire des HEP des volées 2006 et 2008?* » Dans le cas d'une coupe instantanée, l'approche est plutôt statique, descriptive, l'idée étant de faire état de la situation à un instant donné. C'est ce qu'illustre le cadre vert du tableau suivant.

5 Exemple : une analyse de puissance a priori montre que la taille de l'échantillon pour atteindre une probabilité de 80% de détecter un effet moyen, soit $w=0.30$ ou $V=0.134$, à l'aide d'un test d'indépendance du khi-carré avec six degrés de liberté, α étant fixé à 0.05, est de 152 sujets.

TABLEAU 2 Les coupes instantanées

Enseignants secondaires					
Années de passation					
Volées	2006	2007	2008	2009	2010
2003	18				
2004	16	Coupes instantanées			
2005	26		51		??
2006		73 (16)		23 (16)	
2007			71		??
2008	Semaine de référence: saturation			160	
2009					??
Q.BEJUNE			Questionnaire INSERCH		

Dans le cas d'approches plus dynamiques, l'idée sera plutôt de saisir un processus ou l'évolution d'un phénomène dans le temps, au moyen de séries temporelles d'une part ou de panels d'autre part.

LES SÉRIES TEMPORELLES

Une fois que l'on a fait état de la situation au moyen de coupes instantanées, il est envisageable de réaliser les premières comparaisons entre des coupes instantanées successives. Pour ce qui est de la taille des groupes de notre base de données des enseignants secondaires, celle-ci peut varier du simple ou double, d'une année à l'autre, comme l'indique le tableau 3, passant de 70 à 160 ou diminuant de 50 à 23. L'approche consiste à comparer, dans son ensemble ou pour un indicateur donné, l'évolution de l'insertion professionnelle d'une année à l'autre. Elle permet notamment de répondre à la question : « *Comment l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés une année après l'obtention du diplôme évolue-t-elle au fil des ans ?* ».

TABLEAU 3 Les séries temporelles

Enseignants secondaires					
Années de passation					
Volées	2006	2007	2008	2009	2010
2003	18	Évolution de l'IP 3 an après l'obtention du diplôme : Engagement institutionnel			
2004	16				
2005	26		51		??
2006		73 (16)		23 (16)	
2007			71		??
2008	Évolution de l'IP 1 an après l'obtention du diplôme			160	
2009					??
Q.BEJUNE			Questionnaire INSERCH		

La question de l'emploi intéresse par exemple tout particulièrement les responsables politiques de l'éducation: « *Comment d'une volée à l'autre, la situation de l'emploi évolue-t-elle pour les nouveaux diplômés?* » Ce type de choix permet par exemple de mettre en évidence, que d'une année à l'autre, au moins 90 % des nouveaux diplômés trouvent du travail dès l'obtention de leur diplôme, et que le tiers d'entre eux souhaiteraient travailler à un taux d'emploi plus élevé. Ce type de données permet de dégager une tendance de l'évolution de l'insertion professionnelle après un temps défini après l'obtention du diplôme. Ce type d'approche rend avant tout service à la direction des institutions dans ses rapports avec les chefs de services des offices de l'éducation et les chefs de départements de l'instruction publique.

Au niveau des institutions de formation, ce sera davantage l'évolution de la perception des nouveaux enseignants envers la formation initiale qu'ils ont suivie qui les préoccupera, l'impact de cette dernière sur leur insertion professionnelle, voire les effets d'un changement du programme de formation. Un tel changement est survenu par exemple à la HEP BEJUNE dans le cadre de la formation secondaire avec l'introduction du CPFE⁶. Il eut pour conséquence la perte d'une année d'insertion qu'offrait le programme initial avec une deuxième année partiellement en emploi. Jusqu'à la volée 2007, près des deux tiers des enseignants étaient engagés dans un établissement au sein duquel ils avaient effectué un stage durant leur formation initiale à la HEP BEJUNE. Pour la volée 2008, première du CPFE, ce taux est passé à 35 %, diminuant de près de moitié, et rejoignant ainsi le taux des enseignants primaires qui se situe aux environs de 25 %. Il ressort de cet exemple que ce changement de programme pourrait être une variable explicative possible d'un changement de perception des répondants. Du reste, la perception générale à l'égard de la formation à l'enseignement secondaire a très nettement chuté, passant d'un score moyen⁷ de 3.3 pour la volée 2007 à un score de 2.6 pour la volée 2008⁸.

LES PANELS

Avec les panels, il s'agit de saisir comment l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés évolue dans le temps pour une cohorte donnée. Ils permettent de répondre par exemple à la question: « *Comment l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés de la volée untelle évolue-t-elle entre la première et la troisième année après l'obtention du diplôme?* », et de saisir le delta de l'évolution d'une cohorte dans un intervalle de temps donné.

6 Certificat préparatoire à la formation enseignante.

7 Il s'agit du score moyen obtenu à partir d'une échelle à 6 pas.

8 L'absence de stage et de formation pratique dans les classes lors de la première année au CPFE nous semble en partie une explication plausible à la baisse de ce score par rapport aux années précédentes.

TABLEAU 4 Les panels

Enseignants secondaires					
Années de passation					
Volées	2006	2007	2008	2009	2010
2003	18				
2004	16				
2005	26		51		??
2006	Taille de l'échantillon - Engagement institutionnel - Mode de participation - Moralité expérimentale	73 → 23 « Cohorte » : pseudo longitudinale			
		(16) → (16) Cohorte : histoires individuelles			
2007			71		??
2008				160	
2009					??
Q.BEJUNE			Questionnaire INSERCH		

On peut distinguer deux types de cohortes, selon que les individus du groupe sont appariés ou non (cf. tableau 4). Dans le premier cas, il s'agit des mêmes individus – histoires individuelles – qui répondent systématiquement et périodiquement à l'enquête lorsque la participation à celle-ci leur est soumise. L'approche par cohortes permet par exemple de répondre à la question : « *Comment l'insertion professionnelle d'un groupe d'individus évolue-t-elle avec les années ?* ». Dans le second cas, il s'agit de prendre en compte les volées – cohorte pseudo longitudinale. Ici, les individus de chaque groupe ne sont pas appariés.

Le gros souci que nous rencontrons alors est celui de la taille de l'échantillon et des groupes à comparer⁹. C'est dans ce choix de données que les effets de la mortalité expérimentale sont les plus saillants, dus entre autres au mode de participation basé sur le consentement libre, mais aussi à des contraintes institutionnelles réduisant la possibilité de contacter les enseignants chaque année, voire à une saturation de tâches administratives au moment de l'enquête comme évoqué plus haut ou à la perception générale plutôt négative à l'égard des HEP.

2.3 REGARDS CROISÉS SUR LES DONNÉES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES

Dans bien des cas, il arrive que des approches mixtes soient utilisées, que la perspective longitudinale soit employée sans référence précise à un modèle ou l'autre, combinant à la fois des coupes instantanées et des séries temporelles, ainsi que des panels, issus parfois d'une reconstruction des données. Pour cette étude, nous abordons plus spécifiquement l'insertion pro-

⁹ Pour rappel, cf. note de base de pas 5.

fessionnelle des enseignants du secondaire en tentant d'articuler les résultats d'entretiens semi-directifs à des résultats quantitatifs significatifs extraits de deux approches, l'une mixte, l'autre d'un panel apparié. Au travers des entretiens réalisés avec les enseignants débutants à différents moments des trois premières années de leur carrière, on saisit la dimension longitudinale au travers d'une coupe instantanée, tandis que l'approche quantitative mixte compare l'évolution de la moyenne des scores de 2 séries temporelles, s'apparentant en quelque sorte à une cohorte de type « pseudo-longitudinale ».

En ce qui concerne les données qualitatives utilisées dans ce texte, nous nous basons sur quinze entretiens semi-directifs auprès d'enseignants, dont huit à la HEP BEJUNE et sept à la HEP Valais. Nous avons suivi un guide d'entretiens et nous avons retranscrit tous les entretiens qui ont été enregistrés. Afin d'analyser nos données¹⁰, nous avons élaboré un certain nombre de catégories. Elles correspondent principalement à la structuration des questions des guides d'entretiens, et s'inspirent en partie d'une précédente recherche avec des enseignants du secondaire (Mellouki *et al.*, 2008).

Pour ce qui est des données quantitatives, les limitations méthodologiques mentionnées précédemment nous ont obligés de travailler sur une cohorte appariée de taille modeste réalisable à partir de nos données (ci-après notre cohorte). Seul un groupe de seize étudiants du secondaire nous permettrait à ce jour de faire du longitudinal, de type histoires individuelles. Nous utilisons dans ce cas, outre le test du Khi deux¹¹, des tests non paramétriques. Il s'agit du test de McNemar pour les items à variables dichotomiques, ou celui de Wilcoxon, pendant non paramétrique du test T pour échantillon apparié. Onze hommes et cinq femmes composent ce groupe d'enseignants du secondaire diplômés en 2006 qui a répondu à deux reprises à notre questionnaire, en 2007 et en 2009. Onze d'entre eux sont de nationalité suisse.

TABLEAU 5 Tableau croisé Années d'écart entre diplôme et passation * Volée Effectif

		Volée				Total
		2005	2006 ¹²	2007	2008	
Années d'écart entre diplôme et passation	1	0	73*	71	160	304
	3	51	23*	0	0	74
Total		51	96*	71	160	378

Dans le cas de l'approche mixte ou apparentée à du pseudo-longitudinal (ci-après, notre groupe mixte), la taille des groupes à comparer entre eux varie d'un facteur de trois. En raison de la taille des groupes (cf. tableau 5), nous avons privilégié la comparaison entre la moyenne des volées

¹⁰ *HyperTranscribe* et *HyperResearch* sont les logiciels qui ont été utilisés pour ce travail.

¹¹ PASW Statistics 18.0 est le logiciel utilisé pour les comparaisons statistiques.

¹² La volée 2006 est la seule qui nous permet à ce jour des premières analyses statistiques sur une cohorte.

après une année et trois années (304/74), plutôt que la comparaison de la seule volée 2006 (73/23), laquelle a déjà permis la constitution d'une cohorte appariée. Hormis le test du Khi deux, nous procédons à des comparaisons entre les deux groupes avec le test T de comparaison de moyennes pour échantillons indépendants. Parmi les 304 enseignants, on compte 52,3 % de femmes et 13 % d'enseignants d'une autre nationalité. Pour ce qui est des 74 autres, le taux de femmes est de 47,9 % et celui des « étrangers » de 9,9%.

3 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

D'emblée, il ressort de nos entretiens que la question de la motivation et de la volonté de s'investir dans la profession enseignante est clairement posée. Les enseignants débutants interrogés ne se voient plus nécessairement passer toute leur carrière professionnelle dans l'enseignement secondaire. Cet élément, phénomène nouveau compte tenu du fait que la mobilité professionnelle des enseignants était jusqu'à présent quasi nulle, n'est pas sans conséquence sur la manière de concevoir et de vivre l'insertion dans la profession. En cas d'épuisement professionnel ou de manque de motivation à enseigner, de nombreux enseignants se disent prêts à abandonner la profession pour une autre orientation.

3.1 L'ENTRÉE DANS LA PROFESSION

Au niveau du marché de l'emploi, les enquêtes quantitatives montrent que la situation est plutôt favorable aux enseignants, dans la mesure où la plupart des diplômés ont trouvé un poste, à part quelques individus que nous avons tenté de rencontrer. Au niveau de notre groupe mixte, 95% d'entre eux sont en emploi après trois ans. Avec le temps, le taux d'emploi s'améliore de façon significative ($t=-3.434$; $ddl=128.767$; $p\leq 0,001$), passant de 81% à 89 %. Même si ce n'est pas de façon significative, la satisfaction à l'égard du taux d'emploi s'améliore après trois ans, passant de 79% de satisfaits à 86%. Le statut de l'emploi s'améliore de façon significative (Rapport de vraisemblance=38.226 ; $ddl=2$; $p\leq 0.000$). Après trois ans, le taux d'enseignants engagés à durée indéterminée passe de 44% à 83%, tandis que celui des enseignants engagés sous contrat à durée déterminée diminue de 55% à 16%. Le taux d'enseignant en situation de remplacement est stable (1%).

Quant à notre cohorte, il ressort que 15 enseignants en emploi après une année le sont toujours après trois ans. Seul un enseignant, qui n'a pas travaillé pendant la première année après l'obtention de son diplôme, est également sans emploi après trois ans au moment de notre enquête. Il effectue quelques remplacements en parallèle à une reprise d'études doctorales. Même si cela n'est pas statistiquement significatif ($Z=-1,250$, $p\leq 0.250$), le taux d'emploi moyen de notre cohorte s'améliore également, passant de 77,5% à 84,5%. La satisfaction à l'égard du taux d'emploi quant à elle ne varie pas au sein de notre cohorte. Pour les quatre insatisfaits, ceux-ci souhaiteraient dans l'idéal travailler en moyenne

à près de 90% après trois ans plutôt qu'à 100% après une année. Après trois ans, le nombre d'enseignants de notre cohorte engagés à durée indéterminée s'améliore et passe de cinq à neuf, tandis que celui des enseignants engagés à durée déterminée passe de dix à cinq.

Nous avons justement interrogé une personne qui se trouve sans emploi. La raison évoquée par rapport au fait qu'elle se trouve sans emploi est que les matières qu'elle a choisies pour son enseignement ne sont pas enseignables à cause du trop grand nombre de collègues qui ont choisi la même matière. Pour d'autres personnes interrogées, l'emploi qu'ils ont obtenu ne correspond pas tout à fait à ce à quoi ils aspiraient initialement. Il ne s'agit pas nécessairement d'une remise en cause de la profession enseignante en tant que telle. Plusieurs raisons ont pu être évoquées, comme l'instabilité de l'emploi trouvé ou le nombre d'heures trop peu suffisant. Globalement, l'insertion des enseignants a de manière générale pu être facilitée par l'obtention d'un emploi relativement rapidement et facilement par le biais de diverses stratégies, d'autant plus que l'emploi trouvé correspondait en majorité aux attentes initiales des personnes interrogées, qu'il ait été trouvé avant la formation à la HEP, à l'occasion d'un stage ou d'un remplacement, ou dès l'obtention du diplôme. Cette étape ne constitue pas selon nous l'élément qui pourrait engendrer une insertion difficile ou une entrave à la professionnalisation, d'autant plus que la situation s'améliore en règle générale au bout de trois ans. Nos résultats contrastent par rapport aux travaux nord-américains très alarmistes en ce qui concerne le taux d'attrition des enseignants, c'est-à-dire un départ prématuré plus ou moins volontaire de la profession enseignante (Karsenti & Collin, 2009).

3.2 L'AIDE À L'INSERTION

Un certain nombre d'aspects permettent une meilleure insertion des enseignants, et probablement une meilleure rétention dans la profession. Sur ce point, les données des entretiens se recoupent avec les données du questionnaire, même si ces dernières n'évoluent pas de façon significative avec le temps dans chacun de nos deux groupes. Elles mettent en évidence que des éléments sont cruciaux pour que l'insertion soit réussie, que ce soit des infrastructures spécifiques d'accueil, la collaboration avec la direction, les partages d'expériences avec les collègues ou les moments de convivialités, les entretiens révèlent que plus ces éléments sont réunis, plus l'insertion professionnelle est positivement vécue.

Généralement, les rapports cordiaux avec les autres collègues sont une grande motivation pour continuer et s'épanouir au sein de ce métier et dans l'établissement :

Mon premier argument pour justifier ma présence dans cet établissement, c'est mon bon contact avec les autres personnes. Et je pense que ça serait... c'est ce qui joue dans 90 % de mon choix. (A)

Comme le relève Obin (2002), les « collègues » jouent un rôle essentiel dans l'ajustement au quotidien des pratiques professionnelles par le biais de l'organisation commune d'activités. Ce rôle est particulièrement important au cours des premières années d'exercice car les pairs participent alors, plus fortement qu'à d'autres moments, à leur intégration à la communauté scolaire et à la construction de leur activité professionnelle. Les orientations institutionnelles font par ailleurs évoluer les modes de travail des enseignants en les incitant à harmoniser et normaliser leurs pratiques, à développer des projets communs et à travailler conjointement.

3.3 LES APPORTS DE LA FORMATION INITIALE

Le bilan global que font les enseignants à l'égard de leur formation n'évolue favorablement que de façon insignifiante avec le temps ($m_1 = 3.1$; $m_3 = 3.2$) pour notre groupe mixte, tandis qu'elle diminue pour notre cohorte ($m_1 = 3.8$; à $m_3 = 3.4$). La perception dans l'ensemble demeure plutôt mitigée à l'égard de la formation suivie en HEP. Même si la plupart des enseignants interrogés trouvent une utilité à la formation initiale suivie, en particulier à la HEP, et apprécient son apport à l'exercice de leur métier, beaucoup de critiques lui sont adressées. Cela est plus frappant que dans l'étude précédente sur le sujet (Mellouki *et al.*, 2008).

La formation leur semble tout d'abord trop abstraite par rapport aux réalités du métier, que ce soit à l'université ou à la HEP. Par ailleurs, le niveau de la formation était faible pour un public qui a déjà suivi une formation universitaire.

... Voilà, 60-70% de ce qu'on apprend ne sert à rien. (D)

... On a été confronté parfois à des cours d'une qualité qui n'était pas à la hauteur. (C2)

Ce constat semble plus fort encore pour les personnes qui ont déjà enseigné quelques années et qui doivent suivre une formation initiale. Connaissant déjà le milieu de la pratique, ils auraient souhaité un peu plus d'estime et d'approfondissement sur la profession, d'autant plus que certains enseignants se sont sentis infantilisés, comme s'ils étaient des élèves d'une classe de primaire.

C'est très intéressant psychologiquement parlant d'être traités comme des enfants. Nous, on régressait au stade des enfants. Donc, c'était vraiment assez intéressant, mais horrible. (B)

On retrouve dans les propos précédents des similarités avec ce que Guibert, Lazuech et Rimbert (2008) ont mis en évidence en France dans leurs travaux sur les questions d'identité des nouveaux enseignants. Leur étude a examiné la manière dont les enseignants se forment à leur métier dans le contexte de l'école et de la société française du début du 21^{ème} siècle. Ces auteurs re-

tiennent le fait que la formation dispensée par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) est insuffisante et demeure encore loin d'un processus de professionnalisation basée sur la logique de compétences. Cette enquête permet de constater qu'au-delà du cas français, tous les pays sont confrontés aux mêmes questions concernant la formation universitaire des enseignants et la manière d'organiser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Ainsi, même s'il reste beaucoup à faire pour que les futurs enseignants puissent devenir des professionnels de l'apprentissage, il ressort en outre que, lors de la formation initiale, c'est le côté didactique et le côté professionnel qui ont aidé le plus pour préparer l'insertion. De façon générale, les enseignants estiment que les éléments qui sont le plus favorables au développement des compétences professionnelles sont les suivants : l'expérience acquise au cours de la pratique ($m = 5.5$) ; les échanges avec les collègues et les réflexions personnelles sur sa pratique ($m = 5.3$). Le fait d'échanger avec ses pairs ou avec d'autres collègues est ressorti comme un avantage non négligeable de la formation initiale pour la plupart des personnes interrogées. Globalement, la formation initiale a apporté les outils nécessaires pour avoir une pratique réflexive et prendre du recul par rapport aux matières.

À la sortie de la HEP, on est content d'avoir fini. Mais avec le temps, on se rend compte que peut-être des cours sur la gestion de classe jugés répétitifs peuvent servir deux ou trois ans après l'obtention du diplôme. Une enseignante nous a même précisé qu'elle retournait à la HEP pour consulter les ressources afin d'améliorer la qualité de son cours. Enfin, un enseignant a relevé un point qui nous semble important par rapport à la problématique que nous traitons : il considère que la formation initiale des enseignants permet une protection et une professionnalisation de l'enseignement.

3.4 LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Comme nous venons de le voir, la pratique de l'enseignement dans le cadre de la formation initiale constitue un moment fort dans l'apprentissage du métier, ce qui est tout à fait en accord avec nos données quantitatives. Nous remarquons que les stages et les éléments de pratiques professionnelles sont plébiscités plus que tout le reste ($m = 5.4$). Les stages constituent aux yeux des enseignants le dispositif qui permet le mieux le développement des compétences professionnelles. Il n'est donc pas inutile de voir comment les débutants perçoivent les stages et les premières pratiques en responsabilité. Ces dernières ont pu se réaliser dans le cadre de remplacements, comme ce fut le cas pour la majorité des enseignants interrogés sur ce point. Généralement, les expériences pratiques correspondaient à des moments d'apprentissages très favorables. Elles permettent aux enseignants de confirmer l'intérêt qu'ils ont pour la profession. Un enseignant a d'ailleurs noté qu'il devrait y avoir davantage de stages.

Moi je pense qu'on manque de stage. Je pense que ça ne serait pas faux de faire suivre des stages à tous les niveaux d'enseignement. Peu importe le degré où on va enseigner plus tard. (A)

La plupart ont précisé que la qualité du stage dépend de l'implication et de l'approche du maître formateur. Mais pour certains, sa présence suggérait une certaine exigence.

C'est qu'on devait donner des cours chez notre maître formateur. Donc là, on avait un peu plus de pression. Donc on préparait quand même beaucoup mieux que si c'était pour nous. (F)

Cependant, la présence d'une personne de soutien n'était pas toujours une réalité. Les enseignants novices devaient parfois apprendre à se débrouiller seuls, à prendre leurs propres décisions. Cela pouvait faire émerger un redoutable trac et les surprises des premiers jours.

Je n'avais fait aucune heure de remplacement à l'école. Donc je n'avais vu que le côté élève, je n'avais jamais vu le côté prof. À l'université, j'ai donné des cours, mais ce n'est pas du tout la même chose. C'étaient des groupes de travail, des doctorats. Ça n'a rien à voir. (B)

Ce qui est ressorti dans les entretiens est que le métier d'enseignant est plus complexe que prévu. Et de ce point de vue, les enseignants ont donc changé leur conception de leur métier.

C'est intéressant, varié, ça ne correspond pas toujours à l'image que je m'en faisais étant plus jeune évidemment, il y a tout plein de choses auxquelles on ne pense pas quand on voit le métier depuis l'extérieur. (H)

Les points sur lesquels les changements sont les plus marquants sont les suivants : l'importance de la planification, faire face à un public, intéresser les élèves, peu de repos, et faire beaucoup de social. Bref, avec les premières pratiques, les enseignants semblent découvrir leur profession sous un angle nouveau. Contrairement aux stages où ils sont plus ou moins supervisés, ils découvrent la signification de tenir seul leur classe, de planifier leurs leçons, de faire face aux imprévus.

Voyons maintenant comment l'enseignant se débrouille dans la classe sur différents aspects. Pour notre groupe mixte, le sentiment de réussite professionnelle ne semble pas varier sur les trois années et reste généralement stable ($m_1 = 4.62$; $m_3 = 4.64$). Il en est de même pour notre cohorte. Dans ce cas, laissons donc la place à ce qui ressort de nos entretiens sur ce point.

Un certain nombre d'enseignants, pas la majorité, nous ont déclaré avoir de très bons rapports avec les élèves. Ils n'ont pas eu de gros problèmes pour s'adapter à eux. Ce qui a été marquant dans les entretiens, c'est que quatre ensei-

gnants ont des liens extrêmement proches avec les élèves, liens que l'on pourrait qualifier de très familiers. Le problème principal qui est souvent ressorti par rapport aux élèves, c'est le problème de l'autorité de l'enseignant pour pouvoir les canaliser. Un seul enseignant a insisté sur le fait qu'il faisait preuve d'autorité.

Je ne sais pas parce que j'ai toujours été quelqu'un d'assez autoritaire, j'ai besoin d'autorité. J'ai besoin certains moments de calme, d'écoute, de concentration. (L)

Un autre enseignant a précisé pouvoir bien gérer sa classe, en partie grâce à l'humour. Une fois de plus, cette compétence vient avec l'expérience de la classe et la confiance qu'on a acquise au fil des années. En effet, les problèmes de discipline semblent être partagés par un certain nombre d'enseignants qui arrivent plus ou moins à gérer cette situation.

Sur la question spécifique de l'écoute et de l'adaptation aux élèves, les enseignants insistent sur le fait qu'il faille redoubler d'efforts pour les élèves en difficulté. Mais le problème, ce peut être le manque de formation pour faire face à ces élèves.

Les classes difficiles, on a peu de solutions, on est assez désarmé. (S1)

Par ailleurs, l'approche adoptée avec les élèves dépend du type de classe dans laquelle l'enseignant se retrouve.

J'essaie aussi d'aller faire une sortie avec chaque classe, mais ce n'est pas forcément possible suivant la classe qu'on a, des fois j'ai honte de sortir avec eux. (H)

Quelques enseignants ont précisé qu'ils souhaitaient prendre en compte les attentes des élèves, ce qui permettrait de les motiver et de rendre l'enseignement légitime.

Essayer de motiver les élèves à apprendre, transmettre des savoirs mais aussi des savoir-vivre, savoir-être, etc. Donner en tout cas au niveau de la géo, c'est ça qui me fait dire ça, les ouvrir au monde extérieur, à les rendre attentifs à ce qui se passe ailleurs. (H)

Quand on est jeune enseignant, on développe un certain nombre de compétences pour faire en sorte de procurer un enseignement de qualité. Pour ce qui est des stratégies pédagogiques, quelques enseignants arrivent à s'adapter au public qu'ils ont en face d'eux et diversifient leur manière d'enseigner en fonction de cela.

En fait ce sont les élèves qui déterminent le rythme. J'aime bien avoir un peu plus de matériel, des fois je n'utilise que la moitié, des fois tout... oui... j'adapte beaucoup. (I)

La capacité à développer des stratégies pédagogiques, les enseignants reconnaissent qu'ils la doivent en grande partie à la formation initiale qu'ils ont suivie. Et petit à petit, ils ont réussi pour la majorité des personnes interrogées à développer une stratégie qui leur était propre, plus claire et variée. Même au-delà, ils développent des stratégies pédagogiques qui permettent de sortir du contenu officiel du cours. Il s'agit de la capacité à improviser, ce qui suppose d'être un minimum à l'aise avec le programme.

Je pense que la latitude ou le confort d'improvisation est plus lié à l'expérience qu'il s'accumule qu'à des méthodes particulières. (S2)

Certains enseignants tentent des expériences pour rendre le contenu de leur cours attrayant.

J'aime bien faire du travail coopératif, j'aime bien en géo intégrer des séquences vidéos choisies, qu'on voie de quoi on parle, j'essaie aussi d'aller faire une sortie avec chaque classe. (G)

La principale raison évoquée à l'expérimentation de nouvelles méthodes est la volonté de ne pas tomber dans la routine. Les retours des élèves sur l'enseignement motivent également les enseignants à faire évoluer leurs cours.

En ce qui concerne les compétences organisationnelles, nous pouvons noter que le débutant fait généralement de la surenchère de préparation au début de sa carrière, il veut tout contrôler. La préparation du cours est prévue sur le long terme et est très minutée. Généralement, les enseignants profitent souvent des vacances d'été pour formuler leur cours. Cette surpréparation peut être liée à l'anxiété, à la peur du « trou ». Il y a donc peu de place pour l'improvisation.

C'est-à-dire que je laissais peu de place à l'imprévu. C'était vraiment à chaque fois très bien construit. Je préparais 4 fois trop à chaque fois en me disant : ouh la la, si jamais ils ont fini, il faut absolument que j'ai encore 2-3 exercices en plus. (R)

Il suffit d'un petit incident dans la classe pour faire monter le stress. Cela peut être réellement problématique dans la mesure où une enseignante nous a précisé qu'elle a dû suivre une psychothérapie pour surmonter ces épreuves difficiles du métier d'enseignant.

Je tombais du lit, je me levais à 3 h 00 du matin pour préparer les cours de la journée. J'étais vraiment sur un fil. Puis à un certain moment, en mai et juin, je suis allé voir un psychiatre pour qu'il m'aide. Donc il m'a donné des antidépresseurs, des somnifères, tout ce qu'il fallait. (B)

Pour d'autres, ce n'est pas un réel souci. Ils planifient leur cours à la dernière minute. Ils préparent éventuellement la structure générale du cours un peu à l'avance.

Je ne suis pas un excellent gestionnaire de ma semaine de travail. Je travaille beaucoup à la dernière minute. (...) Je prends les cours l'un après l'autre. Et puis je prépare ma matière. Mais je sais toujours où je vais. (A)

Avec le temps, l'enseignant acquiert un petit peu une sorte de routine professionnelle. Il connaît le programme. Il a tellement d'assurance qu'il peut se permettre d'improviser et de s'adapter au contexte de la classe comme nous l'avons vu ci-dessus. Les marges de manœuvre sont plus larges par rapport à la planification.

Il est néanmoins une activité qui s'améliore de façon statistiquement significative ($t = -2.496$; $ddl = 333$; $p \leq 0,013$) sur les trois ans, dont on ne trouve pas d'explication dans nos entretiens, c'est l'utilisation des nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé, avec une moyenne passant de $m1 = 4.15$ à $m3 = 4.57$. Selon cette donnée, il semblerait que les étudiants acquièrent plus d'aisance dans l'usage des TICE. Cela s'explique probablement qu'avec le temps, les enseignants ont acquis certaines routines de base, ont déjà passé leur programme au moins une fois et peuvent donc désormais utiliser leurs ressources cognitives disponibles pour penser à ce point. L'effet de surcharge des tous débuts pourrait disparaître progressivement, leur permettant de libérer leur esprit pour entreprendre d'autres approches pédagogiques.

Quelques enseignants ont eu une expérience antérieure à leur situation actuelle. Cet aspect est important à souligner dans la mesure où il peut avoir un apport extrêmement positif dans la manière de concevoir l'enseignement. Un seul enseignant a été sceptique sur l'intérêt pour le métier d'enseignant d'avoir eu une expérience auparavant.

L'anatomie humaine se rapproche pas mal de ce que j'ai fait. Mais sinon, je suis assez loin. (L)

L'expérience en question peut concerner l'enseignement puisque quelques enseignants ont exercé ce métier depuis quelques années. D'ailleurs, de ce fait, la formation initiale a été décevante et n'a pas apporté grand-chose aux expérimentés. D'autres domaines d'expérience ont été désignés comme ayant eu des effets bénéfiques sur l'enseignement. Nous pouvons citer l'histoire de l'art, la biologie, le monde de la finance ou la gestion d'entreprise, et l'armée. Sur le dernier point par exemple, c'est au niveau de la discipline ou de l'organisation de camps que les apports ont été positifs. Le fait d'avoir eu une expérience antérieure permet également de se rendre compte si l'enseignant a fait un bon choix (ou non).

Une très grande différence, et je dois dire que j'aimais vraiment beaucoup enseigner aux adultes, l'enseignement me rendait heureuse, chaque fois, avec les jeunes, c'est beaucoup plus stressant. (I)

Il ressort que la capacité de l'enseignant à développer des compétences professionnelles a une incidence directe sur son insertion (Wentzel, 2010). En

effet, nous comprenons que l'aptitude à gérer la classe et à capter les attentes des élèves rend plus agréable l'insertion dans la mesure où son enseignement est davantage respecté et perçu comme ayant une certaine légitimité. Il en va de même avec la capacité à s'organiser.

3.5 LES APPORTS DE LA FORMATION CONTINUE

On observe dans notre enquête quantitative que pour notre groupe mixte, les besoins de formation continue diminuent au fil des trois années en lien avec des éléments de gestion de la classe. Il semble que l'ordre des divers besoins exprimés demeure le même après trois ans. Il s'agit, pour les principaux, du besoin d'acquérir de nouvelles ressources ou idées pour enseigner, de la compréhension des troubles et pathologies des élèves et de la motivation des élèves. Ce que l'on remarque en outre, c'est que les besoins qui diminuent de façon statistiquement significative avec le temps, sont tous parmi les besoins les moins importants après une année et en lien avec des tâches d'organisation. Il s'agit de la gestion d'un programme sur une année, du maintien du respect des règles de vie en classe, de l'organisation d'un conseil de classe, de la définition de règles de vies pour la classe et de la réalisation des tâches administratives.

Ce qui est ressorti des entretiens liés à la formation continue et qui semble être un aspect influant sur l'insertion professionnelle, c'est que les thèmes de formation abordés ne sont pas du même ordre à première vue : des formations en lien avec la discipline enseignée, les langues, la gestion de classe, les stratégies d'apprentissage, l'approche du monde du travail, la gestion de projets, les méthodes d'évaluation, d'autres domaines pas nécessairement en lien direct avec la profession enseignante.

La fréquence de participation à la formation continue est inégale en fonction des enseignants. Trois personnes interrogées sur ce point ont dit qu'ils y participaient de manière fréquente. Celles et ceux qui ne peuvent pas participer aux formations continues proposées évoquent un problème de temps. Le fait de ne pas avoir une situation stable peut être également un frein pour aller au-delà dans l'approfondissement du métier.

J'avoue que j'en n'ai pas encore suivi parce que je me suis dit : tant que je ne suis pas nommé, je n'ai pas à faire de formation continue. (S2)

Sur les apports de cette formation continue, nous pouvons noter que dans la majorité ils sont perçus comme positifs. Les enseignants utilisent les mots d'enrichissement et d'approfondissement pour qualifier les bénéfices qu'ils tirent de cette formation continue. En effet, cela leur permet de rester à niveau dans pas mal de domaines et ils se sentent alors valoriser par cet éventail de compétences acquises, développées ou renforcées dans ce cadre. On remarque que concrètement, cela leur donne une palette d'outils supplémen-

taires non négligeable qui est un plus personnel et professionnel. Qui plus est, cela favorise et renforce le contact, la discussion et la socialisation avec d'autres collègues. Et sans doute aussi, cela contribue au bien-être de ces personnes.

Non, je pense que je vais profiter de cette offre parce que c'est important aussi au niveau du contact que l'on peut avoir avec les collègues. Et puis c'est souvent aussi des cours où l'on peut souvent discuter, il y a aussi des petits ateliers entre nous. (G)

Toutefois, le bilan de cette formation continue ne saurait être que positif. Des tâches noires assombrissent le tableau. Des limites bien présentes sont à noter parmi lesquelles le scepticisme rencontré sur l'apport réel de certains cours. Certains enseignants leur reprochent un trop grand aspect théorique, tout comme nous l'avons vu pour la formation initiale, ce qui est assez problématique car cela engendre un grand décalage avec ce qu'ils vivent dans la réalité et la mise en pratique supposée des théories. Cela est aussi renforcé par le fait que face à des classes nombreuses, il est parfois tout simplement impossible de mettre en œuvre certaines idées, qui peuvent être par ailleurs fort intéressantes. A contrario, certains points ne sont parfois pas assez approfondis, notamment lorsque l'enseignant est confronté à une gestion épineuse de cas difficiles.

Mais moi, j'ai trouvé que dans la formation, il n'y avait pas beaucoup d'appuis ou d'aide pour gérer des situations difficiles. (L)

Il en est de même au niveau de l'informatique, on note un manque d'approfondissement. De façon générale, il ressort que la formation continue ne suffit pas à elle seule pour améliorer l'enseignement. On se rend compte que la demande d'un meilleur soutien au sein de l'établissement est une constante. De façon plus détaillée, on note une demande d'intervention par des spécialistes de domaines complémentaires mais non enseignants.

De la sensibilisation qui serait donnée par des psychologues et tout ça, ça je pense qu'il y a beaucoup d'enseignants qui sont complètement opaques à ce rapport-là aux élèves. Je pense qu'y en a beaucoup qui l'occultent un peu. (S2)

La formation continue apportée aux enseignants reflète donc ce besoin de s'adapter, d'approfondir et de développer les connaissances de façon constante pour accroître les possibilités d'insertion. Idéalement, la formation continue se devrait d'être un instant de rencontre où le rapport de primauté entre théorie et expérience est inversé par rapport à la formation initiale, lui permettant ainsi d'être un espace discursif et réflexif de développement professionnel. Mais c'est sur ce point qu'elle est également confrontée à ses propres limites: trop théorique, souvent en décalage avec les attentes et la réalité vécue sur le terrain, elle ne semble être pour le moment qu'un palliatif balbutiant face à des demandes précises et diverses.

3.6 CONVERSION IDENTITAIRE ET APPRENTISSAGE DU MÉTIER

Pour certains enseignants, le sentiment d'être un enseignant à part entière, c'est-à-dire d'être capable d'assumer professionnellement son rôle d'enseignant, s'est installé rapidement. Pour d'autres, cette construction s'est faite inconsciemment ou alors progressivement, au travers d'une période relativement longue d'adaptation. Un enseignant a eu l'impression que cette prise de conscience professionnelle a été plus ou moins évidente en fonction du secteur où il enseignait.

À l'école secondaire, ça a été plus difficile, dans la mesure où je les voyais plus grands qu'ils ne l'étaient. (C2)

La conversion au métier peut se réaliser par le biais de découvertes, d'erreurs, dans le cadre de la fonction. Une fois de plus, ce qui est apparu est que la situation précaire, instable, à un moment donné de l'enseignant, empêche une réelle reconversion de soi.

Je dirais que pour moi ça n'a pas été très signifiant, ce qui a été signifiant, ça a été la nomination. (S2)

Enfin, un point important souligné par un enseignant est que l'identité d'enseignant peut s'installer plus facilement si l'entourage enseignant vous reconnaît comme tel.

Je ne peux même pas dire si je me sens appartenir au corps enseignant de cette école. Pour certains je pense que je ne suis pas du tout une collègue à part entière. (H)

D'autres ont déclaré avoir pris conscience que ce soit de leurs limites ou de leurs forces, avec peut-être une insistance sur le premier aspect. En ce qui concerne les limites, trois éléments sont ressortis plusieurs fois, d'où l'intérêt de les mentionner :

- Manque au niveau du contenu du cours ;
- Préparation des élèves pour le niveau supérieur ;
- Confrontation/gestion de la classe. Ce point a été mis en relation avec la question du stress.

Nous pouvons préciser que nous avons découvert que pour la phase d'insertion, ce qui est le plus important, c'est que l'enseignant se découvre lui-même sous un angle nouveau qu'il n'a jamais imaginé avant. Dans la phase d'insertion, l'enseignant est dans sa bulle et découvre justement qu'il a peur, qu'il a des incertitudes, notamment dans le moment d'affronter les élèves. Il y a des débutants qui s'insèrent bien, mais il y en a d'autres qui redoutent ce moment-là. C'est une sorte d'heure de vérité du débutant avec tout ce qu'elle implique comme enjeux professionnels et personnels.

Globalement, l'insertion professionnelle des enseignants du secondaire est plutôt un succès, et celle-ci se passe plutôt bien, tant pour notre cohorte que pour notre groupe mixte. La perception s'améliore et passe de $m1 = 4.96$ une année après l'obtention du diplôme à $m3 = 5.11$ trois ans après.

4 DISCUSSION

Que l'on adopte une approche pseudo-longitudinale ou par cohorte, on ne remarque pas de changements, de divergences, dans ce que nos données quantitatives nous révèlent de l'évolution de la situation de l'insertion professionnelle des enseignants secondaires durant les trois premières années. Leur insertion professionnelle semble se dérouler dans des conditions plutôt favorables dès la première année d'emploi, puis reste stable.

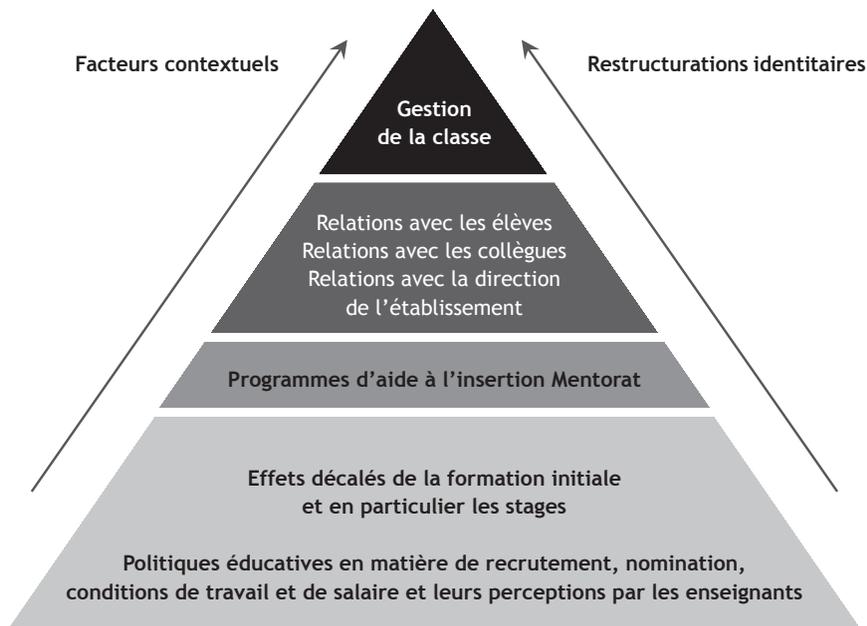
C'est dans les aspects en lien avec le poste de travail, son statut, que le contexte semble évoluer significativement dans le sens d'une amélioration, notamment pour ce qui est du taux d'emploi. En ce qui concerne les stratégies de recherche d'emploi, de mobilité, les aléas de la postulation et autres éléments de contexte comme le nombre d'établissements employeur, l'enseignement de branches pour lesquelles ils n'ont pas suivi de formation didactique, la situation tend plutôt à s'améliorer avec le temps. Au niveau de l'appréciation subjective de l'insertion professionnelle, on ne remarque globalement pas de changements. À ce stade de notre enquête longitudinale et selon nos données quantitatives, se sentir insérer pour un enseignant, c'est avant tout trouver un emploi. Pour le reste, nos données quantitatives nous indiquent que la perception générale demeure stable.

Mais cette stabilité apparente ne signifie pas pour autant que tout est figé et bien stabilisé, comme le montrent les entretiens. L'insertion du débutant du secondaire est loin d'être un fleuve tranquille. Les différents entretiens réalisés avec les enseignants débutants à différents moments des trois premières années de leur carrière montrent l'existence de plusieurs profils d'enseignants du secondaire, il n'y a donc pas un profil type de l'enseignant débutant qui décrit l'ensemble des trajectoires singulières. Pour certains, l'insertion dans la profession s'est réalisée en douceur ; pour d'autres, ils rapportent une expérience plus difficile. Pour d'autres encore, il semblerait que l'on soit dans un entre-deux mouvant.

Les résultats de l'enquête de terrain, contrairement à ce que nous avons pu démontrer que partiellement jusque-là (Bourque *et al.*, 2009), et que l'approche comparative retenue ici ne permet pas de mettre en évidence, tendraient à confirmer la pertinence du modèle écosystémique d'insertion choisi au départ du projet de recherche. Toutefois, nos résultats supportent l'idée d'une hiérarchisation des différentes composantes du modèle écosystémique d'insertion au-delà de la logique concentrique des microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème de Bronfenbrenner. L'approche consiste

à considérer l'insertion comme une construction pyramidale qui va des politiques éducatives concernant la profession enseignante à la gestion de la classe (cf. graphique 1).

GRAPHIQUE 1 L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective longitudinale



Nous voulons ainsi montrer que le processus d'insertion des débutants est fonction de deux axes principaux interconnectés : les structurations identitaires et les facteurs contextuels. Le premier axe désigne les transformations, les transmutations, les changements constants au niveau de l'identité professionnelle et personnelle du débutant. Le deuxième axe est constitué par des facteurs contextuels sur lesquels l'enseignant n'a pas ou peu de pouvoir, et qui exercent une influence majeure sur les modalités de son insertion professionnelle en tant que débutant (type d'établissement scolaire d'affectation, clientèle scolaire, personnalité, style de gestion du directeur, etc.). Les deux axes se déploient dans différents espaces de l'insertion qui vont d'un niveau macro (politiques éducatives) à un niveau micro (gestion de la classe).

La recherche qualitative permet de saisir en profondeur les processus à l'œuvre dans l'insertion et nous permet d'identifier les acteurs clés suivants par ordre d'importance : l'enseignant en insertion, les élèves et les collègues. En premier lieu, l'acteur premier de l'insertion est le débutant lui-même qui se découvre sous un angle nouveau. Ses premières leçons lui permettent de se situer comme enseignant, de connaître ses limites professionnelles et ses possibilités d'articuler vie professionnelle et personnelle. Il y a comme un effet miroir des premières années de l'enseignement. Autrement dit, le débu-

tant déploie une sorte de méta-insertion dans laquelle il se voit se construire. En second lieu, l'élève apparaît comme un acteur structurant important de l'insertion professionnelle. C'est lui qui fournit l'une des satisfactions les plus citées par rapport au métier, mais il est dans le même temps une source potentielle de danger, de déstabilisation quand les relations avec lui sont tendues ou même impossibles. En troisième lieu, les collègues en général, et en particulier ceux qui enseignent les mêmes disciplines scolaires, encadrent le parcours initial du débutant. Les collègues peuvent jouer un rôle important dans la socialisation professionnelle dans la mesure où ils fournissent des informations sur l'école, les élèves et les autres collègues. Ils peuvent même procurer des contenus ou des stratégies d'enseignement. Dans certaines situations les collègues plus chevronnés tentent de modérer les ardeurs professionnelles débordantes du débutant.

Au-delà de ces trois acteurs stratégiques de l'insertion, l'enseignant débutant puise dans des repères institutionnels des ressources pour l'insertion. Tout d'abord, l'école, et en particulier les directeurs, représentant fortement l'institution, vont orienter la manière dont l'insertion se déroule. Bien plus qu'une présence systématique et formelle, le débutant plébiscite les directeurs qui sont « présents quand on a besoin d'eux ». Les directeurs facilitateurs de l'insertion ne sont pas forcément les plus actifs, mais ceux qui prennent des décisions et arbitrent. Ensuite, l'institution formatrice (HEP) est également présente. Si l'allongement de la durée formation lié aux réformes récentes en Suisse romande a été mal vécu par nos interlocuteurs, les dimensions professionnelles (stage) et didactiques (méthodologie de l'enseignement) ont été fortement valorisées par les participants aux enquêtes. La formation a en effet contribué au façonnement de l'identité de l'enseignant. Elle lui a permis de repenser les conceptions initiales qu'il avait de la profession enseignante et lui a apporté des outils pour mieux gérer leur enseignement, même si pour la majorité, des éléments plus pratiques auraient dû être centraux dans la formation initiale. Enfin, les DIP (Départements de l'Instruction Publique) sont également présents dans la trajectoire de l'insertion, à la fois par les modalités d'accès à l'emploi, mais aussi par les orientations curriculaires. Par contre les programmes spécifiques d'aide à l'insertion (mentorat, conseil, etc.), n'étant pas encore développés, ne semblent pas constituer un élément important de l'insertion des enseignants du secondaire.

L'identité professionnelle de l'enseignant du secondaire donne l'occasion à chaque débutant de se définir progressivement à partir d'éléments disparates qui vont s'accumuler durant ses premières années d'exercice : les désirs, les projections, les attentes et les aspirations de son entourage professionnel et personnel, les normes, les codes, les habitudes de travail enseignant etc. Cette identité professionnelle en construction se consolide ainsi progressivement par l'appartenance à un réseau de relations mais aussi par l'identification à une profession, à une communauté, à une organisation, à une école. La nature des activités professionnelles quotidiennes engendre

une transformation de l'identité professionnelle, des manières d'être ainsi que des stratégies individuelles et collectives. Nous pouvons parler d'un phénomène en spirale. Cette progressivité dans la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant devient plus évidente grâce à l'apport d'une étude longitudinale dans la mesure où elle s'intéresse à l'insertion sur plusieurs années.

CONCLUSION

Les entretiens nous ont permis de mettre en lumière un certain nombre de tendances, mais nous obligent aussi à modérer toute généralisation hâtive. Par rapport à la précédente étude (Mellouki *et al.*, 2008), il est apparu qu'un certain nombre d'éléments sont communs et d'autres apportent de nouvelles perspectives sur l'insertion professionnelle des enseignants, d'où l'intérêt de poursuivre des études de type longitudinal. Tout le travail sur l'articulation entre les données qualitatives et quantitatives doit être également poursuivi et approfondi, car les données recueillies jusqu'à ce jour ne permettent pas encore une synergie optimale pour établir un dialogue croisé pertinent et valide entre données qualitatives et quantitatives.

En définitive, il nous paraît important de mentionner deux pistes de valorisation pertinentes pour cette recherche. Tout d'abord, au niveau de la formation initiale, l'analyse de l'insertion du débutant éclaire les enjeux des réformes curriculaires favorables à la professionnalisation. Au-delà de la nécessité du maintien des stages au cœur des dispositifs de formation initiale, il s'agit de convertir de nombreuses composantes de la formation en « réponses à des problèmes professionnels » que se pose l'enseignant dans sa classe. Ensuite, il nous semble utile d'observer que les recherches suisses sur l'insertion professionnelle sont utiles dans la perspective d'une régulation de l'emploi enseignant par les politiques éducatives. En effet, la situation suisse est à mi-chemin entre le contexte français où l'accession à l'emploi est garantie, et le contexte canadien où le marché de l'emploi dépend de l'offre et de la demande en personnel enseignant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Achinstein, B. & Barret, A. (2004). (Re)Framing Classroom Contexts: How New Teachers and Mentors View Diverse Learners and Challenges of Practice. *Teachers College Record* 106(4), 716–746.
- Achinstein, B. & Aguirre, J. (2008). Cultural Match or Culturally Suspect: How New Teachers of Color Negotiate Sociocultural Challenges in the Classroom. *Teachers College Record* 110(8), 1505–1540.
- Akkari, A., & Broyon, M.-A. (2008). L'adéquation entre demande et offre d'enseignants en Suisse. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13-27.
- Akkari, A., Mellouki, M. & Tardif, M. (2009). Professional Identity and Induction Profiles of Novice Secondary Teachers: Initial Results of a Qualitative Study. *International Journal of Teacher Leadership*, 2(2), 1-23.
- Akkari, A. Solar Pelletier, L. & Heer, S. (Ed). (2007). *L'insertion professionnelle des enseignants*. Bienne (Suisse) : Editions de la HEP-BEJUNE.
- Anthony, G. & Haigh, M. (2007). *Induction into the profession: findings from New Zealand beginning teachers*. Chicago: American Educational Research Association.
- Athanases, S. Z. & De Oliveira, L. C. (2008). Advocacy for Equity in Classrooms and Beyond: New Teachers' Challenges and Responses. *Teachers College Record*, 110(1), 64-104.
- Baillauquès, S. (1990). La formation psychologique des instituteurs. Paris: PUF.
- Bieler, D. & Burns Thomas, A. (2009). Finding Freedom in Dialectic Inquiry: New Teachers' Responses to Silencing. *Teachers College Record*, 111(4), 1030–1064.
- Blaya, C. & Baudrit, A. (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière : Entre nécessité et faisabilité ? *Recherche et formation*, 53, 109-122.
- Bordigoni, M., Demazière, D. & Mansuy, M. (1994). L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse. Points de vue sur les recherches françaises. Communication au « Network on Transition in Youth », 16-19 septembre 1994, Seelisberg, UR.
- Bourque, J., Gremion, F., Akkari, A., M-A., B., Boéchat-Heer & Gremaud, J. (2009). L'insertion professionnelle en enseignement : Validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
- Churchill, R. & Walkington, J. (2002). Last Year In; First Year Out: A Longitudinal Study of Learning to Teach, *annual conference of the Australian Association for Research in Education*. Brisbane.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the behavioral sciences (2nd Ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Day, C. (2008). Committed for Life? Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260.
- Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 309-326.
- Flores, M. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052.

- Gingras, C. & 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.
- Glazerman, S., Dolfen, S., Bleeker, M., Johnson, A., Isenberg, E., Lugo-Gil, J., et al. (2008). *Impacts of Comprehensive Teacher Induction. Results From the First Year of a Randomized Controlled Study*. Washington DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Gujarati, D. N. (2003). *Basic Econometrics, 4th Edition*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Kardos, S. & Johnson, S. M. (2007). On their own and presumed expert: new teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9), 2083-2106.
- Karsenti, T. & Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, 16(1)2-6.
- Lambert, R. & McCarthy, C. (Eds.). (2006). *Understanding Teacher Stress in an Age of Accountability*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Liu, X. S. & Meyer, J. P. (2006). Teachers' Perceptions of Their Jobs: A Multilevel Analysis of the Teacher Follow-Up Survey for 1994-95. *Teachers College Record* 107(5), 985-1003.
- Mafokozi, J. (2005). Percepción de la situación socioprofesional inicial del futuro titulado/a en Pedagogía. *Revista complutense de educación*, 16(2), 513-541.
- Margolis, J. (2008). What Will Keep Today's Teachers Teaching? Looking for a Hook as a New Career Cycle Emerges. *Teachers College Record*, 110(1), 160-194.
- Mellouki, M., Akkari, A., Changkakoti, N., Gremion, F. & Tardif, M. (2008). Profils d'insertion et identité professionnelle des enseignants débutants au secondaire: premiers résultats d'une recherche qualitative. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8,45-75.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (Eds.). *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. & Tardif, M. (2004). Rapport aux collègues et collaboration professionnelle entre générations d'enseignants au Québec. *Recherche et formation*, (45), 55-68.
- Müller Kucera, K. & Stauffer, M. (2003). *Attirer, former des enseignants de qualité. Étude thématique nationale de l'OCDE*. Berne, BE: CORCHED.
- O'Connor, K. E. (2008). «You Choose to Care»: Teachers, Emotions and Professional Identity. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(1), 117-126.
- Guibert, P., Lazuech, G. & Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants : « Faire ses classes »*. *L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

- Périer, P. (2004). Tensions pédagogiques et identitaires des professeurs débutants en ZEP. *Diversité*, (137), 48-57.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- Quartz, K. H., Thomas, A., Anderson, L., Masyn, K., Lyons, K. B. & Olsen, B. (2008). Careers in Motion: A Longitudinal Retention Study of Role Changing Among Early-Career Urban Educators. *Teachers College Record*, 110(1), 218-250.
- Rouve, M.-E. & Ria, L. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas. *Travail et formation en éducation* [En ligne], mis en ligne le 15 décembre 2008. URL : <http://tfe.revues.org/index565.html>. Consulté le 10 septembre 2009.
- Serpell, Z. (2000). *Beginning Teacher Induction: A review of the literature*. Washington, DC: Americas Association of Colleges for Teacher Education.
- Theoret, M., Garon, R., Hrimech, M. & Carpentier, A. (2006). Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants. *International review of education*, 52(6), 575-598.
- Varrati, A., Lavine, M. & Turner, S. (2009). A new conceptual model for principal involvement and professional collaboration in teacher education. *Teachers College Record*, 111(2), 480-510.
- Wong, H. K., Britton, T. & Ganser, T. (2005). What the World Can Teach Us About New Teacher Induction. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 379-384.
- Yusko, B. & Feiman-Nemser, S. (2008). Embracing Contraries: Combining Assistance and Assessment in New Teacher Induction.