

L'insertion professionnelle en enseignement : Validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner

Jimmy Bourque, François Gremion, Abdeljalil Akkari, Marie-Anne Broyon, Stéphanie Boéchat-Heer et Jacqueline Gremaud

En éducation, la transition de la formation à la pratique professionnelle demeure un phénomène complexe. Nous avons donc entrepris de tester un modèle de l'insertion professionnelle en enseignement inspiré de celui de Bronfenbrenner. Ce modèle situe le novice au centre de systèmes concentriques et a inspiré six hypothèses que nous avons testées. Trois institutions ont pris part à ce projet, soit les HEP BEJUNE, de Fribourg et du Valais. Un échantillon de 186 novices a répondu à un questionnaire au printemps 2006. La modélisation d'équations structurelles a permis de tester les relations entre des variables touchant à la perception de compétence, aux conditions de travail, à la formation initiale et au succès perçu de l'insertion. Nos résultats soulignent l'importance des conditions à l'embauche et de la satisfaction au travail sur la perception du succès de l'insertion et l'engagement à l'école.

Contexte

Aux États-Unis, 26% des enseignants quitteraient la profession aux cours des trois premières années (National Center for Education Statistics, 2000), 40 % après quatre ans d'exercice (Kelley, 2004) et jusqu'à 50% après cinq ans (Berry, 2004). Après un an, 14% des nouveaux enseignants auraient choisi de mettre fin à leur carrière en éducation (Smith & Ingersoll, 2004). La Suisse rapporte des taux d'attrition variant de 20% à 40% sur cinq ans selon les cantons (Müller Kucera & Stauffer, 2003). Au Canada, 15% des nouveaux enseignants quittent la profession dès la première année, contre 6% pour les autres secteurs d'emploi (Weva, 1999). Au Québec, Mukamurera, Dezutter et Uwamariya (2004) évaluent à 25% la proportion de jeunes enseignants qui ne dépasseront pas la cinquième année de pratique.

Ces départs créent une pénurie d'enseignants dans certains domaines, ce qui force l'embauche de personnel non qualifié. Aux États-Unis, Lee, Clery et Presley (2001) ont déterminé que seulement 53% du personnel enseignant était qualifié et certifié. De plus, au Texas, pour l'année scolaire 1998-1999, il en aura

coûté plus de 331 millions de dollars pour combler les postes laissés vacants par les 46'600 enseignants qui ont abandonné la profession (excluant les départs à la retraite) (Texas Center for Educational Research, 2000). Les dépenses encourues par les écoles américaines pour remplacer les enseignants qui abandonnent la profession se chiffrent à approximativement 12'000\$ par enseignant (Fulton, Yoon & Lee, 2005). Nous référons le lecteur désireux d'approfondir davantage le contexte de l'insertion professionnelle en enseignement, notamment en Suisse, à l'article de Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion et Gremaud (2007).

Définition

L'insertion professionnelle est conçue comme un processus, au confluent de la formation initiale et de la pratique professionnelle (Baillauquès, 1990; Zeichner & Gore, 1990), mettant en relation des acteurs sociaux et des institutions dans un jeu complexe de stratégies, d'expériences et de cultures professionnelles (Bordigoni, Demazière & Mansuy, 1994). Mukamurera (2005) situe ce processus aux niveaux de l'insertion dans la sphère de l'emploi (passage du statut d'étudiant à celui de professionnel), de l'insertion dans une institution et de l'insertion dans un rôle occupationnel, c'est à dire comme construction d'un rapport au travail.

Les modèles de l'insertion professionnelle

Plusieurs études sur l'insertion professionnelle en enseignement se réfèrent au modèle des stades de développement, élaboré d'abord par Fuller et Brown (1975) et dont Burden (1982), Ryan (1986), Berliner (1988), Huberman (1989) et Runyan (1999) ont proposé des variantes. Ces modèles stipulent qu'au cours des premières années, l'enseignant évolue d'un stade centré sur sa survie à un stade mature, où il tourne son regard vers l'impact de son enseignement sur ses élèves. Ces modèles suggèrent que le passage d'un stade à un autre se produit lorsque les problèmes et inquiétudes reliés au stade antérieur ont été adéquatement solutionnés et que l'enseignant a acquis les compétences nécessaires à la gestion réussie de ces obstacles. La situation est analogue pour l'étude du développement professionnel des enseignants, où s'opposent une vision proposant une succession linéaire de stades et une vision «professionnalisante», axée sur l'acquisition d'un ensemble de savoirs (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Ces modèles conçoivent l'insertion et le développement des enseignants comme un processus qui s'opère en vase clos et ne consacrent que peu d'attention aux facteurs environnementaux qui influent sur le succès de l'insertion. Or, au moins trois catégories de facteurs ont un impact important sur le succès de l'insertion en enseignement, soit 1) la formation initiale (Flores, 2006; Oplatka

& Eizenberg, 2007), 2) les conditions de travail (Flores, 2006; Lundeen, 2004) et 3) les mesures de soutien à l'insertion (Ingersoll & Smith, 2004; National Center for Education Statistics, 2000).

Objectif

La nature de l'insertion professionnelle des enseignants nécessite donc une conceptualisation tenant compte de sa complexité, favorisant non pas une étude isolée de l'enseignant débutant et de ses actions ou encore des dispositifs d'insertion, mais bien l'étude de «l'enseignant débutant en contexte d'insertion.» Nous visons ainsi à *tester un modèle d'insertion professionnelle englobant des caractéristiques de la formation, des conditions de travail et des mesures de soutien, la perception du succès de l'insertion et de la capacité à accomplir les tâches scolaires et parascolaires.*

Cadre théorique

Le modèle de Bronfenbrenner

Dans l'optique présentée plus haut, la modélisation de Bronfenbrenner (1979) peut servir de base. L'usage en sera ici restreint à un contexte de développement professionnel, ce qui ne contredit en rien l'idée de Bronfenbrenner. L'insertion et le développement professionnel constituent bien un processus d'adaptation mutuelle entre un individu en développement, l'enseignant débutant, et les divers milieux où il doit évoluer. Bronfenbrenner propose aussi une vision du développement comme construction progressive d'une conception plus exacte du milieu ainsi que l'acquisition de la compétence permettant l'action efficace de l'individu sur une réalité de plus en plus complexe, ce qui correspond bien à l'idée du développement professionnel des enseignants (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Une hiérarchie de systèmes

Le modèle de Bronfenbrenner situe l'individu au cœur de différentes sphères d'influences proximales ou distales. Le microsystème désigne la structure la plus proche de l'individu, soit les cellules sociales dans lesquelles il participe activement. Le niveau suivant, le mésosystème, constitue un système de microsystèmes. On désigne ainsi les interactions entre l'individu, l'école et ses divers corps professionnels, la communauté, etc. Le troisième niveau, l'exosystème, se réfère à des milieux dans lesquels la personne en développement n'agit pas directement mais dans lesquels se produisent des événements qui l'influencent. Les instances qui régissent le système éducatif font partie de l'exosystème. Enfin, le macrosystème équivaut à la culture de l'état, d'un peuple ou d'une nation et aux événements qui peuvent contribuer à la forger.

Axiomes du cadre opérationnel

L'application du cadre écosystémique requiert certains axiomes. D'abord, lorsqu'il est fait mention des composantes environnementales, il s'agit de *l'environnement tel que perçu par la personne en développement*. L'individu en développement se voit aussi attribuer des rôles dans les différents microsystèmes dans lesquels il gravite. Dans le cadre de cette recherche, plusieurs positions peuvent être envisagées pour l'individu en développement: étudiant, enseignant débutant, enseignant expert, etc. Chacune de ces positions porte en elle un rôle qui structure les attentes des tiers quant à la personne en développement et aux gens qui interagissent avec elle. Avec les changements de statut ou de milieu vient le concept de «transition écologique», qui se produit «dès que la position d'une personne dans l'environnement écologique est modifiée par l'effet d'un changement de rôle, de milieu, ou de ces deux éléments» (p. 26, notre traduction). Cette recherche se penche essentiellement sur une telle transition: celle du rôle de futur enseignant en milieu de formation initiale à celui d'enseignant débutant en milieu de pratique.

L'articulation entre les éléments vus jusqu'ici et les paramètres environnementaux s'opérationnalise dans la proposition de Bronfenbrenner selon laquelle «différents types de milieux suscitent, pour les personnes qui y participent, des patterns distincts en terme de rôles, d'activités et de relations» (p. 109, notre traduction). Les différences observées entre enseignants quant à leur insertion professionnelle et leur développement doivent être mises en parallèle avec les différences entre leurs milieux d'exercice respectifs. Chaque milieu pourra alors être caractérisé en termes de potentiel développemental, soit la capacité d'un milieu à favoriser le développement. Le concept de potentiel développemental nous permet de poser deux premières hypothèses :

H₁: La stabilité du poste sera associée positivement au succès de l'insertion.

H₂: La qualité des conditions de travail, telle que traduite par la satisfaction de l'enseignant à leur égard, sera associée positivement au succès de l'insertion.

Le potentiel développemental d'un milieu sera accru si la personne en développement n'y transite pas seule. Cet axiome nous amène à formuler une nouvelle hypothèse:

H₃: Le succès de l'insertion sera positivement associé aux mesures de soutien et d'accompagnement utilisées dans le milieu d'insertion.

Bronfenbrenner indique aussi que, lors de l'entrée dans un nouveau milieu, le développement d'un individu sera favorisé dans la mesure où des informations valides concernant ce nouveau milieu sont disponibles de façon continue à l'individu, de préférence dans son milieu de départ:

H₄: Le succès de l'insertion sera positivement associé à la capacité de la formation initiale à préparer adéquatement l'enseignant à l'exercice de sa profession.

De plus, l'effet sur le développement de la transition entre deux milieux serait fonction de l'adéquation entre la trajectoire lancée dans le premier milieu et celle qui se poursuit dans le nouveau. Ainsi, on peut en déduire une autre hypothèse :

H₅: La correspondance entre les cours enseignés et la formation initiale sera positivement associée au succès de l'insertion.

Nous postulons également, à lumière de certaines études (Lazovsky & Reichenberg, 2006; Oplatka & Eizenberg, 2007), qu'une insertion réussie sera positivement associée à la compétence dans l'exercice de la profession:

H₆: Le succès de l'insertion sera positivement associé à la compétence dans l'accomplissement des tâches scolaires et parascolaires.

La recherche entreprise ici vise donc à déterminer si le modèle proposé pour l'étude de l'insertion professionnelle en enseignement reçoit un premier soutien empirique, soit la validation des hypothèses qu'il génère.

Méthode

Institutions participantes

La HEP-BEJUNE provient d'un regroupement de trois cantons en matière de formation des maîtres, soit Berne, le Jura et Neuchâtel, et compte trois sites de formation: Bienne, la Chaux-de-Fonds et Porrentruy. Ces établissements offrent leurs services à environ 300 étudiants à l'enseignement au préscolaire et primaire (PF1) et à environ 150 étudiants à l'enseignement au secondaire (PF2). Les étudiants proviennent en majorité du canton de Neuchâtel, alors que les autres se répartissent en parts à peu près égales entre les cantons de Berne et du Jura. La formation est entièrement francophone. Au moment de la collecte des données, 208 étudiants de PF1 avaient déjà reçu leur diplôme, ainsi que 101 étudiants de PF2.

La HEP-Fribourg est située à Fribourg et accueillait 307 étudiants pour l'année scolaire 2004-2005. Une seule volée de 82 diplômés était en exercice au moment de la collecte des données. Ces étudiants, dont environ 30% sont germanophones, proviennent majoritairement du canton de Fribourg. La spécificité de cet établissement réside dans la formation d'enseignants bilingues pouvant œuvrer autant dans des classes germanophones que francophones. En 2004-2005, trois étudiants bilingues ont été diplômés.

La HEP-Valais a ses assises à Brigue et à Saint-Maurice. La langue d'enseignement est l'allemand à Brigue et le français à Saint-Maurice. Pour les enseignants du primaire, deux semestres de la formation sont effectués dans la région linguistique correspondant à leur langue seconde. Comme à Fribourg, il y a donc possibilité d'obtenir un diplôme bilingue. La HEP-Valais forme environ une centaine d'enseignants du primaire par an, la majorité provenant du canton du Valais. Au moment de la collecte de données, on retrouvait 137 enseignants du primaire diplômés par cet établissement, dont environ le quart étaient germanophones. La formation d'enseignants du secondaire est aussi offerte depuis 2004, mais les premiers diplômés ont terminé leurs études à la fin de l'année scolaire 2005-2006, donc après notre enquête.

Echantillon

Les répondants ont été identifiés par recensement des diplômés en enseignement préscolaire et primaire et en enseignement secondaire des cohortes de 2003, 2004 et 2005, dans les HEP de Berne-Jura-Neuchâtel, de Fribourg et du Valais. Tous ces diplômés ont été invités, par lettre ou par courrier électronique, à participer à l'enquête en remplissant un questionnaire en ligne. Comme la participation effective dépend du volontariat, nous disposons d'un échantillon non-aléatoire (Mayer & Ouellet, 1991).

Au terme de la période de recueil de données, nous disposions d'un échantillon de 216 répondants, soit un taux de réponse de 40.9%. Toutefois, 21 répondants ont été retranchés de ce nombre puisqu'ils n'avaient pas répondu à toutes les questions. De plus, neuf autres personnes n'ont pas été considérées puisqu'elles n'étaient toujours pas insérées en enseignement. L'échantillon final compte 186 répondants et représente 36.9% de la population ciblée.

De ces 186 personnes, âgées de 21 à 56 ans (l'âge médian est de 25 ans), 116 ont été formées à la HEP-BEJUNE, 47 à la HEP du Valais et 23 à la HEP de Fribourg. Elles ont été diplômées en 2003 (28 personnes), 2004 (44 personnes) ou 2005 (114 personnes). L'échantillon compte 173 francophones pour 13 germanophones. Seuls dix répondants ne sont pas d'origine suisse. Tel qu'escompté, nous retrouvons davantage de femmes (144) que d'hommes (42). Cent huit répondants enseignent au primaire, 72 au secondaire et 33 à l'école enfantine.

En termes de certification, 133 répondants (71.5%) disposaient d'une maturité gymnasiale, 23 (12.4%) d'une licence, 11 (5.9%) d'une demi-licence, 1 (0.5%) d'un DEA ou d'un DESS alors que 18 (9.7%) étaient titulaires d'un autre type de diplôme.

Procédure

La collecte des données a été entreprise en mai 2006 avec l'envoi de lettres ou courriers électroniques aux diplômés. Le délai de réponse au questionnaire en ligne s'étalait sur un mois. Une relance a été effectuée à mi-parcours auprès des personnes n'ayant toujours pas rempli le questionnaire. Il s'agit de l'obtention

d'un consentement passif (Johnson & Christensen, 2004) puisque qu'il était entendu que les répondants étaient consentants du simple fait de leur participation.

Instruments

Les données ont été colligées à l'aide d'un questionnaire publié sur Internet et les réponses étaient saisies automatiquement. Le questionnaire comporte 22 questions à réponse courte ou à choix multiples, dont certaines selon un format de réponse ordinal à sept pas, dont un point neutre. Les items portent sur le statut du répondant, ses conditions d'exercice, sa formation initiale et ses besoins de formation continue ainsi que son expérience d'insertion professionnelle, en plus d'informations sociodémographiques. La durée de passation moyenne est d'environ 30 minutes.

L'instrument a été bâti en s'inspirant d'enquêtes menées au Canada et en Suisse. Certaines questions ont été adaptées des questionnaires utilisés lors de ces enquêtes alors que d'autres ont été construites en suivant l'orientation donnée par les objectifs de recherche. Les formats de réponse ont toutefois été harmonisés. Le regard de chercheurs de plusieurs institutions a permis une première validation d'experts quant au contenu et à la forme. Puis, trois diplômés francophones ont été recrutés par téléphone afin de procéder à un pré-test. Ces trois personnes ont complété le questionnaire en ligne, puis ont été contactées de nouveau. Les trois répondants ont considéré l'instrument comme clair, pertinent et convivial.

La traduction en allemand (*hoch Deutsch*), destinée à la fraction germanophone de l'échantillon, a été effectuée par un traducteur indépendant de l'équipe de recherche et validée par un autre. Subséquemment, deux diplômés germanophones ont été recrutés pour procéder au pré-test de la version traduite. Le questionnaire a été qualifié de clair et facilement compréhensible.

Variables

Variable	Format	Modalités	Fidélité (α)
Perception de la capacité à accomplir les tâches d'enseignement	Score moyen de 6 items ordinaux à 7 pas	[1,7]	0.847
Perception de la capacité à accomplir les tâches parascolaires	Score moyen de 4 items ordinaux à 7 pas	[1,7]	0.812
Satisfaction au travail	Score moyen de 18 items ordinaux à 7 pas	[1,7]	0.834
Sentiment d'être préparé à la pratique de l'enseignement	Score moyen de 16 items ordinaux à 7 pas	[1,7]	0.905
Perception de la pertinence de la formation initiale	Score moyen de 5 items ordinaux à 7 pas	[1,7]	0.617
Utilisation des ressources lors de l'insertion	Score moyen de 8 items ordinaux à 7 pas	[1,7]	0.743
Type d'emploi	Un item	Poste fixe Longue durée Suppléant	---
Taux d'engagement	Un item ordinal à 9 pas	{10%, 20%, ..., 100%}	---
Correspondance entre la tâche et la formation	Un item ordinal à 7 pas	De Pas du tout à Parfaitement	---
Succès de l'insertion	Un item ordinal à 7 pas	De Pas du tout à Parfaitement	---

Analyse

Suite aux analyses descriptives, deux modèles d'équations structurelles (Kline, 2005) représentant nos hypothèses de recherche ont été testés avec LISREL 8.72 à partir de matrices de corrélations. La nature des corrélations a été sélectionnée selon l'échelle de mesure des variables: corrélation de Pearson pour les paires de variables intervalles/rapports, corrélation polychorique pour les paires de variables ordinales et corrélation bisérielle (*point-biserial*) pour les paires regroupant une variable intervalles/rapports et une variable ordinale.

Résultats

Analyses descriptives

Pour 141 enseignants (72.3%), le poste occupé était fixe, alors que 40 autres (20.5%) effectuaient un remplacement de longue durée et que seulement cinq (2.6%) étaient suppléants pour une courte période. Au niveau du taux d'engagement, près de la moitié des enseignants étaient employés à 80% ou plus (figure 1) alors que le quart d'entre eux travaillaient à un taux de 50% ou moins.

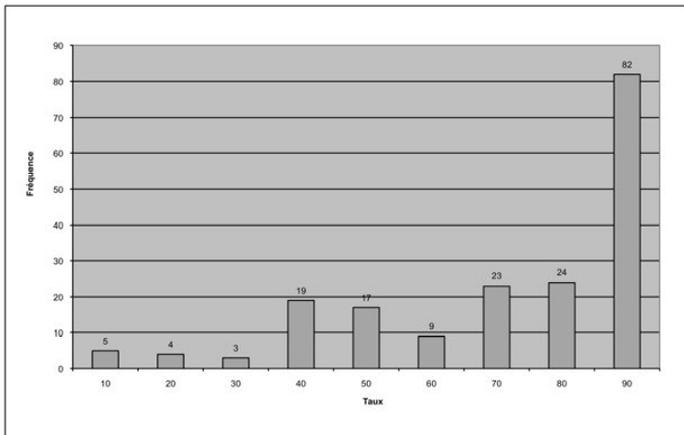


Figure 1: Taux d'engagement des répondants

De façon générale, la nature de la tâche d'enseignement correspond à la formation initiale puisque 38.0% des répondants jugent que la concordance est parfaite et que 77.5% situent leur réponse au-delà du point neutre. Par contre, l'ajustement entre la tâche et la formation serait moins satisfaisant pour 14.4% des personnes sondées (figure 2).

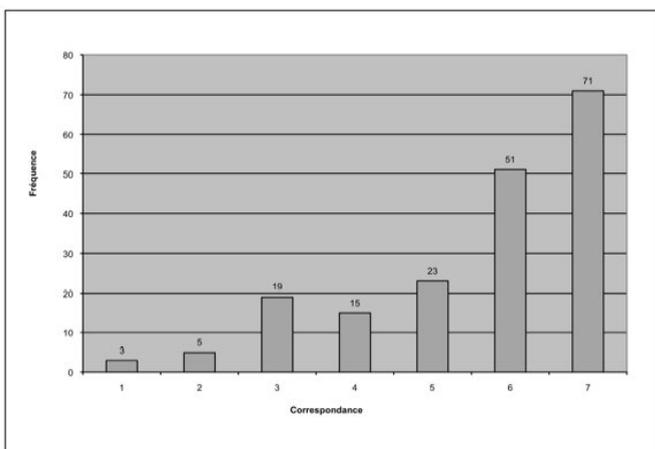


Figure 2 : Correspondance entre la tâche et la formation
(1 = ne correspond pas du tout, 7 = correspond parfaitement)

Pour plus de 85% des enseignants, l'insertion est au moins un succès partiel. Seuls 4.3% l'évaluent sous le seuil de neutralité, alors que 46 répondants (24.7%) considèrent qu'elle représente un succès total (figure 3).

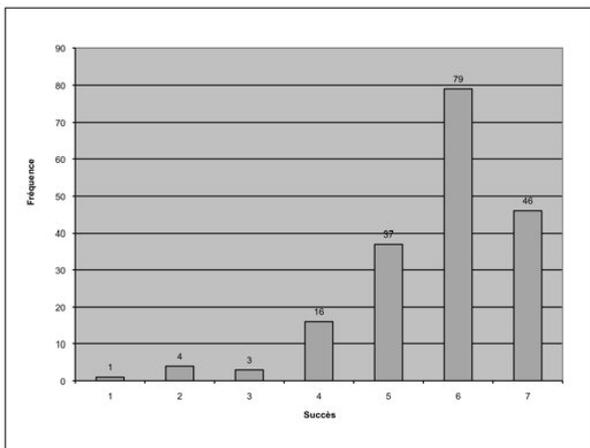


Figure 3: Succès de l'insertion professionnelle
(1 = Pas réussie du tout, 7 = parfaitement réussie)

Les enseignants questionnés (tableau 2) ont généralement une perception positive de leur capacité à accomplir leurs tâches d'enseignement ($m = 5.54$, $ET = 0.75$) et leurs fonctions parascolaires ($m = 5.80$, $ET = 0.88$). De plus, ils sont plutôt satisfaits de leurs conditions de travail ($m = 5.29$, $ET = 0.71$). Toutefois, leur position est plus tiède quant à la qualité de leur préparation à l'exercice de la profession ($m = 4.58$, $ET = 0.90$) et à la contribution de la formation initiale ($m = 4.82$, $ET = 0.88$). Les ressources d'aide à l'insertion ne seraient que modérément mises à profit ($m = 4.13$, $ET = 1.15$).

Tableau 2: Statistiques descriptives
(Univers de variation : de 1 à 7)

Variable	Min	Max	m	ET	Asymétrie	Voussure
Tâches d'enseignement	2.33	7.00	5.54	0.75	-0.70	1.21
Tâches parascolaires	2.00	7.00	5.80	0.88	-1.10	2.09
Satisfaction au travail	3.22	6.76	5.29	0.71	-0.31	-0.17
Préparation aux tâches	2.38	6.38	4.58	0.90	-0.16	-0.69
Formation initiale	1.60	7.00	4.82	0.88	-0.42	1.23
Ressources à l'insertion	1.00	7.00	4.13	1.15	0.02	-0.29

Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche

Nous avons mis à l'épreuve deux modèles. Le premier explore l'ensemble de nos hypothèses et utilise comme élément central la variable ordinaire portant sur la réussite perçue de l'insertion. Or, comme cette variable pose certains problèmes

(qui seront discutés dans la conclusion), un modèle alternatif s'appuyant sur la définition de l'insertion réussie par la satisfaction au travail et le sentiment de compétence à l'exercice du métier (Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008) a également été testé. Dans ce deuxième modèle, nous avons omis la variable décrivant la correspondance entre la formation et les matières enseignées, qui ne s'adresse réellement qu'aux enseignants du secondaire.

Notre premier modèle (figure 4) expliquerait 30.1% de la variance du succès de l'insertion (tableau 4), 18.3% de la variance de la capacité perçue à réaliser les tâches d'enseignement et 25.2% de la variance de l'autoévaluation de la capacité à accomplir les tâches parascolaires. L'ajustement global du modèle s'avère adéquat ($\chi^2[12] = 16.041, p = 0.189$; RMSEA = 0.044, $p = 0.529$; ECVI = 0.573; NFI = 0.955; SRMR = 0.039; AGFI = 0.922).

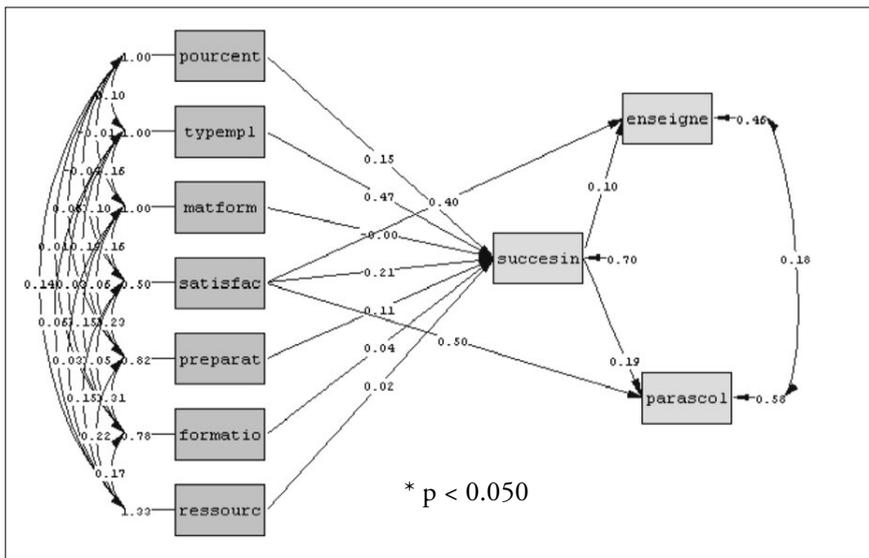


Figure 4: Modèle structurel #1 de l'insertion professionnelle

Notre modèle alternatif (figure 5) expliquerait 21.6% de la variance de la satisfaction au travail -posée ici comme indicatrice d'une insertion réussie- (tableau 5), 16.6% de la capacité perçue à réaliser les tâches d'enseignement et 20.6% de la variance de l'autoévaluation de la capacité à accomplir les tâches parascolaires. L'ajustement global du modèle s'avère adéquat ($\chi^2[10] = 11.761, p = 0.301$; RMSEA = 0.029, $p = 0.649$; ECVI = 0.353; NFI = 0.952; SRMR = 0.040; AGFI = 0.945). L'analyse détaillée des modèles testés suit (tableau 3).

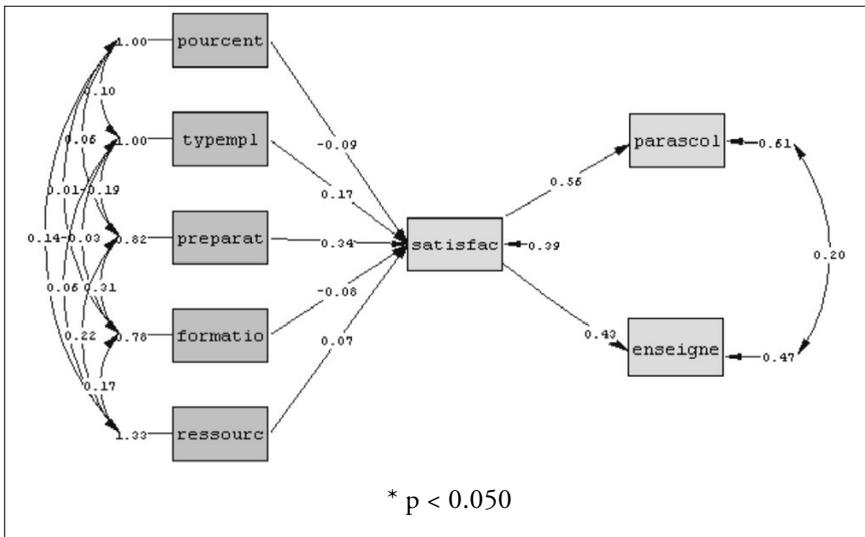


Figure 5: Modèle structurel #2 de l'insertion professionnelle

Tableau 3: Résultats relatifs aux hypothèses de recherche

Modèle #1	Modèle #2
<p>H₁ Tel que prévu, le taux d'engagement ($\beta = 0.15$, $t = 2.28$, $p < 0.05$) et la stabilité du poste ($\beta = 0.47$, $t = 6.91$, $p < 0.05$) sont positivement associées à la perception du succès de l'insertion (tableau 4). De ces deux facteurs, l'effet de la stabilité du poste semble le plus important.</p>	<p>H₁ Dans ce deuxième modèle, si le type de poste s'avère associé à la satisfaction au travail ($\beta = 0.24$, $t = 3.50$, $p < 0.05$), le taux d'engagement ne démontre pas de lien significatif ($\beta = -0.12$, $t = -1.84$, $p > 0.05$). Dans ce deuxième modèle, la première hypothèse reçoit donc un soutien empirique partiel (tableau 5).</p>
<p>H₂ La satisfaction à l'égard des conditions de travail serait aussi positivement liée au succès de l'insertion ($\beta = 0.15$, $t = 2.02$, $p < 0.05$), ce qui corrobore notre deuxième hypothèse (tableau 4).</p>	<p>H₂ Cette hypothèse n'est pas testée dans le second modèle.</p>
<p>H₃ Toutefois, contrairement à ce que nous avons prévu, l'effet des mesures d'aide à l'insertion n'atteint pas le seuil de signification ($\beta = 0.02$, $t = 0.27$, $p > 0.05$), ce qui laisse croire que le lien avec le succès de l'insertion serait ici tenu (tableau 4).</p>	<p>H₃ Contrairement à ce que suppose notre troisième hypothèse, l'utilisation de mesures de soutien à l'insertion ne serait pas liée à la satisfaction au travail ($\beta = 0.11$, $t = 1.67$, $p > 0.05$) (tableau 5).</p>
<p>H₄ Dans la même veine, ni la perception de la préparation aux tâches ($\beta = 0.10$, $t = 1.32$, $p > 0.05$), ni l'évaluation de la contribution de la formation initiale ($\beta = 0.04$, $t = 0.57$, $p > 0.05$) ne contribueraient de façon significative à l'explication de la variance de la réussite de l'insertion (tableau 4).</p>	<p>H₄ La quatrième hypothèse ne se trouve que partiellement appuyée puisque si l'évaluation de la capacité de la formation initiale à préparer à l'exercice de la profession s'avère positivement associée à la satisfaction au travail ($\beta = 0.44$, $t = 5.87$, $p < 0.05$), l'évaluation de la contribution générale de la formation initiale ne semble pas liée à cette variable dépendante de façon significative ($\beta = -0.10$, $t = -1.44$, $p > 0.05$) (tableau 5).</p>

H ₅ Par ailleurs, la correspondance entre la formation initiale et la tâche d'enseignement ne semble pas non plus liée significativement au succès de l'insertion ($\beta = -0.00$, $t = -0.03$, $p > 0.05$).	H ₅ Cette hypothèse n'est pas testée dans le second modèle.
H ₆ Notre dernière hypothèse est partiellement soutenue par nos résultats puisque le succès de l'insertion semble effectivement lié positivement à l'accomplissement des tâches parascolaires ($\beta = 0.22$, $t = 3.30$, $p < 0.05$) mais que l'effet sur la réalisation des tâches d'enseignement n'atteint pas le seuil de signification ($\beta = 0.13$, $t = 1.92$, $p > 0.05$). Par contre, la satisfaction au travail serait liée directement à la perception de la capacité à assumer les tâches scolaires ($\beta = 0.37$, $t = 5.34$, $p < 0.05$) et parascolaires ($\beta = 0.40$, $t = 5.96$, $p < 0.05$).	H ₆ Notre dernière hypothèse est entièrement soutenue par nos résultats puisque la satisfaction au travail semble effectivement liée positivement à l'accomplissement des tâches scolaires ($\beta = 0.41$, $t = 5.98$, $p < 0.05$) et parascolaires ($\beta = 0.45$, $t = 6.84$, $p < 0.05$).

Tableau 4 : Contribution des variables indépendantes au succès de l'insertion

R ² = 0.301	β	t
Taux d'engagement	0.15	2.28*
Type de poste	0.47	6.91*
Satisfaction au travail	0.15	2.02*
Ressource à l'insertion	0.02	0.27
Préparation aux tâches	0.10	1.32
Formation initiale	0.04	0.57
Congruence matière/formation	-0.00	-0.03

* $p < 0.05$

Tableau 5 : Contribution des variables indépendantes à la satisfaction à l'égard des conditions de travail

R ² = 0.301	β	t
Taux d'engagement	0.15	-1.84
Type de poste	0.24	3.50*
Ressource à l'insertion	0.11	1.67
Préparation aux tâches	0.44	5.87*
Formation initiale	-0.10	-1.44

* $p < 0.05$

Discussion

Stabilité du poste

Nous avons formulé une première hypothèse, selon laquelle un poste stable favoriserait le succès de l'insertion. Nos résultats semblent confirmer cette hypothèse pour le premier modèle testé: le type d'emploi et le taux d'engagement s'avèrent associés au succès de l'insertion. De plus, cette association va dans le sens postulé, une plus grande stabilité (poste régulier, taux d'engagement élevé) étant associée à une insertion réussie. Par contre, lorsque nous opérationnalisons dans le second modèle le succès de l'insertion par la satisfaction au travail, seul le type d'emploi demeure significativement lié à la variable dépendante.

Ces résultats peuvent suggérer que le succès de l'insertion serait *défini*, aux yeux des débutants suisses, par une situation stable. Il y a là décalage avec la situation québécoise, par exemple, où la précarité endémique chez les débutants a provoqué, dans les années 1990, une redéfinition de l'insertion réussie s'éloignant de l'obtention d'un poste régulier pour s'axer davantage vers la perception de compétence par le débutant dans l'exercice de ses fonctions (Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008). Le lien observé entre stabilité et succès de l'insertion s'avère cependant cohérent avec les résultats d'autres études.

Conditions de travail

Notre deuxième hypothèse, testée par le premier modèle uniquement, avançait que la satisfaction à l'égard des conditions de travail prédirait une insertion réussie et c'est ce que nos résultats suggèrent. Ici, nos résultats demeurent cohérents avec les écrits scientifiques, notamment ceux qui documentent l'effet positif d'un ajustement des conditions de travail des débutants afin de faciliter leur insertion professionnelle (Bernshausen & Cunningham, 2001; Moir & Gless, 2001). La pertinence de prendre en compte l'environnement de travail du débutant lors de l'étude de la phase d'insertion ainsi que l'interaction entre le débutant et son environnement s'en trouve donc confirmée. Par ailleurs, ce fort lien positif entre satisfaction au travail et succès perçu de l'insertion vient en quelque sorte appuyer l'opérationnalisation testée par le deuxième modèle.

Mesures d'aide à l'insertion

Nous avons par contre été étonnés de constater que les dispositifs d'aide à l'insertion ne semblaient avoir aucun impact significatif sur le succès de l'insertion, peu importe sa définition opérationnelle. Dans le premier modèle, il peut s'agir en partie de l'artefact relevé plus tôt, selon lequel il semble que les débutants *définissent* le succès de l'insertion par la stabilité du poste: dans ce cas, il serait normal que les dispositifs explorés dans cette étude, dans la mesure où ils n'ont pas d'effet sur le type de poste offert, n'aient pas d'effet sur la réussite perçue de l'insertion. Une autre explication possible touche la faible variance de la variable dépendante impliquée dans cette analyse (succès de l'insertion). Toutefois, ces la-

cunes ne touchent pas le second modèle. Il se peut donc que la conjoncture suisse relative aux mesures d'insertion, souvent embryonnaires au primaire et pratiquement inexistantes au secondaire, contribuent à expliquer ce résultat.

Préparation à l'enseignement

Quant à notre hypothèse selon laquelle une préparation adéquate favoriserait le succès de l'insertion, aucun effet statistique ne vient la confirmer pour le premier modèle testé: l'autoévaluation de la préparation à accomplir les tâches en début de carrière, comme l'évaluation de la formation initiale, n'aurait pas d'impact sur l'évaluation du succès de l'insertion. Bien que ce résultat puisse paraître étonnant, il semble pourtant s'agir d'une situation documentée autant aux États-Unis (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005; Ethell & McMeniman, 2002; Hammerness, 2003) qu'au Québec (Mukamurera & Gingras, 2005; Tardif, Raymond, Mukamurera & Lessard, 2001), en France (Blanchard-Laville, 2003; Gomez, 2001; Nadot, 2003) et en Suisse (Allal, 2001). Dans tous ces cas, on pointe du doigt un décalage entre la formation théorique et la pratique.

Cependant, dans notre second modèle, l'autoévaluation de la préparation à accomplir les tâches d'enseignement s'avère positivement associée à la satisfaction au travail. Par contre, l'évaluation de la contribution de la formation initiale ne serait toujours pas liée aux variables dépendantes. Nos deux conceptualisations se retrouvent donc potentiellement en contradiction, hormis si l'on considère que cette divergence entre les deux modèles résulte exclusivement d'une question de définition. Il y a là matière à réflexion puisqu'il en est de la finalité même des programmes de formation des maîtres de préparer les futurs enseignants à l'exercice de la profession. Cela peut révéler un effet différé de la formation théorique, l'insertion se définissant davantage, pour les débutants suisses, par l'obtention d'un emploi que par l'expression de la compétence.

Correspondance entre la formation et la tâche

Comme cinquième hypothèse, testée uniquement par le premier modèle, nous avançons que la correspondance entre la formation en établissement et la tâche de travail en ce qui a trait à la matière enseignée constituerait une condition favorable à une insertion réussie. Or, cette relation n'est pas apparue comme significative. L'identification d'une insertion réussie à l'obtention d'un poste fixe pourrait être en cause.

Succès de l'insertion et tâches scolaires et parascolaires

Nous postulions également, à lumière de certaines études (Lazovsky & Reichenberg, 2006; Oplatka & Eizenberg, 2007), que le succès de l'insertion aurait un effet positif sur la perception de compétence dans l'accomplissement des tâches scolaires et parascolaires. Nos résultats du premier modèle testé ne confirment

que partiellement cette hypothèse: le succès de l'insertion n'aurait un impact positif que sur la réalisation des tâches parascolaires. Dans le deuxième modèle toutefois, la satisfaction au travail apparaît comme positivement liée avec la perception de compétence dans les tâches scolaires et parascolaires, appuyant ainsi notre dernière hypothèse de façon plus convaincante.

Conclusion

Avec cette étude, nous visions à mettre à l'épreuve le pouvoir explicatif d'un modèle de l'insertion professionnelle des enseignants débutants basé sur le modèle de Bronfenbrenner. Or, sur six hypothèses testées par le premier modèle d'équations structurelles, seules deux seraient entièrement soutenues par nos résultats alors qu'une troisième le serait partiellement. Dans le cas du second modèle, sur quatre hypothèses testées, deux seraient entièrement appuyées par nos résultats et une autre le serait partiellement. Notons que si les performances des deux modèles testés sont comparables, le second s'avère plus parcimonieux.

Au niveau conceptuel, deux éléments semblent particulièrement pertinents à l'élaboration d'un modèle de l'insertion. D'abord, le type de poste occupé ressort de façon significative des deux modèles testés: il s'agirait donc d'un paramètre important, un poste stable favorisant, comme prévu, l'insertion professionnelle. La permanence d'emploi pourrait ainsi permettre un engagement plus total au sein de l'école, correspondrait à une satisfaction accrue et à une perception plus favorable de l'expérience d'insertion. A l'opposé, comme le suggèrent plusieurs études (par exemple Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008), un statut plus précaire va de pair avec une satisfaction diminuée, des performances parfois plus difficiles et un regard plus morose sur l'expérience d'insertion professionnelle. Ensuite, la satisfaction au travail, qu'elle soit opérationnalisée comme indicateur du succès de l'insertion ou comme l'un de ses déterminants, démontre un lien positif important, en particulier avec le sentiment de compétence dans l'accomplissement des tâches. Quel qu'en soit le rôle dans le modèle, la satisfaction au travail se retrouve intimement liée au succès de l'insertion professionnelle.

Par ailleurs, le rôle de la formation initiale demeure ambigu au terme de notre analyse. Si le sentiment d'avoir été bien préparé correspond à un niveau élevé de satisfaction au travail, le lien avec le sentiment de compétence n'apparaît pas clairement dans ces modèles et gagnerait à être exploré davantage. La perception de la contribution de la formation initiale, quant à elle, n'est pas apparue comme un facteur significatif.

Toutefois, c'est l'absence de lien entre l'insertion et les ressources d'aide à l'insertion qui nous laisse le plus perplexes. Au regard d'une ample littérature sur le sujet, surtout aux États-Unis, un fort lien positif était attendu. Or, peu importe le modèle, cette variable n'a démontré aucune association significative, que ce soit avec la satisfaction au travail ou avec la perception du succès de l'insertion. La variabilité dans l'opérationnalisation de ces ressources entre les cantons pour-

rait être invoquée ici, mais même cette hypothèse semble insatisfaisante: peu importe la ressource, elle est mise en place avec l'attente d'un effet positif qui n'apparaît pas dans nos analyses. La situation en Suisse romande rendrait-elle ces mesures superflues ? Nos résultats ne permettent pas d'avancer cette conclusion. Il y a donc lieu d'affiner notre connaissance de ce phénomène si nous devons en arriver à une modélisation cohérente.

Au regard du modèle de Bronfenbrenner, ayant servi de fondement à cette étude, nous croyons pouvoir tirer quelques leçons de nos résultats. D'abord, les variables mesurées se situent au niveau proximal du microsysteme. Or, certaines d'entre elles (par exemple, les mesures d'aide à l'insertion ou la formation initiale) traduisent des décisions prises par des instances agissant dans des systèmes plus distaux, surtout au niveau de l'exosystème. Il peut donc s'avérer pertinent de retracer la genèse des facteurs influant sur l'insertion des novices et les chaînes d'événements et d'acteurs menant d'un système à un autre. Cette analyse permettrait de situer les situations vécues au niveau du microsysteme par rapport aux intentions et raisonnements y ayant donné naissance dans l'exosystème, peut-être en réaction à des tendances temporellement situées du macrosystème. Il s'agirait ensuite d'examiner la cohérence des chaînes d'actions, des besoins et des résultantes. Puis, il appert que le concept de potentiel développemental, opérationnalisé notamment par les conditions de travail et la satisfaction des novices à leur égard, constitue un élément clé d'un modèle de l'insertion professionnelle. Il y a donc lieu de développer davantage cet aspect du modèle afin d'en permettre une analyse plus fine. Ensuite, il semble que la conceptualisation de l'insertion professionnelle comme une transition écologique, influencée par l'accompagnement au cours de la transition, la pertinence de la formation ou de l'information et la commensurabilité des cultures des deux milieux ainsi mis en contact, démontre une certaine validité. Cette notion n'est pas sans rappeler celle de «forme de vie» (*Lebensform*), développée par Wittgenstein (2001/1953). Idéalement, les règles du jeu du milieu de formation et du milieu de pratique devraient correspondre, ce qui n'est jamais parfaitement le cas, ne serait-ce qu'à cause du changement de rôle qu'implique le passage d'un milieu à un autre. Nous considérons donc le modèle comme prometteur, bien que cette étude n'en jette qu'un premier canevas, plutôt grossier parce qu'exploratoire.

Notre étude comporte sa part de limites. D'abord, l'appel au volontariat, donc à un échantillon non-aléatoire, nous force à relativiser la représentativité de notre échantillon. De plus, le taux de réponse et le traitement des valeurs manquantes par simple élimination (*listwise deletion*) ont réduit la taille de notre échantillon, réduisant ainsi la puissance statistique de certaines analyses. Par ailleurs, il nous est impossible d'affirmer que le profil des répondants est similaire à celui des non-répondants. Ainsi, une représentativité incertaine et une puissance parfois plutôt faible rendent nécessaires la réplication de nos résultats. De plus, la variabilité restreinte des distributions de réponses pour certaines variables pourraient également nuire à l'identification de relations significatives, ce qui

implique la nécessité de recruter des échantillons moins homogènes. Toutefois, la lacune majeure de cette étude demeure la mesure du concept de succès de l'insertion professionnelle. Notre volonté de ne pas en imposer une définition théorique à nos répondants a résulté en une décision de n'utiliser d'abord qu'une unique variable ordinale. Or, le peu de variation observée pour cette variable peut s'expliquer en partie par un possible biais de désirabilité sociale. Plus grave peut-être, nos résultats ne permettent pas d'avancer une définition opératoire satisfaisante de ce qu'est une insertion professionnelle réussie. Néanmoins, en utilisant une opérationnalisation différente dans le second modèle testé, nous avons pu mettre certains résultats en perspective. Il demeure toutefois qu'une prochaine étude devrait pouvoir mesurer la perception du succès de l'insertion d'une façon plus inspirée conceptuellement.

Dans cet ordre d'idées, l'utilisation d'un instrument similaire mais déjà affiné avec un échantillon plus large en 2008-2009 devrait apporter des éléments supplémentaires pour tester le modèle. De plus, des données qualitatives recueillies par entretiens permettront de réviser l'ensemble des six hypothèses. Les efforts subséquents de validation de notre modèle permettront notamment d'explorer le rôle joué dans l'insertion des enseignants par 1) la gestion du marché du travail enseignant par les politiques éducatives et 2) la place du travail enseignant et des gestes professionnels dans la formation initiale.

Notes

- 1 Note: R^2 = pourcentage expliqué de la variance de la variable dépendante; β = coefficient standardisé; t = valeur de t testée (distribution de Student). La valeur de t est obtenue en divisant B (coefficient non-standardisé) par son erreur-type.

Références

- Allal, L. (2001). *Contribution à l'évaluation de la licence en sciences de l'éducation, mention enseignement: Rapport sur l'expérience de la première volée*. FAPSE, Université de Genève.
- Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Berliner, D. C. (1988). *Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation*. Paper presented at the 1988 Educational Testing Service Invitational Conference on New Directions for Teacher Assessment, New York City, NY.
- Bernshausen, D. & Cunningham, C. (2001). *The role of resiliency in teacher preparation and retention*. Paper presented at the American Association of Colleges for Teacher Education 53rd Annual Meeting, March 1-4, 2001, Dallas, TX.
- Berry, B. (2004). Recruiting and retaining "highly qualified teachers" for hard-to-staff schools. *NASSP Bulletin*, 88 (638), 5-27.
- Blanchard-Laville, C. (2003). Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant. In G. Boutin (Éd.) *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (pp. 105-123). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants: recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP-BE-JUNE*, 6, 11-34.

- 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, CH.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burden, P. (1982). Implications of teacher career development: new roles for teachers, administrators and professors. *Action in Teacher Education*, 4 (4), 21-25.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Éd.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ethell, R. & McMeniman, M. (2002). A critical first step in learning to teach. Confronting the power and tenacity of student teachers' beliefs and preconceptions. In C. Sugrue & C. Day (Éd.), *Developing teachers and teaching practice. International research perspectives* (pp. 216-233). London: RoutledgeFalmer.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108 (10), 2021-2052.
- Fuller, F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education, 74th yearbook of the national society for the study of education, Part II* (pp. 25-52). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fulton, K., Yoon, I. & Lee, C. (2005). *Induction into learning communities*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Hammerness, K. (2003). Learning to hope, or hoping to learn? The role of vision in the early professional lives of teachers. *Journal of Teacher Education*, 54 (1), 43-56.
- Huberman, A. M. (1989). L'image du soi professionnel à différents moments de la carrière: le parcours des enseignants romands. *Education et Recherche*, 2, 18-41.
- Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88 (638), 28-40.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2e éd.). Boston, MA: Pearson.
- Kelley, L. M. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 438-448.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2e éd.). New York, NY: The Guilford Press.
- Lazovsky, R. & Reichenberg, R. (2006). The new mandatory induction programme for all beginning teachers in Israel: Perceptions of inductees in five study tracks. *Journal of Education for Teaching*, 32 (1), 53-70.
- Lee, J. B., Clery, S. B., & Presley, J. B. (2001). *Paths to teaching*. Unpublished report of the Illinois Education Research Council. Edwardsville, IL: Illinois Education Research Council.
- Lundeen, C. A. (2004). Teacher development: The struggle of beginning teachers in creating moral (Caring) classroom environments. *Early Child Development and Care*, 176 (6), 549-564.
- Mayer, R. & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Moir, E. & Gless, J. (2001). Quality induction: An investment in teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (1), 109-114.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.

- Mukamurera, J., Bourque, J. & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49-72). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Dezutter, O. & Uwamariya, A. (2004). L'accompagnement à la prise de fonction: état des lieux et besoins d'enseignants québécois débutants au secondaire. *La Lettre de l'AIRDE*, 34, 12-17.
- Mukamurera, J. & Gingras, C. (2005). La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec depuis 1970. In C. Gervais & L. Portelance (Éd.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 45-63). Sherbrooke, QC: Editions du CRP.
- Müller Kucera, K. & Stauffer, M. (2003). *Attirer, former des enseignants de qualité. Etude thématique nationale de l'OCDE*. Berne: CORCHED.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. In G. Boutin (Éd.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (pp. 125-155). Montréal, QC: Editions nouvelles.
- National Center for Education Statistics (2000). *Progress through the teacher pipeline: 1992-93 college graduates and elementary/secondary school teaching as of 1997*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Oplatka, I. & Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 339-354.
- Runyan, C. K. (1999). Mentoring: Aim and assess. *Mid-Western Educational Researcher*, 12 (4), 14-17.
- Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Education Foundation.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681-714.
- Tardif, M., Raymond, D., Mukamurera, J. & Lessard, C. (2001). Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement. In C. Saint-Jarre & L. Dupuy-Walker (Éd.), *Le temps en éducation: regards multiples* (pp. 317-349). Montréal, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Texas Center for Educational Research (2000). *The cost of teacher turnover*. Austin, TX: Texas Center for Educational Research.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31 (1), 133-155.
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: responsabilité de l'administration scolaire. In J. C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 187-204). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Wittgenstein, L. (2001/1953). *Philosophical investigations*. Oxford, UK: Blackwell.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston, R. Howsam & J. Sikula (Éd.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York, NY: Macmillan.

Mots clés: Insertion professionnelle, enseignants novices, modèle de Bronfenbrenner

Der Einstieg in den Lehrberuf – Validierung eines an Bronfenbrenner orientierten Ansatzes

Zusammenfassung

Der Übergang von der Ausbildung in die schulische Praxis gilt seit jeher als eine komplexe Angelegenheit. Drei Institutionen – die Pädagogischen Hochschulen BEJUNE, Freiburg und Wallis – haben den Versuch unternommen, einen an Bronfenbrenner orientierten Ansatz für die Berufseinführungsphase in den Lehrberuf zu testen. Dieser ökosystemische Ansatz stellt den Novizen in den Mittelpunkt von fünf konzentrischen Systemebenen und hat die Forschenden zu sechs Hypothesen angeregt, die empirisch getestet werden konnten. Eine Auswahl von insgesamt 186 Studienabgängern hat im Frühling 2006 auf einen Fragebogen geantwortet. Das Strukturgleichungsmodell ermöglichte es, Zusammenhänge aufzuzeigen zwischen der Wahrnehmung der eigenen Kompetenz, den Arbeitsbedingungen, der Grundausbildung sowie der Einschätzung, wie erfolgreich der Berufseinstieg bewältigt wurde. Die Ergebnisse unterstreichen die zentrale Bedeutung der Rahmenbedingungen bei der Anstellung, der Einschätzung der Novizen zum Erfolg ihres Berufseinstiegs sowie ihres Engagements an der Schule.

Schlagworte: Berufseinstig in den Lehrerberuf, Anfänger im Lehrerberuf, Modell von Bronfenbrenner

L'inserimento professionale nell'insegnamento: convalida di un modello ispirato da Bronfenbrenner

Riassunto

In educazione, il passaggio dalla formazione alla pratica professionale resta un fenomeno complesso. Per questo, abbiamo iniziato a studiare un modello d'inserzione professionale nell'insegnamento, ispirato da Bronfenbrenner. Questo modello colloca il novizio al centro di un sistema concentrico e si basa su sei ipotesi che abbiamo testato. Tre istituti svizzeri di formazione per insegnanti (HEP) hanno preso parte a questo progetto: HEP BEJUNE, Friburgo e Vallese. Un campione di 186 novizi a risposto ad un questionario nella primavera del 2006. L'elaborazione di un modello d'equazioni strutturali ha permesso di verificare le relazioni fra le variabili riguardanti la percezione della competenza, le condizioni di lavoro, la formazione iniziale e la percezione del successo dell'inserzione. I risultati evidenziano l'importanza che le condizioni d'assunzione e la soddisfazione nel lavoro hanno sulla percezione del successo dell'inserzione e l'imPLICAZIONE a scuola.

Parole chiave: Inserzione professionale, insegnanti debuttanti, modello di Bronfenbrenner.

Teacher Induction: Validation of a Model Inspired by Bronfenbrenner

Abstract

In education, transition from training to professional practice remains a complex phenomenon. Consequently, we tested a model of teacher induction inspired by Bronfenbrenner's. This model locates the novice teacher at the center of a concentric system, and generated six hypotheses, that we tested. Three institutions participated in the study: the "Universities of Teacher Education" of BEJUNE, Fribourg and Valais. A sample of 186 novice teachers completed a questionnaire in the Spring of 2006. Structural equations modeling allowed us to test for links between variables pertaining to perception of competence, working conditions, teacher training, and perceived success of induction. Results stress the importance of working conditions and job satisfaction on the perceived success of induction and involvement in school.

Key words: Teacher induction, novice teachers, model of Bronfenbrenner