

Insertion professionnelle

Depuis le tournant du millénaire, l'insertion professionnelle s'est avérée un thème d'actualité. Dans les médias, la valorisation de la profession, les conditions d'exercice difficiles et la précarité d'emploi sont maintenant des sujets auxquels les journalistes s'intéressent. Les statistiques maintenant cachées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) révèlent des taux d'abandon professionnel de deux à trois fois supérieurs à la moyenne des autres professions du secteur de la fonction publique. On note un taux d'abandon de 20 % pour l'année 2002, de 15 % en 2005¹ et de 16 % en 2006². En formation professionnelle, c'est jusqu'à 36 % du personnel enseignant³ qui abandonne la profession. Ce triste phénomène s'est même répandu du côté des universités, puisque c'est près du quart des étudiantes et étudiants aux baccalauréats en enseignement qui abandonnent avant la fin du programme de formation⁴.

Dans le domaine de la santé, on commence à observer la même problématique du côté du personnel infirmier. La pénurie grandissante a contraint les hôpitaux à mettre en place des structures de rétention du personnel. Dans la grande entreprise, les stratégies d'insertion professionnelle répertoriées sont plutôt orientées en fonction des aspects relatifs à la santé et la sécurité au travail et aux questions de rétention de personnel hautement spécialisé.

C'est dans ce contexte que la Fédération, en collaboration avec la Centrale, s'est lancée dans une tournée d'information et de sensibilisation de type recherche appliquée qui s'est adressée aux personnes déléguées et aux enseignantes et enseignants qui en sont à leurs toutes premières armes dans l'enseignement. Le projet s'est inscrit dans la ligne tracée par le Conseil fédéral d'accorder une place d'importance à l'insertion professionnelle dans le présent plan d'action (décision 7, A0607-CF-DÉC-1) et des différents éléments du *Plan d'action intégré sur l'attraction, l'insertion et la rétention en emploi* adopté par le Conseil général (A0607-CG-009). Il faut noter que la démarche complète les travaux réalisés par la Fédération, en 2003, qui ont mené à l'élaboration d'une demande de réouverture de l'entente nationale et à la production d'outils en appui aux syndicats locaux.

Au-delà d'informer les membres, les objectifs poursuivis ont porté sur deux volets. La tournée a contribué à mettre les participantes et participants en action afin qu'ils puissent contribuer concrètement à l'identification de pistes de revendication à soumettre dans le cadre d'une demande auprès du ministère d'instaurer d'une politique nationale et d'objets de revendications que nous proposerons à l'occasion de la prochaine ronde de négociations. De plus, la démarche a permis aux syndicats de faire le point avec les membres sur la situation qui prévaut localement afin d'amorcer une réflexion sur des perspectives d'action.

1 MELS. Percos, 2002, 2005.

2 CSQ. Déclaration des effectifs, 2006.

3 Beauchesne, Martineau, Tardif. 2001

4 MELS. Percos, 2005.

Une tournée en trois phases

La tournée s'est découpée en trois phases. Les membres de sept syndicats affiliés, soit plus de 500 enseignantes et enseignants d'expérience et nouvellement entrés en fonction, ont été rencontrés durant la première phase qui s'est déroulée au cours du printemps 2007. Nous avons pu confirmer l'état de la situation décrite dans l'abondante littérature sur ledit sujet. À l'automne, près de 350 enseignantes et enseignants répartis dans sept autres syndicats ont contribué aux travaux de la deuxième phase. Nous avons entrepris cette deuxième phase en interrogeant les participantes et participants sur les pratiques gagnantes vécues sur le terrain et en leur demandant d'identifier les conditions qui permettraient la réalisation de projets d'insertion professionnelle contributifs à la rétention des enseignantes et enseignants.

Il est à noter que, depuis les premiers débats, plusieurs acteurs du monde de l'éducation ont fait valoir leur intérêt dans le dossier. Par exemple, le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), un organisme qui a vu le jour à la Commission scolaire de Laval¹ et soutenu par le MELS, a aussi entrepris sa propre tournée provinciale d'information dans les régions administratives du réseau de l'éducation. Nous avons d'ailleurs été invités à participer aux travaux de ce groupe de travail. Du côté des commissions scolaires, on observe aussi quelques mouvements favorables à l'élaboration de stratégies d'intervention. Certaines commissions scolaires ont déjà approché leur vis-à-vis syndical afin d'entreprendre une démarche conjointe. Le dossier démontre une certaine importance et on ne peut que féliciter les intervenants qui ont accepté de mettre l'épaulé à la roue.

Au cours du présent hiver, nous avons validé auprès des membres des orientations qui constitueront une base de revendications auprès du gouvernement et des commissions scolaires. Les participantes et participants ont débattu et précisé la portée de ces propositions et ont même bonifié certains aspects.

Au total, les membres de 21 des 35 syndicats affiliés à la FSE ont été rencontrés dans le cadre de cette tournée à laquelle s'est ajoutée une intervention auprès du MELS à l'occasion d'un colloque organisé par le CNIPE. C'est donc près de 1 200 participantes et participants qui ont accepté de se prêter à l'exercice, ce qui constitue pour la Fédération un appui fort intéressant à nos revendications qui proviendront directement de notre base militante de toutes les régions du Québec. Certains syndicats parmi ceux qui n'ont pu insérer l'activité dans leur calendrier local ont accepté de contribuer aux travaux de recherche en complétant un questionnaire.

Les informations issues des travaux de recherche

Les recherches universitaires fusent généreusement. Le phénomène ne surprendra personne puisque la désertion professionnelle chez le personnel enseignant frôle les records, du moins suffisamment pour susciter l'intérêt d'un grand nombre de chercheurs. Un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants en début de carrière ont donc été consultés dans le cadre de travaux sur le terrain. L'essentiel des informations qui ont fait l'assise de notre tournée provient de ces recherches. Nous devons cependant mentionner particulièrement les efforts de Joséphine Mukamura de l'Université de Sherbrooke, de Stéphane Martineau de l'Université du Québec à Trois-Rivières, de Denis Jeffrey de l'Université Laval et de Amélie Ouellet, conseillère au Syndicat de l'enseignement du Grand-Portage comme étant nos sources principales d'information.

Une définition de l'insertion professionnelle

Plusieurs définitions ont été élaborées afin de circonscrire la période d'insertion professionnelle. Nous avons retenu qu'il s'agit de la période d'adaptation et d'évolution de l'enseignante ou l'enseignant débutant dans ses nouvelles fonctions. C'est la période pendant laquelle on construit son identité professionnelle et développe un sentiment de confiance. C'est aussi la période pendant laquelle on se familiarise avec le milieu professionnel, la culture, le fonctionnement, les habitudes et les rouages de l'école. Sa durée est de plus ou moins cinq ans, dépendamment de la personnalité de l'enseignante ou l'enseignant, de ses expériences antérieures, du contexte scolaire, du type de contrat et de la qualité de la formation initiale reçue.



¹ www.insertion.qc.ca.

La période d'insertion professionnelle se découpe en trois phases. La première phase a été baptisée la phase de *survie*. C'est le choc des débuts où l'anxiété et l'insécurité sont à leur plus haut point. On découvre la réalité du milieu tout en constatant les écarts considérables entre le quotidien d'un titulaire de classe ou responsable de groupes d'élèves et l'expérience vécue durant la formation universitaire. Effectivement, nous devons admettre que les différents stages vécus durant la formation initiale sont offerts à des moments et des conditions relativement optimales et contrôlés par le maître-associé. Ce fait a été constaté dans tous les milieux visités durant la tournée de la FSE. On a régulièrement mentionné le fait que la formation universitaire était nettement déficiente en ce qui se rapporte à la gestion de la classe. La seconde phase se nomme la consolidation des acquis. C'est là où l'on procède à un premier bilan des expériences vécues et à un certain réinvestissement. Enfin, la socialisation est la phase durant laquelle on découvre nos collègues de travail. C'est à ce moment que l'on constate, notamment, que les difficultés rencontrées peuvent être vécues par plusieurs dans l'école et qu'il devient alors possible de développer certaines stratégies collectives. Dans un contexte de début de carrière, il s'avère très difficile d'accorder du temps à la socialisation, malgré le fait que ce soit l'étape la plus importante dans l'insertion professionnelle. Certaines études nous démontrent que la grande majorité des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ayant quitté la profession n'avait pas encore atteint cette phase cruciale. Il apparaît donc essentiel d'accorder une attention particulière à cet élément dans la recherche de mesures visant à contrer la désertion professionnelle.

Le portrait des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants

Le renouvellement des cohortes d'enseignantes et d'enseignants amorcé depuis quelques années a provoqué une féminisation de la profession. Lorsque l'on compare le nombre d'enseignantes et d'enseignants en fonction des groupes d'âge, on peut observer que les enseignantes constituent 65,5 % de la cohorte des 50 ans et plus, pourcentage qui s'élève à 82,5 % des membres de la cohorte des moins de 30 ans.

	20-29 ans	30-39 ans	40-49 ans	50 ans ou +
Ensemble	18,0 %	32,0 %	25,2 %	24,8 %
Femmes	14,9 %	24,2 %	17,5 %	16,2 %
Hommes	3,1 %	7,8 %	7,6 %	8,6 %

Aussi, une étude menée auprès des cohortes d'étudiantes et d'étudiants inscrits en 2006 dans les divers programmes de formation à l'enseignement à l'Université du Québec à Trois-Rivières² a révélé que les valeurs sociales privilégiées par les futurs enseignants et enseignantes étaient la famille et les amis, le travail s'inscrivant comme la troisième valeur à considérer. On peut donc conclure que la tendance à prolonger le travail et les diverses activités reliées au travail à l'extérieur des heures normales sera de

2 Deslandes, Paré et Parent. UQTR, 2006.

moins en moins observée chez nos recrues. Il est aussi permis de croire que la venue du nouveau régime d'assurance parentale aura pour effet d'accentuer le phénomène. Ces constats nous obligent à se questionner sur les moyens à utiliser afin d'entrer en contact avec les plus jeunes de la profession.

Les difficultés d'insertion des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants

Les difficultés reliées à la profession enseignante sont multiples. On le sait, la lourdeur de la tâche, tant au niveau de la composition des groupes d'élèves et du nombre d'élèves que des divers aspects du travail à effectuer, l'absence de contrat à long terme, l'attribution tardive des postes, l'isolement, l'absence de mesures d'accueil de la part du milieu scolaire, la composition des tâches attribuées aux nouvelles et nouveaux (restants de tâches, plusieurs groupes et plusieurs écoles), les changements d'école ou de discipline fréquents, sont des facteurs qui augmentent les risques de désertion professionnelle. Les problèmes de violence sont aussi extrêmement contributifs dans l'accroissement de l'abandon professionnel. Effectivement, plus de 90 % des enseignantes et enseignants en début de carrière ont déjà vécu au moins un événement violent³.

Selon les études menées par Joséphine Mukamurera⁴, les principales causes de l'abandon professionnel sont principalement la précarité, la lourdeur de la tâche, la composition des groupes d'élèves et l'écart entre les attentes et la réalité. L'analyse de la répartition des membres en fonction du type de contrat attribué⁵ nous permet d'appuyer les propos de l'auteur concernant les effets causés par la précarité en emploi. Effectivement, on peut constater qu'à peine 53 % des membres FSE occupent un poste à statut régulier, alors qu'en 1982, on répertoriait plus de 80 %⁶ du personnel enseignant à statut régulier. De l'autre côté du spectre, nous constatons que 75 % des enseignantes et enseignants de moins de 30 ans débutent leur carrière par la suppléance. Il est évident que le comportement des commissions scolaires dans l'engagement du personnel enseignant a largement contribué à décourager les membres à persévérer dans l'enseignement.

Toutefois, l'impact fortement négatif de la lourdeur de la tâche décrit par Mukamurera mérite d'être mis en contexte. Les nombreux témoignages récoltés durant la tournée de la FSE nous confirment encore une fois que cette problématique transcende les générations d'enseignantes et d'enseignants et peut facilement

3 Jeffrey, Denis. Université Laval, 2007.

4 Mukamurera, Joséphine. Université de Sherbrooke, 2004.

5 CSQ. Déclaration des effectifs, 2006.

6 MELs. Percos, 1982.

se rattacher à d'autres questions telles que l'intégration sans soutien des élèves en difficulté. La lourdeur de la tâche et les classes difficiles sont donc des facteurs qui nuisent à l'insertion, mais qui doivent aussi être mis en relation avec d'autres facteurs.



Les travaux de l'UQTR⁷ nous apportent un éclairage différent. Selon Martineau, les principales causes de l'abandon professionnel seraient davantage reliées à la non-valorisation, la non-reconnaissance du travail et au manque de moyens déployés afin d'accueillir et de soutenir les enseignantes et enseignants durant leur période d'insertion professionnelle. Ces conclusions ont été largement vérifiées durant la tournée de la FSE. Plusieurs témoignages récoltés nous permettent de croire que la persévérance en emploi est accrue dans les milieux où des activités d'accueil sont offertes au nouveau personnel. Il en est de même pour les milieux où des mesures d'accompagnement ont été mises en place dans le cadre d'une politique locale.

Les pratiques observées

Tout programme d'insertion professionnelle devrait s'inscrire dans un objectif de formation continue impliquant l'ensemble du personnel enseignant. À cet égard, la contribution du personnel d'expérience aux stages et au mentorat est une occasion privilégiée de perfectionnement pour les enseignants qui s'y engagent⁸.

Des stratégies locales d'insertion professionnelle pratiquement inexistantes

Il n'existe pas de programme national d'insertion qui soit structuré. Les mesures d'insertion existantes sont essentiellement des initiatives locales. Selon une étude du ministère (2002)⁹, à peine 35 % des commissions scolaires ont des mesures pour accueillir les nouveaux enseignants. Pourtant, plusieurs des nouveaux gestionnaires et directions d'établissement bénéficient d'un programme de mentorat pour faciliter leur insertion. En général, peu de temps est consacré à l'accompagnement des nouvelles et nouveaux. Les directions, gestionnaires et professionnels sont trop souvent absorbés par les réformes en cours et les nouvelles responsabilités administratives pour s'y attarder. Il y a donc très peu de pratiques de transfert et de partage intergénérationnels (mentorat, dyade, rencontres d'équipe, etc.) de structurées ou de formalisées dans des stratégies locales d'insertion professionnelle. Les observations effectuées sur le terrain nous ont permis de constater que les efforts déployés ciblent l'accueil ou le soutien, ou l'accompagnement du nouveau personnel, mais rarement les trois.

L'accueil

La majorité des commissions scolaires a mis en place une procédure d'accueil généralement sous forme d'une rencontre d'une journée se déroulant à la commission scolaire. C'est à cette occasion que le nouveau personnel rencontre pour la première fois les hauts dirigeants et se familiarise avec les procédures administratives telles que le calcul de la paie, le calendrier scolaire, les divers services de soutien pédagogique. On termine la rencontre avec une visite du siège social. Cette activité est parfois organisée conjointement avec le syndicat. Les enseignantes et enseignants invités sont, pour la plupart, celles et ceux ayant obtenu un contrat.

Nous proposons d'élargir le bassin à tout le nouveau personnel afin d'assurer que toutes et tous puissent bénéficier de l'ensemble des activités de soutien à l'insertion. Il serait aussi souhaitable d'augmenter le nombre de rencontres d'accueil offertes par la commission scolaire. Une première rencontre devrait servir à présenter les différentes ressources pédagogiques et professionnelles disponibles et les aspects techniques du fonctionnement de la commission scolaire (procédures d'affectation, éléments pertinents de la convention collective, matériel pédagogique disponible, services d'aide aux employés, etc.). Une seconde rencontre qui aurait lieu en cours d'année permettrait de faire, notamment, le suivi du personnel en processus d'insertion. Enfin, il est nécessaire de mettre en place des outils de formation et de sensibilisation. Par exemple, la Commission scolaire des Affluents propose à son nouveau personnel une brochette de formations de type continu complémentaires à la formation initiale des enseignantes et enseignants. On y retrouve principalement des ateliers sur la gestion de la classe, élément que nous avons identifié comme déficient à la formation universitaire. De plus, elle offre un réseau d'entraide aux enseignantes et enseignants comprenant des groupes de discussion intragénérationnels. Malgré le fait que ce

7 Martineau, Stéphane. UQTR, CRIFPE, 2006.

8 Gervais, Colette. Université de Montréal, 1999.

9 MEQ, COFPE, 2002.

programme de soutien à l'insertion ne propose pas de stratégie d'accompagnement, il apparaît intéressant de constater que le modèle propose plusieurs types de soutien à l'insertion.

Dans les établissements, on peut observer que les directions organisent un social d'accueil qui prend souvent la forme d'un déjeuner. Toutefois, l'intégration et la socialisation ne peuvent se faire qu'en misant uniquement sur la spontanéité du groupe. Il faut donc mieux structurer cet accueil de façon à maximiser les contacts intergénérationnels. Nous avons pu observer que l'implication d'un comité ou d'une personne-ressource à l'accueil avait pour effet de coordonner et ainsi garantir la pérennité de ces mesures. De plus, il n'est pas rare que l'accueil des personnes suppléantes, malgré le fait qu'elles constituent la relève enseignante, ne soit assuré que par le personnel de secrétariat. Nous proposons donc de concentrer davantage les efforts d'accueil et de soutien des personnes suppléantes au niveau de l'établissement. Enfin, une attention particulière et soutenue devrait être accordée aux futurs enseignants et enseignantes en formation initiale.

Le soutien et l'accompagnement

Il est aisé de constater que ce type d'activité demande du temps et de l'implication. Cela exige donc des commissions scolaires un financement spécifique afin de permettre aux directions d'établissement de dégager du temps dans la tâche éducative des enseignantes et enseignants impliqués. Et l'expérience est nettement rentable. Par exemple, à l'école Chavigny située dans la région de Trois-Rivières, la direction a accordé une libération de 30 minutes par cycle au nouveau personnel enseignant et leur mentor ainsi qu'une libération supplémentaire à deux enseignantes d'expérience qui assurent la coordination, la formation, le jumelage et le suivi du projet. Il en a résulté que, depuis l'instauration de ce système d'accompagnement, on a éliminé l'abandon professionnel dans cet établissement.

La tournée nous a permis de constater que plusieurs milieux utilisent les enseignantes et enseignants ressources au secondaire comme référence pour le nouveau personnel enseignant. Certains vont même jusqu'à jouer un rôle de mentor, ce qui ne respecte pas le mandat initial de l'enseignante et l'enseignant ressource. Cet état de fait nous permet d'identifier un manque flagrant au niveau de la coordination des besoins dans l'établissement. Nous croyons donc qu'il est nécessaire que le réseau scolaire se dote de personnes-ressources auprès des enseignantes et enseignants en processus d'insertion. Ces personnes ressources à l'insertion professionnelle auraient pour responsabilités d'accueillir les nouveaux membres du personnel enseignant, particulièrement les personnes suppléantes, de favoriser les échanges entre les membres du personnel enseignant, de favoriser les jumelages intergénérationnels, d'assurer le suivi dans le cheminement des personnes en processus d'insertion professionnelle, d'assurer un suivi auprès du comité paritaire à la commission scolaire afin de proposer des aménagements et de nouvelles actions. Elles pourraient aussi voir au développement des compétences collectives des enseignantes et enseignants. Ce type d'action permet à l'ensemble du groupe

de bénéficier d'expertises diverses tout en augmentant la cohésion entre les membres du personnel enseignant. L'expertise collective ne se résume pas au partage de la somme des compétences individuelles. Il s'agit de générer des compétences d'interaction entre les membres du personnel enseignant. Il en résulte aussi une meilleure répartition des tâches sur l'ensemble du personnel¹⁰. Il est aussi proposé que l'on favorise la mise en place d'un comité d'insertion professionnelle dans les établissements.

Au niveau syndical, nous devons souligner le fait que l'ensemble des affiliés offre diverses activités d'accueil et de formation s'adressant aux nouveaux membres. On constate que la question des jeunes fait maintenant partie des préoccupations quotidiennes. Aussi, plusieurs syndicats participent avec la Fédération à établir des contacts directs avec les étudiantes et étudiants universitaires. Cependant, le matériel et les contenus de formation diffèrent grandement d'un milieu à l'autre et la responsabilité d'assurer le lien entre les membres et les différents paliers de l'organisation demeure au niveau local. Il serait intéressant que les affiliés puissent profiter de contenu de formation et de matériel commun élaborés et distribués par la Fédération en soutien aux affiliés. La CSQ a conçu pour les membres des syndicats du secteur de la santé une session d'initiation d'une durée de trois heures intitulée « Être membre d'un syndicat ». Il serait possible d'y adapter son contenu. En 2005, un guide d'insertion professionnelle et syndicale avait été développé par la Fédération. Il est nécessaire que l'on révisé son contenu afin de l'actualiser et de l'orienter davantage vers la question du militantisme syndical.

Le transfert de matériel pédagogique et d'expertise professionnelle

On a tous observé le départ de collègues sans qu'il puisse y avoir legs de l'héritage professionnel. Souvent, les jeunes enseignantes et enseignants constatent le peu de matériel pédagogique disponible dans les établissements afin de leur venir en aide dans leur planification. Pourtant, il semble que, depuis quelques années, les enseignantes et enseignants ont accès par Internet à un nombre intéressant d'activités pédagogiques. Des sites spécialisés tels que *Récit*¹¹, la GRICS¹², *Le jardin de Vicky*¹³, ont été élaborés par divers intervenants du monde scolaire. Certaines commissions scolaires, à l'instar de la Commission scolaire des Samares avec son *Carrefour pédagogique*¹⁴, ont d'ailleurs mis en ligne des banques de matériel, des hyperliens vers des communautés de partage et des contacts au niveau universitaire. Même la Centrale contribue à l'élaboration et à la diffusion de matériel pédagogique dans la lignée des valeurs qu'elle défend, notamment par le biais du réseau EAV-EVB¹⁵. Toutefois, la tournée de la FSE nous a permis de constater que la promotion de ces ressources d'information est mal rendue dans les établissements scolaires. Il pourrait être utile que le ministère procède à la mise sur pied d'un répertoire Internet des lieux de partage de matériel pédagogique et

10 Beillerot, J. 1991.

11 www.recit.qc.ca.

12 www.grics.ca

13 <http://jardinvicky.iquebec.com>.

14 <http://recit.cssamares.qc.ca/carrefour>.

15 www.evb.csq.qc.net.

d'expertise professionnelle. Aussi, il pourrait être intéressant que les centres universitaires contribuent à ce type de partage à même les réalisations des étudiantes et étudiants inscrits dans les différents programmes de formation à l'enseignement.

Enfin les personnes retraitées de l'enseignement pourraient aussi être appelées à contribuer à l'effort de transmission de l'expertise. D'ailleurs, une expérience a été développée dans la région de Montréal avec l'aide d'enseignantes et d'enseignants retraités. Le comité des retraités Bruntland contribue aussi au partage d'expertise et de matériel relatif à l'éducation pour un avenir viable. D'ailleurs, la Centrale a amorcé une réflexion, en collaboration avec l'Association des retraitées et retraités de l'enseignement du Québec (A.R.E.Q.), sur la question du transfert d'expertise intergénérationnel sur le modèle de ces organismes.

L'affectation des tâches d'enseignement dans les établissements

Il n'en reste pas moins que la lourdeur de la tâche et les conditions d'embauche du nouveau personnel enseignant demeurent parmi les causes dominantes d'abandon professionnel. Dans la pratique, la distribution des tâches d'enseignement dans les établissements basée sur l'ancienneté conduit parfois à l'aménagement de tâches résiduelles plus exigeantes que les régulières. Par exemple, on observe souvent le regroupement de « queues » de tâches comprenant plusieurs programmes de formation, plusieurs établissements ou un nombre impressionnant de groupes d'élèves. Quelquefois, la tâche comprenant le ou les groupes difficiles est attribuée à la dernière personne arrivée en poste.

Toutefois, certains milieux ont avancé dans ce domaine en aménageant la convention collective de façon à prévenir certaines situations catastrophiques. On a convenu d'un processus de constitution équitable et de répartition consensuelle des tâches. À défaut, on procède dans le respect de l'ancienneté. Les expériences répertoriées nous ont permis de constater que, dans ces milieux, ce sont les enseignantes et enseignants qui confectionnent les tâches et qui les proposent à la direction, celle-ci conserve un pouvoir d'approbation. Cette façon de procéder est aussi pratiquée dans certains milieux, malgré l'absence de mesure enchâssée dans la convention collective locale. Il apparaît donc approprié que l'on poursuive la promotion du principe d'équité dans l'attribution des tâches au niveau des ententes locales dans le respect des orientations adoptées par le Conseil fédéral en juin 2003¹⁶.

Vers une politique d'insertion professionnelle

Lors de notre tournée, nous avons constaté que, lorsqu'on observe les mesures d'insertion en place, le réseau scolaire québécois ressemble à une vaste mosaïque. Des mesures mises en place dans un milieu peuvent être totalement inconnues des établissements voisins. Nous travaillons donc dans un contexte où, dans un grand nombre de milieux, les moyens d'insertion sont uniquement informels. Tout repose sur la gentillesse et la bonne volonté des enseignantes et enseignants d'expérience et sur l'initiative de la personne qui arrive et qui doit s'imposer. Très peu de commissions scolaires ont des mesures systématiques d'insertion qui visent l'ensemble des établissements, malgré un discours officiel soutenant l'importance des mesures d'insertion.

Étant donné que la FSE est en travail constant sur les difficultés structurelles de l'insertion (tâche, EHDAA, précarité, conciliation travail-famille, etc.), nous avons choisi de nous pencher particulièrement sur les mesures d'accueil et de soutien et les autres mesures permettant de faciliter l'arrivée des nouvelles et nouveaux. D'ailleurs, la recherche et les deux premières phases de la tournée nous ont permis de constater les effets bénéfiques de ces mesures lorsqu'elles existent. Nous proposons des orientations qui nous permettront de revendiquer une réelle politique ministérielle d'insertion professionnelle. La question de la formation initiale demeure aussi une préoccupation intimement reliée à l'insertion professionnelle. Nous devons éventuellement remettre le dossier à l'ordre du jour afin de mettre en lumière les difficultés rencontrées par les futures enseignantes et futurs enseignants.

Des orientations élaborées à partir de plusieurs sources d'information

Tel que mentionné en introduction, depuis le tournant du millénaire, l'insertion professionnelle est un sujet qui intéresse plus d'un. Nous ne pouvons donc avancer des orientations sans tenir compte des travaux précédemment effectués par les chercheurs, par les différents organismes du réseau scolaire et ceux réalisés par la Fédération.

Ce qui a particulièrement attiré notre attention est le nombre d'éléments proposés qui ont fait consensus au sein de la plupart des acteurs concernés par la question. Par exemple, à peu près tous ont identifié le manque flagrant de ressources financières injectées par le MELS dans la lutte à l'abandon professionnel. C'est comme si on connaissait les symptômes, la cause et le remède, mais qu'on osait administrer le moindre traitement afin d'enrayer l'épidémie. D'ailleurs, notre tournée nous a permis de discuter avec différents responsables de l'administration scolaire. Tant au niveau des établissements, des commissions scolaires, du ministère, des universités et des comités formés par ces groupes, on convient de l'existence des difficultés et de la nécessité d'injecter des énergies dans l'accueil et le soutien des enseignantes et enseignants en début de carrière.

16 A0203-CF-DÉC-9, décision 50, proposition 7.

Nous avons donc tenté de vérifier l'état du consensus fait autour des orientations identifiées dans les travaux réalisés antérieurement, notamment ceux issus du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) qui, en 2002, a réalisé un avis au ministère connu sous le nom de *La profession en héritage*. Il faut aussi se rappeler que cet avis a fait l'objet, en 2003, d'analyse et de recommandations par la Fédération¹⁷ concernant des balises de revendications et de débat dans le cadre du colloque du MELS tenu à Laval en 2004¹⁸. Les travaux de la Fédération ont aussi mené à une demande de réouverture de l'entente nationale.

Lors de la ronde de négociations de 2005, la demande syndicale contenait aussi une annexe sur ledit sujet dans laquelle on proposait la mise en place d'un comité paritaire décisionnel au niveau de la commission scolaire qui aurait eu pour mandat d'administrer une enveloppe budgétaire dédiée uniquement à la mise en place de mesures d'accompagnement des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants. Or, malgré le fait que le mentorat demeure le modèle dominant, l'insertion professionnelle ne peut être réduite qu'à cette seule pratique. Les orientations proposées tiendront compte du fait qu'il soit nécessaire de varier les stratégies (accueil, soutien et accompagnement) afin de permettre une intégration adaptée au style et aux besoins de chaque personne en processus d'insertion.

Enfin, nous avons aussi tenu compte des nombreuses décisions prises en Fédération comme en Centrale et se rapportant à la consolidation de l'organisation et l'éducation syndicale.

¹⁷ A0203-CF-103.

¹⁸ MELS, COFPE, CRIFPE, 2004.

Les orientations

Les orientations proposées ont fait l'objet d'une recherche documentaire, d'échanges sur le terrain, de vérifications au niveau de l'entente nationale et de certaines ententes locales ainsi que d'expériences réalisées dans le milieu. Elles reprennent, pour l'essentiel, les orientations adoptées par le Conseil fédéral en juin 2003¹⁹.

A. Les principes généraux

L'insertion professionnelle doit être considérée comme un processus primordial dans tous les secteurs d'enseignement :

1. La démarche d'insertion professionnelle doit débuter dès les premières expériences d'enseignement et s'adresser à l'ensemble des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, quel que soit leur statut, ainsi qu'aux personnes d'expérience qui changent de champ d'enseignement ou de spécialité.
2. L'engagement dans la démarche d'insertion professionnelle demeure libre et volontaire afin de respecter les intérêts et affinités de chacun.
3. L'insertion professionnelle doit être considérée comme faisant partie du processus de formation continue du personnel enseignant et ne peut, en aucun cas, être utilisée comme démarche d'évaluation.
4. L'insertion professionnelle comprend des mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement et leur mise en œuvre demande du temps et des conditions adéquates afin d'en assurer la réussite.
5. Les approches d'insertion professionnelle doivent permettre la transmission de l'expérience professionnelle et de la culture institutionnelle, le développement de l'autonomie et de l'identité professionnelle et la socialisation.
6. Les approches d'insertion professionnelle doivent être variées afin de permettre une intégration adaptée au style et aux besoins des personnes visées.
7. L'ensemble des intervenantes et intervenants du réseau scolaire doit être impliqué dans la démarche d'insertion professionnelle et l'accompagnement doit être réalisé par les pairs.
8. Les rôles et responsabilités de chaque intervenante ou intervenant doivent être définis et coordonnés afin de permettre une intégration la plus adaptée et la plus complète possible.

B. Une politique ministérielle et un plan d'action local en insertion professionnelle

1. Le MELS doit doter le réseau scolaire d'une politique d'insertion professionnelle, encourager et soutenir financièrement les initiatives déployées dans le milieu :
 - 1.1 Que le MELS dégage une enveloppe budgétaire dédiée à l'élaboration et à l'application de stratégies d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires.
 - 1.2 Que la politique ministérielle s'inscrive dans le respect des principes généraux, tels que décrits dans la section A.
 - 1.3 Que le MELS s'assure que les commissions scolaires se dotent d'un plan d'action au regard de l'insertion professionnelle dont les balises sont définies dans les sections B.2, B.3 et B.4.
2. Les commissions scolaires doivent être responsables de la mise en œuvre de la politique ministérielle :
 - 2.1 Que l'élaboration et le suivi du plan d'action soient assurés par un comité de nature paritaire et décisionnelle convenu entre le syndicat et la commission scolaire.
 - 2.2 Que soient déterminés par le comité les modalités d'utilisation de l'allocation ministérielle, les modalités d'accueil, de soutien et d'accompagnement et les rôles et responsabilités des divers intervenants ou intervenantes.
 - 2.3 Que soient nommés par leurs pairs des enseignantes et enseignants d'expérience à titre de personnes-ressources à l'insertion professionnelle afin d'assurer la coordination des mesures d'accueil et d'accompagnement dans les établissements.
 - 2.4 Que le travail des enseignantes et enseignants impliqués (accompagnatrices et accompagnateurs, personnes en processus d'insertion, personnes-ressources à l'insertion professionnelle) soit reconnu, notamment à l'aide d'une compensation appropriée²⁰ et déterminée par le comité, sans que cela ait pour effet d'augmenter la tâche des autres membres du personnel enseignant.

19 A0203-CF-DÉC-9.

20 À titre d'exemple, un déchargement de la tâche éducative peut être accordé aux personnes accompagnatrices en charge d'un groupe de personnes en processus d'insertion, particulièrement aux enseignantes et enseignants en fin de carrière qui bénéficient actuellement d'un congé de tâche éducative.

3. Le plan d'action doit prévoir des activités d'accueil et de soutien au niveau de la commission scolaire :

3.1 Qu'une trousse d'accueil comprenant les informations pertinentes, telle qu'élaborée par le comité paritaire et complétée par les équipes-écoles avec des éléments spécifiques à chaque établissement, soit offerte au nouveau personnel enseignant.

3.2 Que des rencontres d'accueil et de suivi soient offertes par la commission scolaire et le syndicat à l'ensemble du nouveau personnel enseignant en processus d'insertion.

3.3 Que l'on favorise les échanges, la formation et le réseautage intragénérationnels, notamment par des rencontres ponctuelles sur temps de travail au niveau de la commission scolaire.

4. Le plan d'action doit prévoir des activités d'accueil et d'accompagnement dans les établissements :

4.1 Que l'accueil des nouvelles personnes dans l'établissement soit privilégié, entre autres à l'occasion des rencontres sociales avec l'ensemble du personnel.

4.2 Qu'une attention particulière soit offerte aux personnes suppléantes à la leçon et à taux horaire, notamment en favorisant leur présence rémunérée lors de certaines journées pédagogiques.

4.3 Que l'on favorise le jumelage intergénérationnel (mentorat ou autre) par une libération dans la tâche des personnes accompagnatrices et des personnes en processus d'insertion professionnelle.

C. Des mesures d'insertion professionnelle et syndicale

1. Que le Guide d'insertion professionnelle FSE soit révisé.

2. Que les syndicats affiliés s'engagent à présenter le Guide d'insertion professionnelle FSE au nouveau personnel enseignant ainsi qu'aux étudiantes et étudiants universitaires inscrits dans un programme de formation à l'enseignement, s'il y a lieu.

3. Que des sessions d'initiation au syndicalisme soient offertes par la Fédération et ses affiliés au nouveau personnel enseignant ainsi qu'aux étudiantes et étudiants universitaires inscrits dans un programme de formation à l'enseignement, s'il y a lieu.

Bibliographie

- BEAUCHESNE, André, MARTINEAU, Stéphane, TARDIF, Maurice. Éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement. Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 2001.
- BEILLEROT, Jacky. *Les compétences collectives et la question des savoirs*, Cahiers pédagogiques, no 297, Paris, octobre 1991.
- Centrale des syndicats du Québec. « Spécial jeunes », *Nouvelles CSQ*, printemps 2007.
www.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1676,9703,2299,1708,html
- Centrale des syndicats du Québec. « La violence, ça s'arrête ici », *Options CSQ*, printemps 2000, numéro 19.
www.cbcsq.qc.net/index.cfm/2,0,1676,9703,2302,1062,html
- CRIRES (2007). « La prévention des conduites violentes en milieu scolaire. Évaluer pour développer de meilleures pratiques », Bulletin du *CRIRES*.
www.ulaval.ca/crides/pdf/crides14.pdf
- DESLANDES, R., PARENT, G. et PARÉ, C. *Les enfants de la génération Y ont des valeurs similaires à leurs parents*. Entrevue avec S. Boudreau, *Entête-UQTR*, 2006.
- JEFFREY, Denis. « Enseignants dans la violence », *Nouvelles CSQ*, hiver 2007, p. 26-27.
www.csq.qc.net/sites/1676/nouvelle/hiv07/p26-27.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement. Conseil fédéral, juin 2003, *L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants*. A0203-CF-103.
- GAUTHIER, Clermont, M'HAMMED Mellouki, Université Laval (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*, Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/attirer_f.pdf
- GERVAIS, Colette. Université de Montréal. *Vie pédagogique* n° 111, avril-mai 1999, p. 12.
www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/index.asp?page=111
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). *Offrir la profession en héritage*, Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement, 2002.
www.cofpe.gouv.qc.ca/pdf/profession.pdf
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), *Pour une insertion réussie dans la profession enseignante, passons à l'action !*, Actes du colloque, 20 et 21 mai 2004.
fad.cslaval.qc.ca/colloqueip/actes.pdf
- MARTINEAU, Stéphane. Les enjeux de l'identité professionnelle en insertion au travail, *Parlons insertion*, 2006.
www.insertion.qc.ca
- MUKAMURERA, J. (2006). *Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme* : texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ avec Mme Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke.
www.education.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9595,2035,0,html
- MUKAMURERA, J. (2004). « L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : un problème complexe qui commande une stratégie globale », *Actes du colloque - Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action !*, p. 88-90.
fad.cslaval.qc.ca/colloqueip/actes.pdf
- MUKAMURERA, J. (2002). « L'accès à l'enseignement au Québec : quelle formation pour quelle insertion ? », *Biennale de l'éducation et de la formation*. Paris, INRP.
www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&NUM=455
- OCDE. « Attirer et retenir les enseignants », *L'Observateur*, mai 2007.
www.observateurocde.org/news/printpage.php/aid/1863/Attirer_et_retenir_les_enseignants.html
- OUELLET, Amélie. *Le transfert des savoirs dans l'enseignement : une nécessité !* février 2007, D11738.
www.csq.qc.net/sites/1676/documents/publications/d11738.pdf
- RIFFAUD, Sébastien, sous la direction de Colette Bernier de l'ARUC et de Laurier Caron de la CSQ. *Âges et savoirs : Vers un transfert intergénérationnel des savoirs*, Revue des études, mars 2007, D11753.
www.csq.qc.net/sites/1676/documents/publications/D11753.pdf
- SOARES, Angelo (2002). *Quand le travail devient indécemment : le harcèlement psychologique au travail*, Université du Québec à Montréal.
www.er.uqam.ca/nobel/r13566/document/harcelem.pdf