

DÉFIS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE ET DISPOSITIFS D'ENCADREMENT

CLAIRE DUCHESNE & RUTH KANE *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. Cet article présente les résultats d'une recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Des entrevues ont été réalisées auprès de vingt-sept enseignants participant au programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant de l'Ontario (PIPNE). Les défis rencontrés par ces enseignants en regard du contexte organisationnel au sein duquel ils travaillent, de la gestion de la classe et de la gestion de l'enseignement seront discutés. Leurs commentaires à propos des dispositifs d'encadrement du PIPNE seront également présentés.

THE CHALLENGE OF TEACHER PLACEMENT AND FOLLOW-UP SUPPORT

ABSTRACT. This article discusses the results of a study on the placement of new teachers in which twenty-seven teachers participating in Ontario's New Teacher Induction Program (NTIP) were interviewed. Challenges met by these teachers with regards to workplace organization, classroom management, and teaching management are discussed. Also presented are their comments on the follow-up support they received through NTIP.

INTRODUCTION

L'entrée dans la profession ne se fait pas sans difficulté pour les enseignants débutants. En effet, les contrats de suppléance sont attribués en fonction des listes de priorité d'emploi et le nouvel enseignant mettra quelques années à en graver les différents échelons avant de se voir offrir un poste menant à la permanence. Les tâches attribuées aux enseignants débutants sont, habituellement, celles qui ont été rejetées par les enseignants ayant plus d'ancienneté et ne correspondent que rarement aux intérêts ou aux qualifications spécifiques du nouvel enseignant (Delahu, 2008; Gervais, 1999; Mukamurera et Gingras, 2004). Lors de leur première année d'exercice, les enseignants débutants sont également soumis à de multiples défis. La planification de l'enseignement en tenant compte des différences individuelles des élèves, la violence dans les écoles, l'évaluation des apprentissages, la communication avec les parents, les relations avec la communauté et l'apprentissage des diverses politiques éducationnelles constituent les domaines pour lesquels les enseignants novices requièrent le plus de soutien (Fédération des syndicats de l'enseignement,

2008; Hudson et Beutel, 2007). Le sentiment d'isolement est également au nombre des difficultés auxquelles doivent faire face les nouveaux enseignants (Wong, Britton, et Ganser, 2005). La qualité de la relation qui s'établit avec les membres de la direction de l'école, la tâche d'enseignement attribuée, la disponibilité du matériel pédagogique, la gestion de la classe, la difficulté à trouver un temps commun pour planifier avec les collègues et les faibles possibilités d'avancement professionnel comptent également parmi les enjeux de l'insertion professionnelle relevés par les nouveaux enseignants (Baldacci et Johnson, 2006).

L'insertion professionnelle des enseignants débutants suscite un intérêt grandissant depuis une dizaine d'années. En effet, le taux d'abandon professionnel des nouveaux enseignants après quelques années de service est élevé; la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) évalue à 20% le nombre d'enseignants débutants qui quittent la profession (2008). En outre, un sondage effectué par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO) auprès de ses membres exerçant leur cinquième année dans l'enseignement révèle que 30% d'entre eux disent ignorer s'ils demeureront ou non dans la profession à plus long terme (2007). L'étude de Baldacci et Johnson (2006) a également démontré que la majorité des enseignants débutants interrogés n'envisageaient pas de faire toute leur carrière dans la salle de classe. Le *United States Department of Education* (2008), pour sa part, estime à près de 50% le taux de décrochage des nouveaux enseignants après cinq années de service. Dès lors, la question de la rétention des nouveaux enseignants dans la profession constitue un enjeu prioritaire dans le domaine de l'éducation et nous amène à nous interroger sur l'expérience d'insertion professionnelle vécue par ces derniers.

Cet article a pour but de présenter les résultats d'une recherche financée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario portant sur l'évaluation du *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant* [PIPNE].¹ Il fera état de l'expérience vécue par des enseignants débutants lors de leur première année d'exercice dans des écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario. Les défis rencontrés par ces enseignants en regard du contexte organisationnel au sein duquel ils travaillent, de la gestion de la classe et de la gestion de l'enseignement seront discutés. Leurs commentaires à propos des dispositifs d'encadrement du PIPNE, notamment les activités d'orientation et de formation professionnelle, seront également présentés.

UNE NOUVELLE GÉNÉRATION D'ENSEIGNANTS

Une nouvelle génération d'enseignants entre actuellement dans la profession par des voies différentes et perçoit son engagement au travail d'une tout autre manière que le faisaient les générations d'enseignants qui l'ont précédée (Baldacci et Johnson, 2006; Martinez et Cook, 2004). Il semble que les enseignants débutants d'aujourd'hui envisagent de demeurer dans l'enseignement « pour

un temps », mais pas nécessairement « pour tout le temps » ; ce phénomène de mobilité professionnelle chez les jeunes générations a aussi été observé dans d'autres domaines (Bova et Kroth, 2001; Cazabon, 2007; Smola et Sutton, 2002). Les possibilités de choix de carrière des enseignants d'aujourd'hui sont beaucoup plus nombreuses, plus diversifiées et potentiellement mieux rémunérées que celles offertes à leurs prédécesseurs. Les conditions d'enseignement sont également plus complexes qu'elles l'étaient dans le passé; la composition des classes est hétérogène et les attentes exprimées aux enseignants par la société en général et par les parents en particulier sont élevées (Baldacci et Johnson, 2006 ; Wentzel, Akkari et Changkakoti, 2008).

En outre, un nombre de plus en plus élevé de candidats intègrent l'enseignement après avoir effectué un changement de carrière; en Ontario, l'Ordre des enseignantes et des enseignants évalue ce nombre à environ 39% (OEEO, 2007). Ces individus qui, pour des raisons personnelles, familiales ou professionnelles ont décidé de quitter une première carrière pour devenir enseignant apportent avec eux un bagage de connaissances et de compétences supérieur à celui des nouveaux enseignants en première carrière; ils manifestent par ailleurs un sens des responsabilités et un engagement professionnel plus grands (Baldacci et Johnson, 2006 ; Freidus, 1994). De nombreux immigrants, dont les qualifications professionnelles antérieures ne sont pas reconnues au Canada ou qui n'ont pas l'expérience professionnelle canadienne exigée par la majorité des employeurs, se retrouvent également parmi ces nouveaux enseignants ayant effectué une transition professionnelle (Duchesne, 2008). Il va sans dire que la nouvelle génération d'enseignants qui entre actuellement en service présente des aspirations et des besoins professionnels particuliers auxquels le milieu de l'enseignement qui les accueille doit être en mesure de répondre.

L'APPRENTISSAGE DU MÉTIER

L'apprentissage du métier d'enseignant commence lors de la phase de préparation en faculté d'éducation et se poursuit tout au long de la carrière, conformément aux pratiques associées aux concepts de formations initiale et continue. Bien que, selon Villegas-Reimers (2003), la formation initiale constitue la seule forme de préparation professionnelle que recevront les enseignants dans certaines sociétés, la tendance internationale actuelle est plutôt de la considérer comme la première étape d'un processus de développement professionnel s'étalant sur toute la carrière. Lorsqu'il intègre son premier poste, le nouvel enseignant n'est pas un professionnel « achevé » ; les apprentissages effectués lors de sa formation préparatoire doivent alors être transférés à sa pratique en classe. En outre, l'enseignant débutant est dorénavant responsable du cheminement de ses élèves et il doit poursuivre l'acquisition des compétences professionnelles qu'il a initiée durant la formation initiale. Il n'est plus un étudiant ni un stagiaire; il est un professionnel au même titre que ses collègues plus expérimentés et il doit assumer les mêmes responsabilités que ceux-ci en regard des élèves, de

la profession et de la communauté. Il en connaît cependant beaucoup moins qu'eux sur le *b.a.-ba* du métier.

Les débuts dans la profession s'avèrent dès lors cruciaux pour la poursuite des apprentissages professionnels nécessaires au développement des compétences de l'enseignant. Les enseignants débutants, au cours de leurs trois ou quatre premières années de pratique, doivent découvrir les pratiques pédagogiques les plus pertinentes à la matière enseignée et aux besoins de leurs élèves, s'appropriier les curricula auxquels ils sont soumis et développer leur identité professionnelle; ils doivent également apprendre à enseigner dans un contexte pédagogique particulier et selon une culture organisationnelle spécifique, à évaluer les impacts de leur enseignement et à ajuster celui-ci en conséquence (Feiman-Nemser, 2003).

DES PROGRAMMES POUR SOUTENIR L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Des études recensées par Martineau et Vallerand (2006) soulignent l'importance du rôle des membres de la direction d'école dans l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Dès leur arrivée en poste, ces derniers doivent être informés sur le fonctionnement et l'organisation de l'école, sur le code de conduite instauré à l'intention des élèves et sur les diverses ressources auxquelles ils peuvent recourir pour soutenir leur enseignement. Les directions d'école ont également la responsabilité d'offrir un accueil personnalisé aux nouveaux enseignants et de s'assurer qu'ils ont en mains tous les documents pédagogiques, administratifs ou syndicaux qui leur reviennent. En outre, il est de la responsabilité de la direction de présenter les nouveaux enseignants aux membres de son équipe et de leur assurer le soutien de leurs collègues de travail en les jumelant, par exemple, avec des enseignants chevronnés.

Des recherches font état de l'efficacité des programmes de soutien à l'insertion professionnelle destinés aux nouveaux enseignants. De tels programmes prévoient des activités d'orientation en début d'année : le jumelage avec un enseignant chevronné jouant le rôle de mentor, des périodes de planification communes entre collègues, des activités favorisant le développement professionnel, des possibilités de réseautage professionnel pour les mentors ainsi que pour les nouveaux enseignants et des évaluations de rendement basées sur le développement de compétences reconnues dans la pratique. D'autres formes d'encadrement des enseignants débutants sont également préconisées, telles que le soutien personnel et affectif, l'aide pour résoudre des situations problématiques et la mise en place de dispositifs favorisant le développement de la pratique réflexive. Par ailleurs, un contexte de travail structuré, des possibilités d'apprentissage professionnel et de travail en collaboration constituent également des stratégies efficaces de soutien à l'insertion professionnelle (Whisnant, Elliott et Pyncheon, 2005). De tels programmes, implantés avec succès en Suisse, au Japon, en France, en Nouvelle-Zélande et en Chine, se fondent sur

des pratiques communes. En premier lieu, ces programmes sont structurés, complets, rigoureux et étroitement supervisés. Deuxièmement, ils s'orientent vers le développement de la croissance et de l'apprentissage professionnels des enseignants débutants et s'insèrent dans un processus de formation continue. Finalement, le travail collaboratif y est hautement valorisé et les enseignants novices y vivent des occasions de développer leur sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle (Wong, et al., 2005).

Ici comme ailleurs, des pratiques gagnantes d'insertion professionnelle ont été répertoriées. En Nouvelle-Zélande, par exemple, les écoles qui offrent un programme d'insertion professionnelle reçoivent des sommes d'argent supplémentaires pour soutenir le cheminement de l'enseignant et celui de son mentor; au Japon, en outre, la charge de travail du nouvel enseignant est allégée afin de lui permettre de participer à des activités hebdomadaires de formation continue (Villegas-Reimers, 2003). Au Québec, les programmes d'insertion professionnelle mis en place dans des commissions scolaires s'articulent autour de trois composantes : l'accompagnement du nouvel enseignant par un mentor ou par un groupe de pairs, des séances d'information à propos de la structure administrative et des activités de formation offertes sous forme de perfectionnements professionnels (Martineau et Vallerand, 2008). Il s'agit du modèle « classique » largement décrit dans la documentation sur ce sujet; c'est, par ailleurs, celui qui a également été adopté par le ministère de l'éducation de l'Ontario.

En 2006, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a mis en place le *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant* (PIPNE) afin de favoriser à la fois l'épanouissement et le perfectionnement professionnels des enseignants débutants (MEO, 2006). Le PIPNE, d'une durée pouvant aller jusqu'à deux ans, s'articule autour de trois éléments qui appuient l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : 1) des séances d'orientation, en début d'année scolaire, offertes par l'école et par le conseil scolaire, 2) des activités de formation professionnelle développées en fonction des besoins des enseignants débutants et 3) le soutien, sous forme de mentorat, dispensé par un enseignant chevronné.

L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario considère que la qualité de l'insertion professionnelle des enseignants débutants constitue un facteur déterminant quant à l'apprentissage des élèves et prend position en faveur de l'instauration d'un programme d'insertion professionnelle dans tous les conseils scolaires de la province :

Le succès de l'insertion des tout nouveaux enseignants en Ontario n'est pas seulement un facteur important pour leur bien-être personnel et professionnel, mais il est aussi essentiel à la croissance et au développement de la profession enseignante dans son ensemble et à l'excellence du système éducatif de la province en particulier. (OEEQ, 2008, p. 5)

Toujours selon l'Ordre, devenir enseignant constitue un processus qui commence pendant la formation initiale et qui se poursuit, de façon rapide et continue, lors de l'entrée en fonction. Pour faciliter ce processus, un programme efficace d'insertion professionnelle devrait assurer des structures d'accueil dans le conseil scolaire, dans l'école et dans la classe; encourager les autres enseignants de l'école à offrir leur aide à l'enseignant novice et prévoir le jumelage de celui-ci avec un mentor; lui offrir les ressources, le temps, l'encadrement et les possibilités de formation professionnelle dont il a besoin; lui assurer le soutien et la compréhension du personnel administratif; lui permettre de vivre des occasions de réflexion et d'auto-évaluation sur sa pratique; tenir compte de ses inquiétudes et, finalement, s'appuyer sur des normes professionnelles reconnues (OEEQ, 2008).

MÉTHODOLOGIE

Le but de cette recherche était d'évaluer l'impact du PIPNPE auprès du personnel scolaire directement touché par ce programme. Une enquête exhaustive utilisant des méthodes mixtes de collecte de données a dès lors été menée auprès d'enseignants débutants, d'enseignants chevronnés et de dirigeants scolaires travaillant dans les écoles élémentaires et secondaires de six régions de l'Ontario.

Les participants

Parmi les 968 enseignants débutants ayant participé à cette étude, 84,4%, ont indiqué qu'ils utilisaient l'anglais comme langue de travail, alors que le français était employé pour 15,6% d'entre eux. L'âge moyen des répondants de ce groupe constitué de femmes à 77,9% était de 31 ans; la majorité de ces enseignants débutants occupaient un premier poste à titre d'enseignant alors que d'autres avaient, au moment de la collecte de données, cumulé quelques années d'expérience en enseignement dans une autre province ou au sein d'un autre corps d'emploi. Cet article porte sur l'analyse qualitative d'entrevues faites auprès de 27 de ces nouveaux enseignants et leur mise en relation avec les données recueillies au moyen de questionnaires électroniques diffusés à l'ensemble de l'échantillon.

La collecte et le traitement des données

Les nouveaux enseignants qui se sont portés volontaires pour participer aux entrevues ont signé un formulaire de consentement conforme aux règles de déontologie du comité d'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa. Les participants ont été informés de leur droit de se retirer de l'étude en tout temps. Les entrevues, d'une durée approximative d'une heure, ont été effectuées au cours du printemps 2007, soit vers la fin de leur première année de participation au PIPNPE.

Les données recueillies sur bande audio ont été transcrites intégralement et traitées à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives N'Vivo. Dans un premier temps, le codage a permis la réduction des données et l'établissement des catégories émergentes. Par la suite, la révision des codes et la mise en relation des catégories ont rendu possible l'élaboration des thèmes centraux issus des données et ceux associés aux questions d'entrevue; ils seront présentés dans la prochaine section.

RÉSULTATS

Les enseignants débutants ont été invités, lors des entrevues, à commenter les activités d'orientation et de formation professionnelle offertes dans le cadre du PIPNPE; des thèmes similaires avaient également été abordés dans les questionnaires d'investigation. Ils ont en outre eu l'occasion de s'exprimer sur les domaines qui leur ont posé les plus grands défis au cours de leur première année d'enseignement, ce qui a permis l'identification de trois catégories émergentes, soit : les difficultés liées au contexte organisationnel, à la gestion de la classe et à la gestion des apprentissages.

Le PIPNPE

Quelques participants aux entrevues ont manifesté leur étonnement devant tous les efforts déployés et les sommes investies dans ce programme conçu spécialement pour les enseignants débutants. Par ailleurs, plus de la moitié d'entre eux (65,8%) se sont montrés plutôt satisfaits du programme et ont reconnu les efforts du ministère de l'Éducation pour les soutenir dans leur insertion professionnelle :

J'imagine que ça démontre que le ministère veut s'assurer que les nouveaux enseignants se sentent encadrés, appuyés et tout ça. Donc ça fait en sorte que je perçois le ministère comme faisant un effort de vouloir encadrer ses nouveaux enseignants. (Brigitte)

Le PIPNPE a permis aux enseignants novices de poser les questions qui les préoccupaient, de bénéficier des conseils de collègues expérimentés et de développer leur savoir-faire. Des participants, cependant, ont considéré avoir retiré peu de choses de ce programme; d'autres se sont sentis bousculés par la quantité et la fréquence des activités proposées et ont eu l'impression que celles-ci interféraient avec le bon fonctionnement de leur classe :

Au début, je n'avais aucune idée de ce qu'ils voulaient que je fasse. Tout ce que je savais c'est que je devrais me choisir un mentor; puis les messages ont commencé à arriver, tu dois faire ceci, tu dois aller là. J'ai manqué beaucoup d'école. En étant une nouvelle enseignante et parce que je suis le genre de personne qui n'aime pas manquer l'école, j'ai trouvé ça vraiment difficile de m'absenter. (Ashley)

La plupart des nouveaux enseignants ayant participé aux entrevues ont toutefois manifesté de l'enthousiasme à propos du PIPNPE. Ils se sont sentis reconnus et considérés par leur employeur et ils ont eu l'impression que l'on prenait soin d'eux.

L'orientation offerte par l'école

La journée d'orientation constitue la première activité prévue par le PIPNPE. Selon les candidats rencontrés, l'accueil dans les écoles ne s'est pas effectué de façon uniforme : certains milieux avaient organisé des activités spécifiques afin de faciliter l'intégration des nouveaux enseignants alors que d'autres n'avaient rien prévu à cet effet. Les données quantitatives recueillies auprès des enseignants débutants ont révélé que seulement 42,2% d'entre eux ont été invités à participer à une telle orientation. La majorité de ces enseignants ont d'ailleurs affirmé avoir apprécié les activités qui se sont déroulées lors de cette journée d'orientation, notamment en raison des occasions qui leur ont été fournies d'y faire la connaissance du personnel de l'école (91,4%), de s'informer sur le processus d'évaluation du personnel (89,9%) et de se familiariser avec le guide de fonctionnement de l'école (88,2%).

Une minorité des nouveaux enseignants qui ont contribué aux entrevues ont été invités à se présenter à l'école avant le jour de la rentrée afin de faire connaissance avec le personnel administratif, de visiter les lieux et de recevoir quelques informations de base sur le fonctionnement de l'école. Ce moment particulier qui leur a été accordé a été fort apprécié. D'autres n'ont pas vécu d'accueil formel, mais ont tout de même reçu le guide de fonctionnement de l'école et ont été bien accueillis par leurs collègues. Quelques enseignants, qui avaient auparavant effectué un stage ou de la suppléance dans leur école d'affectation, estimaient déjà posséder, à leur arrivée, les informations dont ils avaient besoin.

Les nouveaux enseignants embauchés à temps partiel ou plus tard en cours d'année, pour leur part, font partie du groupe majoritaire d'enseignants n'ayant pas été conviés à une telle séance d'orientation. Certains ont exprimé s'être sentis oubliés par l'administration de l'école et ont dû découvrir par eux-mêmes les particularités et les procédures en vigueur dans leur école de même que les personnes à qui s'adresser en cas de besoin :

On dirait que si t'arrives, admettons que t'es embauché dans le milieu de l'année, t'as rien, rien. Il y a pas de procédure, pas d'intégration à l'école, faut vraiment que tu sois pris dès le début de l'année : t'arrives et là on t'explique tout. Tu manques le bateau si t'es trois jours en retard. (Bella)

Quelques-uns des enseignants novices ont également mentionné, en dépit de l'orientation offerte en début d'année, s'être sentis laissés à eux-mêmes; d'autres ont précisé, cependant, que les membres de la direction de l'école avaient joué un rôle de premier plan dans la qualité de l'accueil qui leur a été réservé.

L'orientation offerte par le conseil scolaire

Dans le cadre de ce volet du PIPNPE, les nouveaux enseignants ont été invités à se rendre au siège social de leur conseil scolaire; les coûts de suppléance et de repas étaient défrayés par l'employeur afin de libérer les enseignants pour

cette journée. Celle-ci portait essentiellement sur les politiques et l'organisation du conseil scolaire, le plan d'assurance santé, le système de suppléance, le service de rémunération, les formulaires à remplir, etc. En tout, 89,6% des enseignants débutants y ont participé. Les aspects de l'orientation qui ont été jugés les plus utiles aux yeux des participants, sont : l'identification des différentes ressources disponibles (83,7%), le fonctionnement du système de communication électronique interne du conseil scolaire (78,3) et la présentation du programme d'insertion professionnelle (78,2%).

La majorité des enseignants rencontrés ont jugé cette journée d'orientation très utile puisqu'ils ignoraient tout du fonctionnement de l'organisation scolaire et à qui adresser leurs questions à ce sujet. Cette journée a offert à nombre d'entre eux l'occasion de rencontrer d'autres nouveaux enseignants et d'établir des contacts avec des gens vivant une expérience similaire à la leur. La plupart d'entre eux ont cependant trouvé que cette journée d'orientation survenait un peu tard, soit en octobre; ils avaient eu tout le mois de septembre pour découvrir par eux-mêmes les informations nécessaires à leur insertion professionnelle dans l'organisation scolaire. Les nouveaux enseignants embauchés en novembre ou plus tard dans l'année, quant à eux, ont déploré le fait de ne pas avoir eu droit à cette activité.

Certains des nouveaux enseignants qui ont participé aux entrevues ont jugé le contenu de la journée d'orientation insatisfaisant et ils ont donné en exemple certains exercices effectués qu'ils ont considéré plus ou moins pertinents. Quelques-uns, qui avaient fait leurs stages de formation ou de la suppléance au sein du même conseil scolaire, n'ont pas jugé la journée d'orientation utile puisqu'ils connaissaient déjà les thèmes qui y étaient abordés. Ils auraient préféré une orientation sur mesure, mieux adaptée à leurs besoins « d'anciens » du milieu. D'autres ont été regroupés avec l'ensemble de tous les nouveaux enseignants du conseil, sans considération pour leur secteur d'affectation (élémentaire ou secondaire). Ils ont ressenti avoir perdu leur temps puisqu'une partie des contenus présentés ne s'appliquaient pas à leur secteur d'exercice. Enfin, quelques-uns ont considéré que l'information qui leur a été communiquée lors de cette journée aurait aussi bien pu leur être acheminée par écrit, sous forme de cahier d'information.

Les formations professionnelles

Le PIPNPE comportait également des journées de formation permettant aux enseignants débutants de développer leurs compétences professionnelles dans des domaines précis. Au cours de l'année, 92,8% de ces nouveaux enseignants ont été invités à de telles formations et presque tous y ont participé. Certaines de ces formations s'adressaient spécifiquement aux nouveaux enseignants alors que d'autres étaient offertes à l'ensemble du corps professoral du conseil scolaire. Les enseignants débutants qui désiraient participer à ces journées de formation devaient s'assurer d'être autorisés, par leur direction d'école, à s'y

inscrire; un enseignant suppléant prendrait leur classe en charge pendant leur absence. Les formations auxquelles les nouveaux enseignants ont eu la possibilité de participer portaient, selon la décision du ministère et des conseils scolaires, sur des thèmes aussi variés que la gestion de classe, le bulletin scolaire, l'enseignement des matières scolaires, l'enseignement aux élèves éprouvant des difficultés, la pédagogie culturelle, la littératie et la numératie.

La plupart des enseignants rencontrés ont été invités à participer à une série de journées de formation sur les pratiques d'évaluation des apprentissages. Ces journées ont été, dans l'ensemble, très appréciées par les nouveaux enseignants qui considéraient que cet aspect de l'enseignement avait été négligé pendant leur formation initiale. La gestion de classe constitue un autre thème pour lequel les nouveaux enseignants se sont montrés ravis de pouvoir développer leurs compétences. D'autres formations ont également été offertes à l'école, à tous les membres de l'équipe, afin de répondre aux besoins spécifiques du milieu : consommation de drogues, intimidation, etc. L'esprit d'équipe et le climat d'entraide que ces formations « sur mesure » génèrent ont constitué, aux yeux des participants à cette étude, d'autres formes de soutien favorisant leur insertion professionnelle.

Dans l'ensemble, les formations suivies, particulièrement celles offertes par les conseils scolaires, ont répondu aux besoins du nouveau personnel enseignant. Certains se sont sentis réconfortés et rassurés de rencontrer, lors de ces journées, d'autres enseignants vivant les mêmes défis qu'eux. Les enseignants qui ont participé aux entrevues, parce qu'ils sont peu expérimentés, sont en recherche continue d'idées pratiques et d'activités de classe réalisables à ajouter à leur « banque »; par conséquent, les formations fortement axées sur l'application en classe ont compté parmi les plus populaires. Pour d'autres enseignants débutants, les journées de formation ont permis de prendre conscience de divers enjeux liés à la profession enseignante auxquels ils n'auraient peut-être pas eu la chance de s'initier et de réfléchir s'ils n'avaient pas été conviés à le faire de façon formelle.

Une minorité de nouveaux enseignants ont cependant déploré de ne pas avoir eu l'autorisation de s'inscrire à toutes les journées de formation auxquelles ils auraient aimé participer :

J'ai eu souvent des « non » pour aller faire des ateliers. Ça, c'est dommage; il y avait sûrement des raisons très sérieuses pour dire non, là. Parce qu'il faut payer des suppléments, parce que, je ne sais pas peut-être parce qu'il y a une limite de trois ou quatre par année, je sais pas. (Catherine)

D'autres, par contre, n'ont pas – ou ont peu – profité des occasions de formation qui leur ont été offertes, faute de temps ou parce que celles-ci ne valaient pas, à leurs yeux, tous les dérangements que causerait leur absence de l'école. Les enseignants oeuvrant dans des secteurs géographiques plus éloignés devaient se déplacer vers les grands centres afin de participer aux formations.

Ces longs déplacements ont aussi procuré leur lot de frustrations. La structure, l'organisation et la qualité des formations reçues, par ailleurs, ont différé de l'une à l'autre et n'ont pas toujours semblé répondre aux besoins des participants puisque 30% de ces derniers ont admis avoir ressenti peu de satisfaction en regard de ces formations. Quelques-uns d'entre eux estiment avoir perdu leur temps si précieux, notamment quand celui-ci aurait pu être mieux investi en demeurant auprès de leurs élèves. En outre, les nouveaux enseignants ayant déjà quelques années d'expérience professionnelle en enseignement n'ont pas ressenti une très grande satisfaction en regard des formations reçues puisque nombre de celles-ci ne répondaient pas à leurs besoins d'enseignants un peu plus expérimentés.

Le contexte organisationnel

Chaque école se caractérise par sa propre culture organisationnelle, par la qualité des relations que les membres établissent entre eux, par le leadership exercé par la direction de l'école, par le type d'élèves et par le milieu socio-économique duquel ils proviennent. Toutes les écoles se distinguent les unes des autres et l'expérience vécue par les nouveaux enseignants est fortement influencée par le contexte organisationnel à l'intérieur duquel ils évoluent.

Plusieurs des enseignants débutants qui ont participé aux entrevues soutiennent avoir vécu une intégration de qualité exceptionnelle à leur équipe de travail :

Ça dépend de la situation de l'école où tu es. Ça dépend de ta direction, ça dépend des profs qui sont autour de toi. Si tu as une équipe comme ici, qui supporte très bien, ici à l'école, tu es capable de t'épanouir, tu es capable de vraiment, vraiment cimenter ta relation avec eux et avec les élèves de l'école. (Bernard)

Certains ont cependant vécu une expérience fort différente, attribuable, selon eux, au faible engagement professionnel ou à l'individualisme manifesté par leurs collègues de travail. D'autres enseignants novices ont fait leurs débuts dans des écoles trop petites pour répondre aux besoins d'une clientèle scolaire croissante et ont dû faire face à des contraintes liées au partage de l'espace d'enseignement. La situation inverse peut aussi se produire, c'est à dire que l'école connaisse une diminution de son effectif scolaire; une telle situation peut avoir pour conséquence une nouvelle répartition des classes en cours d'année se soldant par un véritable exercice de chaise musicale dont les derniers arrivés parmi les enseignants font habituellement les frais, puisqu'ils héritent de groupes d'élèves hétérogènes, de tâches d'enseignement diversifiées ou de locaux dont leurs collègues n'ont pas voulu. Le milieu géographique, social ou culturel auquel l'école appartient a également un impact considérable sur l'expérience vécue par les nouveaux enseignants; les écoles en milieu rural présentent des attributs différents de ceux des écoles en milieu urbain dont la clientèle, pour ne citer que cet exemple, est fortement diversifiée au plan de l'ethnicité. L'école de langue française en milieu minoritaire présente elle

aussi, d'après les participants francophones rencontrés, des enjeux identitaires et des besoins culturels qui lui sont propres.

La gestion de la classe

Cette première expérience dans l'enseignement a confirmé, pour la majorité des enseignants débutants qui ont participé à l'étude, qu'ils avaient effectué le bon choix professionnel; la gestion disciplinaire des élèves demeure cependant, même pour les candidats les plus convaincus, un défi de taille.

La première expérience de gestion autonome de la classe n'est pas toujours facile et, pour certains, s'est avérée beaucoup plus complexe que ce à quoi leur formation initiale les avait préparés :

C'a été une expérience positive, mais très difficile. La charge de travail est encore plus grande que ce que je m'attendais, puis c'est encore plus difficile d'être seule dans la classe. Autant que c'est vraiment bien d'avoir ses propres élèves, d'être capable de gérer sa propre classe puis son programme, la gestion de classe c'est quelque chose de complètement différent quand tu es seule dans la classe contrairement à [la situation vécue] durant les stages. (Muriella)

Des enseignants débutants se sont retrouvés avec des groupes difficiles, composés de nombreux élèves présentant des problématiques au plan du comportement; quelques-uns se sont d'ailleurs sentis démunis devant des situations de violence auxquelles ils ne s'attendaient pas. Plusieurs d'entre eux ont également rencontré des obstacles liés à l'attitude de certains élèves en regard de la matière enseignée. Certains nouveaux enseignants, par ailleurs, ont réalisé que leur nature plutôt accommodante et tolérante ne cadrerait pas avec un climat de classe propice à l'apprentissage; ils ont pris conscience de la nécessité pour eux de développer des habiletés de gestion de classe mieux adaptées aux besoins des élèves. Bien que peu nombreux, des enseignants ont aussi vécu des situations de classe particulièrement tendues avec leurs élèves, lors desquelles leur sécurité a été mise à l'épreuve, comme en témoigne cette participante :

L'intimidation, j'aurais voulu faire [cette formation], parce que je me suis fait intimider, je me suis fait pousser physiquement par mes élèves, hurler par la tête, menacée par mes élèves beaucoup dans ces classes-là, ces deux classes-là évidemment qui étaient horribles, les gars étaient plus grands que moi et poussaient et hurlaient, menaçaient beaucoup. (Catherine)

Quelques-uns des enseignants débutants que nous avons rencontrés ont exprimé avoir beaucoup appris de leur première année d'enseignement en ce qui concerne la gestion disciplinaire des élèves. Ils ont en outre eu l'occasion d'utiliser et d'évaluer différentes stratégies et de parfaire leur propre style de gestion de classe.

La gestion de l'enseignement

La planification, l'enseignement et l'évaluation sont parmi les tâches qui ont été réservées aux enseignants débutants, même s'ils estiment y avoir été bien préparés au cours de leur formation initiale, quelques surprises.

La planification de l'enseignement peut poser un problème de taille à l'enseignant novice qui, non seulement doit enseigner à différents niveaux, mais qui se retrouve contraint à l'enseignement d'un niveau qu'il ne connaît pas. Des enseignants qui ont participé aux entretiens se sont exprimés sur les difficultés qu'ils ont eues, en début d'année, à développer une vision à long terme des programmes d'études dont ils étaient responsables et à tenir compte des prescriptions de ceux-ci, au quotidien. Pour d'autres, la grande quantité de cours et d'élèves dont ils avaient la charge a constitué un défi considérable :

J'enseignais des cours [aux niveaux] neuf, dix, onze et douze, donc il y avait beaucoup, beaucoup, beaucoup de préparation, puis j'avais de très, très grandes classes au premier semestre, au deuxième semestre ça allait, mais au premier semestre j'avais deux groupes de trente-six et trente-cinq élèves de douzième année et près de trente élèves de dixième. [...] mais en fait de préparation la tâche était beaucoup plus lourde que ce à quoi je m'attendais, tout comme la correction, surtout au premier semestre qui était, comme j'ai dit, je le répète, vraiment déraisonnable. (Brigitte)

Un autre des défis rencontrés par quelques-uns des enseignants ayant participé aux entretiens est le manque de connaissance qu'ils avaient de la matière à l'étude, notamment pour les enseignants du secondaire; la précarité de leur situation les oblige bien souvent à accepter d'enseigner à peu près n'importe quoi afin de s'assurer une place dans une école et, éventuellement, l'ancienneté nécessaire à l'obtention d'un poste. D'autres ont eu la chance d'enseigner la matière pour laquelle ils avaient été formés; ils ont tout de même eu à surmonter des obstacles liés à la motivation des élèves à l'apprentissage, notamment lorsque le cours dispensé par l'enseignant ne constitue pas nécessairement la matière favorite de ces derniers. La préparation et la présentation de leçons qui tiennent compte des besoins, des caractéristiques et des capacités des apprenants lorsque l'on retrouve, à l'intérieur d'une même classe, des élèves dont les besoins d'apprentissage sont différents, se sont également avérées être des difficultés non négligeables pour les enseignants débutants :

J'ai essayé certaines stratégies, diversifié les stratégies, mais quand vous avez 26 élèves, vous avez 45 minutes ou 40 minutes, vous pouvez pas faire...avoir plusieurs stratégies en même temps, donc l'enseignement différencié c'est quasiment impossible de l'avoir dans une période courte comme ça, c'est que ... il y a des moments où je prends telle ou telle approche parce qu'elle convient à la majorité. (Luc)

La question de l'évaluation des apprentissages a, pour sa part, généré de nombreux commentaires chez les nouveaux enseignants rencontrés. Plusieurs se sont sentis peu ou mal préparés à cette facette importante de leur travail, soit parce que celle-ci n'a pas été suffisamment approfondie en formation initiale ou parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion, lors des stages, de s'y exercer.

Conséquemment, ils ont appris à évaluer « sur le tas ». D'autres ont pris conscience de la nécessité de concevoir des stratégies pour recueillir des données d'évaluation qui témoignent des progrès de leurs élèves. L'évaluation constitue l'un des domaines pour lesquels le soutien du mentor a été d'un précieux secours selon les nouveaux enseignants rencontrés.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les nouveaux enseignants ne sont pas en mesure de changer le contexte organisationnel qui prévaut dans l'école où ils sont en service. Ils peuvent cependant s'en accommoder ou y adhérer d'emblée; ils ont aussi la possibilité de quitter l'école, le conseil scolaire ou même, la profession. Tout le processus d'insertion professionnelle ne repose cependant pas sur leurs seules épaules; les différents acteurs de l'école possèdent, eux aussi, une influence non négligeable dans la décision du nouvel enseignant de demeurer en poste et de s'engager dans la profession.

La direction de l'école influence l'expérience de travail des enseignants de différentes façons : à travers le type de communication qu'elle préconise, le soutien qu'elle offre relativement à la tâche, à l'autonomie et aux possibilités de formation qu'elle génère, les ressources qu'elle rend disponibles de même que par la nature et la fréquence de la rétroaction qu'elle donne (Singh et Billingsley, 1998). Par ailleurs, les relations qu'un enseignant établit avec ses collègues de travail constituent l'un des aspects les plus significatifs du travail et de la vie professionnelle des enseignants. Les cultures de l'enseignement comprennent les croyances, les valeurs, les habitudes et les façons implicites de faire les choses à l'intérieur de communautés d'enseignants qui œuvrent ensemble depuis de nombreuses années (Hargreaves, 1994). Si l'on veut comprendre ce que fait l'enseignant et pourquoi il le fait, nous devons aussi connaître la communauté enseignante à laquelle il appartient, la culture de travail qui est la sienne. Cette culture d'enseignement offre un sens, un soutien et une identité aux enseignants et à leur travail. Physiquement, les enseignants sont souvent seuls dans leur salle de classe, privés de l'accompagnement d'autres adultes. Psychologiquement, ils ne le sont pas; ce qu'ils pratiquent en matière d'enseignement est directement influencé par le travail et les échanges qu'ils ont eus avec les enseignants qu'ils côtoient ou avec qui ils ont travaillé dans le passé. Les enseignants débutants qui ont participé à cette recherche se sont montrés conscients de l'influence du contexte organisationnel au sein duquel ils oeuvraient sur leur expérience d'insertion professionnelle.

Comme en ont témoigné les enseignants débutants que nous avons rencontrés, les structures d'accueil et d'intégration à l'équipe mises en place par l'école ont eu un impact sur leur sentiment d'appartenance à leur communauté professionnelle et sur leur sentiment de bien-être dans leur école. Pour la plupart de ces nouveaux enseignants, les défis générés par la gestion de classe et par

la gestion de l'enseignement ont été relevés avec plus de facilité lorsqu'ils ont pu recourir au soutien de leur mentor ou des autres enseignants de l'école. Il importe par conséquent que les enseignants de chaque école d'accueil soient conscientisés aux besoins des enseignants débutants et qu'ils reçoivent la formation et les ressources matérielles et financières nécessaires à l'accompagnement qu'ils devront procurer à ces derniers.

Les enseignants débutants qui ont participé à cette recherche ont exprimé des sentiments de satisfaction mitigés en ce qui concerne les activités d'orientation et de formation professionnelles offertes par leurs conseils scolaires. En général, ce n'est pas la qualité de ces activités qui était remise en question, mais plutôt leur pertinence, leur fréquence, le moment de l'année où elles avaient lieu et leur accessibilité. Il va de soi que de telles activités sont planifiées par les conseils scolaires en fonction des besoins généraux des enseignants auxquels elles sont destinées et qu'elles ne peuvent répondre aux intérêts particuliers de chacun des participants. Les conseils scolaires doivent cependant tenir compte de la diversité des expériences et des connaissances que possède cette génération de nouveaux enseignants; si la plupart amorcent leur première carrière comme enseignants, plusieurs d'entre eux ont cumulé de nombreuses années d'expérience professionnelle dans l'enseignement hors de l'Ontario ou dans un autre domaine. Des structures de formation ciblant des objectifs précis et destinés à des groupes d'enseignants particuliers augmenteraient l'intérêt des participants et leur sentiment de satisfaction en regard de l'information reçue. De telles structures regrouperaient, par exemple, les enseignants selon qu'ils enseignent à l'élémentaire ou au secondaire ou encore selon qu'ils sont nouvellement embauchés au sein du conseil scolaire ou qu'ils y ont cumulé quelques années d'expérience comme suppléants.

Il importe également de s'assurer que tous les nouveaux enseignants reçoivent l'information ou la documentation dont ils ont besoin à propos de la profession, de l'école et du conseil scolaire, et ce, peu importe le moment de l'année où ils entrent en fonction. Les nouveaux enseignants pourraient recevoir un cd-rom contenant toutes ces informations dès leur embauche ou devraient pouvoir les retrouver sur le site Internet du conseil scolaire. Pour cela, encore faudrait-il que les enseignants novices soient conscients de ce qu'ils ignorent et de ce qu'ils ont besoin de savoir; l'accompagnement par un collègue plus expérimenté, dans ce cas, s'avérerait essentiel.

Les enseignants débutants qui ont participé à cette étude se sont dits plutôt satisfaits des formations professionnelles auxquelles ils ont participé. Tous n'ont cependant pas semblé y avoir eu le même accès, selon l'autorisation reçue, on non, de la part de la direction de l'école. Les nouveaux enseignants ayant quelques années d'expérience professionnelle auraient, pour leur part, préféré choisir les activités de formation en fonction de leurs besoins spécifiques. D'autres ont préféré s'abstenir de participer à de telles activités afin de demeurer auprès de leurs élèves. Les données recueillies à ce propos

suggèrent un manque de constance dans l'accès aux formations comme dans l'intérêt à y participer, d'un conseil scolaire à l'autre et même d'une école à l'autre, à l'intérieur d'un même conseil. Quelques enseignants ont par ailleurs mentionné avoir été insuffisamment informés, en début d'année, quant aux activités d'insertion professionnelle qui leur étaient destinées ou aux modalités pour y participer. Il apparaît dès lors essentiel qu'un programme d'insertion professionnelle, mis en place dans un conseil scolaire, soit implanté avec constance, de façon structurée et qu'il soit rigoureusement supervisé par les membres des directions d'école afin de favoriser la participation des nouveaux enseignants et d'en augmenter les chances de succès.

Les résultats de cette recherche ont mis en lumière le rôle des collègues de travail dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants. L'importance de la contribution des membres de la direction d'école a également été soulignée dans les recherches recensées plus tôt dans cet article de même que dans les commentaires émis par les nouveaux enseignants que nous avons rencontrés. Il paraît dès lors essentiel que les directions d'école reçoivent, lors de la mise en place de ce type de programme, la formation et le coaching nécessaires à assurer le succès d'une telle entreprise. Il appartient aux conseils scolaires d'offrir aux membres de leurs directions d'écoles les structures ainsi que les ressources leur permettant de développer leurs connaissances, leurs aptitudes et leurs compétences dans le domaine de l'accompagnement des nouveaux enseignants tout comme des enseignants chevronnés qui travailleront étroitement auprès d'eux.

NOTE

1. Le financement pour cette recherche provient du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Les opinions, les constatations, les conclusions et les recommandations exprimées dans cet article sont uniquement celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue du ministère de l'Éducation.

RÉFÉRENCES

- Baldacci, L., et Johnson, S.M. (2006). *Why new teachers leave... and why new teachers stay*. [En ligne]. Disponible le 14 décembre 2008 : http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/issues/summer06/Teacher.pdf
- Bova, B., et Kroth, M. (2001). Workplace learning and Generation X. *Journal of Workplace Learning*, 13(2), 57-65.
- Cazabon, G. (2007). Imaginatifs et audacieux : les nouveaux Hackers arrivent. *Le point en administration de la santé et des services sociaux*, 3(1), p. 36-38.
- Centrale des syndicats du Québec (CSQ). 2008. *Le décrochage des enseignants : il faut sonner l'alarme*. [En ligne]. Disponible le 4 janvier 2009: <http://www.securitesociale.csq.qc.net/index.cfm/2,0,16,87,9935,2860,1721.html>
- Delahu, P. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 77-96.
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 119-139.

Fédération des syndicats de l'enseignement. (2008). *Insertion professionnelle: Une tournée stimulante pour la FSE*. [En ligne]. Disponible le 6 janvier 2009 : http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/PE/INSERProf-rapport2.pdf

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teacher has to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.

Freidus, H. (1994). Supervision of second career teachers: What's our line? *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.

Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Toronto: OISE press.

Hudson, S. M., et Beutel, D.A. (2007). Teacher induction: What is really happening? Australian Teacher Education Association, July, 2007, Wollongong, Australia. [En ligne]. Disponible le 16 janvier 2008 : <http://eprints.qut.edu.au/9179/1/9179.pdf>

Martineau, S., et Vallerand, A.-M. (2006). Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants? *Formation et profession*, (13)1, 43-48.

Martinez, K., et Cook, J. (2004). Mentoring new teachers: Promise and problems in times of teacher shortage. *Australian Journal of Education*, 48(1), 95-105.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2006). *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Guide des éléments d'insertion professionnelle*. Éducation Ontario.

Mukamurera, J., et Gingras, C. (2004) Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants au secondaire. *Formation et profession*, 10(2), 14-17.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2007). *Transition à l'enseignement 2007*. [En ligne]. Disponible le 4 janvier 2009 : http://www.oeeo.ca/publications/PDF/transitions07_f.pdf
http://www.oeeo.ca/publications/PDF/transitions07_f.pdf

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO). (2008). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Grandir dans la profession*. [En ligne]. Disponible le 19 décembre 2008 : http://www.oeeo.ca/publications/pdf/Induction_White_Paper_f.pdf

Singh, K., et Billingsley, B. S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91(41), 229-239.

Smola, K., W. et Sutton, C. D. (2002). Generational differences: Revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of Organizational Behavior*, 23(4), 363-382.

United States Department of Education. (2008). *Improving the quality of teachers in the classroom*. [En ligne]. Disponible le 4 janvier 2009 : <http://www.ed.gov/admins/tchrqual/learn/nclbsummit/dickson/index.html>

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of literature. *Unesco International Institute of Educational Planning*. [En ligne]. Disponible le 9 février 2010 : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>

Wentzel, B., Akkari, A., et Changkakoti, N. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : états des lieux et perspectives de recherche. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 5-10.

Whisnant, E., Elliot, K., et Pynchon, S. (2005). *A review of literature on beginning teacher induction*. [En ligne]. Disponible le 19 décembre 2008 : http://www.cstp-wa.org/Navigational/Policies_practices/Teacher_induction/A_Review_of_Literature.pdf

Wong, H. K., Britton, T., et Ganser, T. (2005). *What the world can teach us about new teacher induction*. [En ligne]. Disponible le 12 février 2008 : http://www.newteacher.com/pdf/PDK_Article_Jan05.pdf

CLAIRE DUCHESNE est professeure à la Faculté d'éducation Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche portent sur les questions associées à la formation, à l'apprentissage et au développement des adultes, sur la formation et sur le développement professionnel des enseignants ainsi que sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

RUTH KANE est directrice du programme de formation des enseignants à la Faculté d'éducation Université d'Ottawa. Elle est actuellement en charge du Programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant (PIPNE) en Ontario et co-dirige un projet de recherche sur l'insertion en milieu de travail des nouveaux enseignants en Nouvelle-Zélande. Ses intérêts de recherche cible la formation des maîtres, l'insertion professionnelle des enseignants, les problématiques d'équité en enseignement et la formation des maîtres et l'apport des étudiants dans les processus d'enseignement et d'acquisition des connaissances.

CLAIRE DUCHESNE is a professor at the Faculty of Education, University of Ottawa. Her research interests include issues related to training, learning, and development of adults, and training and professional development of teachers, as well as placement of new immigrant teachers.

RUTH KANE is the director of teacher education at the Faculty of Education, University of Ottawa. She is currently leading the Evaluation of the New Teacher Induction Program (NTIP) in Ontario and co-directing a study of beginning teacher induction in New Zealand. Her research interests focus on Teacher Education, beginning teacher induction, equity issues in teaching, and teacher education and student voice in teaching and learning.