

Etude des difficultés rencontrées par les enseignants débutants sortis de l'Ecole Normale Supérieure de Natitingou, Bénin lors de leur insertion professionnelle

[Study of difficulties facing beginning teachers from High Normal School of Education of Natitingou, Benin during their professional induction]

Raphael R. KELANI, Issaou GADO, and Magloire AITCHEDJI

Ecole Normale Supérieure de Natitingou, Université des Sciences Arts et Techniques de Natitingou, BP 538, Benin

Copyright © 2016 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: Beginning teachers' professional induction (PI) constitutes an existential problematic implying a country educational system stakeholders. This quantitative study has four purposes including: (1) to investigate the extent to which the initial training of beginning teachers from High normal school of education of Natitingou has prepared them to teach, according to their subject matter, mathematics, physical sciences, or Life and Earth Sciences.; (2) to describe beginning teachers' PI conditions while starting their teaching career; (3) to explore and describe difficulties facing them at the beginning of their profession and finally; (4) to propose some approaches of solutions. In total 113 beginning teachers from the first three cohorts answered the questionnaire. Results indicated that theoretical and practical courses of the initial training helped these teachers to efficiently cope with the requirements of their teaching profession; in general they didn't get any help from the head of teachers and from teachers as well; they faced pedagogical/didactic, administrative/organizational/material, relational and moreover socio-cultural difficulties. Mentoring and implementation of a PI program initiated by the state government were, among others, the proposed solutions by the participating teachers.

KEYWORDS: initial training, teacher induction, beginning teachers, secondary school teaching, induction difficulties.

RESUME: L'insertion professionnelle (IP) des enseignants débutants constitue une problématique existentielle impliquant les acteurs du système éducatif d'un pays. Cette étude quantitative a pour objectif de (1) investiguer la mesure dans laquelle la formation initiale des normaliens sortis de l'Ecole Normale Supérieure de Natitingou les préparait à bien enseigner les Mathématiques, les Sciences Physiques et les Sciences de la Vie et de la Terre selon leur filière; (2) décrire les conditions d'IP de ces enseignants débutants dans la fonction enseignante; (3) explorer et décrire les difficultés qu'ils rencontrent au début de leur carrière; et enfin (4) proposer des approches de solutions. Au total 113 normaliens des trois premières promotions ont répondu à un questionnaire. Les résultats ont montré que les cours théoriques et pratiques entrant dans leur formation initiale leur ont permis de faire face efficacement aux exigences de leur métier; d'une manière générale, ils n'ont bénéficié d'aucune mesure d'accueil et d'accompagnement aussi bien de la part de la direction, que du personnel enseignant; ils ont rencontré des difficultés d'ordre pédagogique/didactique, administratif/organisationnel/matériel, relationnel et surtout socio-culturel. Le mentorat et la mise en oeuvre d'un programme d'IP initié par l'Etat central ont été, entre autres, les solutions proposées par les enquêtés.

MOTS-CLEFS: formation initiale, insertion professionnelle, enseignants débutants, enseignement secondaire, difficultés d'insertion.

1 INTRODUCTION

Les enseignants sont les catalyseurs de la réussite du système éducatif d'une nation [1]. Dans ce cas, leur formation aussi bien initiale que continue participe de la réussite des objectifs des réformes éducatives. Un autre facteur participant à la réussite de ces objectifs est celle de l'insertion professionnelle (IP) voire la rétention dans le métier des enseignants formés à grands frais par l'Etat. L'IP ou l'entrée dans l'enseignement est une période cruciale de la carrière d'un enseignant. Au sortir de l'université, ce dernier se trouve subitement plongé dans le monde de l'enseignement à temps plein. Selon la référence [2], cette période débute au moment où le diplômé détenteur d'une licence en enseignement entre en fonction et se termine au moment où il devient un enseignant compétent et à l'aise dans son rôle; elle peut s'étendre sur environ sept ans.

La problématique de l'IP des nouveaux enseignants est loin d'être récente et la sensibilité des acteurs éducatifs à son égard semble aller croissante depuis quelques années [3]. En effet, il existe une pléthore d'écrits portant sur la thématique de l'IP dans l'enseignement. La référence [4] a dénombré que déjà de 2000 à 2006 plus de 85 textes (chapitres de livres, mémoires, thèses, articles de journaux, articles scientifiques, actes de colloques, présentations, etc.) aussi bien francophones qu'anglo-saxons ont été écrits sur ce thème.

La république du Bénin, à l'instar des autres pays dans le monde forme des enseignants pour les trois ordres d'enseignement. Les écoles normales sont les lieux par excellence de la formation initiale d'enseignants du primaire et du secondaire. Si dans le primaire, la culture veut que l'enseignant nouvellement sorti d'une Ecole Normale d'Instituteurs soit directement sous la guidance de son directeur d'école, la question qui se pose est de savoir ce qu'il en est de ceux-là nouvellement diplômés des Ecoles Normales Supérieures (ENS). L'ENS de Natitingou est une école de formation de jeunes enseignants en Sciences de la Vie de la Terre (SVT), en Sciences Physique, Chimique et la Technologie (SPCT) et en Mathématiques-Informatique (MI) pour l'enseignement secondaire au Bénin. Le diplôme sanctionnant cette formation de trois ans de ces élèves professeurs est la licence professionnelle les qualifiant à enseigner au premier cycle de l'enseignement secondaire. Cette école, fermée pendant plus d'une dizaine d'années, a réouvert ses portes au début de la rentrée académique 2009-2010 pour pallier à la pénurie d'enseignants de sciences et de mathématiques dans le pays. Trois promotions d'enseignants ont été formées depuis cette réouverture.

Plusieurs observations méritent, ici, d'être faites en rapport avec l'insertion de ces jeunes diplômés sur le marché du travail. Premièrement, ces jeunes enseignants sont livrés à eux-mêmes à leur sortie de leur école de formation. Ils sont donc sans repère et sans autres soutiens lorsqu'ils s'engagent dans le métier qu'ils ont appris. Beaucoup de ceux que nous rencontrons sur le terrain ne cessent de soulever des problèmes relatifs au manque de matériels dans les laboratoires, voire au manque de laboratoire dans les collèges qui les utilisent. Ils évoquent aussi des problèmes de gestion de la classe et de non soutien de la part de certains membres de l'administration et de certains enseignants anciens dans la fonction.

Deuxièmement, ces jeunes rencontrés mettent en exergue les difficultés relatives au métier de l'enseignement. Entre autres, ils soulignent que le métier de l'enseignement est assez ardu et que plus d'une fois ils ont pensé à "tout laisser tomber" et à se tourner vers un autre métier. Enfin troisièmement, ils se disent désorienter par rapport à la vie qu'ils ont mené jusque-là. Ces difficultés rencontrées par ces jeunes posent donc des problèmes relatifs à leur IP dans l'enseignement.

Il existe dans la littérature plusieurs approches définitoires de l'IP. Certains chercheurs considèrent l'IP comme une transition [5], [6], [7], [8], [9]. D'autres, la voient comme un passage qu'effectue l'étudiant en éducation afin de devenir un enseignant débutant outillé [10], [11], [7]. Certains se sont intéressés aux trajectoires d'emploi des débutants [12] ou au sens donné à l'expérience vécue au cours de la première année en enseignement [13]. Le novice passe de la formation initiale universitaire à son intégration comme enseignant débutant. Enfin, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'IP sous l'angle de la socialisation des enseignants débutants [10], [14], [11], [7], [15], [16].

La référence [14] décrit l'IP de l'enseignant débutant comme un procédé de socialisation de l'enseignant dans son nouveau rôle. La référence [16] va plus loin en considérant la socialisation dans le contexte d'un champ d'apprentissage où l'individu devient un membre participant de la communauté qu'est le corps enseignant. La socialisation est également décrite comme une période d'adaptation de début de carrière qui permet aux enseignants débutants d'acquérir un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel [17]. Ainsi, les premières années vécues en enseignement sont stressantes pour le novice et deviennent un véritable défi d'adaptation au milieu de travail. Dans son quotidien le novice se sent seul avec ses problèmes et il se retire dans son coin [18]. La référence [15] précise à ce sujet que l'isolement dans la salle de classe peut représenter le principal facteur risquant de compromettre la socialisation de l'enseignant débutant.

C'est plutôt le concept d'induction professionnelle (teacher induction) qui est utilisé dans la littérature anglo-saxonne. Cette expression désigne un processus formel d'aide à l'insertion et au développement professionnel d'enseignants novices en visant leur socialisation dans la culture de l'établissement, l'amélioration de leurs compétences professionnelles, la prise

en compte de leurs principales préoccupations et, éventuellement, l'encadrement de leur développement professionnel [19], [20], [21].

Quatre objectifs principaux sont à l'origine de la conduite de cette étude. Premièrement, il s'agit d'investiguer si les connaissances acquises par les jeunes enseignants sortis de l'ENS de Natitingou les prédisposent à faire face aux exigences de la fonction enseignante. Le deuxième objectif consiste à décrire les conditions d'IP de ces enseignants débutants dans la fonction enseignante. Le troisième objectif est d'explorer et décrire les difficultés qu'ils rencontrent au cours de cette période de leur carrière. Enfin, cette étude était conduite pour explorer des approches de solutions afin de faciliter l'insertion de ces jeunes nantis de leur licence professionnelle et désireux d'exercer la fonction enseignante.

Cette étude est opportune et importante à la fois. Elle est opportune parce qu'aucune recherche en Afrique et en particulier au Bénin – nous le pensons – n'a investigué comment les jeunes enseignants s'insèrent dans la fonction enseignante dès leur sortie des ENS et les problèmes auxquels ils font face au cours de cette IP. Nous pensons aussi qu'elle est opportune car il est temps que nous prenions soin de ces jeunes enseignants débutants du secondaire à l'instar de ce qui se fait pour ceux de l'enseignement primaire. Cette étude est essentielle à travers les intérêts de ses résultats. Les résultats de cette recherche pourraient aider les décideurs à divers niveaux, aussi bien au Bénin que dans d'autres pays en voie de développement, à initier des programmes de suivi de ces jeunes enseignants durant les premières années de carrière. Ces résultats pourraient inciter ces décideurs à prolonger la durée de la formation initiale de ces jeunes enseignants et donc à revoir le libellé de leur diplôme de formation et/ou à retarder leur entrée à l'ENS de Natitingou.

Quatre questions ont été posées au cours de cette étude, à savoir:

- Dans quelle mesure les connaissances acquises au cours de la formation initiale reçue par les enseignants sortis de l'ENS de Natitingou leur ont permis de faire efficacement face aux exigences de la fonction enseignante lors de leur IP?
- Quelles sont les conditions dans lesquelles les enseignants sortis de l'ENS de Natitingou s'insèrent professionnellement dans la fonction enseignante?
- Quelles sont les difficultés que rencontrent les enseignants sortis de l'ENS de Natitingou au cours de leur IP?
- Quelles sont les approches de solutions pour aider les nouveaux normaliens sortis de l'ENS de Natitingou à s'insérer facilement dans la fonction enseignante?

2 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

2.1 CONCEPTION DE LA RECHERCHE ET PARTICIPANTS

La méthode de recherche quantitative a été privilégiée pour la collecte des données. Les problèmes relatifs à l'IP dans l'enseignement concernent assurément tous les nouveaux enseignants sortis des ENS du Bénin et plus précisément ceux des ENS de Porto-Novo et de Natitingou. Cependant, la population intéressée par cette recherche est celle des normaliens issus de l'ENS de Natitingou. Ce choix des participants a été opéré car les chercheurs sont d'abord tous des enseignants de cette ENS et ils pensent que ces sujets seraient facilement accessibles au moment de la collecte des données, bien qu'ils soient actuellement dispersés sur le territoire national. Au total, 325 jeunes enseignants des promotions 2011-2012, 2012-2013 et 2013-2014 – toutes filières confondues – dont 249 (76,61 %) hommes et 76 (23,39 %) femmes sont supposés participer à l'étude (Tableau 1).

Tableau 1. Effectifs des anciens normaliens par promotion et par sexe

Promotion	Effectif des anciens normaliens									
	SVT			SPCT			MI			TOTAL
	M	F	T ₁	M	F	T ₂	M	F	T ₃	
2011-2012	27	16	43	21	2	23	20	2	22	88
2012-2013	28	19	47	27	8	35	25	0	25	107
2013-2014	54	22	76	25	7	32	22	0	22	130
TOTAL	109	57		73	17		67	2		325

Source: Scolarité de l'ENS de Natitingou (M = masculin; F = féminin), 2015

2.2 OUTIL DE COLLECTE DES DONNÉES

Les données quantitatives de cette étude ont été collectées en utilisant un questionnaire qui comprend essentiellement deux parties: les informations générales et les déclarations. Les informations générales ont trait, entre autres, à la filière du sujet, à son âge à la sortie de l'ENS et à sa promotion (1^{ère}, 2^e, ou 3^e). Les participants auront à dire s'ils continuent d'exercer la fonction enseignante, s'ils ont pensé à quitter la profession et dans l'affirmative, les raisons qui ont motivé une telle décision. Les déclarations proposées dans l'instrument sont relatives à la formation théorique reçue, aux différents stages, aux conditions d'IP, aux difficultés rencontrées lors de l'insertion et aux approches de solutions. Les déclarations relatives aux difficultés rencontrées sont liées aux aspects pédagogique/didactique de la profession, administratif/organisationnel/matériel, et relationnel [22]. Pour ces différentes déclarations, l'échelle de Likert a été proposée aux participants de l'étude afin d'obtenir leur degré de consentement allant de l'accord total (1) au désaccord total (5) en passant l'indifférence (3). La dernière partie du questionnaire demandait aux répondants de faire la liste d'autres difficultés rencontrées au début de la fonction enseignante et les approches de solutions qu'ils ont envisagées.

Avant l'administration de ce questionnaire aux sujets de la recherche, les chercheurs ont réalisé une étude pilote de l'instrument avec des enseignants débutants de l'ENS de Porto-Novo dans le but de corriger et/ou de reformuler les déclarations à eux proposées. L'étude de la fiabilité de l'instrument a été réalisée. Pour tout l'instrument, le coefficient de fiabilité (Alpha Cronbach) est de 0,742, indiquant que l'instrument est assez fiable. Ce coefficient mesuré pour chaque section de la deuxième partie de l'instrument a donné pour les 15 items de la formation initiale $\alpha = 0,856$; pour les 9 items de la partie stages de formation $\alpha = 0,784$; pour les 12 items de la partie relative aux conditions d'insertion $\alpha = 0,840$; pour les 9 relatifs aux difficultés rencontrées $\alpha = 0,799$; et enfin pour les 13 items des approches de solutions $\alpha = 0,562$. Les normaliens ont été contactés individuellement soit par courrier électronique, soit par le réseau social Facebook et soit personnellement.

Au total 113 anciens normaliens dont la moyenne d'âge est de 22,84 ans (Ecart-type 1,868) ont pris part à l'étude en remplissant le questionnaire. Cette moyenne d'âge prouve qu'à leur sortie de l'ENS, ces enseignants sont très jeunes pour la fonction enseignante. Ceci justifie encore une fois l'importance de conduire cette étude. Le tableau 2 fournit les fréquences par sexe, promotion et matière enseignée. D'après ce tableau, les étudiants du sexe masculin ont plus participé à l'étude. Ceux de la 3^e promotion et surtout ceux de la filière SVT ont plus rempli le questionnaire.

Tableau 2. Différentes fréquences des participants par sexe, matière enseignée et promotion

Sexe (%)		Matière enseignée (%)			Promotion (%)		
M	F	SVT	SPCT	MI	1 ^{ère}	2 ^e	3 ^e
70,8	29,2	57,1	22,9	20,0	19,1	9,1	71,8

Source: Enquête de terrain mai-septembre 2015

2.3 ANALYSE DES DONNÉES

Les données recueillies à partir de l'instrument ont été analysées (SPSS v.22) en utilisant les statistiques descriptives et comparatives telles que les moyennes et les écarts-types, les fréquences, les pourcentages les tests t et la corrélation de Pearson.

3 RÉSULTATS

3.1 QUESTION DE RECHERCHE 1

La formation initiale reçue par les normaliens comprend une phase théorique et une phase pratique. La phase théorique a trait aux différents cours académiques et professionnels que reçoivent les futurs enseignants. La phase pratique a trait aux différents stages (immersion, initiation et professionnalisation) des élèves professeurs. Les sujets de cette étude ont été, dans une grande mesure, fortement en accord ($M = 1,71$; Ecart-type = 0,43) avec les items relatifs à leur formation théorique, en comparaison avec la moyenne de 3 qui est l'indifférence.

En général, le tableau 3, présentant les moyennes des déclarations relatives à la formation initiale, montre que les répondants ont été bien formés pour faire face aux exigences de la fonction enseignante. Plus précisément, l'ensemble des formations académique et professionnelle leur a permis au cours de leur IP de maîtriser comment conduire les différents types d'évaluation des apprentissages (A6 et A7), d'utiliser les ressources didactiques (A1), de créer un climat de classe favorable aux apprentissages (A8 et A10), et de maîtriser différentes façons de motiver les apprenants pour leur

apprentissage (A2). Cette formation leur a aussi permis de connaître suffisamment les contenus de leur discipline enseignée (A14), de pratiquer la déontologie et l'éthique professionnelle (A13) et d'élargir leur culture générale (A15).

Tableau 3. Moyenne des items de la formation théorique des répondants

Déclaration	M	Ecart-type
A1 Utiliser les ressources didactiques.	1,53*	0,687
A2 Maîtriser les façons de motiver les apprenants à apprendre.	1,65*	0,722
A3 S'adapter aux caractéristiques et aux habiletés des apprenants.	1,80*	0,792
A4 Maîtriser les techniques et méthodes d'enseignement.	1,58*	0,733
A5 Maîtriser les moyens d'engager les apprenants dans leur apprentissage.	1,63*	0,602
A6 Maîtriser comment faire l'évaluation formative des apprentissages.	1,41*	0,564
A7 Maîtriser comment faire l'évaluation sommative des apprentissages.	1,37*	0,522
A8 Créer un bon climat de classe.	1,58*	0,672
A9 Détecter des difficultés d'apprentissage des apprenants.	1,78*	0,643
A10 Organiser et de gérer ma classe.	1,75*	0,674
A11 Pratiquer la pédagogie différenciée.	2,04*	0,910
A12 Utiliser les NTIC.	2,50*	1,312
A13 Pratiquer la déontologie et l'éthique professionnelle.	1,61*	0,732
A14 Connaître suffisamment le contenu de la discipline que j'enseigne.	1,64*	0,763
A15 Élargir ma culture générale.	1,89*	0,854

Source: Enquête de terrain mai-septembre 2015 (* = $p < .000$)

Les différents stages suivis sur le terrain et les échanges que les sujets ont eus avec les tuteurs et tutrices les ont aidés à affronter sereinement leur métier ($M = 2,07$; Ecart-type = 0,62). Ils ont déclaré, entre autres, que les stages les ont aidés à développer une réflexion critique par rapport à la pratique enseignante (B22). Ils ont pu, à l'aide des stages, transférer le contenu des cours théoriques dans la pratique (B21). Les sujets enquêtés étaient satisfaits de l'encadrement reçu dans le collège où s'était tenu leur stage de professionnalisation (B19). Ils ont, cependant, estimé que le temps de stage était d'une durée courte (B20). (Tableau 4)

Tableau 4. Moyenne des items des stages pratiques des répondants

Déclaration	M	Ecart-type
B16 D'une manière générale, je suis satisfait(e) de l'accueil reçu dans le collège au cours de mon stage de professionnalisation.	2,25*	1,281
B17 Mes cours académiques m'ont bien préparé à effectuer mon stage de professionnalisation.	1,98*	0,995
B18 Mes cours de formation professionnelle m'ont bien préparé à effectuer mon stage de professionnalisation.	1,68*	0,800
B19 D'une manière générale, je suis satisfait(e) de l'encadrement reçu dans le collège au cours de mon stage de professionnalisation.	2,27*	1,206
B20 J'aurais préféré avoir plus de temps de stage au cours de ma formation.	2,05*	1,044
B21 Mes stages m'ont permis de transférer le contenu de mes cours théoriques dans la pratique.	1,77*	0,797
B22 Mes stages m'ont aidé à développer une réflexion critique par rapport à la pratique enseignante.	1,58*	0,693
B23 D'une manière générale, les tuteurs et tutrices qui nous ont accueillis dans les collèges de stage avaient la compétence pour nous encadrer.	1,93*	1,006
B24 D'une manière générale, les moments où se tenaient nos stages étaient bien choisis.	3,14	1,400

Source: Enquête de terrain mai-septembre 2015 (* = $p < .000$)

3.2 QUESTION DE RECHERCHE 2

Les conditions d'IP dont il s'agit ont trait aux conditions vécues, voire l'atmosphère dans laquelle s'était déroulée les premiers contacts. Les conditions d'IP sont en relation avec les mesures d'accueil dans le milieu scolaire, de prise en charge par l'administration, de soutien et/ou de parrainage par les anciens enseignants de la matière enseignée par le débutant, d'assistance et/ou d'entraide par une personne ressource ou par un réseau de jeunes enseignants. Ces conditions ont aussi rapport aux conditions matérielles et/ou didactiques devant permettre aux nouveaux enseignants de se sentir à l'aise en début de la carrière enseignante.

Globalement, les participants à cette étude ont adopté une attitude plus ou moins d'indifférence ($M = 3,308$; Ecart-type = 0,766) par rapport aux 12 déclarations négatives qui leur ont été proposées, avec une tendance significative vers le désaccord. Le test de t d'un échantillon unique avec une moyenne de 3 indique un résultat mitigé. D'après le tableau 5, les sujets ont reconnu qu'au début de leur prise de fonction, à leur arrivée au collège, l'accès au matériel et aux ressources pédagogiques et/ou didactiques n'était pas facile (C28); il n'y avait aucun groupe de discussion à part les rencontres d'animation pédagogique (C34); il n'y avait aucun réseau d'entraide de jeunes enseignants (C35). Les participants ont affirmé que d'une manière générale, ils n'ont bénéficié d'aucune mesure d'accueil et d'accompagnement (C36). Cependant, ils ont été indifférents voire en désaccord avec le fait qu'un enseignant les a accueilli (C25), qu'ils aient reçu un accueil de la part de la direction et de l'administration du collège (C26; C27), qu'ils aient eus un parrainage de la part des plus anciens enseignants (C31), qu'ils aient rencontrés une personne ressource (C32) et qu'il n'y avait aucun groupe de soutien. Ils n'ont pas été d'accord avec le fait qu'ils n'aient collaboré avec un enseignant du collège (C30).

Tableau 5. Moyenne des items sur les conditions d'insertion

Déclaration	<i>M</i>	Ecart-type
C25 Aucun enseignant ne m'a accueilli.	3,48*	1,375
C26 Je n'ai reçu aucun accueil de la part de la direction du collège.	3,40*	1,452
C27 Je n'ai reçu aucun accueil de la part de l'administration du collège.	3,63*	1,316
C28 L'accès au matériel et aux ressources pédagogiques n'était pas facile.	2,94	1,372
C29 Je n'ai collaboré avec aucun membre de l'administration du collège.	3,99*	1,029
C30 Je n'ai collaboré avec aucun enseignant du collège.	4,31*	0,908
C31 Je n'ai reçu aucun parrainage de la part des plus anciens enseignants.	3,31*	1,442
C32 Je n'ai rencontré aucune personne ressource.	3,78*	1,157
C33 Il n'y avait aucun groupe de soutien.	3,04	1,414
C34 Il n'y avait aucun groupe de discussion à part les rencontres d'Animation Pédagogique.	2,70*	1,399
C35 Il n'y avait aucun réseau d'entraide de jeunes enseignants(es).	2,19*	1,272
C36 D'une manière générale, je n'ai bénéficié d'aucune mesure d'accueil et d'accompagnement.	2,88	1,409

Source: Enquête de terrain mai-septembre 2015 (* = $p < .000$)

3.3 QUESTION DE RECHERCHE 3

Comme souligné plus haut, les difficultés sont de trois ordres à savoir les difficultés d'ordre pédagogique/didactique, administratif/organisationnel/matériel et relationnel. Globalement, les sujets de l'étude ont eu des attitudes mitigées ($M = 3,38$; Ecart-type = 0,76) en rapport avec les 9 déclarations proposées avec une tendance significative vers le désaccord.

En effet, par rapport aux déclarations relatives aux difficultés pédagogiques /didactiques à savoir ne pas avoir le temps pour planifier les cours à enseigner (D38), ne pas avoir le temps pour préparer le matériel didactique (D39), manquer de temps pour préparer les activités d'apprentissage (D40), manquer de temps pour corriger les évaluations (D41), les nouveaux enseignants enquêtés ont eu une attitude significative tendant vers le désaccord, au vu des moyennes figurant dans le tableau 6. Les sujets ont eu une réponse mitigée pour ce qui est de manquer de temps pour s'occuper des apprenants qui ont des besoins particuliers (D42)

Tableau 6. Moyenne des difficultés rencontrées par les répondants

Déclaration	M	Ecart-type
D37 Il m'est arrivé d'être dépassé(e) par ma charge de travail dans l'enseignement.	3,26*	1,376
D38 Il m'est arrivé de manquer de temps pour planifier mes cours à enseigner.	3,47*	1,183
D39 Il m'est arrivé de manquer de temps pour préparer du matériel didactique.	3,59*	1,045
D40 Il m'est arrivé de manquer de temps pour préparer les activités d'apprentissage.	3,76*	1,106
D41 Il m'est arrivé de manquer de temps pour faire la correction des évaluations.	3,56*	1,203
D42 Il m'est arrivé de manquer de temps pour m'occuper des apprenants qui ont des besoins particuliers.	3,13	1,362
D43 Il m'est arrivé de manquer de temps pour échanger avec des collègues.	3,39*	1,122
D44 Il m'est arrivé de manquer de temps pour me documenter afin de parfaire ma formation.	3,64*	1,136
D45 Il m'est arrivé de manquer de temps pour ma vie privée.	2,71	1,361

Source: Enquête de terrain mai-septembre 2015 (* = $p < .000$)

Cette attitude défavorable est aussi remarquée au regard des déclarations relatives aux difficultés d'ordre organisationnel/matériel, à savoir être dépassé par la charge de travail dans l'enseignement (D37), ne pas avoir le temps pour préparer le matériel didactique (D39), manquer de temps pour préparer les activités d'apprentissage (D40) et ne pas avoir le temps pour se documenter afin d'actualiser ses connaissances.

Pour ce qui concerne les difficultés d'ordre relationnel, les sujets ont montré un désaccord quant à leur relation avec les collègues (D43), mais ils ont indiqué leur accord de ne pas avoir assez de temps pour leur vie privée (D45).

Comme il est demandé dans le questionnaire, certains participants à l'étude (45 %) ont fait la liste complémentaire d'autres difficultés rencontrées au début de la fonction enseignante. Trois types de difficultés complémentaires ont été mentionnés par les sujets. Premièrement, presque tous ceux qui ont rédigé un texte, ont mis en exergue le mépris voire le manque de considération dont font montre certains membres de l'administration de leur collège et même de certains enseignants aînés dans la fonction à leur égard. Cet état de chose les ont indisposé et les ont empêché de s'approcher des anciens. Deuxièmement, ils ont indiqué le caractère pléthorique de la plupart des classes de l'enseignement secondaire. Le nombre élevé des apprenants dans les classes ont entravé leurs interventions pédagogiques. Enfin troisièmement, ils ont tous déploré le niveau assez bas de certains apprenants. Ces derniers empêchent la bonne évolution des séquences de classe par leur bavardage et surtout par leur incapacité de lire et de bien s'exprimer en français.

3.4 QUESTION DE RECHERCHE 4

Les enquêtés ont indiqué de façon significative leur accord vis-à-vis des déclarations proposées comme approches de solutions pour une IP aisée dans la fonction enseignante d'autres futurs normaliens ($M = 1,68$; Ecart-type = 0,58). Bien que toutes les 13 déclarations ont reçu l'approbation des jeunes enseignants, ils ont plus insisté, dans l'ordre, sur le fait qu'au cours des premières années de leur fonction, ils auraient aimé travailler dans un collège disposant de bibliothèque et de salle de lecture (E57), enseigner dans des classes n'ayant pas un effectif pléthorique d'apprenants (E55), travailler dans un collège disposant de laboratoire équipé (E56), travailler dans un collège disposant de salle de professeurs (E58), collaborer avec des collègues enseignants la même discipline (E48), et participer activement aux développements professionnels organisés hebdomadairement dans leur collège (E52). Ils ont aussi indiqué qu'il existât un programme d'IP pour aider les jeunes enseignants débutants à mieux s'insérer dans le métier (E46) et qu'un mentor (ou un parrain) expérimenté et chevronné dans leur discipline puisse les assister pour réussir leur fonction (Tableau 7)

Tableau 7: Moyenne des approches de solution proposées par les répondants par ordre décroissant

Déclaration	M	Ecart-type
E57 J'aurais aimé travailler dans un collège disposant de bibliothèque et salle de lecture.	1,32*	0,670
E55 J'aurais aimé ne pas avoir une classe pléthorique (pas supérieure à 50 apprenants).	1,37*	0,721
E56 J'aurais aimé travailler dans un collège disposant de laboratoire équipé.	1,40*	0,767
E58 J'aurais aimé travailler dans un collège disposant de salle de professeurs.	1,46*	0,841
E48 J'aurais aimé collaborer avec des collègues enseignants de la même discipline que moi (travail en équipe avec les pairs).	1,53*	0,771
E52 J'aurais aimé participer activement aux développements professionnels organisés hebdomadairement dans mon collège.	1,60*	0,912
E46 J'aurais aimé qu'il existât un programme d'IP pour aider les enseignants(es) débutants(es) à mieux s'insérer dans le métier.	1,61*	1,065
E47 J'aurais aimé qu'un mentor (ou un parrain) expérimenté et chevronné dans ma discipline puisse m'aider à réussir ma fonction.	1,71*	0,946
E50 J'aurais aimé que le directeur de mon collège vienne observer mes cours suivis de discussions pour m'encourager.	1,87*	0,921
E51 J'aurais aimé intégrer les organisations ou associations d'enseignants de ma discipline.	1,94*	0,984
E49 J'aurais aimé que le directeur de mon collège me soutienne et me conseille.	1,96*	1,028
E53 J'aurais aimé recevoir la visite des inspecteurs de l'IGPM.	2,06*	4,206
E54 J'aurais aimé ne pas avoir un emploi du temps trop chargé (pas plus de 18 h).	2,13*	1,235

Source: Enquête de terrain mai-septembre 2015 (* = $p < .000$) (IGPM: Inspection Générale Pédagogique du Ministère)

Dans une analyse holistique des facteurs contenus dans le questionnaire participant d'une IP aisée des enseignants dans leur fonction, les corrélations de Pearson ont été calculées. On a remarqué que pour tous les sujets prenant part à l'étude, il y a trois paires de facteurs ayant une relation de façon significative.

Premièrement, il y a une corrélation significative entre les connaissances acquises au cours de la formation et les stages effectués durant la formation à l'ENS-Natitingou. La valeur de r ($r = 0,490$; $p < 0,01$) indique une relation moyenne entre ces variables.

Ensuite, il existe une faible corrélation entre les stages effectués durant la formation à l'ENS-Natitingou et les conditions d'insertion ($r = -0,205$; $p < 0,05$); cependant, la valeur de $r^2 = 0,042$ qui est le coefficient de détermination indique que 4,2 % des stages effectués peuvent rendre compte des conditions d'IP des enseignants débutants sortis de l'ENS.

Enfin, il y a une corrélation significative entre les connaissances acquises au cours de la formation à l'ENS-Natitingou et les difficultés rencontrées au début de la fonction enseignante ($r = -0,319$; $p < 0,01$) rendant compte de 10,2 % de la variance totale. Ces rapports statistiques suggèrent l'importance de l'interaction entre les connaissances académiques théoriques acquises, les stages de formation et les difficultés rencontrées au cours de l'IP des jeunes normaliens (Tableau 8). On constate qu'il n'y a aucune corrélation entre les approches de solutions proposées et les quatre autres facteurs.

Tableau 8. Corrélations des facteurs

Variable			1	2	3	4	5
1	Connaissances acquises	Pearson Corrélation	--				
2	Stages durant la formation	Pearson Corrélation	0,490**	--			
3	Conditions d'insertion	Pearson Corrélation	0,21	-0,205*	--		
4	Difficultés rencontrées	Pearson Corrélation	-0,319**	-0,097	-0,013	--	
5	Approches de solutions	Pearson Corrélation	0,150	0,114	0,063	0,060	--

Source: Enquête de terrain mai-septembre 2015 (** = $p < 0,01$; $N = 112$)

4 DISCUSSION DES RÉSULTATS

4.1 DISCUSSION DES RESULTATS DE LA QUESTION 1

Les jeunes normaliens participant à l'étude ont jugé favorablement la formation initiale reçue à l'ENS de Natitingou et ont positivement apprécié son apport dans l'exercice de leur métier. Ils ont indiqué que les cours théoriques relatifs aux différents contenus des programmes à enseigner, de même que les stages pratiques (d'immersion, d'initiation et de professionnalisation) au cours desquels ils ont observé des enseignants expérimentés faire leur métier et pendant lesquels ils ont eux-mêmes préparé et donné des leçons les ont aguerris pour la fonction (voir Tableaux 3 & 4). Des résultats identiques relatifs à la satisfaction des nouveaux enseignants en début de carrière quant à leur formation initiale ont été obtenus lors des recherches en Suisse et au Québec (voir [23], [24]). Quand bien même certains chercheurs tels que [25], [26], [27] affirment que les programmes de formation des enseignants souffrent d'excès théoriques, d'un décalage par rapport à la pratique, de cours fragmentés et sans cohésion, la présente recherche à l'ENS de Natitingou, montre que ces écarts ne sont pas observés. En effet, en république du Bénin, tout le système éducatif est centralisé à travers – pour ce qui concerne l'ENS de Natitingou – le ministère de l'enseignement secondaire. Par conséquent, chaque aspect de l'enseignement secondaire y compris les programmes d'études, les objectifs pédagogiques, les cours à enseigner, les méthodes d'enseignement, les enseignants, les manuels scolaires et le système d'évaluation sont régis et contrôlés à travers des textes officiels pris par l'Etat. En d'autres termes, les différents programmes d'études dans l'enseignement secondaire mis en œuvre au Bénin sont élaborés et validés par des experts en éducation désignés par les décideurs dudit ministère. Ainsi, la satisfaction manifestée par les jeunes enseignants sortis de l'ENS de Natitingou pour ce qui concerne leur formation initiale est tout à fait justifiée.

4.2 DISCUSSION DES RESULTATS DE LA QUESTION 2

Par rapport aux différentes conditions d'insertion proposées dans le questionnaire, les répondants ont eu des réponses mitigées. Néanmoins, ils ont fortement été en accord avec le fait que d'une manière générale, il n'ont bénéficié d'aucune mesure d'accueil et d'accompagnement (voir Tableau 5). Autrement dit, on peut donc affirmer que dans les collèges et/ou lycées d'accueil des sujets, il n'existe aucune structure de support et de culture de support. La référence [28] définit la structure de support comme étant toutes les activités que les établissements scolaires entreprennent pour supporter et accompagner leurs enseignants débutants et la culture de support nécessaire pour le développement professionnel et la motivation de la fonction enseignante de ces derniers.

La littérature ne nous renseigne pas sur l'existence des programmes d'IP des enseignants débutants ni sur des politiques de soutien pour favoriser une insertion réussie desdits enseignants dans les pays en voie de développement. De même, dans les pays développés ces nouvelles recrues sont laissées à elles-mêmes, confirmant l'idée répandue d'apprendre à nager seuls ou de couler ("sink or swim") [29], [30], [31]. Cet état de chose a des effets néfastes sur la qualité de l'enseignement et constitue une cause de l'attrition et du découragement de ces débutants dans le métier. La référence [32] renseigne que de plus en plus conscients de cette situation, certains états, notamment les États-Unis, le Royaume Uni, l'Australie et le Japon, ont implanté des politiques et des programmes d'insertion pour mieux soutenir les enseignants débutants et ainsi contrer l'attrition et ses impacts négatifs.

4.3 DISCUSSION DES RESULTATS DE LA QUESTION 3

Les normaliens enquêtés ont eu des attitudes mitigées avec une tendance significative vers le désaccord vis-à-vis des difficultés d'ordre pédagogique/didactique proposées dans le questionnaire. Selon eux, au cours de leurs premières années de leur prise de fonction, ils n'ont pas manqué de temps pour planifier leurs cours, préparer le matériel didactique, préparer les activités d'apprentissage, corriger les évaluations et s'occuper des apprenants qui ont des besoins particuliers. Cette attitude mitigée des normaliens enquêtés peut s'expliquer par le fait que ces derniers ne maîtrisent pas encore toutes les "diverses dimensions du métier d'enseignant" ([33], p. 26) et que la plupart d'entre eux ne prennent pas encore la mesure de leurs responsabilités professionnelles et des compétences professionnelles attendues de l'enseignant. On ne devient pas un enseignant compétent et à l'aise dans son rôle à court terme, mais à moyen ou à long terme. Même si les participants affirment que leur formation initiale les a bien préparés pour la fonction enseignante, on ne saurait dire qu'il n'y a pas eu de difficultés d'ordre pédagogique/didactique. En effet, 45 % des enquêtés ont eu à faire une liste complémentaire des problèmes liés à la gestion de classe (bavardage, incapacité de faire la lecture et de parler français, classe à effectif pléthorique, niveau d'étude bas, etc.).

Les déclarations relatives aux difficultés d'ordre organisationnel/matériel proposées dans le questionnaire ont aussi reçu des réponses mitigées. Néanmoins, ils ont noté dans leurs écrits d'autres difficultés telles que le manque de laboratoire pour les manipulations et de matériels de laboratoire, l'insuffisance des salles de classes, la quasi-inexistence des programmes et des documents d'accompagnement dans les bibliothèques des établissements scolaires. L'administration des collèges et lycées en rajoute à ces problèmes en diminuant les heures allouées pour l'enseignement.

Contrairement à l'attitude mitigée des répondants concernant les difficultés d'ordre relationnel, on peut affirmer qu'elles subsistent à travers leurs écrits. Ils ont souligné des difficultés relatives à la collaboration-partage de ressources entre collègues, mais encore plus celles relatives à la relation avec les collègues. Il est important de mentionner dans cette étude le mépris et la marginalisation dont les jeunes diplômés de l'ENS de Natitingou sont victimes de la part des enseignants aînés. D'après les répondants, cette attitude des enseignants aînés s'explique par le fait qu'ils sont jeunes et veulent bien faire. Ce comportement des enseignants aînés est plutôt ambigu compte tenu du fait que ce sont ces derniers qui sont les personnes ressources vers lesquelles ces jeunes pourront se tourner en cas de besoin. Il est important que de futures études investiguent les raisons profondes de ces attitudes adoptées par les enseignants aînés à l'endroit des débutants.

Au delà de cette catégorisation relative aux difficultés rencontrées par les jeunes normaliens enquêtés et déjà soulignée par la référence [23], cette étude révèle une autre forme de difficulté d'ordre psychologique. Les répondants ont mentionné qu'ils étaient victimes du régionalisme et de l'ethnocentrisme de la part de l'administration de certains établissements secondaires dans certaines régions du Bénin. D'après leurs écrits, ces jeunes intervenant dans ces collèges en tant qu'honoraires en attendant d'être recrutés par l'Etat central, se feraient renvoyer en pleine année scolaire – ou au début de l'année scolaire – par les chefs d'établissement sous l'instigation des membres de l'Association des Parents d'Elèves (APE) dudit collège, pour être remplacé par un fils/une fille de la région où le collège est implanté même si ce dernier/cette dernière n'a pas le diplôme requis ni la formation requise pour enseigner au collège. Il est recommandé que des études soient menées pour explorer l'ampleur de ce phénomène socioculturel dit du "fils du terroir" qui serait très stressant pour les jeunes normaliens en quête d'une stabilité sur le plan du travail.

4.4 DISCUSSION DES RESULTATS DE LA QUESTION 4

Les déclarations relatives aux approches de solution pour faciliter l'IP aux jeunes enseignants débutants proposées aux participants à l'étude ont reçu leur totale approbation. Ceci est la preuve que des difficultés existent sur le terrain et que ces jeunes ont besoin d'assistance aussi bien de la part de l'administration et surtout du directeur, que des enseignants anciens dans le métier. Ils auraient aimé ne pas avoir des classes à effectif pléthorique, collaborer avec des collègues enseignant la même discipline, participer aux développements professionnels et qu'il existât un programme d'IP pour les aider à mieux s'insérer dans leur métier.

5 CONCLUSION

La problématique concernant l'IP des enseignants débutants se pose de nos jours avec acuité aux pays développés, mais encore plus aux pays en voie de développement à travers le monde. Quatre questions de recherche ont été posées au cours de cette étude.

A la première question de recherche, les répondants ont reconnu que les cours théoriques et pratiques entrant dans leur formation initiale leur ont permis de faire face efficacement aux impératifs de leur métier. Concernant la deuxième question,

bien que les participants ont eu à répondre de façon mitigée, les écrits ont montré que d'une manière générale, ils n'ont bénéficié d'aucune mesure d'accueil et d'accompagnement aussi bien de la part de la direction, que du personnel enseignant. Par rapport à la troisième question, les répondants ont fait face à des difficultés d'ordre pédagogique/didactique, administrative/organisationnel/matériel et relationnel. Cette étude a fait ressortir un autre type de difficultés d'ordre socio-culturel dit du "fils du terroir". Enfin, eu égard à la quatrième question, plusieurs approches de solutions ont été proposées dont le mentorat et la mise en œuvre d'un programme d'IP initié par l'Etat central.

REFERENCES

- [1] R. R. Kélani, "Etude des déterminants de la désaffection des enseignants des sciences physiques en république du Bénin vis-à-vis du développement professionnel," *IMO-IRIKISI, FLASH-UAC*, vol. 6, no. 1, pp. 27-234, 2014.
- [2] J. H. C. Vonk and G. A. Schras, "From the beginning to experienced teacher: A study of the professional development of teachers during their first four years of service," *European Journal of Teacher Education*, vol. 10, no. 1, pp. 95-110, 1987.
- [3] J. De Stercke et al., "Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone," *Education & formation – e-294* – pp. 137-148, 2010.
- [4] Vallerand, A.-C., Martineau, S. and Bergevin, C., Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement. Communication présentée dans le cadre de l'ACFAS. Université McGill, Montreal, 2006.
- [5] S. Feiman-Nemser, "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching," *Teachers College Record*, vol. 103 no. 6, pp. 1013-1055, 2001.
- [6] Mukamurera, J., Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue: un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement. Communication présentée à la 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation. France, Lyon, 2004
- [7] Nault, T., Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire. Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1993.
- [8] Weva, K. W., *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: responsabilité de l'administration scolaire*. In J.-C. Héту, M. Lavoie and S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation, de professionnalisation, de transformation?*, Bruxelles : De Boeck, pp. 187-204, 1999.
- [9] Wong, H. K., *Mentoring can't do it all*. *Education Week*, 2001. [Online]. Available: <http://www.edweek.org/ew-aug1080801> (1999)
- [10] Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. COFPE. Offrir la profession en héritage. Québec: Ministère de l'Éducation, 2002.
- [11] C. Gervais, "Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants," *Vie Pédagogique*, III, pp. 12-17, 1999a.
- [12] Mukamurera, J., Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, 1998.
- [13] Lamarre, A. M., Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, 2003.
- [14] Feiman-Nemser, S., Schulle, S., Carver, C. and Yusko, B., *A Conceptual review of literature on new teacher induction*. Washington, DC, USA: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, 1999.
- [15] Stansbury, and Zimmerman, *Lifelines to the classroom: Designing support for beginning teachers*. San Francisco, CA: WestEd, 2000.
- [16] Zeichner, Gore, *Teacher Socialization*. Washington, DC. National Centre for Research and Improvement (ED326486), pp. 89-97, 1989.
- [17] Gervais, C., *Analyse du discours d'enseignants sur les pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle: une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement*. In J.-C. Héту, M. Lavoie and S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation, de professionnalisation de transformation?*, Belgique, Bruxelles: De Boeck et Larcier, pp. 113-138, 1999b.
- [18] Baillauquès, S. (1999). *Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: éléments d'une problématique de professionnalisation*. In J.-C. Héту, M. Lavoie and S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation de professionnalisation, de transformation?*, Belgique, Bruxelles: De Boeck et Larcier, pp. 21-42, 1999.
- [19] Angelle, P. S., T.O.S.S. It to the new teacher: The principal's role in the induction process. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, February 14-16, 2002, Austin, TX, February 14-16, 2002a.
- [20] National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF), *What matters most: Teaching for America's future*, New York, NY: NCTAF, 1996.

- [21] Serpell, *Beginning Teacher Induction: A Review of the Literature*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 2000.
- [22] J. De Stercke, B. De Lièvre, and G. Temperman, "Insertion professionnelle de enseignants: du rôle des directions," *Revue indirect. Département des Sciences et de la Technologie de Technologie. Université de Mons*, pp. 1-14, 2011.
- [23] Table MEQ-Universités, Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire. Etude réalisée par la Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, 2000.
- [24] M. Mellouki, A. Akkari, N. Changkakoti, F. Gremion, and M. Tardif, M. "Profils d'insertion et d'identité professionnelle des enseignants débutants au secondaire: premiers résultats d'une recherche qualitative," *Formation et Pratiques d'enseignement en Questions*, vol. 8, pp. 45-76, 2008.
- [25] M. Allen, "Teacher Preparation and Induction," *Progress of Education Reform*, vol. 2no. 3, pp. 1-6, 2000.
- [26] Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., and Shulman, L. *The design of teacher education programs*. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, pp. 390-441, 2005.
- [27] J. Worthy, "It didn't have to be so hard": The first year of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol 18, no. 3, pp. 379-398, 2005.
- [28] L. Gaikhorst, J.J. Beishuizen, I. M. Korstjens, and M. L. L.Volman, "Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primaryschool teachers," *Teacher and Teacher Education*, vol. 42, pp. 23-43, 2014.
- [29] Feiman-Nemser, S. *Multiple meanings of new teacher induction*. In J. Wang, S. J. Odell and R. T. Clift (Eds.), *Past, Present, and Future Research on Teacher Induction*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, pp. 15-30, 2010.
- [30] E. R. Howe, "Exemplary teacher induction: An international review," *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38 no. 3, pp. 287-297, 2006.
- [31] Weiss, E. M. and Weiss, S. G. *Beginning teacher induction*, ERIC Digest, ED436487, 1999.
- [32] J. Mukamurera, S. Martineau, M. Bouthiette, and J.-P. Ndoreroaho, "Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs," *Éducation et formation*, 2013.
- [33] S. Coulombe, A. Zourhlal, and S. Allaire, "Des obstacles à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en formation professionnelle," *Formation et Profession*, pp. 25-28, 2010.