

57

**Le transfert des savoirs
dans l'enseignement :
une nécessité !**

**Le transfert
des savoirs dans l'enseignement :
une nécessité !**

Amélie Ouellet

Si quelque lumière doit briller à la fin dans un esprit lent, elle viendra non pas de ces connaissances routinières que tout mérite finit par donner, mais plutôt d'une réflexion sur les problèmes simples, seuls capables d'éveiller l'invention et l'esprit critique.

ALAIN (1970), *Propos*, dans EDGAR MORIN (1999)

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) ainsi que le Syndicat de l'enseignement du Grand-Portage (SEGP) pour m'avoir permis de réaliser cette étude.

J'accorde aussi un merci bien spécial à monsieur Laurier Caron pour les bons conseils prodigués, ses remarques pertinentes, sa grande disponibilité, sa patience infinie et pour m'avoir soutenue et guidée dans la mise en œuvre de cette recherche.

Je remercie aussi mesdames Nancy Miller, Monique Talbot et Micheline Jean pour le travail de secrétariat et la révision linguistique.

Un immense merci à madame Yolande Lacroix pour le traitement informatique.

Enfin, je souligne que la présente recherche a été réalisée avec l'appui du Fonds étudiant de solidarité travail du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	4
Liste des graphiques	6
Introduction	7
1. Le transfert des savoirs, c'est quoi ?	9
2. Les avantages du transfert des savoirs	12
3. Les résultats de l'enquête	14
3.1 Profil des répondantes et des répondants	15
3.2 La préparation à l'enseignement	16
3.3 Les conditions d'insertion et l'expérience des premières années en enseignement	17
3.4 Les diverses formes de soutien	18
3.4.1 Le soutien entre enseignants	18
3.4.2 Le soutien du supérieur immédiat	18
3.4.3 Des pratiques variables de supervision pédagogique	19
3.4.4 Le soutien du personnel professionnel et du personnel de soutien	20
3.5 L'accueil de l'établissement scolaire	21
3.6 Un fort sentiment d'isolement	21
3.7 Des mécanismes de transfert inexistants	22
3.8 Des pratiques de transfert surtout informelles	23
3.9 Le rapport au travail et le désir de quitter la profession	25
3.10 L'abandon des jeunes enseignants	25
3.11 Des pistes d'action	27
Conclusion	29
Bibliographie	31
Collection Notes de recherche	34

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 - Statut d'emploi lors de la première année d'enseignement _____	16
Graphique 2 - Estimation de la pertinence de la supervision pédagogique par groupe d'âge _____	20
Graphique 3 - Collaboration du personnel de l'école _____	21

Introduction

À l'ère de l'économie du savoir, la richesse et les avantages concurrentiels se trouvent dans la tête des employés. Ils résident dans l'expérience acquise au fil des ans, permettant de prendre rapidement les bonnes décisions et de réagir promptement à une problématique inédite. Les organisations se doivent de gérer ce capital comme toutes leurs ressources organisationnelles. Le transfert des connaissances dans les milieux constitue un point essentiel de l'innovation, et ce, dans toutes les sphères d'activité du personnel enseignant. Parmi les défis, il ressort la nécessité de créer un lien entre les personnes expérimentées et le nouveau personnel, deux groupes qui évoluent souvent dans des mondes séparés. La gestion des connaissances est vue comme un moyen d'améliorer le partage et l'utilisation de l'information, ainsi qu'une façon de capturer les meilleures pratiques afin de favoriser l'innovation et d'aider à la prise de décision.

Plusieurs recherches prouvent que nous sommes entrés dans une transition importante et nombreux sont les experts qui demandent aux gouvernements d'agir rapidement devant le vieillissement de la population. Les personnes âgées de 65 ans et plus représentaient 8 % de la population du Canada en 1971, 13 % en 2001, et cette proportion atteint 21 % en 2006. Ainsi, Emploi-Québec estime qu'en 2005, 342 000 postes ont dû être comblés au Québec en raison de départs à la retraite. De plus, ces départs d'employés expérimentés seront croissants dans les années à venir.

Au Québec, comme ailleurs, nous verrons une partie importante du personnel des organisations prendre leur retraite. « Tout regard démographique sur l'avenir proche ne peut qu'être préoccupant. » (Le Bortef, 2006, p. 29.) Cela déclenchera un processus de renouvellement qui entraînera une mixité incroyable en termes d'âge, de diversité ethnique et de genre. La situation de la province est actuellement semblable à celle du Canada, mais le rythme auquel s'opère le vieillissement de sa population sera plus rapide au cours des prochaines années. (RRQ, 2003b.) Selon les dernières perspectives démographiques, 24,4 % de la population québécoise sera âgée de 65 ans et plus en 2026. (Girard et collab., 2004.)

Ce contexte démographique va non seulement transformer le marché du travail, mais également faire apparaître un nouvel enjeu majeur : le transfert intergénérationnel des connaissances. Plusieurs enquêtes montrent que la plupart des organisations se préoccupent très peu des enjeux de transmission et font preuve d'une attention minime envers les facteurs de démographie organisationnelle.

Les prévisibles départs massifs à la retraite font craindre un appauvrissement important du capital savoir-faire des organisations. Le développement et la vogue actuelle des pratiques de gestion des connaissances s'expliquent en partie par cette crainte de décapitalisation. Dans un contexte de vieillissement de la main-

d'œuvre et d'entrée de plus en plus tardive des jeunes sur le marché du travail, il est intéressant de penser aux nouveaux rôles que peuvent jouer les travailleurs d'expérience dans les organisations. Par exemple, un rôle de formateur pour leur permettre de continuer à rester en emploi s'ils le désirent, tout en partageant leurs connaissances. La reconnaissance de l'expérience des travailleuses et des travailleurs âgés et le rôle qu'ils peuvent jouer dans le processus d'insertion des jeunes se traduisent peu à peu dans les pratiques de gestion en matière de vieillissement de la main-d'œuvre. Dans ce contexte démographique, les organisations doivent adopter une perception des travailleuses et des travailleurs âgés plus positive qui vise à intégrer les compétences spécifiques qu'offrent les travailleuses et les travailleurs d'expérience. Ce choix soulève alors la question des conditions organisationnelles à mettre en place pour favoriser la transmission des savoirs entre générations et faciliter la cohabitation intergénérationnelle.

Il y a encore une dizaine d'années, l'accent dans le milieu de la recherche était mis sur le contenu : ce que l'organisation et ses membres devraient savoir. La littérature relève que l'importance qu'on accorde aujourd'hui au concept de compétence dans les sciences de gestion et dans les relations professionnelles n'a pas toujours existé. Il semble même que, contrairement à ce qui est couramment avancé, le véritable défi posé par le vieillissement des populations n'est pas tant celui des retraites que celui de l'emploi des salariés qui avancent en âge. Les personnes expérimentées partiront avec leurs savoirs qui leur ont permis durant toutes ces années de faire fonctionner l'organisation plus efficacement. Ces départs pourraient occasionner une baisse du niveau de compétitivité des organisations du Québec. Le défi des milieux de travail consiste à conjuguer la gestion du vieillissement des travailleurs avec celle de l'insertion et de la formation des nouvelles recrues.

Il est donc crucial de développer des stratégies qui favoriseront un transfert intergénérationnel adéquat des savoirs. Le contexte démographique augmente l'importance stratégique du transfert des savoirs. Réussir la coopération intergénérationnelle tend à devenir un objectif affiché des responsables de gestion des personnes en milieu de travail.

Dans le texte qui suit, j'aborderai le transfert des savoirs et ses avantages. Ensuite, je ferai état de l'enquête sur le transfert des savoirs qui a été faite auprès d'enseignantes et d'enseignants de commission scolaire et j'analyserai les résultats. Je m'attarderai à la réalité des jeunes enseignantes et enseignants et j'apporterai quelques pistes d'action pour terminer.

1. Le transfert des savoirs, c'est quoi ?

Divers auteurs ont abordé la problématique du transfert des savoirs. Nous en faisons un bref relevé dans cette section. Depuis quelques années, il se développe un courant de recherche, l'approche *knowledge based*, qui considère la connaissance comme la ressource la plus importante. Gérer les connaissances ou les savoirs constitue un enjeu économique majeur de demain. Le Bortef (2006, p. 89) définit le transfert des connaissances ou des savoirs de la manière suivante : l'ensemble des processus de distribution, d'accès, d'utilisation et surtout d'apprentissage, voire de combinaison et de transposition, par lesquels les utilisateurs s'approprient les contenus de la base de connaissances, de sorte qu'ils deviennent capables à leur tour de créer de la valeur en produisant leurs propres applications ou en créant de nouvelles connaissances. En 2000, les défis ont changé et pour se démarquer, il faut innover. Une bonne organisation du travail, un climat propice, des outils adéquats et une gestion appropriée des connaissances sont tous essentiels au bon fonctionnement d'une organisation.

Transférer n'est pas transporter un savoir-faire ou une compétence comme s'il s'agissait de transporter un objet. « La transférabilité n'est pas à rechercher dans les compétences, les savoir-faire ou les connaissances du professionnel, mais dans sa faculté à établir des liens, à tisser des fils, à construire des connexions entre deux situations. » (Le Bortef, 2006, p. 119.) C'est parce que le professionnel a estimé qu'une situation pouvait être une occasion de réutiliser un acquis qu'il y a transférabilité.

Il importe de maximiser les chances de maintenir en emploi les employés, dans certains cas, les plus anciens, ceux qui possèdent le savoir ; dans d'autres cas, les nouveaux arrivants, ceux à qui l'on souhaite faire part des connaissances. Il importe que les travailleurs à qui sont transférées ces connaissances demeurent au sein du milieu de travail. « Les recherches démontrent, en effet, que les personnes ayant bénéficié d'un bon programme d'accueil sont deux fois plus nombreuses à demeurer dans l'entreprise plus de deux ans. » (Lamonde, p. 21.) Un climat de travail basé sur l'entraide collective favorise la transmission. Plusieurs déterminants organisationnels caractérisant l'organisation technique et humaine du travail ont une influence sur la transmission des savoirs entre générations. « Dans plusieurs enquêtes menées auprès de grandes entreprises, la culture organisationnelle arrive au premier rang parmi les principaux freins à la valorisation des savoirs. » (CEFRIO, 2005, p. 20.)

« La capacité à transférer provient probablement davantage d'un travail de réflexion effectué à partir d'une expertise très conceptualisée que d'un apprentissage de méthodes très générales de résolution de problèmes. » (Le Bortef, p. 120.) Celui qui sait le mieux transférer est souvent celui qui sait, dans un domaine particulier, élever son niveau d'expertise à un degré tel que sa conceptualisation en fait un point de départ possible pour une transposition à des

domaines distincts. « À la différence de l'application qui consiste simplement à mettre en pratique un apprentissage déjà réalisé, le transfert consiste pour un sujet à recontextualiser un apprentissage effectué dans un contexte particulier. » (Le Bortef, p. 120.) Il s'agit donc de réaliser un nouvel apprentissage.

Une personne devra de plus en plus combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, expérience, etc.), mais également des ressources de son environnement : réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données, manuels de procédures, etc.

Dans une organisation, le travail est tout autant collectif qu'individuel. « Il faut échanger rapidement et mettre à profit ces connaissances qui nous permettront de développer le meilleur produit, d'offrir le meilleur service, de ravir le client, de combler les parties prenantes. » (CEFRIIO, 2005, p.17.)

À chaque échelon de l'organisation, chacun doit contribuer à la fonction d'utilité mise au service du client. La communication est devenue le levier incontournable pour collaborer, créer, innover, interagir, et donc pour gérer les processus de connaissance. Selon plusieurs chercheurs, communication et connaissance vont largement de pair. La communication directe entre individus est la façon la plus spontanée et la plus ancienne de partager la connaissance, d'apprendre, de créer et de transmettre. Le transfert du savoir c'est le fruit de la recherche et de l'expérience ; c'est la capacité d'organiser et d'engranger les connaissances et l'information pour y avoir facilement accès ; c'est l'activité de transférer et diffuser le savoir, souvent dans le cadre d'un transfert réciproque. Le transfert est aussi la transformation d'une information concernant une autre pratique en savoir-faire personnel.

Les technologies de l'information et de la communication sont déterminantes parce qu'elles offrent un moyen de diffuser le savoir, non pas seulement à quelques centaines d'individus, mais bien à des populations allant jusqu'à plusieurs millions de personnes. L'individu s'appuie sur les connaissances qu'on lui transmet et développe les siennes pour améliorer son quotidien, enrichir son patrimoine et son bien-être. « Si l'on analyse le savoir comme un actif, ses caractéristiques en termes de transférabilité dans le temps, dans l'espace et d'un individu à l'autre deviennent essentielles. » (OCDE, p. 13.)

Le transfert du savoir, pour se réaliser, doit être structuré en ce qui concerne l'organisation. En effet, les savoirs du milieu de travail nécessitent du temps pour être communiqués dans le cadre de l'apprentissage ou du tutorat et c'est souvent ce temps qui manque. Les outils pour effectuer le transfert d'expertise sont multiples : le mentorat, le *coaching*, le jumelage, les communautés de pratique, l'apprentissage en ligne, etc. Il s'avère que chaque mécanique de transfert a des caractéristiques propres qui peuvent faciliter ou entraver le transfert des connaissances selon leur compatibilité au type de connaissance transférée.

Ainsi, là où certains parleront de mécanismes de transfert, d'autres entendront codification.

Selon la littérature, le choix des mécanismes de transfert et les caractéristiques des savoirs transférés dépendent de l'utilisation faite de la connaissance au sein de l'entreprise et le contexte organisationnel du transfert. Selon une étude de Cloutier, Lefebvre et Ledoux (dans Lamonde, 2002, p. 66), il y a un désir fondamental de transmission des connaissances qui augmente avec l'âge. Cela fait dire au CEFRIO que : « Les organisations qui n'accorderont pas rapidement d'importance au transfert intergénérationnel des compétences pourraient succomber à une maladie grave : celle de l'amnésie corporative. » (CEFRIO, 2004, p. 4.)

2. Les avantages du transfert des savoirs

La littérature révèle la récente émergence de la gestion des connaissances en tant que stratégie au sein des grandes entreprises pour qu'elles demeurent compétitives. Combien de milieux de travail diminuent leur productivité lorsqu'un employé clé part sans crier gare ? Combien font faillite lorsque le fondateur ou un président important meurt sans avoir transmis son savoir-faire ? Plus que jamais, la connaissance est considérée comme le seul véritable avantage compétitif qu'une organisation puisse s'approprier afin de faire face à ses concurrents. C'est pourquoi apprendre à la gérer et à la transférer est aujourd'hui essentiel pour toute organisation qui désire demeurer compétitive. Un phénomène encore plus important à considérer puisque, aujourd'hui, il est rare qu'un employé consacre toute sa carrière à une seule organisation. En plus, les organisations n'échappent pas aux départs massifs à la retraite actuels ou anticipés. Mais, il ne reste pas facile d'évaluer les effets d'une approche de gestion des connaissances sur la compétitivité de l'organisation. « L'effet se manifeste surtout dans les indicateurs intermédiaires tels que le temps de réponse, la satisfaction du client, l'innovation. » (CEFRIO, 2000, p. 65.)

L'organisation peut tirer un avantage concurrentiel de la gestion des savoirs en plus de devenir flexible et innovante. Un bon exemple de réussite est la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST) qui est passée d'une situation financière désastreuse à six années de surplus, simplement en créant un intranet où les employés échangent leurs connaissances et améliorent leur pratique. « La diffusion du savoir rapporte autant à l'entreprise qu'aux clients finaux et aux partenaires. » (Hermine, 2003, p. 10.) Les organisations qui sont proactives et qui mettent en place un processus de planification de la main-d'œuvre ne se retrouvent pas le bec à l'eau lorsque leurs employés expérimentés quittent leur emploi pour entreprendre une nouvelle vie de retraité.

« Une organisation peut espérer tirer son épingle du jeu dans une économie du savoir où les "champions" ont vite compris que l'enrichissement des connaissances d'un individu n'est performant que s'il est étendu à l'organisation tout entière. » (CEFRIO, 2003, p. 38.) Le succès de la forme de transfert des connaissances dépendra de la culture de l'organisation, mais surtout des habitudes d'apprentissage des employés ciblés. Si la documentation et le mode de transfert des connaissances ne répondent pas aux besoins des employés, la démarche sera infructueuse. « Les organisations qui cherchent des victoires rapides en matière de connaissance et de stratégie du savoir ont toutes les chances de se tromper. » (Ballay, 2002, p. 403.) Il est important de tenir compte du temps d'implantation d'un programme de transfert des connaissances. « Il faudra parfois fournir un effort intense durant 2 à 5 ans pour atteindre un régime de croisière pour fonctionner selon une "logique compétences". (Le Bortef, 2006, p. 13.)

Selon plusieurs analyses, la stratégie d'élimination des travailleurs âgés est désuète et coûteuse économiquement et socialement. Elle entraîne une augmentation des déboursés à court terme pour les entreprises, notamment des dépenses de recrutement, de formation et une perte d'expertise. Pour les employés, le départ prématuré peut entraîner l'inactivité physique et mentale, la perte de confiance et d'estime de soi ainsi que la perte de liens sociaux qui peuvent se refléter sur leur santé et sur les dépenses en cette matière.

Pariat et Jacob tracent un profil synthèse des pratiques exemplaires dans le domaine de la gestion du savoir et du développement des compétences. Dans un résumé de cette étude, Jacob (2001) rapporte que 79 % des présidents directeurs généraux (PDG) interrogés, en 1999, par l'American Management Association estimaient que la gestion des savoirs est vitale pour le succès de leur entreprise. Ils concluent que la gestion des connaissances est d'abord une activité fondée sur l'interaction, réelle ou virtuelle, entre les humains.

Finalement, selon la littérature, le transfert des savoirs amène bon nombre d'avantages pour les organisations tels qu'une économie de temps, une réduction de l'isolement, un sentiment d'appartenance, un moral soutenu, une stimulation de l'énergie intellectuelle de chacun, une qualité d'exécution accrue, un gain de productivité, l'innovation et plusieurs autres.

3. Les résultats de l'enquête

Nous avons fait une enquête dans le secteur de l'éducation afin de connaître s'il existait des mécanismes de transfert formels et informels dans les milieux de travail. Existe-t-il une culture, une pratique et un processus de transfert solidement établis au Québec dans l'éducation ? Comment instaurer une véritable culture de partage des savoirs entre les générations ? Quels sont les outils qui permettront d'éviter l'exode des connaissances du personnel enseignant ?

Une enquête, sous forme de questionnaire, a été faite auprès des écoles primaires et secondaires de deux commissions scolaires différentes, soit la Commission scolaire de Kamouraska–Rivière-du-Loup et la Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs, toutes deux en milieu rural. Les établissements ont été choisis par tirage au sort. L'échantillonnage comprend 8 écoles de petite taille (10 enseignants et moins), 5 écoles de moyenne taille (11 à 50 enseignants) et 2 grosses écoles (51 enseignants et plus). Un total de 374 questionnaires ont été distribués par le biais de la structure des personnes déléguées. Nous avons obtenu un taux de réponse de 51,04 % avec un retour de 191 questionnaires sur 374.

Les objectifs généraux de cette enquête étaient de mieux connaître et de documenter ce que le personnel enseignant vit et perçoit dans son environnement et de cerner s'il existe des mécanismes formels et informels de transfert intergénérationnel des connaissances dans leur milieu de travail.

Pour participer, il s'agissait de répondre au questionnaire. Celui-ci était anonyme et ne comportait aucune information nominale susceptible de révéler l'identité des répondants.

Tout au long de ce chapitre, qui portera sur l'analyse des résultats de l'enquête, les statuts d'emploi doivent être compris comme suit :

Permanent : Statut acquis par l'enseignante ou l'enseignant qui a terminé au moins deux années complètes de service continu sous contrat à temps plein régulier dans une même commission scolaire.

Contrat à temps plein régulier : L'enseignante ou l'enseignant qui a un contrat d'engagement annuel, renouvelable tacitement et conduisant à la permanence.

Contrat à temps partiel : L'enseignante ou l'enseignant dont le contrat d'engagement détermine qu'il est employé pour une année scolaire non complète ou encore une semaine scolaire non complète durant toute l'année ou encore un remplacement à temps complet sur toute l'année.

Contrat à la leçon : L'enseignante ou l'enseignant dont le contrat d'engagement détermine de façon précise l'enseignement qu'il accepte de donner aux élèves et le nombre d'heures que cet engagement comporte jusqu'à concurrence du tiers (1/3) du maximum annuel de la tâche éducative d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein.

Taux horaire : Toute enseignante ou tout enseignant à la formation professionnelle ou à l'éducation des adultes qui est rémunéré sur la base des taux horaires et qui est non permanent.

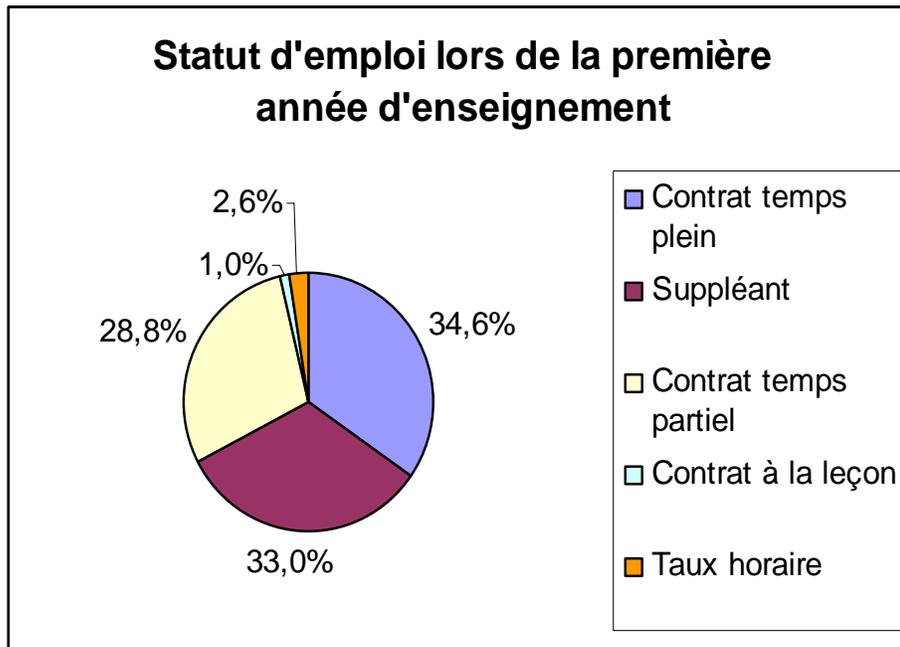
Suppléance : Toute personne qui remplace de façon ponctuelle ou à très court terme (2 mois et moins) une enseignante ou un enseignant absent.

3.1 Profil des répondantes et des répondants

Les résultats de cette enquête montrent que 65 % des répondants sont des femmes, alors que 35 % des répondants sont de sexe masculin. Près de 5 % des répondants ont 55 ans et plus, 27 %, de 45 à 54 ans, 30 %, de 35 à 44 ans, 19 %, de 25 à 35 ans et 19 %, 30 ans et moins. Des 191 enseignantes et enseignants participant à cette enquête, 91 ont un membre de leur famille (mère, père, frère, sœur) qui est ou a déjà été enseignante ou enseignant. Près de 22,5 % des répondants de l'enquête ont de 0 à 5 ans d'expérience, 37,2 % ont de 6 à 10 ans d'expérience et 40,3 % ont 16 ans et plus d'expérience. Alors que 38,8 % des enseignants travaillent à la commission scolaire depuis 5 ans et moins, 36,1 % y travaillent depuis 6 à 15 ans et 35,1 % y travaillent depuis 16 ans et plus. Près de 78,3 % des répondants sont sous contrat à temps plein régulier permanent ou encore en voie de permanence, alors que 15,2 % sont sous contrat à temps partiel et que seulement 6,3 % sont suppléants occasionnels. Pour ce qui est du niveau d'enseignement où les répondants travaillent principalement, 5 % enseignent au préscolaire, 30 % enseignent au primaire et 65 % au secondaire.

Nous voulions non seulement connaître le statut actuel des répondants, mais également leur statut d'emploi lors de leur première année de travail. Ainsi, 34,6 % des répondants ont obtenu leur premier emploi dans l'enseignement avec un contrat à temps plein. Alors que 33 % ont débuté dans l'enseignement comme suppléants occasionnels, 28,8 % avaient un contrat à temps partiel, 1 % un contrat à la leçon et 2,6 % un statut d'enseignant à taux horaire.

Graphique 1



3.2 La préparation à l'enseignement

La formation ne semble pas préparer le personnel enseignant à ce travail intense d'apprentissage qui est une caractéristique forte de l'éducation. Tout statut d'emploi confondu, plus de 85 % des répondants disent ne s'être pas sentis assez préparés pour faire face à la réalité de l'enseignement durant leurs premières années de pratique.

Créer une passerelle entre l'apprentissage à l'université et l'apprentissage du métier dans l'action représente l'un des défis les plus sérieux auquel est confrontée l'éducation aujourd'hui dans une économie du savoir. Est-ce que la formation prépare adéquatement les enseignantes et les enseignants à la réalité du métier ? À 88,9 %, les enseignants disent ne s'être pas sentis suffisamment préparés pour faire face à la réalité de l'enseignement alors que 11,5 % disent ne s'être jamais sentis assez préparés. Des répondants âgés de 20 à 30 ans lors de l'enquête, 92,1 % ont eu le sentiment de ne pas être suffisamment préparés lors de leur première année d'enseignement même s'ils ont reçu la formation de quatre ans. Des enseignantes et des enseignants ayant de 31 à 40 ans, 90,2 % ont eu le sentiment de ne pas être assez préparés pour faire face à la réalité. Pour les 41 à 50 ans, 93,5 % ne se sont pas sentis assez préparés durant leur première année en enseignement. Des 51 ans et plus, 79,1 % ont eu le sentiment de ne pas être suffisamment préparés. La nouvelle formation des maîtres ne semble pas avoir d'impact sur le fait de se sentir préparé ou pas à la réalité puisque les répondants de 20 à 30 ans se sentent aussi mal préparés que

les autres tranches d'âge. C'est donc la réalité de l'enseignement qui semble trop exigeante et non pas la formation qui fait défaut.

On devrait s'intéresser encore davantage au passage de l'université à celui du monde du travail parce que de nombreux diplômés de l'éducation, comme le montre notre enquête, ont le sentiment que leur formation universitaire ne les prépare pas suffisamment à l'emploi en termes de résolution de problème, de prise de décision et de travail en équipe.

3.3 Les conditions d'insertion et l'expérience des premières années en enseignement

Il a été demandé aux répondants si, lors de leur première année d'enseignement, ils ont eu l'impression d'être dépassés par la charge de travail. Près de 85 % ont répondu avoir été dépassés par la charge, tandis que 15 % ont dit ne s'être jamais sentis dépassés par la charge. Il est intéressant de noter que seulement 16 % des enseignantes et des enseignants qui ont de 20 à 30 ans se sont sentis dépassés par la charge de travail durant leur première année de carrière. Ce résultat peut s'expliquer par diverses raisons comme celle de ne pas vouloir démontrer des difficultés en début de carrière. Les enseignantes et les enseignants précaires portent avec eux un sentiment d'insécurité quant à leur emploi. Peut-être est-ce aussi parce que la formation a été modifiée et améliorée en 1994 et permet la réalisation de nombreux stages beaucoup plus longs lors de la formation qui peuvent les préparer à la réalité de l'enseignement.

Une autre question consiste à clarifier si les gens ont obtenu leur premier emploi (avec ou sans contrat) dans l'enseignement avant, pendant ou après leurs études. Plus de la moitié des répondants dit avoir obtenu le premier emploi immédiatement après la fin de leur formation initiale les préparant à l'enseignement.

De plus, 18,8 % des répondants ont obtenu leur premier emploi durant leurs études en enseignement. Enfin, 6,3 % ont répondu avoir commencé dans le métier avant le début de leurs études en enseignement.

Y a-t-il une différence selon les ordres d'enseignement ? Le sondage indique que 87,5 % des enseignantes et des enseignants du préscolaire se sont sentis dépassés par la tâche dès leur première année d'enseignement. C'est le cas de 79,9 % des enseignants du primaire et de 75,4 % des enseignants du secondaire. L'ordre d'enseignement ne semble pas avoir un effet sur le sentiment de la lourdeur de la tâche. Seulement 15,7 % des répondants ont dit ne s'être jamais sentis dépassés par la tâche durant leur première année de travail. De ceux qui ne se sont jamais sentis dépassés, 96,7 % ont déjà eu le soutien ou la collaboration des enseignantes et des enseignants d'expérience durant leur première année de travail.

De plus, les deux tiers des répondants disent avoir enseigné des matières pour lesquelles ils n'étaient pas préparés lors de leur première année de travail, le tiers des enseignantes du préscolaire dit avoir déjà enseigné des matières pour lesquelles ils n'étaient pas préparés, alors que c'est le cas de 51,9 % des enseignantes et des enseignants du primaire et 73,8 % des enseignants du secondaire. De tous les enseignants qui disent avoir enseigné des matières pour lesquelles ils n'étaient pas préparés lors de leur première année d'enseignement, 24,4 % étaient sous contrat à temps plein, 27,6 % sous contrat à temps partiel et 37,8 % étaient suppléants occasionnels. Seulement 33,5 % ont répondu ne pas avoir enseigné d'autres matières que celles pour lesquelles ils étaient préparés lors de leur première année d'enseignement.

3.4 Les diverses formes de soutien

3.4.1 Le soutien entre enseignants

Les nouveaux venus ont-ils la collaboration et le soutien de leurs collègues de travail lors de leur arrivée dans le milieu ? Nous avons demandé aux répondants si, durant leur première année d'enseignement, ils ont eu la collaboration ou le soutien des autres enseignantes et enseignants d'expérience. À 96,9 %, les enseignants, disent avoir reçu la collaboration ou le soutien d'enseignants d'expérience durant leur première année et seulement 3,1 % disent n'avoir jamais obtenu de soutien. Plus des trois quarts des enseignants disent avoir eu la collaboration ou le soutien des enseignants débutants lors de leur première année de travail, tandis que moins du quart disent ne pas avoir eu de soutien ou de collaboration. Il semble y avoir une bonne collaboration de façon informelle entre les enseignants. La collaboration crée les conditions d'une expérimentation à plusieurs, mais il faut encourager activement cette expérimentation et non considérer qu'elle va de soi. Les résultats montrent qu'il y a une collaboration naturelle des enseignants entre eux, mais qu'en serait-il s'il y avait une politique d'accompagnement des nouveaux venus ? Il faut donc comprendre que chez les enseignants, l'acquisition de la base de savoir se fait dans une large mesure par l'expérience personnelle de la classe, à laquelle viennent s'ajouter des discussions avec des collègues.

3.4.2 Le soutien du supérieur immédiat

Les réponses indiquent que 74,2 % des enseignantes et des enseignants disent avoir obtenu le soutien ou la collaboration de leur supérieur immédiat, alors que 25,8 % ont répondu n'avoir jamais eu le soutien ou la collaboration. De tous les enseignants qui disent avoir eu le soutien de leur supérieur, 95,5 % (43) disent avoir trouvé facile leur intégration dans l'école où ils ont enseigné.

Des répondants qui n'ont jamais reçu le soutien ou la collaboration du supérieur immédiat, 89,8 % disent s'être souvent sentis dépassés par la charge de travail lors de leur première année d'enseignement. De plus, de ces mêmes

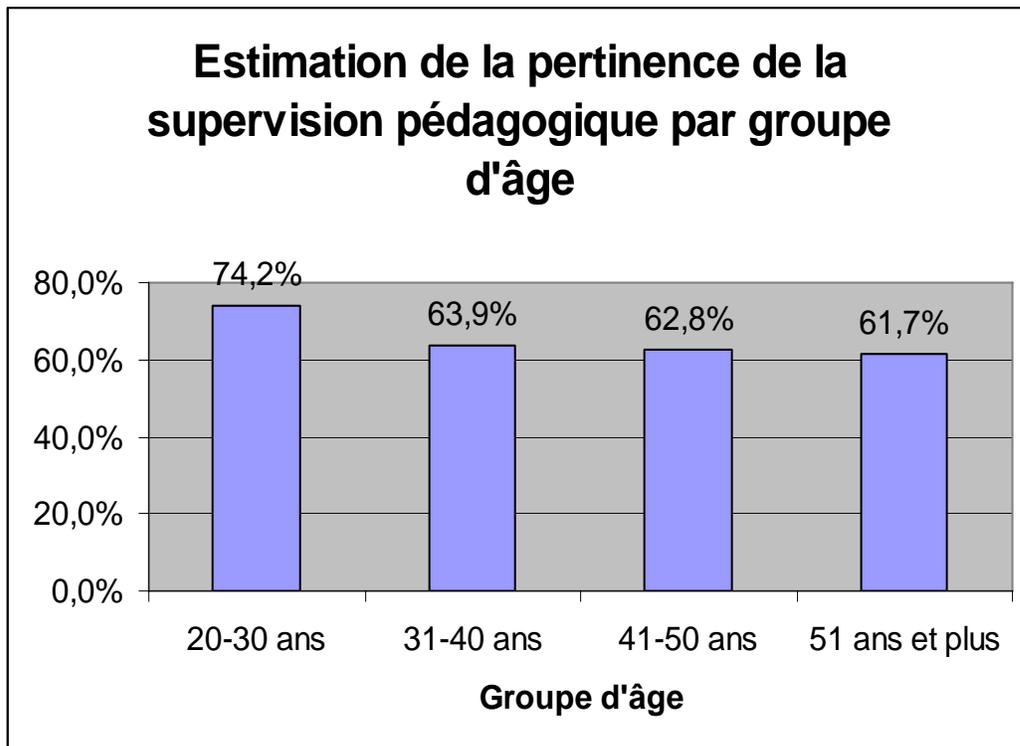
répondants, 87,7 % disent avoir trouvé leur intégration difficile à l'école ou dans les écoles où ils ont enseigné durant leur carrière. Plus de 95 % des répondants qui n'ont pas eu de soutien ou de collaboration de leur supérieur immédiat se sentent isolés ou laissés à eux-mêmes dans l'exercice de leur profession.

3.4.3 Des pratiques variables de supervision pédagogique

Les enseignantes et les enseignants ont pour la plupart vécu une évaluation de la part de leur supérieur. Près de 76,4 % des répondants disent avoir fait l'objet d'une supervision pédagogique au cours de leur carrière de la part de la direction d'école, alors que 23,6 % disent n'avoir jamais fait l'objet d'une évaluation ou d'une supervision pédagogique. Nous avons aussi demandé aux enseignants s'ils trouvaient pertinente la pratique de l'évaluation ou de la supervision pédagogique de la part de la direction d'école. Ça semble être un sentiment mitigé puisque plus d'un sixième des répondants ne la trouvent pas du tout pertinente. De ceux-ci, 70,8 % ont déjà fait l'objet d'une évaluation, alors que 29,2 % ne l'ont pas été. Alors que 76,4 % des enseignants ont déjà fait l'objet d'une évaluation, moins du quart des répondants trouvent la pratique de l'évaluation ou de la supervision pédagogique faite par la direction d'école comme très pertinente.

Des enseignantes et des enseignants répondants qui ont de 20 à 30 ans, 15,8 % de ceux-ci trouvent cette pratique d'évaluation non pertinente, 74,2 % la jugent pertinente. Les jeunes enseignantes et enseignants semblent apprécier davantage être suivis dans l'évolution de leur pratique. De cette même tranche d'âge de répondants, 65,8 % ont fait l'objet d'une évaluation ou d'une supervision pédagogique. Des répondants de 31 à 40 ans, 36,1 % trouvent cette pratique non pertinente et 63,9 % la trouvent pertinente ; de ces répondants, 88,5 % ont fait l'objet d'une supervision. Des 41 à 50 ans, 60,9 % jugent cette pratique non pertinente et 62,8 % la jugent pertinente ; de ces répondants, 80,4 % ont fait l'objet d'une évaluation. Des 51 ans plus, 37,2 % considèrent cette pratique peu pertinente, alors que 61,7 % la trouvent pertinente ; 62,8 % de ces répondants ont déjà fait l'objet d'une évaluation.

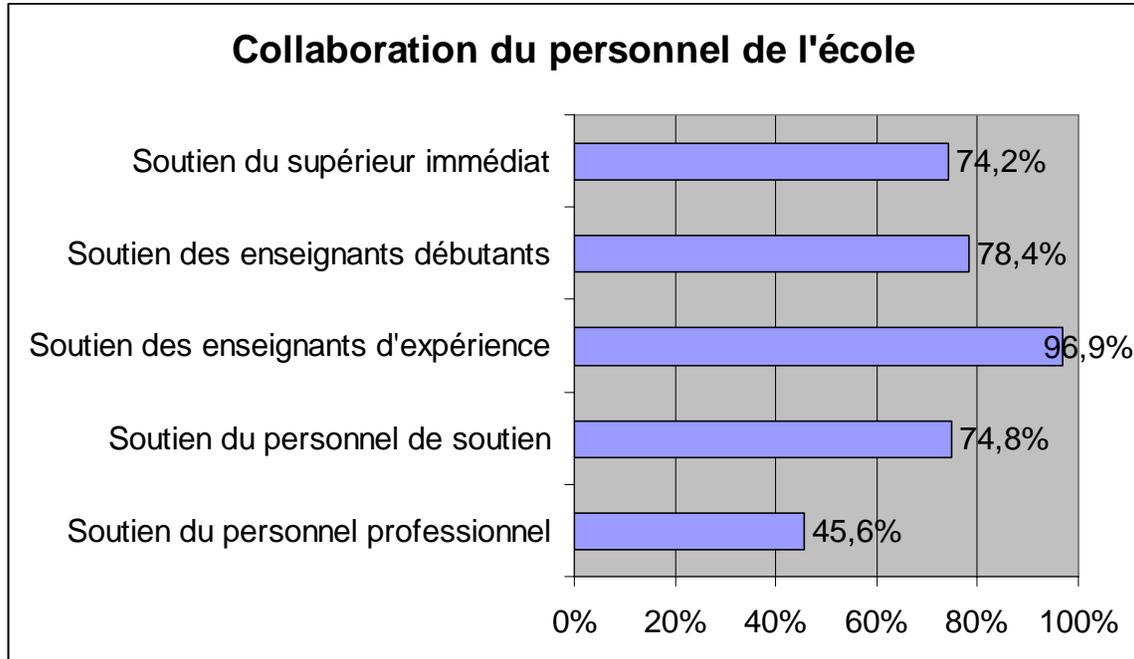
Graphique 2



3.4.4 Le soutien du personnel professionnel et du personnel de soutien

Le sondage indique que 45,6 % des enseignantes et des enseignants ont répondu avoir reçu le soutien et la collaboration du personnel professionnel (psychologue, conseiller pédagogique, conseiller en orientation, etc.) et un peu plus de la moitié disent n'avoir jamais eu le soutien ou la collaboration du personnel professionnel. Des enseignants du préscolaire, 50 % disent avoir déjà eu le soutien ou la collaboration durant leur première année d'enseignement ; des enseignants du primaire, 51,9 % ont eu le soutien et 48,1 % non. Des enseignants du secondaire, 43 % oui et 57 % non. La collaboration du personnel de soutien (secrétaire, technicien, éducateur, personnel des services de garde, etc.) est très significative. Le personnel de soutien collabore énormément à l'intégration des nouveaux venus. En effet, 74,8 % des répondants disent avoir eu le soutien ou la collaboration du personnel de soutien, tandis que seulement 15,2 % disent n'avoir jamais eu cette collaboration.

Graphique 3



3.5 L'accueil de l'établissement scolaire

Nous avons demandé aux enseignantes et aux enseignants si, de façon générale, ils sont satisfaits de la manière dont ils ont été accueillis par l'établissement scolaire où ils ont enseigné durant leur première année d'enseignement. Plus de 85 % ont dit être satisfaits de l'accueil qu'ils ont eu et 15 % des répondants se sont dits plutôt ou très insatisfaits de l'accueil qu'ils ont eu durant leur première année d'enseignement. De plus, 88,5 % des enseignants disent avoir trouvé facile leur intégration dans les écoles, alors que 11,5 % prétendent avoir trouvé leur intégration difficile. Le problème majeur ne semble pas venir de l'intégration et de l'accueil des nouveaux enseignants.

3.6 Un fort sentiment d'isolement

Il est étonnant de voir comment les enseignantes et les enseignants se sentent isolés ou laissés à eux-mêmes dans leur milieu et dans l'exercice de leur profession. En effet, 76,5 % répondants ont dit se sentir isolés alors que 23,5 % disent ne s'être jamais sentis isolés. Aussi, 60,5 % des enseignants de 20 à 30 ans, 55,7 % des 31 à 40 ans, 52,2 % des 41 à 50 ans et 67,4 % des 51 ans et plus disent se sentir isolés et seuls avec eux-mêmes dans l'exercice de leur profession. Donc, peu importe l'âge, le sentiment d'isolement est très grand, mais il semble tout de même plus important chez les 51 ans et plus. Nous avons

vérifié si la taille de l'école représente une influence sur le sentiment d'isolement. Les résultats montrent que des enseignantes et des enseignants qui travaillent dans une petite école (1-10), 81,2 % se sentent isolés dans l'exercice de leur profession, dans une moyenne école (11-50), 75,9 % se sentent isolés et dans une grosse école (50 et +), 75 % se sentent isolés. L'isolement semble donc plus important dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires.

Les enseignantes et les enseignants travaillent généralement dans un contexte très individualisé, chaque enseignante et enseignant étant seul devant sa classe. Le savoir professionnel des enseignantes et des enseignants est donc plus individuel que collectif et ce savoir est essentiellement enfermé dans la tête de chacun des enseignants, puisque peu de ceux-ci ont la possibilité de partager leurs connaissances avec leurs collègues. Moins de la moitié des répondants (48,7 %) se sont déjà fait proposer de mettre leur expérience à profit pour la partager avec les autres enseignants, tandis que 51,3 % n'ont jamais eu cette proposition. De tous les répondants qui enseignent au préscolaire, 25 % ont déjà eu une proposition de partage d'expérience, alors que 50 % des enseignants du primaire et 50 % des enseignants du secondaire ont eu la même proposition.

3.7 Des mécanismes de transfert inexistant

Notre étude démontre que peu de mécanismes de transfert formel existent dans les milieux de travail. Moins du quart des répondants disent qu'il existe dans leur école des mécanismes de transfert des connaissances, alors que les trois quarts disent que non. Il s'ensuit que la base de savoir de l'enseignant présente une richesse exceptionnelle du point de vue du savoir-faire personnel et tacite, mais une grande pauvreté du point de vue du savoir partagé et codifié.

Au-delà de 80 % des répondants disent que, selon eux, les moyens pris par la commission scolaire pour favoriser le transfert des savoirs sont insuffisants. Un peu moins de 20 % semblent trouver suffisants les moyens utilisés par l'employeur.

Pour plus de 90 % des répondants, il serait pertinent d'établir des mécanismes plus formels, alors que pour moins de 10 %, ça ne semble pas être pertinent. Ce qui prouve que les enseignantes et les enseignants sont grandement intéressés au transfert des savoirs et ils sont conscients que c'est un besoin dans la profession. Pour la majorité des répondants, il serait aussi pertinent que le syndicat accorde plus d'attention à la problématique du transfert intergénérationnel des savoirs.

Nous avons demandé aux répondants quels étaient, selon eux, les principaux obstacles au transfert des savoirs dans leur établissement d'enseignement. Le premier obstacle selon les enseignantes et les enseignants est la charge de travail trop lourde, vient ensuite l'absence de mécanisme formel comme deuxième obstacle ainsi que l'absence de valorisation du transfert des savoirs et,

finalement, le manque d'intérêt. La principale contrainte selon les enseignants est donc la surcharge de travail. Il est courant que les enseignants consacrent beaucoup de temps à la préparation de cours et à la correction. Il faudrait désormais accorder la même priorité à l'échange d'idées débouchant sur la création et le transfert du savoir.

3.8 Des pratiques de transfert surtout informelles

Notre enquête démontre que plusieurs pratiques informelles de transfert des savoirs existent dans les établissements d'enseignement. Plus de 90 % des enseignants disent que les échanges dans la salle des enseignants font partie des pratiques informelles, alors que seulement moins de 10 % disent ne pas avoir d'échange favorisant le transfert des savoirs dans la salle des enseignants. À plus de 85 %, les répondants soutiennent que les échanges le matin avant le début des cours constituent un moment qui favorise le transfert des savoirs. Les échanges pendant la pause du midi sont aussi une pratique informelle de transfert des savoirs pour 82,5 % des répondants. Après la période des cours, ils le sont pour plus de 80 % des répondants. Pour plus de 60 % des enseignants, l'échange lors des activités sociales est une bonne pratique informelle qui favorise le transfert des savoirs. Comme tous les professionnels, les enseignants échangent des potins et des anecdotes, parlent de leurs expériences, bonnes ou mauvaises, et échangent des idées. Il s'agit là de réseaux internes au sein desquels s'effectue un échange de savoir professionnel, mais cela n'est pas suffisant. Le savoir pratique entre professionnels doit aller au-delà de l'échange verbal. « Pour qu'il y ait transfert, il faut que le savoir du premier enseignant devienne une information pour le second, lequel travaille ensuite sur cette information de manière à ce qu'elle s'intègre dans son savoir existant et qu'elle soit ensuite mise en œuvre dans l'action. » (OCDE, 2000 p. 84.)

Des enseignantes et des enseignants ont mentionné dans leurs questionnaires différentes pratiques que nous n'avions pas données en choix de réponse. Voici quelques pratiques qui, selon les répondants, favorisent le transfert des savoirs : les échanges durant les journées de formation sur la réforme, les échanges lors d'appels ou de rencontres avec des enseignants à la retraite, les échanges lors d'accompagnement dans des projets particuliers, lors des rencontres avec des collègues d'autres écoles et les échanges lors des journées pédagogiques.

Lorsque les enseignantes et les enseignants éprouvent des difficultés dans l'exercice de leur profession, il est pratique courante pour 80,5 % des répondants de consulter leurs collègues de travail. On note que 100 % des enseignants répondants du préscolaire disent que c'est pratique courante de consulter, alors que c'est le cas pour 76,3 % des enseignants du primaire et 80,6 % des enseignants du secondaire. La dynamique selon la taille de l'école est à peu près la même puisque 79,2 % des enseignants de petite école (1-10 enseignants) disent avoir souvent recours à leurs collègues lorsqu'ils éprouvent des difficultés, tandis que 75,9 % des enseignants de moyenne école (11-50 enseignants) et

83,9% des enseignants de grosse école (51 enseignants et plus) utilisent cette procédure.

Du point de vue du transfert du savoir, il existe des différences notables entre les établissements du primaire et du secondaire. Dans les écoles primaires, les enseignantes et les enseignants sont généralement des non-spécialistes, leur base de savoir et leur langage professionnel sont les mêmes et ils partagent les mêmes expériences puisqu'ils enseignent le même programme à des enfants qui ont à peu près le même âge. Le transfert du savoir est donc plus facile que dans le cas des enseignants du secondaire qui sont généralement spécialisés dans une discipline, qui possèdent une base de savoir et un langage professionnel différents. Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, les disciplines sont nombreuses et il y a des échanges plus ou moins importants entre enseignants d'une même discipline. Les enseignants de 20 à 30 ans consultent leurs collègues à 89,5 %, les 31 à 40 ans à 83,3 %, les 41 à 50 ans à 82,6 % et les 51 ans et plus à 65,1 %.

Le travail d'équipe peut aussi favoriser le transfert d'expertise. Celui-ci semble assez présent dans les milieux puisque les trois quarts des répondants disent travailler sur des projets à caractère pédagogique, alors que moins de 25 % disent ne pas avoir l'occasion de travailler sur des projets à caractère pédagogique. De ceux qui travaillent en projet avec des collègues, 82,5 % affirment que cela est une pratique courante pour eux de se référer à leurs confrères lorsqu'ils éprouvent des difficultés dans l'exercice de leur profession. Mais le travail d'équipe sur des projets pédagogiques ne semble pas aider le sentiment d'isolement que vivent bon nombre d'enseignants. Des enseignants travaillant sur des projets à caractère pédagogique, 73,4 % disent tout de même se sentir isolés dans l'exercice de leur profession. Plus de 95 % des enseignants croient que le travail d'équipe sur des projets à caractère pédagogique favorise le transfert des savoirs. Même si le travail d'équipe prend plus d'importance depuis quelques années, il ne représente en aucun cas une modalité de travail usuelle ou normale chez les enseignants.

De plus, 20 % des enseignants répondants disent ne pas consulter leurs collègues en cas de difficultés et de ceux-ci, 59,5 % ont des enseignants dans leur famille. Ceci amène à croire que lorsqu'il y a des enseignants dans une même famille, une forme de transfert du savoir informel se fait naturellement, ces enseignants semblant portés à avoir recours aux enseignants de leur famille. Il est important de noter que des enseignants qui ne consultent pas leurs collègues lorsqu'ils éprouvent des difficultés, plus de 90 % ont déjà pensé abandonner la profession.

Pour plusieurs répondants qui ont exprimé des commentaires à la fin du questionnaire, il revient à la commission scolaire de mettre en place des structures permettant le transfert des savoirs en ayant une équipe de conseillers pédagogiques à l'écoute, disponible et donnant du temps à ses enseignants pour

travailler ensemble, tout en s'assurant que les directions d'école sont pédagogiques autant que gestionnaires. Selon d'autres, la tâche des enseignants est tellement lourde qu'elle empêche le transfert des connaissances. Même si les enseignants sont très intéressés au transfert des savoirs, il ne faudra pas alourdir leur tâche encore une fois. Des mécanismes de transfert seraient également très appréciés des enseignantes et des enseignants.

De plus, selon les enseignantes et les enseignants, les dirigeants devraient se soucier davantage de la lourdeur de leur tâche, des relations de travail et du bien-être psychologique de leurs employés. Plusieurs rêvent d'une équipe-école conséquente et cohérente et ils ont le même souhait envers la direction.

3.9 Le rapport au travail et le désir de quitter la profession

Malgré un haut niveau d'engagement, il est étonnant de voir qu'il existe chez les enseignants un désir élevé d'abandonner. En effet, 96,9 % des répondants se sentent engagés alors que seulement 3,1 % se disent peu engagés. Nous notons que 75 % des enseignantes et des enseignants du préscolaire se sentent fortement engagés, 69,2 % des enseignants du primaire et 55,4 % des enseignants du secondaire le sont aussi. De plus, 39,5 % des enseignants de 20 à 30 ans, 63,9% des enseignants de 31 à 40 ans, 67,4% des enseignants de 41 à 50 ans et 65,1% des enseignants de 51 ans et plus se disent fortement engagés dans leur métier.

De tous les répondants, 62,3 % disent avoir déjà pensé abandonner la profession enseignante contre 37,7 % qui n'ont jamais pensé l'abandonner. Des répondants qui ont de 20 à 30 ans, 57,9 % ont déjà pensé abandonner, des 31 à 40 ans, 68,9 %, des 41 à 50 ans, 63 % et finalement des 51 ans et plus, 53,5 % ont déjà pensé abandonner. Il n'y a donc pas une grande différence entre les classes d'âge devant le sentiment d'abandon. Plusieurs aspects de la tâche actuelle d'un enseignant accentuent le malaise qui habite la profession et amènent les gens à penser à quitter le métier.

Plusieurs enseignants semblent très bien comprendre dans leurs commentaires que des jeunes quittent la profession puisqu'il y a tellement d'heures de bénévolat. De plus, la profession n'est pas reconnue par la population pour ce que les enseignants font comme travail. Pour les gestionnaires, ça semble être le respect des budgets et non la réussite des élèves qui est prioritaire.

3.10 L'abandon des jeunes enseignants

Plusieurs journaux ont fait état du nombre élevé d'enseignantes et d'enseignants qui quittent la profession en début de carrière. Plus de 700 enseignants sans permis ont été embauchés l'an dernier dans les écoles au Québec. Une des causes : la pénurie d'enseignants et 20 % d'entre eux qui décrochent au cours des 5 premières années de leur carrière selon les données 2004 du ministère de

l'Éducation, du Loisir et du Sport. Selon Joséphine Mukamurera, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke qui a mené, en 2005, une enquête portant sur l'insertion professionnelle dans l'enseignement en 2005, les trois facteurs de décrochage en début de carrière sont la lourdeur de la tâche, les groupes difficiles et la précarité de l'emploi.

Les premières expériences en classe sont essentielles pour apprendre à enseigner. Néanmoins, ces expériences semblent être vécues avec difficulté et aboutissent parfois à des échecs. Notre enquête nous montre que durant leur première année d'enseignement, 84,2 % des répondants ont eu l'impression d'être dépassés par la charge de travail. Les situations dans lesquelles les jeunes enseignantes et enseignants éprouvent des dilemmes et un possible décrochage de la profession peuvent rendre compte de l'inadéquation entre les connaissances acquises en cours de formation et les connaissances construites lors de l'action en classe. En effet, 88,5 % des répondants ont eu le sentiment de ne pas être suffisamment préparés pour faire face à la réalité de l'enseignement durant leur première année d'enseignement.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, la rémunération n'est pas le seul facteur qui influence la décision des jeunes qui quittent. À la différence de la plupart des autres professions, le domaine de l'enseignement ne prévoit pas de tâches allégées pour les nouveaux. En médecine ou en droit, par exemple, les cas les plus lourds sont réservés aux plus expérimentés. En enseignement, c'est souvent les nouveaux qui ont les élèves les plus difficiles. Plusieurs écoles, dans leurs critères d'affectation annuelle du personnel enseignant à des postes, utilisent le critère de l'ancienneté. Ainsi, il n'est pas rare de voir un jeune inexpérimenté hériter d'une des tâches les plus difficiles de son école. Le sondage indique que 66,5 % des répondants, durant leur première année d'enseignement, ont enseigné des matières pour lesquelles ils n'étaient pas préparés. Les jeunes enseignantes et enseignants se retrouvent souvent avec des tâches d'enseignement impossibles pour eux, car bien souvent ils n'ont pas été formés dans le domaine. Beaucoup de jeunes enseignants se retrouvent avec des classes d'élèves en difficulté sans les outils nécessaires pour faire face à cette réalité.

Les premiers contrats qu'obtiennent les enseignants qui arrivent sont souvent de courte durée, à temps partiel et dans une discipline autre que leur champ d'études. En effet, 33 % des répondants à l'enquête ont commencé leur carrière comme suppléants occasionnels et 25,7 % avec un contrat à temps partiel. Les jeunes enseignants ne peuvent parfois espérer obtenir un contrat à temps plein avant 2 ou 3 ans après leur insertion en emploi.

Cette façon de faire représente un obstacle majeur au développement professionnel des nouveaux enseignants. Quand un enseignant doit évoluer dans un environnement difficile ou changer de classe toutes les deux semaines, il n'a pas le temps de s'acclimater. Un enseignant qui débute est centré sur la

tâche à accomplir, sur l'information qu'il doit transmettre et sur les savoirs qu'il doit partager. C'est le temps et l'expérience qui font en sorte que l'enseignant puisse à la fois transmettre la matière et être totalement conscient de ce qui se passe dans le groupe. Dans un tel contexte d'insertion, il est difficile de prendre confiance en soi et de s'épanouir dans son travail. Rappelons que 76,5 % des enseignants répondants se sentent isolés ou laissés à eux-mêmes dans l'exercice de leur profession. Les jeunes enseignants se sentent seuls et n'osent pas se confier parce qu'ils se sentent constamment évalués. Il est étonnant de voir à quel point l'enseignant novice doit tout reprendre à la base, sans information sur les résolutions antérieures ou sur les autres méthodes envisageables pour résoudre les problèmes pratiques récurrents.

La situation actuelle amène un très grand stress. Les jeunes enseignantes et enseignants se découragent et, pour plusieurs, ils quittent la profession dans les cinq premières années. Les programmes de formation des futurs enseignants ne sont peut-être pas assez influencés par la réalité. Ces derniers quittent l'université sans même connaître les balises essentielles qui peuvent les guider lorsqu'ils doivent faire face à des cas lourds d'élèves en difficulté. Les enseignants considèrent leur formation universitaire comme inadéquate pour faire face à la réalité du métier et ils se disent très mal préparés. La formation continue, pour sa part, donnant la possibilité aux enseignants de demeurer à jour professionnellement et d'insérer dans leurs pratiques les connaissances récentes issues de la recherche doit également être revue.

La relève est là, mais il faut savoir l'attirer et la conserver. La solution peut résider dans la valorisation de la profession enseignante, dont l'amélioration du salaire et des conditions de travail. Pourtant, 96,9 % des jeunes répondants se disent tout de même engagés dans leur travail d'enseignant. Soutenons davantage les jeunes enseignants en les outillant à faire face à leur défi quotidien. Les enseignantes et les enseignants expérimentés devraient les accompagner dans leur quotidien en début de carrière et un programme d'insertion professionnelle avec des balises claires et des façons de faire adéquates selon les contextes et les milieux devrait également les soutenir. Les universités devraient faire équipe avec les commissions scolaires afin d'instaurer des programmes de mentorat dans chaque commission scolaire du Québec. Pour 91,6 % des enseignants répondants, il serait essentiel d'instaurer dans leur milieu des mécanismes de transfert des savoirs formels. Des initiatives de ce genre naissent un peu partout au Québec, mais de façon ponctuelle et sans directive nationale. Le métier d'enseignant est exigeant et il mériterait d'être mieux soutenu.

3.11 Des pistes d'action

Quelques pistes d'action intéressantes permettraient un meilleur arrimage des générations et un transfert des savoirs adéquat dans les milieux.

Il serait intéressant de concevoir une infrastructure de soutien à la gestion du savoir en mettant sur pied des pratiques ou des réseaux d'échange pour les enseignants sur différents thèmes qui les préoccupent quant à l'exercice de leur profession. Une attention particulière devrait être accordée à la recherche pertinente sur les pratiques enseignantes pour construire cette mesure d'aide au transfert des connaissances.

Il semble urgent de mettre en place une politique d'insertion professionnelle dans tous les établissements d'enseignement, et ce, pour tous les nouveaux enseignants. Un plus grand engagement de la part de la direction d'école aiderait à l'insertion des nouveaux venus. Il semble inévitable qu'il y ait plus de présence, plus de soutien et de reconnaissance envers tous les enseignants de la part de leur supérieur. Les répondants à l'enquête considèrent également que le syndicat devrait accorder plus d'importance à la problématique du transfert intergénérationnel.

Les jeunes enseignants devraient être considérés comme une source abondante d'idées nouvelles, alors que les anciens ont davantage de crédibilité du point de vue de l'organisation. Il serait intéressant de jumeler les connaissances de ces générations qui cohabitent dans leur milieu de travail. Une telle mesure permettrait de valoriser les personnes expérimentées dans l'exercice de leur profession. Tout le monde y trouverait son compte s'il existait des mécanismes de transfert des savoirs formels dans tous les milieux.

Conclusion

Notre époque est témoin de changements sur le plan de la composition de la main-d'œuvre. Si des tensions intergénérationnelles persistent au sein des organisations, celles-ci seront privées des talents de cette nouvelle génération. Les individus qui appartiennent à la génération montante apportent dans les milieux de travail de nombreux avantages. Les organisations doivent aussi aider les travailleurs en fin de carrière à faciliter la transition, à établir des programmes qui favorisent le transfert du savoir ainsi que les rapports entre les générations. L'extension de la vie professionnelle apparaît aujourd'hui comme une donnée importante pour faciliter la planification de la relève et, notamment, la transition entre les employés plus jeunes et plus âgés.

Des études ont montré qu'à l'atteinte de l'âge de la retraite, un employé choisira fort probablement la retraite, à moins qu'on lui offre un changement dans ses conditions de travail ou un stimulant pécuniaire alléchant. Par changement des conditions de travail, on peut penser à un allègement de tâche, à de nouveaux rôles, à des contrats de consultation, à l'accompagnement d'employés plus jeunes, etc. La question du transfert de l'expertise serait en partie résolue par ce genre d'initiative.

Si le monde de l'éducation veut relever les nombreux défis d'une économie du savoir, l'enseignement doit lui-même se soumettre à un processus majeur d'apprentissage et de changement. Le travail en réseau et le partage d'un savoir plus ou moins formel jouent un rôle de plus en plus important. Il serait intéressant que les spécialistes de l'éducation s'insèrent dans des réseaux élargis dans lesquels l'on procéderait à des échanges d'idées sur le transfert du savoir. Pour innover et répondre à ces exigences nouvelles, il importe de mieux comprendre le mode de production, de transmission et de mise en œuvre du savoir des maîtres pour améliorer l'efficacité globale du système éducatif.

Il ne s'agit pas pour les enseignantes et les enseignants de travailler davantage, mais de travailler en équipe pour la transmission du savoir. Les établissements d'enseignement ont pour principale mission la transmission du savoir auprès des élèves, mais la création et la gestion du savoir professionnel du personnel, qui pourraient enrichir et améliorer la pédagogie, sont largement ignorées. Si l'on veut instaurer une gestion du savoir à l'école, le premier pas consisterait peut-être à procéder à un audit du savoir professionnel du personnel pour inventorier ce que ce personnel connaît à propos de l'apprentissage et de l'enseignement ou pour repérer le savoir individuel. Cet audit permettrait également de découvrir ce que les enseignants ne savent pas et qu'ils devraient peut-être savoir.

Malgré son intérêt stratégique pour la gestion des organisations, la question du transfert des connaissances au sein des organisations reste relativement peu étudiée. Force est de constater que peu d'études s'intéressent aux transferts survenant entre employés d'une même organisation, encore moins dans un

contexte de gestion de la relève. Même si l'on parle beaucoup de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences dans les recherches qui portent sur les impacts du vieillissement de la main-d'œuvre, on constate que la grande majorité de ces études aborde seulement les stratégies de remplacement de cette dernière, lesquelles s'inscrivent dans la démarche du transfert des savoirs entre les générations. Pour garder les jeunes enseignantes et enseignants talentueux et prometteurs, il faut miser sur un travail qui a du sens et qui leur donne la possibilité d'évoluer et de contribuer à l'organisation. Ajoutez-y un salaire intéressant, des mesures de conciliation famille/travail, la possibilité d'être autonome et innovateur, le mentorat et la bonne circulation de l'information et vous tenez là de nombreux atouts pour retenir cette génération de travailleuses et de travailleurs.

Cette enquête fait ressortir l'urgence de faire face à la menace démographique pesant sur les organisations. Les commissions scolaires se doivent de mettre sur pied des programmes d'accompagnement professionnel qui permettraient à un vétéran d'aider un nouveau venu. Le défi de la gestion des âges et de l'intergénérationnel est au centre des progrès futurs de la société. De nouvelles pratiques pour gérer les travailleurs expérimentés et les recrues de la nouvelle génération devraient être à l'ordre du jour des gestionnaires et des syndicats pour les années à venir.

BIBLIOGRAPHIE

- AGNOSTELLI, Serge (2003). *Les nouveaux outils de communication des savoirs*, L'Harmattan, Paris, 210 p.
- AUDET, Michel (2004). « La gestion de la relève et le choc des générations », dans *Revue Gestion*, vol. 29, n° 3, p. 20-26.
- AUDET, Michel, Réal JACOB et Jean-François BOULET (2002). « Le cas EXFO : la valorisation du capital humain dans un contexte interculturel et intergénérationnel », dans *Revue Gestion*, vol. 27, n° 2, p. 67-73.
- BALLAY, Jean-François (2002). *Tous manager du savoir*, Éditions d'Organisation, Paris, 430 p.
- BELLEMARE, Diane, Lise POULIN-SIMON et Diane-Gabrielle TREMBLAY (1998). *Le paradoxe de l'âgisme dans une société vieillissante : enjeux politiques et défis de gestion*, Éditions Saint-Martin, Québec, 265 p.
- CANTIN, Francine (1998). *Le transfert des acquis*, Maîtrise, Université du Québec à Hull, 49 p.
- CEFRIO (2003). *Cahier synthèse des actes du colloque : la gestion des savoirs*, 18 et 19 novembre, 71 p.
- CEFRIO (2000). *Gérer les connaissances : un défi de la nouvelle compétitivité du 21^e siècle*, octobre, 73 p.
- CEFRIO (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau*, 110 p.
- Centrale des syndicats du Québec (2004). *Le choc démographique : réalité ou prétexte*, examen de la littérature des données, octobre, Québec : CSQ, 46 p. (D11480).
- Centrale des syndicats du Québec (2005). *Le point sur le vieillissement de la main-d'œuvre et des membres de la CSQ*, juin, Québec : CSQ, 21 p. (A0405-EX-180).
- DAVID, P.A. et D. FORAY (2002). « Une introduction à l'économie et à la société du savoir », *Revue Internationale des sciences sociales*, n° 171, p. 13-27.
- ERMINE, Jean-Louis (2003). *La gestion des connaissances*, Lavoisier, Paris, 166 p.
- FOUCHER, R et A. GOSSELIN (2004). « Mettre en place une gestion de la relève : comment procéder, quelles pratiques adopter ? », *Revue Gestion*, vol. 29, n° 3, automne, 11 p.

- FRENAY, M. et A. PRESSEAU (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*, Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 315 p.
- GAHA, Chiha et Nizar MANSOUR (2004). « Le management des connaissances : la structure et la stratégie des ressources humaines comme leviers d'exploitation et d'exploration », *Revue Gestion*, vol. 29, n° 2, été, p. 19-25.
- GIRARD, C., E. LÉTOURNEAU, N. THIBAUT (2004). *La composition par âge de la population du Québec d'ici 2050*, Données sociodémographiques en bref, Institut de la statistique du Québec, vol. 8, n° 2, février, p. 3-5.
- GUILLEMARD, Anne-Marie (2003). *L'âge de l'emploi*, Armand Colin, Paris, 286 p.
- JACOB, Réal (2001). « La transformation d'une grande organisation de services publics selon la perspective de la gestion des connaissances », *Revue Gestion*, vol. 26, n° 1, printemps, p. 61-71.
- JULLIAND, Jean-Paul (2001). *Décider dans l'école Des contradictions... à l'action*, Chronique sociale, Lyon, 208 p.
- LAMONDE, Fernande, en collaboration avec Michel Audet, Marcel Bernard, Roch Laflamme, Alain Larocque (2002). *La gestion des âges*, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy.
- LE BOTERF, Guy (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris, 244 p.
- LÉONARD, Fernand (2003). *Le transfert des expertises dans les entreprises : la transmission des connaissances et des savoir-faire acquis par l'expérience*, Québec, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- MALLIÉ, Brice (2003). *Transformer le savoir en profit ; enjeux et bénéfices du knowledge management*, Village Mondial, Paris, 239 p.
- MARBOT, Éléonore et Jean-Marie PERETTI (2004). *Les Seniors dans l'entreprise*, Village mondial, Paris, 170 p.
- MOISSET, Jean-Joseph, Jean PLANTE et Pierre TOUSSAINT (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 439 p.
- MORIN, Edgar (1999). *Relier les connaissances*, Éditions du Seuil, Paris, 471 p.
- MORIN, Raymond (2003). « Le transfert intergénérationnel : un enjeu majeur pour le Québec », INFO-CEFRIO.

- MUNYANGANIZI, Sylvie (2005). *Le transfert intergénérationnel des connaissances*. Essai, Université du Québec en Outaouais, 90 p.
- OCDE (2000), *Société du savoir et gestion des connaissances*, Paris, 293 p.
- PAQUAY, Léopold (2005). *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*, L'Harmattan, Paris, 322 p.
- POZZEBON, Silvana (2004). « Les régimes de retraite sont-ils toujours avantageux ? », *Revue Gestion*, vol. 29, n° 3, automne, p. 30-37.
- PELLOIS, Christian (2004). *Apprentissage et développement de la personne dans l'enseignement et la formation*, L'Harmattan, Paris, 338 p.
- RAYOU, Patrick et Agnès VAN ZANTEN (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Bayard, Paris, 300 p.
- CEFRIO (2004). *Transfert intergénérationnel des savoirs : Comment survivre au départ massif de vos employés séniors ?*, vol. 5, n° 1, juin, 16 p.
- RIVARD, Lucie, Marie-Christine, ROY et Sébastien BÉDARD (2005). *Gestion stratégique des connaissances*, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 389 p.
- RRQ (Régie des rentes du Québec) (2003). *Adapter le Régime des rentes aux nouvelles réalités du Québec*, <http://www.rrq.gouv.qc.ca/fr/services/publications/conspub2003.pdf>.
- TOUPIN, Louis (1997). « Un transfert nommé désir », *Revue gestion*, vol. 22, n° 3, automne, p.114-119.
- WOYCIKOWSKA, Colette (2003). *S'occuper du travail des autres : Le management dans l'établissement*, Hachette Éducation, Paris, 253 p.

**COLLECTION
NOTES DE RECHERCHE**

- 57 OUELLET, Amélie. *Le transfert des savoirs dans l'enseignement : une nécessité !*, Québec, février 2007, 37 p. (D11738).
- 56 PAYEUR, Christian. *La relation entre recherche et action syndicale en éducation : le cas du Québec*, Québec, octobre 2005, 36 p. (D11608).
- 55 TALBOT, Geneviève. *La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : à l'aube d'une relance*, Québec, octobre 2005, 123 p. (D11593).
- 54 DANIS, Gabriel. *Les partenariats public-privé (PPP) : mythes, réalités et enjeux*, Montréal, octobre 2004, 53 p. (D11475).
- 53 AVIGNON, Pierre. *L'évaluation du système de santé : critiques et enjeux dans une perspective sociale et syndicale*, Montréal, septembre 2004, 57 p. (D11457).
- 52 COLLOMBAT, Thomas. *Le point sur l'aide au développement*, Montréal, février 2004, 36 p. (D11400).
- 51 BROUILLETTE, Véronique et Nicole FORTIN. *La mondialisation néolibérale et l'enseignement supérieur*, Montréal, janvier 2004, 94 p. (D11373).
- 50 BABY, Antoine. *Des bons ? À quoi bon ? Une analyse de la question des bons d'études*, Québec, CSQ, mars 2003, 69 p. (D11277).
- 49 ROY, Gilles. *De mesures compensatoires à l'obligation de résultats. Bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois*, Québec : CSQ, septembre 2002, 146 p. (D11217).
- 48 PRONOVOST, Solange. *La violence psychologique au travail à l'aune du régime d'indemnisation des lésions professionnelles*, Montréal : CSQ, septembre 2002, 33 p. (D11210).
- 47 TONDREAU, Jacques. *Bilan de l'accès et de la réussite scolaires*, Québec : CSQ, avril 2002, 29 p. (D11166).
- 46 BLANCHETTE, Corrine, en collaboration avec Laurier CARON. *Le vieillissement de la population et de la main-d'œuvre et ses impacts pour les réseaux de la santé et de l'éducation*, Québec : CSQ, novembre 2001, 76 p. (D11127).
- 45 LESSARD, Claude et Liliane PORTELANCE, *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*, Québec : CSQ, novembre 2001, 77 p. (D11118).

- 44 BÉRUBÉ, Lucie. *Les conseils d'établissement des écoles, un premier coup d'œil. Document préliminaire à la construction d'un sondage concernant l'évaluation des conseils d'établissement*, Québec : CEQ, 1999, 105 p. (D10815).
- 43 TONDREAU, Jacques. *K.-O. à la violence. O.K. à la coopération. Trente ans de réflexion et d'interventions de la CEQ et de ses affiliés sur la violence en société, à l'école et au travail*, Québec : CEQ, 1999, 75 p. (D10793).
- 42 TONDREAU, Jacques. *La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : un choix stratégique dans une société en changement : synthèse des principaux écrits*, Québec : CEQ, 1999, 70 p. (D10734).
- 41 LANCTÔT, Yves. *Le financement privé des services d'éducation et de santé : faut-il s'inquiéter du loup dans la bergerie ?* Québec : CEQ, 1999, 140 p. (D10729).
- 40 BERNIER, Brigitte. *Le portrait des conseils d'élèves au secondaire* : Québec : CEQ, 1997, 35 p. (D10554).
- 39 TRÉPANIÉ, Maryse et Lise ST-LAURENT. *Les services aux élèves handicapés ou en difficulté : état de la situation et perspectives*, Québec : CEQ, 1996, 122 p. (D10465).
- 38 DE SÈVE, Nicole. *La conciliation travail/famille dans nos milieux : comment poursuivre ?* Québec : CEQ, 1996, 57 p. (D10359).
- 37 LEGAULT, Ginette et Marie Anik AUSSANT. *Stratégies novatrices d'aménagement du temps de travail*, Québec : CEQ, 1996, 91 p. (D10370).
- 36 LACHANCE, Éline. *Les jeunes et le syndicalisme : recension des écrits*, Québec : CEQ, 1996, 24 p. (D10368).
- 35 GAUVREAU, Claude. *Les autoroutes de l'information : enjeux et perspectives*, Québec : CEQ, 1995, 25 p. (D10304).
- 34 LE SCOUARNEC, François-Pierre. *Les inforoutes et la société du savoir : nouveaux défis pour le monde de l'enseignement*, Québec : CEQ, 1995, 55 p. (D10246).
- 33 BERTHELOT, Jocelyn. *Gouverne démocratique ou dérives marchandes : la restructuration en éducation dans quelques pays et provinces*, Québec : CEQ, 1995, 27 p. (D10266).

- 32 BOUCHER, Normand. *Les fonctions professionnelles dans l'éducation : une revue de littérature des expériences étrangères*, Québec : CEQ, 1995, 66 p. (D10261).
- 31 LALIBERTÉ, Andrée. *Les professionnelles et professionnels de l'éducation : le cas des conseillères et conseillers pédagogiques et des orthopédagogues*, Québec : CEQ, 1995, 53 p. (D10242).
- 30 LAROCQUE, Brigitte. *L'éducation coopérative : recension d'études et d'expériences*, Québec : CEQ, 1985, 44 p. (D10241).
- 29 PIETTE, Jacques. *L'éducation aux médias : vers une redéfinition des rapports entre l'école et les médias*, Québec : CEQ, 1994, 72 p. (D10150).
- 28 COULOMBE, Laurette. *Garçons et filles : socialisation stéréotypes et réussite scolaire*, Québec : CEQ, 1993, 33 p. (D10065).
- 27 BOUCHER, Normand et Christine CLEARLY. *Une école de la réussite pour le Nouveau-Québec*, Québec : CEQ, 1993, 84 p. (D10043).
- 26 BLIER, Bernard. *Le discours du CSE sur l'école, sa mission, sa réussite*, Québec : CEQ, 1993, 66 p. (D10022).
- 25 ROBERGE, Micheline. *Maternelle socialisante ou scolarisante : recension d'études et d'expériences*, Québec : CEQ, 1991, 43 p. (D9801).
- 24 DENIGER, Marc-André. *Synthèse des débats sur la formation professionnelle*, Québec : CEQ, 1990, 98 p. (D9564).
- 23 PAQUET, Pierre. *Les nouveaux rapports : État-entreprise, état de la situation en matière de formation de la main-d'œuvre*, Québec : CEQ, 1990, 102 p. (D9488).
- 22 DAVID, Hélène et collab. *Les membres de la CEQ et le vieillissement : quelques données statistiques*, Québec : CEQ, 1990, 52 p. (D9438).
- 21 HOULE, Émilie et France TISSOT. *L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant : revue de littérature*, Québec : CEQ, 1989, 30 p. (D9264).
- 20 TREMBLAY, Alain. *La précarisation de l'emploi : identification du phénomène*, Québec : CEQ, 1987, 56 p. (D9064).
- 19 PIERRE, Régine et collab. *La douance : un produit social, rapport de deux recherches sur la douance*, Québec : CEQ, 1987, 26 p. (D9022).

- 18 BRETON, Gilles et Carol LEVASSEUR. *Syndicalisme et action politique : éléments pour une nouvelle problématique*, Québec : CEQ, 1987, 20 p. (D9021).
- 17 MICHAUD, Jacinthe. *Les coalitions syndicale et populaire : une réalité politique en constante évolution*, Québec : CEQ, 1987, 18 p. (D9020).
- 16 BERNARD, Éleine. *Le NPD et le mouvement syndical en Colombie-Britannique*, Québec : CEQ, 1987, 16 p. (D9019).
- 15 MURRAY, Gregor. *Action politique des syndicats en Grande-Bretagne : réflexion sur l'action politique et les organisations syndicales*, Québec : CEQ, 1987, 19 p. (D9018).
- 14 LIPSIG, Carla et Denis LAGACÉ. *Réflexions sur le syndicalisme et l'action politique aux États-Unis*, Québec : CEQ, 1987, 18 p. (D9017).
- 13 LALLEMENT, Jeanine. *L'action politique de la Confédération française démocratique du travail (C.F.D.T.) : conception des rapports avec les partis politiques*, Québec : CEQ, 1987, 18 p. (D9016).
- 12 AMYOT, Grant. *Le mouvement syndical italien et l'action politique*, Québec : CEQ, 1987, 14 p. (D9015).
- 11 JONCAS, Luc. *Le néo-libéralisme en éducation : et si jamais..*, Québec : CEQ, 1987, 16 p. (D8999).
- 10 MOISAN, Marie. *La santé et le système de soins québécois : survol de la situation*, Québec : CEQ, 1987, 80 p. (D8962).
- 9 PAYEUR, Christian. *Les organisations syndicales québécoises et l'action politique*, Québec : CEQ, 1987, 22 p. (D8930).
- 8 PLOURDE, François. *Prendre une retraite différente : les expériences des autres pays industrialisés*, Québec : CEQ, 1987, 30 p. (D8921).
- 7 LIPSIG, Carla et Christian PAYEUR. *L'action politique et les organisations syndicales : une problématique*, Québec : CEQ, 1987, 14 p. (D8898).
- 6 BÉDARD, Denis. *Impact de l'informatique sur le travail des conseillères et conseillers d'orientation du Saguenay-Lac-St-Jean*, Québec : CEQ, 1986, 22 p. (D8749).
- 5 LANGLOIS, Richard. *À l'orée de l'an 2000 : repenser l'État-providence*, Québec : CEQ, 1986, 45 p. (D8736).

- 4 PAYEUR, Christian. *Le congé-éducation payé*, Québec : CEQ, 1986, 33 p. (D8729).
- 3 LANGLOIS, Richard. *Le rapport Macdonald et les politiques sociales : un « modelling » pour les programmes sociaux*, Québec : CEQ, 1986, 18 p. (D8713).
- 2 ZIARKO, Hélène et collab. *La douance : l'urgence d'un débat*, Québec : CEQ, 1986, 31 p. (D8707).
- 1 PAYEUR, Christian. *Les nouvelles technologies et l'avenir de la formation. Éléments préliminaires d'une problématique formation-emploi*, Québec : CEQ, 1985, 10 p. (D8700).



Communications

D11738
Février 2007