



IUFFFP

ISTITUTO UNIVERSITARIO
FEDERALE PER LA
FORMAZIONE PROFESSIONALE

linea Sostegno a docenti in difficoltà
e promozione del benessere
ti Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

RASSEGNA DI LETTERATURA SCIENTIFICA SULLE PRATICHE D'INSERIMENTO PROFESSIONALE E DI TUTORATO RIVOLTE A INSEGNANTI

*Progetto pilota cantonale "Il Tutor: le buone pratiche
dell'insegnare trasmesse alle nuove generazioni di docenti"*

A cura di Deli Salini, in collaborazione con Laurène Camenzind e Martina Rauseo.

Su incarico di

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino, Progetto LINEA

Lugano, ottobre 2020

SOMMARIO

1. INTRODUZIONE	4
2. GLI STUDI INTERNAZIONALI E NAZIONALI SULLA PROFESSIONE INSEGNANTE	5
2.1 Aspetti generali della professione insegnante	5
2.2 I diversi tasselli della formazione del corpo insegnante	6
2.3 L'avvio alla professione insegnante.....	7
2.4 Progetti e studi ticinesi sull'identità e il benessere del corpo insegnante.....	9
3. LE RICERCHE SVIZZERE SULL'ENTRATA NELLA PROFESSIONE INSEGNANTE.....	12
3.1 L'insertion des diplômés des HEP en Suisse romande et au Tessin.....	12
3.2 ASPTRANSIT: studio longitudinale sui percorsi formativi e professionali dei neodiplomati della formazione di base.....	12
3.3 Indagine INSERCH.....	12
3.4 L'inserimento professionale di neo docenti in Svizzera	13
3.4.1 Ottenimento del primo posto lavoro	13
3.4.2 Vissuti, strategie e qualità dell'inserimento professionale.....	14
3.4.3 Sviluppo delle pratiche professionali	15
3.4.4 Sguardi sulla formazione di base	16
3.4.5 Bisogni di formazione continua e di accompagnamento.....	16
4. SINTESI DI DOCUMENTI NAZIONALI E INTERNAZIONALI SULL'ENTRATA NELLA PROFESSIONE INSEGNANTE	17
4.1 Dossiers e articoli sull'entrata nella professione insegnante.....	17
4.1.1 Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE, 6 (2007). L'insertion professionnelle des enseignants	17
L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits.	18
L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : politiques, rôle des acteurs et des établissements, dispositifs.....	19
Introduction à la profession : concept pour l'accompagnement des enseignant-e-s débutant-e-s dans les degrés préscolaire et primaire du canton de Fribourg.....	20
4.1.2 Enjeux pédagogiques, 14 (2010). L'image de la profession vue de l'intérieur et de l'extérieur.	21
4.1.3 Educateur (2011). Regards croisés sur l'insertion des enseignants : dossier thématique. .	22
Que fêtez-vous aujourd'hui ? Le regard de l'enseignant chevronné sur le débutant.....	24

4.1.4	Les Cahiers de Recherche du Girsef, 92 (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail	24
4.1.5	Éducation et formation, e-299 (2013). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en francophonie	27
	Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs.	27
	Le mentorat : Comment ce dispositif est-il perçu par les enseignants débutants et expérimentés.	28
	Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l'essai auprès d'enseignants débutants. ..	29
	Collaborer pour s'insérer ?	30
	Une typologie des professeurs entrants.	31
	Le diplôme...Et après ?	31
	Premiers mois en classe du primaire	32
	Le dispositif d'encadrement des nouveaux enseignants HELMO.....	32
4.1.6	Centre international d'études pédagogiques (2015). Se former tout au long de la vie : quel développement professionnel pour les enseignants ?	33
4.1.7	La revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (2016). De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles	34
4.1.8	Educateur (2017). Regards croisés sur l'insertion des enseignants : dossier thématique. .	38
4.2	Documenti supplementari analizzati.....	39
	Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement.....	39
	Compagno di viaggio. Il ruolo e le funzioni del tutor mentor nei percorsi di iniziazione professionale dei neoassunti	39
	Rischi e risorse del contesto scolastico per la professione insegnante	40
	Apprendere a fare l'insegnante. La pratica del mentoring	40
	Le incertezze nello sviluppo professionale del docente	42
	L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française : préoccupations, tensions et compromis professionnels.....	42
	Enseignant : magicien ?	43
5.	CONCLUSIONI.....	43
6.	BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO	44

1. INTRODUZIONE

Molteplici sono gli studi, le esperienze e le indicazioni istituzionali che sottolineano l'importanza di promuovere l'evoluzione professionale del corpo insegnante. La letteratura scientifica indica che questo può avvenire sia tramite un insieme di misure volte a favorire l'avvio alla professione dopo la formazione iniziale, sia tramite lo sviluppo e l'aggiornamento continuo delle competenze professionali di chi opera nell'insegnamento. Sulla base dell'analisi di una selezione estesa¹ di questi lavori, in questa rassegna di letteratura scientifica² presentiamo una serie di considerazioni riguardanti l'evoluzione professionale del corpo insegnante, così come le modalità di consulenza possibili nel settore, con un particolare focus su quelle relative alla fase iniziale della professione.

Questa rassegna è finalizzata a fondare scientificamente e precisare l'esperienza pilota di tutoraggio rivolta a insegnanti di diversi ordini scolastici ticinesi, iniziata nell'AS 2013-2014. Tale iniziativa, promossa nell'ambito del progetto "Linea - Sostegno a docenti in difficoltà e promozione del benessere" del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone Ticino è integrata al laboratorio di formazione continua "Il-la Tutor: le buone pratiche dell'insegnare trasmesse alle nuove generazioni di docenti" proposto dall'Istituto universitario federale per la formazione professionale (IUFFP) di Lugano.

Il presente documento è distinto nelle parti seguenti: a) studi internazionali e nazionali sulla professione insegnante; b) ricerche svizzere sull'entrata nella professione delle e degli insegnanti³ c) sintesi globale di diversi documenti nazionali e internazionali sull'entrata nella professione insegnante. Una breve conclusione riprende gli elementi essenziali di quanto esplorato.

¹ Circa 90 i documenti considerati che, pur non essendo esaustivi (sono ripresi solo quelli in lingua francese o italiana) permettono di tracciare una panoramica del modo in cui il tema è trattato nei contesti nazionali e internazionali.

² Ringraziamo, per l'accurata rilettura le docenti Patrizia Mattei e Carmen Lauber, nonché Martina Rauseo e Cristina Petriccione, all'epoca studentesse dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

³ Nel presente testo abbiamo adottato una formula mista riguardo al rispetto di un linguaggio ambigenere: utilizzo delle diciture femminili e maschili nei capitoli principali (salvo quando appesantivano troppo il testo), utilizzo del maschile neutro nelle sintesi di testi altrui.

2. GLI STUDI INTERNAZIONALI E NAZIONALI SULLA PROFESSIONE INSEGNANTE

Le principali tendenze, preoccupazioni e auspici internazionali relativi alla professione insegnante sono presentati nel rapporto “La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; Eurydice-Indire, 2016), che riprende i risultati di numerosi studi qualitativi e quantitativi europei. Questo rapporto include l'indagine internazionale TALIS 2013 sull'insegnamento e apprendimento, comprensiva della situazione di 25 paesi, di cui 15 extraeuropei (OCDE, 2014a). L'inchiesta coglie soprattutto la situazione del corpo insegnante impiegato a livello dell'insegnamento secondario inferiore, ma le considerazioni emerse si allineano a quanto indicato da altri studi riguardanti il corpo insegnante di grado primario o del secondo livello del secondario.

Il rapporto Eurydice tratta gli aspetti demografici e le condizioni di lavoro, l'attrattività della professione docente e i vari livelli di formazione (iniziale, di avvio alla professione, di formazione continua, includendo anche le pratiche di mobilità internazionale). Sintetizziamo di seguito alcune conclusioni generali del rapporto, per poi chinarci sugli aspetti riguardanti l'avvio alla professione, integrando anche alcuni approfondimenti emersi da studi specifici sulla situazione svizzera o ticinese.

2.1 Aspetti generali della professione insegnante

Per quanto riguarda l'aspetto demografico, si rileva che la professione insegnante è esercitata soprattutto da donne (gli uomini rappresentano meno di un terzo, benché vi sia una maggiore presenza di uomini nell'insegnamento di discipline tecnico-scientifiche) e che al momento dell'indagine solo un terzo del personale insegnante aveva meno di quarant'anni. L'eccessiva femminilizzazione del corpo insegnante è discussa da diversi autori, che criticano le minori possibilità di confronto con figure maschili da parte di studenti e studentesse. Una presenza equilibrata di uomini e donne nel corpo insegnante permetterebbe invece alle persone in formazione di socializzare ed evolvere in un contesto formativo senza disparità di genere e con diversi approcci relativi alla loro evoluzione professionale (e.g. Devineau, 2010; Tamanini, 2007). La ridotta presenza di giovani insegnanti fa nascere invece preoccupazioni sul rischio di penuria di personale nelle scuole dei vari ordini e gradi, e in particolare al livello primario, elemento che anche in Svizzera è fonte di preoccupazioni e misure d'intervento (Akkari et Broyon, 2008).

Le analisi sulle condizioni di lavoro mostrano notevoli differenze tra i vari paesi rispetto al monte ore lavorativo. Questo fattore è analizzato considerando oltre alla pratica in aula anche i compiti di gestione, organizzazione, pianificazione e valutazione degli studenti, così come i rapporti con le altre istanze educative. Queste differenze si presentano anche rispetto agli stipendi, benché sia un elemento comune il fatto che in generale gli stipendi si situino a un livello medio basso rispetto al prodotto interno lordo (PIL) del paese considerato. Nella maggior parte dei paesi si rileva inoltre la tendenza a innalzare l'età pensionabile della popolazione attiva (Eurydice-Indire, 2016).

Rispetto all'attrattività della professione docente, in vari paesi europei sono in atto iniziative volte a prevenire la probabile penuria d'insegnanti tramite programmi promozionali o misure facilitanti l'accesso alla professione, come nel caso del progetto svizzero per la riconversione nell'insegnamento promosso

dalla *Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione – CDPE nel 2012*⁴. Si punta inoltre a identificare e migliorare gli elementi riguardanti la soddisfazione professionale del corpo insegnante. A questo proposito si rileva come uno dei fattori decisivi per tale soddisfazione sia legato a) alla qualità dell'ambiente scolastico, e in particolare alla possibilità di costituire collaborazioni positive e di sostegno reciproco tra tutte le istanze educative (collegli con vari ruoli, gerarchia, familiari delle persone in formazione), b) alla possibilità di partecipare alle decisioni sull'evoluzione della scuola e, c) in maniera significativa, alla presenza di relazioni positive con le allieve e gli allievi.

Oltre a un auspicato miglioramento delle condizioni d'impiego, quali il monte ore globale di lavoro, il numero di allievi per classe e lo stipendio, altri fattori di soddisfazione sono legati alla possibilità di ricevere riscontri riguardo alla propria attività, ossia forme di valutazione volte a permettere di evolvere professionalmente, disgiunte da elementi di contrattualità quali assunzioni o licenziamenti. Un altro elemento riguarda la percezione del valore sociale della professione. A questo proposito si rileva come, a fronte di un vissuto da parte del corpo insegnante di scarsa valorizzazione sociale del proprio lavoro (confermata anche in Ticino nel rapporto 2008 di Crespi Branca, Galeandro e Berger sui bisogni della scuola pubblica ticinese) di fatto, le indagini sulla considerazione sociale della professione insegnante mostrano che vi è una discrepanza tra quanto percepito dalle e dagli insegnanti stessi e quanto espresso da altri attori sociali, che ne danno una valutazione più positiva (Eurydice-Indire, 2016; Théorêt e Leroux, 2014).

2.2 I diversi tasselli della formazione del corpo insegnante

Nel corso degli ultimi decenni si è assistito in tutta l'Europa a una "terziarizzazione" della formazione iniziale del corpo insegnante. Questo fenomeno, che si presenta anche per altre professioni legate alle relazioni umane (come quello dell'intervento sociale e della salute) esprime il riconoscimento della complessità di queste professioni, a fronte delle molteplici evoluzioni sociali e tecniche che si stanno manifestando (e.g. Ambühl e Stadelmann, 2010). Nello specifico, la formazione iniziale d'insegnanti, di cui presentiamo in questa sede solo alcuni accenni, è caratterizzata dall'articolazione di tre elementi principali: a) solide conoscenze accademiche della materia insegnata, b) teoria dell'insegnamento comprese le competenze didattiche e il sostegno agli studenti durante l'apprendimento, c) esperienza pratica in classe (Eurydice-Indire, 2016, p. 11).

D'altra parte, si ritiene che la formazione iniziale d'insegnanti sia un tassello fondamentale ma non esclusivo per garantire la qualità delle pratiche d'insegnamento. Infatti, la visione attuale dell'evoluzione professionale del corpo insegnante considera la formazione come un processo iscritto in un continuum d'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Tutte le istanze nazionali e internazionali sottolineano, infatti, l'importanza di considerare altre due fasi di crescita professionale, articolate l'una all'altra: quella di avvio alla professione insegnante e quella della formazione continua (Akkari, Solar-Pelletier, Heer, 2007; Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion, Gremaud, 2007a; COHEP, 2007, 2008; Eurydice-Indire, 2016). In questo senso, i diversi studi pongono l'accento sull'importanza di promuovere l'evoluzione professionale del corpo insegnante qualificato tramite misure volte a favorire sia l'avvio alla professione

⁴ <http://www.edk.ch/dyn/27621.php>

sia lo sviluppo e aggiornamento continuo delle competenze professionali grazie a proposte formative formali e informali. In questo senso, l'inchiesta TALIS 2013 (OCDE, 2014a) ricorda che le misure di sostegno alle e agli insegnanti sono necessarie non solo per rinforzare le competenze dei neo-qualificati, ma parimenti per accompagnare l'evoluzione della professionalità nel corso di tutta la carriera d'insegnamento nonché il momento di conclusione della stessa.

In questi studi si sottolinea come l'attività di tutoraggio (anche denominata mentorato) sia una fondamentale ed efficace modalità informale di accompagnamento, definita come "il sostegno professionale fornito agli insegnanti da colleghi con maggior esperienza. Il tutoraggio o mentorato può essere parte della fase di avvio alla professione degli insegnanti neo assunti ma può essere disponibile a chiunque ne abbia bisogno" (Eurydice – Indire, 2016, p. 183).

2.3 L'avvio alla professione insegnante

Il periodo di avvio alla professione è considerato un elemento distinto e con problematiche differenti rispetto alla formazione iniziale nonché un anello di congiunzione tra quest'ultima e la formazione continua. La sua durata si situa, secondo gli studi, tra uno e cinque anni d'entrata nella professione (COHEP, 2007, Eurydice – Indire, 2016). Questa fase è considerata cruciale rispetto all'attrattività della professione e alla qualità delle prestazioni d'insegnamento fornite, a fronte della crescente complessità della professione insegnante, confrontata sempre di più a dimensioni d'incertezza, a molteplici interrogativi etici e a diversi livelli del carico di lavoro. In questo senso, l'introduzione o avvio alla professione è considerata una fase importante della socializzazione professionale, che coniuga l'entusiasmo e la voglia di sperimentarsi di neo insegnanti, con «lo choc» dell'incontro con la realtà concreta dell'insegnamento, spesso lontana da quanto immaginato. A questo proposito, i diversi studi rilevano che quella d'insegnante è una delle poche professioni in cui i «novizi» assumono sin da subito quasi tutti i compiti degli esperti.

Per questo motivo, nella maggior parte dei paesi i programmi volti a favorire l'inserimento nella professione⁵ sono strutturati e talvolta obbligatori, soprattutto nel corso del primo anno. I modi di gestione di questi programmi sono diversi, ma tra questi le pratiche di mentorato o tutoraggio sono prevalenti (Figura 1). In particolare, gli approcci nazionali e internazionali volti ad accompagnare l'avvio alla professione possono essere distinti in cinque modelli (CDIP, 1996):

- Dell'adattamento: mira a fare in modo che i neo-docenti si adattino il più rapidamente possibile al contesto di sede.
- Del sostegno: mira a fornire appoggio, consulenza e possibilità di esprimere le proprie difficoltà.
- Della formazione prolungata: visto come una fase di completamento della formazione iniziale.
- Dello sviluppo professionale, in cui l'introduzione alla professione è considerata come prima fase dello sviluppo professionale nell'insegnamento.
- Di riflessione sulle pratiche e di cooperazione tra colleghi.

⁵ Detti anche d'inclusione o d'induzione secondo gli studi

Salvo gli ultimi due, questi modelli spesso non considerano le risorse e modalità specifiche di risoluzione di problemi delle e degli insegnanti novizi, spesso differenti da quelle d'insegnanti esperti come descritto per es. nel dossier coordinato da Saussez (2015). L'approccio considerato efficace è spesso quello che integra i vari modelli e che articola la fase di introduzione alla professione con il resto della promozione di attività di sede favorevoli allo scambio e al lavoro tra pari (Figura 2).

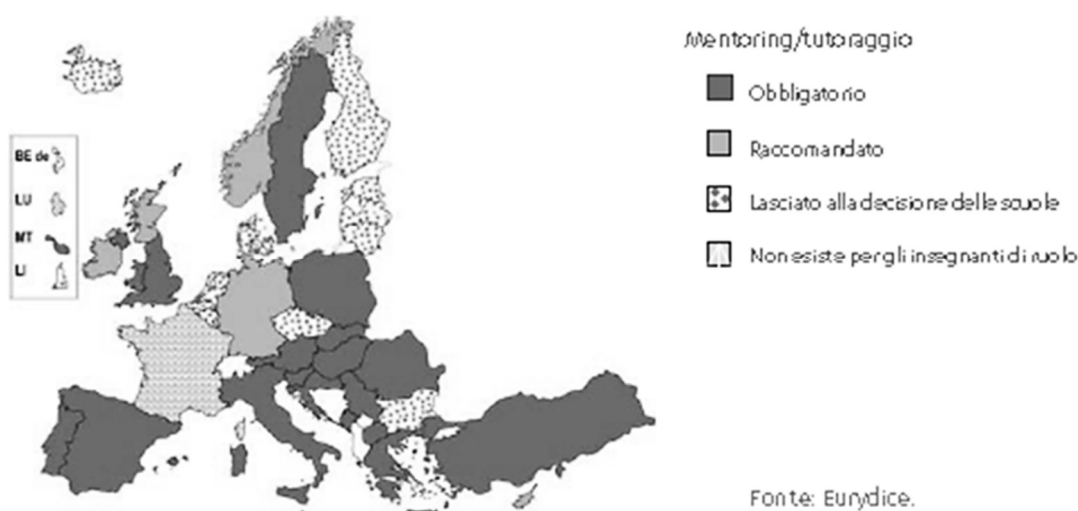


Figura 1. Presenza e obligatorietà delle pratiche di mentorato/tutoraggio nei vari paesi dell'Unione europea (Eurydice – Indire, 2016, p. 32).

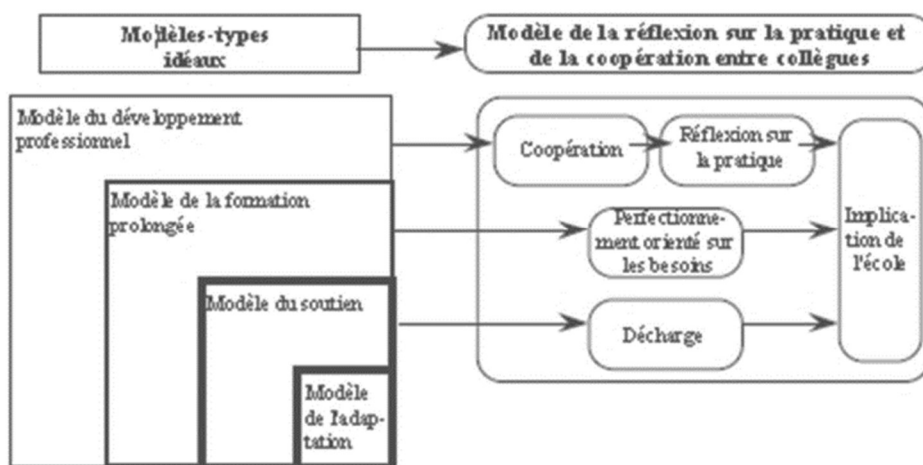


Figura 2. Schema integrativo dei diversi modelli d'avvio alla professione (CDIP 1996, p. 47).

2.4 Progetti e studi ticinesi sull'identità e il benessere del corpo insegnante

Le questioni relative all'identità professionale del docente e al benessere e alla resilienza del corpo insegnante sono state indagate negli ultimi anni in Ticino in tre direzioni principali: a) i gruppi di lavoro coordinati dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS che nel corso degli anni hanno analizzato la questione dell'identità professionale del docente e in particolare il come accompagnare le e gli insegnanti ad affrontare situazioni di disagio (Baranzini e Camponovo, 2007; DECS, 2012a, 2012b; Ostinelli, 2012); b) lo studio "Lavorare a scuola. Condizioni di benessere per gli insegnanti" volto a indagare i fenomeni di burnout presso il corpo insegnante delle scuole pubbliche ticinesi (Castelli, Crescentini & Marcionetti, 2017), e infine c) lo studio "Resilienza degli e delle insegnanti della formazione professionale" volto ad accrescere le conoscenze in merito al tema del benessere degli insegnanti delle scuole professionali ticinesi (Sappa & Boldrini, 2018). Queste attività, di cui presentiamo di seguito una breve sintesi⁶, si articolano al progetto interdipartimentale "Forum per la promozione della salute nella scuola"⁷ che dal 2003 promuove Assemblee fra rappresentanti di varie istanze facenti riferimento al Dipartimento sanità e socialità (DSS) e al DECS, volte a prendere conoscenza, valutare e sostenere le attività di prevenzione e di promozione della salute nelle scuole del Cantone Ticino.

Riguardo alle iniziative cantonali, è nel 2006 che il DECS costituisce il Gruppo di lavoro *Identità professionale del docente*⁸, attribuendogli tre compiti principali: a) evidenziare le particolarità della funzione docente nel contesto dell'attuale realtà sociale, economica e culturale che caratterizza la scuola ticinese; b) confrontare la situazione ticinese con altre realtà presenti fuori cantone o con altre categorie professionali; c) elaborare un documento volto a stimolare una discussione fra le diverse componenti della scuola; d) formulare proposte al Dipartimento atte a favorire un adeguato riconoscimento dell'identità professionale del docente (Baranzini e Camponovo, 2007). Il rapporto finale che ne è conseguito (DECS, 2007) evidenzia come nella società moderna i docenti di ogni ordine di scuola siano confrontati con nuove funzioni e nuovi ruoli, che riguardano sia le loro competenze conoscitive e didattiche - che necessitano di continua attualizzazione - sia gli aspetti relativi alla gestione delle complesse situazioni sociali e culturali emergenti nella popolazione di studenti o nel confronto con le famiglie, sia gli aspetti relativi a un sempre più pressante impegno professionale e ai rischi che ne conseguono (Baranzini e Camponovo, 2007). Il gruppo di lavoro ha identificato quattro aree prioritarie di intervento "...per meglio rispondere alle nuove esigenze che si sono create nel campo dell'insegnamento con specifico riferimento all'identità professionale del docente: a. La formazione continua del docente; b. La rete sociale di riferimento; c. I rapporti scuola-famiglia; d. Le situazioni di stress, di burnout e di violenza" (DECS, 2007, p. 11). Da questo rapporto sono sfociate diverse iniziative, di cui in particolare sottolineiamo quelle relative al sostegno ai docenti in difficoltà che conoscono situazioni di disagio o di burnout. In particolare, il rapporto *Progetto sostegno ai docenti in difficoltà* (Ostinelli, 2010) sulla base di riflessioni maturate in seno a diversi gruppi di lavoro, propone di approcciare in futuro la tematica attraverso quattro canali distinti: 1. informazione, formazione e

⁶ Rimandiamo ai documenti citati per dettagli e approfondimenti dei vari studi

⁷ <https://www4.ti.ch/generale/fss/forum/>

⁸ Composto da Mauro Baranzini, (presidente), Anna Biscossa, Fabio Camponovo, Fabio Leoni, Gianmarco Petrini, Dany Piffaretti, Eleonora Traversi, Renato Vago e Tiziana Zaninelli.

aggiornamento; 2. supporto; 3. gestione delle risorse umane, mediazione dei conflitti; 4. alternative professionali. Su questa base, nel marzo 2011 il Consiglio di Stato, su proposta del DECS lancia il progetto *Sostegno ai docenti in difficoltà*, che tramite quattro distinti gruppi di lavoro, facenti riferimento alle indicazioni espresse dal rapporto di Ostinelli, sfocia nella definizione di 14 misure di intervento (DECS, 2012b) che saranno riprese e attivate tramite il progetto mantello LINEA "Sostegno ai docenti in difficoltà e Promozione del benessere nella scuola".

Lo studio SUPSI *Lavorare a scuola. Condizioni di benessere per gli insegnanti* (Castelli, Crescentini & Marcionetti, 2017) è stato realizzato su mandato cantonale - tra il 2013 e il 2017 - dal Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) del Dipartimento Formazione e apprendimento della SUPSI. Esso aveva lo scopo di delineare in maniera chiara e approfondita il rischio di burnout lavorativo presso i docenti delle scuole pubbliche del Canton Ticino (considerando tutti i cicli di studio: Scuola dell'infanzia, elementare, media, media superiore e professionale). Le domande principali che hanno orientato la ricerca erano le seguenti: Come stanno i docenti ticinesi? Ci sono docenti a rischio burnout? Quanti sono e per quale motivo? Per rispondere a questi interrogativi, in un primo tempo è stata esplorata la nozione di burnout, in particolare presso la popolazione insegnante, identificando gli aspetti della professione maggiormente a rischio rispetto a questo tema e viceversa gli elementi protettivi, o di promozione del benessere lavorativo. Infatti, gli studi in questo ambito sono concordi sul fatto che i docenti siano - insieme ad altri lavoratori attivi in professioni ad alto impatto relazionale - maggiormente esposti al rischio di esaurimento fisico ed emotivo. La ricerca sul campo è stata effettuata tramite questionari e interviste in due fasi: la prima rivolta a tutti i docenti, la seconda, di approfondimento indirizzata ad un gruppo di sedi selezionate (24 gli istituti scolastici considerati). Il questionario della prima fase è stato elaborato facendo riferimento agli studi sul burnout percepito e sulle altre variabili correlate al tema. Il questionario della seconda fase è stato elaborato considerando in particolare i fattori che sono ipotizzati come rilevanti per l'insorgenza di un disagio lavorativo, burnout o stress (Castelli et al., 2017, p. 27). I risultati indicano che il 20% dei docenti interpellati è a rischio burnout lavorativo, dei quali il 12% presenta sintomi lievi, il 7% sintomi di gravità media, l'1% sintomi di gravità elevata. Anche se il problema riguarda tutti i settori e ordini scolastici, il burnout risulta leggermente più elevato alle scuole elementari e dell'infanzia e alle scuole medie (rispetto alle scuole di grado secondario II). Lo studio ha inoltre premesso di rilevare diversi fattori in relazione con il benessere lavorativo dei docenti, dei quali citiamo tra gli aspetti positivi, quelli relativi alla dimensione personale (ottimismo, sentimento di autoefficacia) e tra i negativi, quelli relativi al carico di lavoro e ai conflitti con colleghi. Gli elementi che hanno maggiore influsso sulla soddisfazione lavorativa riguardano la presenza di buone relazioni con la direzione e i colleghi, così come con gli allievi, così come la chiarezza del proprio ruolo, la possibilità di autonomia e l'innovatività dell'istituto scolastico stesso (Castelli et al. 2017).

Gli obiettivi principali dello studio IUFFP *Resilienza degli e delle insegnanti della formazione professionale. Basi per lo sviluppo di interventi sensibili al contesto* (Sappa & Boldrini, 2018) erano quelli di indagare le sfide critiche, le risorse e i vissuti di benessere professionale del corpo insegnante delle scuole professionali e di definire dei primi interventi a supporto alla resilienza di questo pubblico. In particolare, si trattava di: a) rilevare lo stato generale di benessere degli insegnanti delle scuole professionali; b) differenziare diversi profili d'insegnanti in base allo stato di benessere professionale e

alle difficoltà percepite; c) identificare sfide e risorse percepite dagli insegnanti, che impattano sul loro benessere professionale e sul loro coinvolgimento nel lavoro; d) identificare le risorse che maggiormente supportano gli insegnanti ad essere resilienti a fronte delle difficoltà incontrate. Lo studio, che ha beneficiato del sostegno del progetto LINEA, unitamente al DECS e agli uffici della formazione professionale dei cantoni coinvolti, è stato realizzato in due tappe distinte. La prima, attivata tra il 2012 e il 2015 come progetto pilota nel cantone Ticino, ha fondato le premesse per la seconda che, tramite un'indagine comparativa, ha implicato un campione allargato d'insegnanti di scuole professionali di diversi Cantoni svizzeri⁹. La prima tappa - tramite una raccolta ed analisi di una quarantina di interviste narrative con insegnanti e direttori di scuole professionali nel Canton Ticino e in seguito tramite la somministrazione ed analisi di un questionario all'intera popolazione d'insegnanti di scuole professionali del Canton Ticino - ha permesso di repertoriare a livello locale, le sfide percepite nell'insegnamento, le strategie e risorse resilienti messe in atto per farvi fronte e possibili ipotesi sull'interazione tra sfide, risorse e benessere professionale. L'indagine comparativa seguente ha permesso di precisare a livello nazionale quanto emerso tra gli insegnanti del Cantone Ticino. L'insieme della ricerca ha permesso di rilevare che la maggior parte del corpo insegnante indica un buon stato di benessere professionale generale (indagato in termini di soddisfazione professionale, motivazione per il lavoro, senso di competenza come insegnante e fiducia nella capacità di affrontare le sfide della professione), un buon coinvolgimento nel lavoro e una scarsa presenza del pensiero di abbandonare la professione. I vissuti critici in termini di benessere sono riportati dal 27% del campione e di questi l'8% può essere considerato "a rischio". Le difficoltà maggiormente percepite riguardano le condizioni di lavoro (contrattualità, conciliazione con la vita privata, gestione dell'insegnamento). Meno presenti ma altrettanto significativi nel contribuire o meno al benessere dell'insegnante sono gli aspetti relativi alla relazione tra colleghi. Le risorse sulle quali le e gli insegnanti sentono di poter contare e che favoriscono una condizione di resilienza a fronte delle difficoltà sono legate al senso di vocazione per la professione, alle competenze personali legate all'insegnamento, al supporto di colleghi e direzione nonché alla presenza di capacità di resilienza (per esempio capacità di prendersi cura di sé, di persistere a fronte delle difficoltà, di non prendere i problemi sul personale, ecc.). I risultati della ricerca hanno permesso di elaborare delle raccomandazioni per la promozione della resilienza tra insegnanti della formazione professionale. Queste raccomandazioni, che partono dall'assunto dell'importanza di una visione sistemica per attuare degli interventi a più livelli individuano tre risorse particolarmente rilevanti per supportare una condizione "resiliente": a) il senso di vocazione degli insegnanti; b) il senso di competenza didattico-pedagogico; c) il senso di collegialità tra colleghe e colleghi, nonché il supporto e riconoscimento da parte della direzione (Sappa & Boldrini, 2018).

⁹ Oltre a quelli del Cantone Ticino sono stati coinvolti tutti gli insegnanti delle scuole professionali dei cantoni di Berna, Basilea città, Svitto, Ginevra e gli insegnanti di quelle scuole professionali del Canton Zurigo che hanno aderito allo studio.

3. LE RICERCHE SVIZZERE SULL'ENTRATA NELLA PROFESSIONE INSEGNANTE

In questo capitolo sono presentati gli studi svizzeri longitudinali che indagano dal 2005 il tema dell'inserimento dei neodocenti diplomati dalle Alte Scuole Pedagogiche (ASP) della svizzera romanda e del Ticino. In particolare, si tratta di due studi che in una prima fase sono stati attivati separatamente, ed in seguito sono stati integrati nel progetto INSERCH. Dopo aver riassunto brevemente i diversi studi, ne presentiamo gli aspetti salienti.

3.1 L'insertion des diplômés des HEP en Suisse romande et au Tessin

Si tratta di un'inchiesta longitudinale (Gremaud, 2007a; Akkari et al., 2008; Broyon et al., 2014) attivata dal 2006 dalle Alte scuole pedagogiche di Berna, Jura e Neuchâtel (HEP BEJUNE), Friburgo e Vallese. Inizialmente lo studio indagava il percorso di neodiplomati del settore primario negli anni 2003/2004/2005. In particolare sono stati esplorati i temi seguenti: la situazione professionale, la corrispondenza tra i corsi seguiti e la pratica, alcuni aspetti del lavoro quotidiano, le strategie di inserimento professionale, nonché le esigenze di formazione continua.

3.2 ASPTRANSIT: studio longitudinale sui percorsi formativi e professionali dei neodiplomati della formazione di base

Lo studio ASPTRANSIT (Donati & Vanini De Carlo, 2006; Donati & Vanini De Carlo, 2009; Canevascini, 2017) ha preso inizio su cinque annate di diplomati dall'Alta scuola pedagogica del Cantone Ticino (ora Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana). A partire dal 2005, ciascuna classe di diplomati è stata seguita per la durata di cinque anni. Dal 2007 l'indagine è stata arricchita da apporti della ricerca intercantonale INSERCH, grazie all'armonizzazione degli strumenti di rilevamento. Questo studio ha cercato di cogliere e seguire, quasi in tempo reale, il processo d'inserimento delle e dei neodocenti ticinesi nel mondo del lavoro, studiando le loro strategie, i loro vissuti nel primo impatto con l'attività professionale, l'impostazione dei rapporti con gli allievi, il lavoro didattico e pedagogico, le relazioni con gli altri attori del settore (colleghi, genitori, autorità scolastiche), la loro crescita professionale, gli sguardi retrospettivi sulla formazione di base, l'accesso all'offerta di formazione continua e i bisogni esplicitati di accompagnamento. Lo scopo era da un lato di evidenziare le pratiche più valide e pertinenti esistenti a livello di accompagnamento all'entrata nel mondo del lavoro d'insegnanti neo diplomanti, dall'altro di concepire e successivamente implementare in Ticino un dispositivo di accompagnamento in grado di rispondere ai bisogni delle e degli insegnanti che entrano in attività dopo il diploma, oppure a seguito di assenze successive a periodi di congedo o di inattività.

3.3 Indagine INSERCH

Dopo questi primi studi, nel corso degli anni si è andato a costituire un gruppo di lavoro composto da rappresentanti di tutti gli istituti di formazione d'insegnanti romandi (HEPFR, HEP-BEJUNE, HEPVD, HEP-VS, IUFE- UNIGE e CERF-UNIFR) e del Ticino. Questo *Groupe de recherche interinstitutionnel sur l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés et des nouvelles diplômées du domaine de*

*l'enseignement*¹⁰ è responsabile del coordinamento dell'indagine l'INSERCH¹⁰ che si concentra sul processo di inserimento professionale degli insegnanti (dal grado primario al grado secondario non professionale) durante la fase di transizione tra formazione e pratica professionale, nonché durante i primi 6 anni di attività d'insegnamento.

Due sono gli aspetti importanti dell'inserimento professionale presi in considerazione: la qualità dello stesso e il contributo della formazione iniziale. Il progetto consiste nell'intervistare i diplomati a un anno e a tre anni dopo il diploma, per identificare le loro situazioni ed esperienze professionali, i loro percorsi formativi e professionali, i loro rapporti con la formazione e le misure adottate per ottenere una posizione lavorativa. In particolare, il questionario INSERCH si propone di raccogliere dati che permettano di: a) descrivere le condizioni dell'insegnamento dei nuovi diplomati e i principali problemi incontrati; b) elencare le strategie d'inserimento professionale adottate dai neodiplomati e il loro impatto sul successo dell'inserimento; c) identificare i punti di forza e le carenze della formazione fornita dagli istituti di formazione d'insegnanti e le esigenze di formazione continua espresse dalle e dai diplomati. I dati raccolti nel sondaggio INSERCH sono utilizzati per la ricerca all'interno delle istituzioni interessate, nonché per il monitoraggio istituzionale.

3.4 L'inserimento professionale di neo docenti in Svizzera

In questa parte sintetizziamo gli elementi salienti degli studi citati.

3.4.1 Ottenimento del primo posto lavoro

Il primo impiego non coincide per forza con la prima esperienza lavorativa, soprattutto al livello secondario. Infatti, un elemento determinante per essere assunto in un istituto è il fatto di essere già conosciuto, tramite stage precedenti o supplenze. Se nel 2008 i candidati facevano fatica ad accedere alla stabilità dell'occupazione, dal 2009, a seguito di un forte ricambio generazionale accentuatosi negli anni successivi la situazione è migliorata, soprattutto nel settore medio (in modo limitato nel settore elementare e scuola dell'infanzia). Dal 2014 il tasso d'attività medio è aumentato invece a tutti i livelli.

Il fatto di rinunciare a un perfetto adeguamento del posto di lavoro con la propria formazione può costituire un criterio di valutazione della qualità dell'inserimento lavorativo. L'adeguamento può toccare i livelli d'insegnamento o le discipline, in particolare nel secondario I e II. Sovente nel primo anno i neodocenti devono insegnare materie per cui non hanno ricevuto una formazione didattica, anche se spesso hanno studiato l'argomento almeno parzialmente all'università o in un'altra scuola. Ciò permette ai direttori di colmare lacune e di offrire dei posti di lavoro a tempo pieno. D'altro canto, nel settore primario, un elemento poco quantificabile è quello della gestione di situazioni difficili o di problematiche per le quali i neodocenti non hanno ricevuto nessuna formazione, quali insegnamento specializzato, corsi di francese per migranti, classi di sviluppo, ecc.

L'incontro dei giovani neodiplomati con la professione sovente corrisponde a uno scontro tra l'immagine della professione e di sé quale insegnante e la realtà dell'insegnamento, che spesso è molto diversa da come la si era immaginata. La letteratura su questo tema concorda proponendo una lettura di questi

¹⁰ <http://inserch.ch>

vissuti a partire da temi o concetti indiscussi e condivisi al di là delle frontiere nazionali e linguistiche, quali quello della prova da superare, del rito di passaggio, del momento di crisi. Veenman (1984, in Donati e Vanini De Carlo, 2009) chiama queste situazioni lo “choc della realtà”, ovvero la differenza che intercorre tra le anticipazioni individuali della situazione e ciò che poi è realmente vissuto. Questa differenza è considerata necessaria e costitutiva della situazione di transizione. Richiede però un accompagnamento alla costruzione di senso, alla ricerca di spiegazioni retrospettive che permettano di comprendere tale scarto.

In termini generali, i neodocenti attivi professionalmente sono comunque soddisfatti della loro attività, soprattutto per quanto riguarda l'autonomia e le relazioni con i colleghi, mentre il riconoscimento professionale nella società e la sicurezza dell'impiego sono considerati insoddisfacenti.

3.4.2 Vissuti, strategie e qualità dell'inserimento professionale

Dal punto di vista soggettivo, l'evoluzione dello sguardo retrospettivo sull'inserimento e le competenze professionali si manifesta in modo interessante. Nel primo anno i neodocenti si considerano già “docenti” e invece, 3 anni dopo, considerano che il loro accesso allo statuto di docente sia stato più tardivo. In particolare, i docenti delle scuole elementari hanno un modo diverso di costruire la loro appartenenza locale. Contrariamente all'insegnamento secondario dove il sentimento di appartenenza disciplinare ha un certo peso, questi docenti cercano di costruire la loro appartenenza rispetto all'istituto e al suo contesto paesano o urbano, prima di cercare l'appartenenza a un corpo professionale.

Il sentimento d'inserimento è legato anche alle diverse attività attuate dagli istituti scolastici: le persone interpellate menzionano l'importanza della possibilità di richiedere consulenza a una persona-risorsa (direttore, collega, preside, ecc.), lo scambio di esperienze e le attività conviviali fra colleghi così come il lavoro collettivo (gruppi di lavoro, progetto istituzionale). Le risorse meno utilizzate sono il sostegno psicologico, i colloqui di materia, i corsi di perfezionamento e l'accompagnamento formalizzato da parte di una persona designata. L'intervento di un terzo nella pratica professionale, come per esempio la condivisione di una classe con un docente sperimentato, l'osservazione della pratica da parte di un collega e soprattutto lo sguardo di un superiore sono mal recepiti (probabilmente sono considerati come intrusioni).

D'altra parte, l'elemento chiave dell'inserimento sembra essere la condivisione del materiale pedagogico. Ciò rappresenta la materializzazione delle relazioni sociali tra docenti: senza la condivisione, nessun inserimento. Il vissuto d'inserimento positivo proviene da relazioni informali, egualitarie e centrate sul lavoro oltre che sulla semplice socializzazione. Questo risultato emerge dall'incrocio statistico tra le pratiche dichiarate e il sentimento di successo dell'inserimento. Sembrerebbe che le iniziative formali (corsi etc.) volte all'inserimento siano vissute come inutili, mentre prevale la valenza positiva data agli aspetti informali della socializzazione. Questo indica che ogni strategia istituzionale per favorire il sentimento positivo d'inserimento debba essere orientata verso una socializzazione tra pari piuttosto che negli apporti di expertise pedagogico-didattica. Infatti, quando un dispositivo formale è proposto in maniera gerarchica ai novizi, pur facilitando l'acquisizione di competenze, non sviluppa il sentimento d'inserimento nella professione. Dunque, le misure considerate

come più utili per inserirsi comprendono: la messa a disposizione di materiale didattico, un contatto con un collega prima dell'entrata in funzione e la convivialità.

Altre tre dimensioni sono determinanti rispetto al vissuto di un positivo inserimento nella professione: la sicurezza dell'impiego, la soddisfazione nei confronti della direzione e le buone relazioni con i genitori degli allievi. Alcuni infine lamentano che gli aspetti educativi prendano più spazio del previsto relativamente agli aspetti formativi/d'insegnamento e ogni tanto alcune e alcuni insegnanti hanno l'impressione che la società e la famiglia carichino su di loro aspetti che non sono di loro competenza.

3.4.3 Sviluppo delle pratiche professionali

Come emerge dal secondo rapporto Asptransit (Donati & Vanini De Carlo, 2009) lo sviluppo delle pratiche professionali di neodocenti si caratterizza per i temi seguenti:

La gestione della classe: non sempre i novizi ricevono delle classi "semplici" e scoprono così lo spessore imprevisto del compito educativo. Devono costruire sul campo la loro posizione rispetto ai valori e al senso delle responsabilità, imparare a sanzionare, a reagire in fretta quando un allievo agitato impedisce alla classe di andare avanti, sapendosi muovere in situazioni che non si possono anticipare. Tutto questo considerando che il ruolo dell'insegnante è cambiato rispetto alla "vecchia scuola", avendo assunto una funzione di guida piuttosto che di dispensatore di saperi.

L'apprendimento dell'eterogeneità delle situazioni: i neo diplomati devono riadattare le teorie apprese durante la formazione di base rispetto alle esigenze di ogni classe e di ogni allievo; accettare il fatto che certi allievi siano più lenti di altri e che taluni abbiano vere difficoltà. Le e gli insegnanti imparano inoltre a definire una categoria pratica che si potrebbe chiamare "identità-classe" che tiene conto del fatto che ogni gruppo classe ha le sue specificità, i suoi allievi in difficoltà e il suo modo di avanzamento rispetto al programma. Quando è loro assegnata una nuova classe, essi riescono a meglio organizzare il lavoro se ne possono parlare con il docente precedente e prepararsi prima dell'avvio dell'anno scolastico.

La gestione del tempo di lavoro: la capacità di razionalizzare il lavoro, sia d'insegnamento sia di tipo amministrativo e degli incontri con i genitori si sviluppa principalmente durante il primo anno d'insegnamento. Questo se il tasso d'impiego permette di avere uno stipendio dignitoso e se è possibile condividere la conduzione di una classe con un partner più sperimentato (unicamente se la relazione non è gerarchica o di tipo inquisitorio).

La ricerca d'equilibrio tra monitoraggio degli allievi e rispetto dei programmi. È un eterno dilemma, poiché ogni giorno i docenti sono confrontati a numerose micro-decisioni e ogni anno possono modificare il proprio modo di fare grazie all'evoluzione progressiva della propria esperienza.

La cooperazione per arricchire le proprie risorse personali: si tratta della costruzione di alleanze nel nuovo campo di attività; è simile a un "coaching" spontaneo e informale, che risponde ai veri bisogni dei novizi. Permette un'analisi metariflessiva delle questioni in gioco nelle pratiche attuate nel quotidiano. Un'altra possibilità per i nuovi docenti è quella di incontrarsi con altri colleghi che hanno condiviso con loro il percorso di studi, ma che sono impiegati in altre sedi scolastiche, al fine di analizzare la propria pratica in un quadro più formale. Passando per una fase di decontestualizzazione e, per un ritorno

riflessivo, possono considerare un transfer possibile del loro nuovo apprendimento tra pari. Il binomio pedagogico (ovvero la condivisione dell'insegnamento tra due docenti) apporta condivisione di saperi e responsabilità, affinché ciascuno possa sentirsi pronto a gestire autonomamente una classe. Ulteriore possibilità è quella di fare appello a persone-risorsa quando proprio non ce la si fa più ex-maestri di stage, formatori, e in alcuni casi isolati, l'ispettorato e/o le direzioni d'istituto.

Il rapporto tra teoria e pratica è un ulteriore elemento ricorrente: spesso appare una paradossale mancanza di fiducia da parte delle e degli insegnanti nei confronti degli apporti delle scienze sociali e in particolare delle scienze dell'educazione, a volte accusate di non saper rispondere adeguatamente ai problemi quotidiani e allo stesso tempo tacciate di enfatizzare e intellettualizzare eccessivamente alcune dinamiche e problematiche incontrate nella pratica.

3.4.4 Sguardi sulla formazione di base

All'uscita dalla formazione, le e gli insegnanti si sentono preparati per l'insegnamento standard ad allievi motivati e senza problemi particolari. Sono stati formati correttamente per quanto riguarda gli aspetti normativi della loro professione. D'altra parte, la pratica e lo scambio tra colleghi sono considerati più positivamente rispetto agli apporti teorici o all'accompagnamento e alla valutazione della pratica effettuati nel corso del percorso formativo. Il punto debole della formazione è soprattutto riferito al fatto che i futuri docenti si sentono poco preparati a gestire allievi con problemi comportamentali, a svolgere i compiti amministrativi e a conoscere gli aspetti legali della professione. Occorre tuttavia considerare che talune critiche, molto severe, rappresentano a volte reazioni di rigetto, tipiche dei primissimi momenti dopo la fine della formazione di base.

3.4.5 Bisogni di formazione continua e di accompagnamento

L'analisi di oltre 240 pubblicazioni repertorate nel 2006 sul tema dell'entrata nella professione insegnante per quanto riguarda l'Europa, il Québec e gli Stati Uniti (scritti scientifici, testi divulgativi, manuali pratici per l'accompagnamento) ha permesso di rilevare che le difficoltà della professione ruotano soprattutto attorno alla gestione di comportamenti difficili, alla disciplina e alla relazione con alcuni partner del lavoro educativo, in particolar modo i genitori dei loro allievi (Bourque *et al.*, 2007). In questo senso, i bisogni in formazione continua maggiormente emersi concernono aspetti poco trattati durante la formazione di base, poiché quest'ultima è considerata unicamente come preparazione alla conduzione ordinaria della classe e degli apprendimenti, piuttosto che a gestire la complessità dell'insegnamento.

I neodocenti sembrano aver un bisogno maggiore di acquisire nuove risorse o idee per insegnare, e in generale non si ritengono sufficientemente formati per accogliere tutti i profili di allievi nella loro classe e a saper rispondere alla diversità dei loro comportamenti e bisogni. Peraltro, il ricorso alla formazione continua aumenta a partire dal terzo anno per i livelli prescolastico ed elementare, mentre rimane stabile sin dall'inizio per i docenti del livello secondario. Si ipotizza che questi ultimi sentano maggiormente il bisogno di approfondire la propria disciplina per meglio specializzarsi nel proprio campo, cosa di cui un docente generalista non sembra sentire il bisogno.

4. SINTESI DI DOCUMENTI NAZIONALI E INTERNAZIONALI SULL'ENTRATA NELLA PROFESSIONE INSEGNANTE

In questo capitolo sono presentate le sintesi di diversi documenti di provenienza nazionale e internazionale, relativi all'entrata o all'avvio nella professione insegnante. Naturalmente le sintesi non sono esaustive dei contenuti trattati nei diversi testi, ai quali si rimanda se vi è, interesse a un approfondimento. In particolare, questo capitolo comprende solo i testi considerati pertinenti al nostro tema, mentre altri facenti parte della nostra bibliografia, pur analizzati, non sono qui ripresi poiché non adducono nuove informazioni rispetto a quanto già emerso nei documenti selezionati. Una prima parte di questo capitolo raccoglie la sintesi di otto dossier provenienti dalla francofonia, la seconda parte presenta una selezione di diversi articoli singoli, provenienti sia dall'area francofona, sia dall'area italofona.

4.1 Dossier e articoli sull'entrata nella professione insegnante

Gli otto dossier di estensione variabile che qui presentiamo, sono stati realizzati da riviste o centri di ricerca dell'area francofona nazionale (cinque) e internazionale (tre). Essi sono dedicati al tema dell'inserimento professionale di giovani insegnanti, considerandone il vissuto soggettivo e gli elementi concreti, relativi agli attori e ai contesti nei quali questi insegnanti si situano. I dossier fanno riferimento a contesti francofoni, quali il Canada e il Belgio francofoni e la Svizzera latina. La preoccupazione comune della maggior parte degli autori è di individuare gli aspetti volti a migliorare il benessere di insegnanti novizi, così da assicurare esperienze di apprendimento migliori per le persone in formazione di tutte le età. Di ciascun documento presentiamo una sintesi, nonché talvolta la descrizione più dettagliata di alcuni articoli.

I dossier visionati sono i seguenti:

1. Actes de la recherche de l'HEP-BEJUNE, N°6, 2007
2. Enjeux pédagogiques, N° 4, 2010
3. Educateur, N° 6, 2011
4. Cahiers de recherche du Girsef : N° 92, 2013
5. Education & Formation, N° e-299, 2013
6. Centre international d'études pédagogiques, 2015
7. Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, N° 21, 2016
8. Educateur, N° 1, 2017

4.1.1 Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE, 6 (2007). L'insertion professionnelle des enseignants

Questo dossier (Akkari et al., 2007a) presenta i risultati di quanto emerso da un forum annuale della Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP BEJUNE) del 2006, al quale sono stati invitati ricercatori dal Québec per uno scambio e un confronto di esperienze e

metodologie con ricercatori svizzeri. Questo forum ha permesso di confermare che un istituto scolastico che offre un programma d'inserimento professionale ben sostenuto, secondo modalità predefinite, aiuta i neo insegnanti durante il periodo di avvio alla professione.

Nell'introduzione al dossier (Akkari et al., 2007b) sono sintetizzati i cinque articoli dello stesso. Il primo tratta dell'inserimento professionale degli insegnanti negli Stati Uniti, in Québec, in Francia e in Svizzera e mostra un ritratto quasi unanime sul vissuto dei neodocenti. Il secondo presenta i risultati di una ricerca longitudinale iniziata nel 2005 dalle HEP BEJUNE, Friburgo e Vallese, presso i docenti neodiplomati di questi cantoni. Un questionario quantitativo ha permesso di raccogliere le impressioni sul loro inserimento e la qualità della formazione di base. Il terzo articolo tratta dell'inserimento professionale d'insegnanti in Québec e presenta le politiche, gli attori e i dispositivi esistenti per aiutare i nuovi insegnanti. Il quarto parla del concetto dell'identità professionale e della transizione professionale, sulla base di nove interviste con neo-insegnanti. L'ultimo articolo presenta l'approccio seguito dal Canton Friburgo volto a facilitare l'introduzione nella professione d'insegnanti principianti.

L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits.

L'articolo (Bourque et al., 2007) presenta inizialmente una definizione dell'inserimento professionale, a partire dagli studi di diversi autori. Taluni percepiscono l'inserimento professionale come un processo socialmente costruito in cui sono coinvolti attori sociali e istituzioni costruite storicamente, logiche di azione sociale, strategie delle parti interessate, esperienze biografiche nel mercato del lavoro e patrimonio socio-scolare. L'avvio alla professione è considerato un momento fondamentale che articola alla formazione lo sviluppo della carriera iniziale e l'internalizzazione della cultura del lavoro. In questo passaggio dallo status di studente a quello d'insegnante professionista taluni identificano tre ambiti processuali: la sfera dell'occupazione e del lavoro, l'inserimento in un'istituzione e l'integrazione in un ruolo professionale. In questo senso l'inserimento è considerato come la costruzione di una relazione particolare al lavoro quotidiano. Altri studi identificano l'inserimento professionale dell'insegnante rispetto a tre frontiere: la frontiera funzionale, che consiste nel diventare efficiente, la frontiera inclusiva, che si riferisce all'inculturazione e all'appartenenza al corpo professionale e alla scuola e il confine gerarchico, cioè il riconoscimento di ruolo a seguito dell'adesione formale allo status professionale.

In seguito sono presentati i risultati di ricerche anglosassoni, del Québec, francesi e svizzere volti ad esplorare tre aspetti del processo d'inserimento professionale dei neodocenti: le condizioni di esercizio d'insegnanti principianti, le strategie da loro attivate nel corso dell'inserimento professionale e l'impatto della formazione di base o continua sullo sviluppo professionale.

Per quanto riguarda la ricerca anglosassone, gli studi identificati sono prevalentemente orientati verso l'analisi dei bisogni o le valutazioni di sistema. Questa logica appare coerente con la situazione precaria dei sistemi educativi nordamericani, caratterizzata da una carenza d'insegnanti qualificati e da una crescente preoccupazione per la qualità dell'istruzione, specialmente nelle aree svantaggiate. Ciò che rimane nell'ombra è l'inserimento come dispiegamento proattivo delle strategie di adattamento da parte dell'insegnante stesso, situato in un contesto sociale, organizzativo, professionale ed educativo. In questi studi troviamo dunque una ricerca di soluzioni immediate, effettuata con una certa urgenza. In

questo senso la ricerca anglosassone è essenzialmente pragmatica e orientata verso soluzioni "pronte all'uso" per i responsabili delle politiche in materia di istruzione. Per quanto riguarda il Québec, la ricerca sia quantitativa che qualitativa sull'inserimento professionale d'insegnanti all'inizio degli anni 2000 si attesta su una fase descrittiva dei bisogni e delle strategie messe in atto. L'impatto delle strategie dei diversi attori e delle variazioni ambientali rimane peraltro oscuro, il che lascia nell'ombra gli adattamenti da apportare al sistema al fine di facilitare la traiettoria professionale d'insegnanti principianti e di frenare l'ampio flusso di novizi che scelgono di orientarsi al di fuori dell'insegnamento.

La tradizione di ricerca sull'inserimento professionale delle e degli insegnanti nell'Europa francofona (Francia e Belgio) è molto diversa dalle tradizioni anglosassoni o del Québec. La visione europea non sembra legata alla risposta esclusiva a situazioni di emergenza, né si traduce in raccomandazioni concrete per possibili programmi di avviamento o inserimento nella professione, ma sembra più interessata alla modellazione teorica della fase di inserimento, soprattutto come momento del continuum di sviluppo dell'identità professionale. In tal modo, la ricerca sembra destinata più agli accademici che ai professionisti, almeno a breve termine.

Infine, la tradizione svizzera della ricerca sulle fasi iniziali dell'insegnamento dipende in larga misura dai lavori di Huberman (1989) sui cicli di vita dell'insegnante. Il corpus di ricerca svizzero è peraltro ricco di studi sui programmi formali di inserimento e lo stesso è stato osservato anche dal punto di vista socioeconomico e del mercato del lavoro. Tuttavia, ci sono pochi dati sulle condizioni di esercizio degli insegnanti, sulle strategie degli attori nell'inserimento professionale e sulla formazione, iniziale o continua, e il suo impatto sullo sviluppo professionale.

L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : politiques, rôle des acteurs et des établissements, dispositifs

Dopo una breve descrizione di eventi importanti per la storia dell'inserimento professionale degli insegnanti in Québec, quest'articolo (Gervais, 2007) propone un ritratto di alcuni dispositivi di inserimento attuati nella regione e il ruolo previsto degli attori e degli istituti. Termina sollevando alcune questioni relative alla valutazione dei dispositivi e al ruolo di certi attori.

In alcune commissioni scolastiche si è dovuto tenere conto di nuove problematiche, come quella dell'aumento d'insegnanti con esperienza provenienti dall'immigrazione recente. Sovente per questi docenti si sono presentate difficoltà rispetto al loro inserimento socioculturale nel sistema scolastico del Québec, malgrado avessero un'esperienza d'insegnamento antecedente l'immigrazione. Considerando la scarsità dei mezzi finanziari a disposizione, è stata allora sviluppata una "valigetta di benvenuto", ovvero una raccolta d'informazioni destinate a facilitare l'inserimento di questi insegnanti nel nuovo ambito di lavoro. Questa valigetta, elaborata dai servizi educativi e dalle risorse umane, spesso in collaborazione con il sindacato del corpo insegnante, può contenere:

- Una presentazione generale dell'istituzione scolastica, la sua visione, l'organigramma, la lista delle sedi scolastiche che vi fanno riferimento, un volantino che presenta i servizi disponibili alle risorse umane, ecc.
- Informazioni specifiche sul salario, sui vantaggi fiscali, ecc.

- Le condizioni di partecipazione ad attività di perfezionamento e formulari di richiesta di rimborso spese.
- Informazioni relative alla scuola, al suo progetto educativo, all'orario-tipo dei corsi, ai codici di condotta, nonché liste di materiale didattico, procedure e formulari relativi all'accompagnamento degli allievi o per situazioni particolari, ecc.

Tra le offerte ulteriori, il mentorato, inteso come accompagnamento individualizzato, rappresenta la misura più corrente. Possono essere proposte inoltre (con meno frequenza) attività specifiche o giornate di studio per principianti proposte da commissioni scolastiche. Per esempio atelier dedicati alla gestione dell'aula, alla preparazione di incontri con i genitori, alla gestione dello stress. Altra offerta possibile è lo sviluppo di un forum online per condividere difficoltà, soluzioni, sostegno, scambio, ecc.

Non c'è una valutazione sistematica di questi programmi e iniziative e, ufficialmente, non vi è riservata una voce specifica nel budget. Inoltre i direttori, che dovrebbero e vorrebbero attuare dispositivi di inserimento, sono gravati dalla parte importante di lavori amministrativi da svolgere. In questo senso, occorrerebbe realizzare degli studi per meglio capire le misure attuate per sostenere i principianti e il loro impatto. Bisognerebbe inoltre esaminare perché attori importanti come i direttori sono spesso assenti da queste proposte e come mai nei gruppi di lavoro che elaborano dispositivi d'inserimento manca la presenza sistematica di ricercatori.

Introduction à la profession : concept pour l'accompagnement des enseignant-e-s débutant-e-s dans les degrés préscolaire et primaire du canton de Fribourg.

Quest'articolo (Gremaud, 2007b) tratta di un dispositivo legale di accompagnamento d'insegnanti principianti elaborato dalla Direzione dell'istruzione pubblica, della cultura e dello sport del Canton Friburgo e gestito dall'Alta scuola pedagogica del cantone. Questo dispositivo offre diverse sessioni formative sotto forma di modulo di approfondimento e di analisi della pratica. Non vi è obbligo di frequenza, dunque la scelta di parteciparvi è libera per i neodocenti. Peraltro, le e gli insegnanti principianti hanno inoltre il compito di realizzare un bilancio personale delle competenze, dopo il primo anno di pratica.

La struttura del dispositivo d'introduzione alla professione si basa sulla presenza dei seguenti elementi:

- Una direzione composta dal responsabile della formazione continua e dalle autorità dell'ASP-FR.
- Un responsabile del dispositivo, che garantisce l'organizzazione, l'attuazione e la valutazione dello stesso e il coordinamento tra i vari partner coinvolti nell'inserimento professionale degli insegnanti.
- Un'animazione garantita da formatori e formatrici che sono insegnanti titolari di una classe almeno al 50% e che, dopo essersi formati all'ASP come esperti, lavorano al 20% nei compiti di inserimento di neodocenti.

Il Canton Friburgo propone inoltre uno spazio di comunicazione su Internet per trasmettere tutte le informazioni e i documenti ufficiali al corpo insegnante. Questa piattaforma favorisce i contatti fra insegnanti principianti, gli scambi di materiale, la comunicazione di eventi, la formazione, ecc. Essa

raggiunge pienamente il suo obiettivo dando strumenti e opportunità di scambio, con la possibilità di ripensare la pratica e reinvestire i contenuti della formazione di base.

4.1.2 Enjeux pédagogiques, 14 (2010). L'image de la profession vue de l'intérieur et de l'extérieur.

In questo dossier, proposto dalla rivista dell'HEP-BEJUNE si esplora la situazione delle e degli insegnanti e le difficoltà della professione in un periodo di crisi economica e di perdita dei valori educativi. Futuri insegnanti, formatori, ricercatori e quadri dei dipartimenti dell'istruzione pubblica esprimono la loro opinione personale su questa problematica. Di seguito alcuni elementi salienti di questo dossier.

- Un diploma aggiuntivo permetterebbe ai titolari di un diploma d'insegnamento di ottenere un'abilitazione a insegnare una o diverse materie supplementari, e migliorare dunque l'occupabilità degli insegnanti stessi.
- In Canada e negli Stati Uniti, l'insegnamento conosce uno dei tassi più alti di abbandono secondo un rapporto del 2004. In Ontario, un insegnante su tre lascia la professione durante i cinque primi anni d'esercizio. Le cause sono addebitate alle difficili condizioni di lavoro e d'inserimento, nonché al sentimento d'incompetenza pedagogica legata alle difficoltà di intervenire in modo efficace presso gli allievi. Le e gli insegnanti principianti sentono fortemente il bisogno di un sostegno, anche perché reputano di scarsa qualità la formazione pedagogica sia nelle formazioni di base sia nella formazione continua. Queste formazioni presentano poche strategie d'insegnamento efficaci basate su dati probanti. Accompagnare le e gli insegnanti nell'apprendimento e nell'attuazione di queste strategie permetterebbe loro di sviluppare e perfezionare gli interventi nella gestione della classe e nelle abilità didattiche. Migliorare questi aspetti potrebbe incrementare la soddisfazione per la propria professione, prevenendo l'abbandono. Contemporaneamente potrebbe accrescere la qualità dell'insegnamento ed avere una ricaduta positiva sulla riuscita scolastica degli allievi.
- In Francia, nell'insegnamento di livello elementare, le difficoltà d'inserimento risalgono in particolare alle molteplici ideologie, talvolta contraddittorie, che si sono sviluppate fino agli anni '90 del secolo scorso, che hanno portato ad un susseguirsi di riforme, senza che abbia avuto luogo una vera riflessione sull'educazione. Questo ha portato i neo insegnanti a sentirsi incerti, senza punti di riferimento chiari, e poca comprensione di quale fosse la loro missione. Nell'insegnamento secondario gli e le insegnanti vivono problematiche simili, unitamente alla difficoltà, soprattutto per i docenti di scienze umane e letterarie, di far conciliare la loro vocazione con i sempre nuovi obblighi professionali.
- Il fenomeno della mondializzazione, che porta con sé politiche di riforma scolastica volte ad adattarsi alle nuove configurazioni economiche, politiche e culturali, colpisce in primis il corpo insegnante. I settori educativi e scolastici si ritrovano in mezzo a una serie di tensioni a volte contraddittorie, tra livello locale, nazionale e globale, tra l'eredità del passato e le esigenze della modernità, tra le ingiunzioni di modernizzazione e le pratiche quotidiane. Le trasformazioni sono rapide e i mondi dell'educazione e della scuola sono confrontati a sfide comuni: ridefinizione dei programmi, dei metodi d'insegnamento e di apprendimento, delle missioni assegnate agli insegnanti in accordo con le visioni di promozione dell'equità e della giustizia sociale, e all'adattamento dell'organizzazione

scolastica all'eterogeneità dei pubblici scolastici. A tutto questo si aggiunge il vincolo, già presente da anni, di rendere efficienti i sistemi educativi a livello internazionale, di farli evolvere verso la formazione di futuri salariati economicamente competitivi.

- In generale, malgrado le pressioni che pesano sui sistemi educativi, non c'è un'omogeneizzazione delle soluzioni attuate... D'altra parte le riforme convergono verso forme di pilotaggio che cercano di conciliare l'esigenza di modernizzazione le istituzioni formative, favorendo autonomia e responsabilità alle esigenze di efficienza e di "valutabilità" delle prestazioni offerte.
- In breve, l'attività quotidiana dell'insegnante nonché la sua identità sono messe in crisi. Gli insegnanti devono sempre di più potersi appoggiare su competenze sociali che non sono state considerate come parte della missione e della cultura professionale alla base dell'attività dell'insegnante. In questo senso, coloro che studiano le dinamiche professionali e di formazione degli insegnanti dovrebbero focalizzarsi sulle modalità soggettive di costruzione di senso di un'attività diventata meno "chiusa" sul piano istituzionale e simbolico e quindi più dinamica e aperta.
- Infine, l'articolo di Maulini (2010), sottolinea che gli insegnanti non devono più "solo" lavorare a partire dalle rappresentazioni degli allievi e dagli ostacoli all'apprendimento, differenziando i loro metodi pedagogici al fine di suscitare il desiderio di imparare e dare così un senso al lavoro scolastico, ma devono ormai anche rendere conto della propria azione: sapere esplicitare le proprie pratiche, coinvolgere i genitori, farli aderire agli orientamenti della scuola e guadagnare la loro fiducia. Insomma, non solo devono insegnare ma devono anche dimostrare che sanno insegnare. Pur se a tratti gravoso, questo esercizio potrà contribuire a migliorare l'immagine della professione d'insegnante agli occhi della società.

4.1.3 Educateur (2011). Regards croisés sur l'insertion des enseignants : dossier thématique.

Educateur è una rivista romanda che fornisce regolarmente informazioni sull'attualità scolastica e sulle innovazioni pedagogiche nei cantoni francofoni. Questo dossier, coordinato da Marie-Anne Broyon è composto da sette articoli sull'inserimento professionale degli insegnanti. I temi, tratti dai lavori del gruppo Inserch, comprendono il ruolo degli altri attori nell'inserimento degli insegnanti principianti, le relazioni con i genitori, i vari dispositivi o tecniche esistenti in Svizzera e in Canada e le opinioni d'insegnanti principianti del livello secondario.

In Vallese, l'accompagnamento dei giovani insegnanti delle scuole primarie è istituzionalizzato dal 2004. Contrariamente a quanto attuato a Friburgo, questo dispositivo non dipende dall'Alta scuola pedagogica della regione, ma dal Dipartimento cantonale dell'educazione, della cultura e dello sport. Questa scelta ha l'obiettivo di affermare la distinzione chiara tra lo statuto di studente a quello di professionista. Il dispositivo, offerto anche ai neodiplomati che non hanno ancora trovato un lavoro, è coordinato da quattro insegnanti ed ha molto successo fra i partecipanti. L'accompagnamento è proposto a gruppi ma è anche possibile l'accompagnamento individuale in caso di problemi o per orientare la persona verso un sostegno esterno. Nel settore secondario invece, la situazione è più complessa. C'è una giornata di formazione obbligatoria ma l'esistenza e la qualità dell'accompagnamento varia molto da un istituto all'altro. Sempre in Vallese, gli insegnanti che accompagnano i novizi hanno conseguito una formazione certificata di mediatore e una formazione di docente formatore. Esistono anche altre forme di

accompagnamento: un mentorato di un anno (ad es. in un liceo prestigioso) per trasmettere la cultura dell'istituto al fine di preservare un insegnamento di qualità. È diverso dal mentorato proposto in Canada, sia poiché è imposto sia perché il ruolo del mentore è limitato alla supervisione e valutazione del lavoro del principiante.

Nel settore secondario, gli insegnanti ritengono utile esaminare la problematica dell'inserimento dei nuovi insegnanti e cercare quali sono i diversi fattori che favoriscono per un buon inserimento nella professione e quindi evitare che troppi insegnanti abbandonino la professione. Le figure che giocano un ruolo nell'inserimento sono:

- Gli allievi sono una delle fonti di soddisfazione più citate dagli insegnanti, ma rappresentano anche il potenziale pericolo di mancato inserimento, quando gli stessi presentano difficoltà,
- I colleghi favoriscono la socializzazione professionale fornendo informazioni sulla scuola, sugli allievi e sugli altri colleghi; i colleghi di materia possono fornire materiale o suggerire strategie d'insegnamento,
- Il direttore orienta il modo in cui si svolge l'inserimento e al contempo veglia sull'attuazione di programmi e strutture di sostegno per i nuovi insegnanti. Promuove anche la cultura professionale, veicolando un insieme di valori, tra i quali il sentimento di responsabilità condivisa tra tutti gli insegnanti. Favorisce il riconoscimento di bisogni particolari del nuovo corpo insegnante e l'apporto dell'aiuto necessario. Il direttore adempie al duplice ruolo di mentore e di responsabile amministrativo.
- Gli istituti di formazione e i servizi dell'insegnamento si occupano della formazione continua, ma i programmi formali di sostegno all'inserimento, come ad esempio il mentorato, non sono ancora sviluppati e non rappresentano quindi una risorsa riconosciuta per l'inserimento degli insegnanti del secondario.

Tutti gli attori citati hanno un ruolo cruciale nella riuscita dell'inserimento. La collaborazione e l'intesa cordiale con i colleghi è fondamentale e l'istituto deve avere predisposto delle infrastrutture specifiche di accoglienza. Inoltre, il neo insegnante non dovrebbe essere subito responsabile di una classe difficile. Gli studi mostrano che globalmente, più questi elementi coesistono, più l'inserimento professionale è vissuto positivamente dall'insegnante principiante.

In Canada, in cui i programmi di inserimento professionale sono stati implementati innanzitutto per contrastare l'esodo dei nuovi insegnanti, funziona molto bene il mentorato, ovvero il fatto che un novizio sia seguito/sostenuto da un insegnante con esperienza. Gli incontri con il mentore permettono soprattutto di offrire un sostegno pedagogico all'insegnante. L'attività più apprezzata è quella dell'osservazione dell'insegnamento del mentore e viceversa. Questi momenti sono fruttuosi per favorire la riflessione sulla pratica. La relazione mentorale aiuta a contrastare i sentimenti d'isolamento e di incertezza frequenti fra i nuovi insegnanti.

È da osservare però che le relazioni di mentorato non sono tutte fruttuose: la modalità di costruzione del rapporto costituisce una tappa critica del processo relazionale che evolverà durante l'anno scolastico. Se le persone si sono potute scegliere in funzione di affinità personali e professionali, il

gemellaggio avrà più chance di funzionare che un gemellaggio imposto. Una relazione mentorale di qualità favorisce l'inclusione dell'insegnante nel team di lavoro e soprattutto lo sviluppo del suo sentimento di competenza professionale e il suo impegno nella professione.

Que fêtez-vous aujourd'hui ? Le regard de l'enseignant chevronné sur le débutant

In quest'articolo (Canevascini et al., 2011) si esplorano i modi d'inserimento professionale d'insegnanti nel Canton Ticino, ove i tipi di impiego variano tra tempo pieno e parziale, da posto di titolare a supplente e ad altre forme di collaborazioni in seno agli istituti scolastici. Queste modalità d'impiego sono porte d'ingresso che offrono condizioni molto diverse ai neodiplomati. Le istituzioni influiscono sull'inserimento con diverse tipologie di proposte di socializzazione. Le stesse sono rappresentate secondo il modello di Jones (1986) in uno schema organizzato in sei categorie (Figura 2):

Tattiche che riguardano	l'istituzione	l'individuo
il contesto	collettive	individuali
	formali	informali
i contenuti	sequenziali	aleatorie
	fisse	variabili
gli aspetti sociali	seriali	disgiuntive
	d'investimento	di disinvestimento

Figura 2. Tabella sulle tattiche di socializzazione (Trad. da Canevascini et al., 2011. p. 31)

Si rileva una corrispondenza tra la presenza di strategie organizzate di accesso alla professione e l'aumento dell'impegno d'inserimento sociale. Peraltro il novizio può adottare due comportamenti apparentemente contraddittori: la subordinazione alle procedure della sede con scarsa proposta di novità (posizione più corrente), oppure l'assunzione di iniziative e l'osare proporre nuove idee. Gli autori sottolineano che se tutti i novizi si allineassero, la scuola non cambierebbe mai, considerando che spesso gli insegnanti già attivi da tempo si defilano dal proporre novità, giustificandosi con l'esperienza.

L'articolo conclude dicendo che il Ticino non possiede a quel momento (2011) alcun dispositivo formale e strutturato di aiuto all'inserimento professionale dei giovani insegnanti. Il dilemma è trovare un modo per coniugare certi vantaggi di una situazione che dovrebbe essere caratterizzata dalla libertà e dalla spontaneità delle iniziative personali e istituzionali, con un minimo di strutturazione e di coordinazione che possa sostenere e canalizzare i processi che caratterizzano una buona interazione tra i nuovi arrivati e quelli che già appartengono all'istituzione scolastica. L'approccio non potrà allora che essere flessibile dato la grande varietà degli istituti scolastici.

4.1.4 Les Cahiers de Recherche du Girsef, 92 (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail

Il GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) che ha curato questa pubblicazione è un gruppo pluridisciplinare fondato nel 1998 in seno all'Università cattolica di Louvain, in Belgio. L'obiettivo centrale del gruppo è di sviluppare ricerche fondamentali e applicate nel campo dell'educazione e della formazione.

Questo quaderno (Delvaux et al., 2013) ha permesso di arricchire le conoscenze statistiche relative al percorso d'inserimento degli insegnanti principianti. Lo studio, che considera i percorsi dei primi anni e le probabilità di uscita precoce dalla professione, oltre alla descrizione di questi fenomeni, propone un'analisi approfondita dei fattori che li spiegano. In particolare, risulta che i percorsi degli insegnanti sono molto diversi e si modulano ad esempio in funzione di elementi contestuali (livelli e tipi d'insegnamento, zone geografiche o reti), di profili individuali (tipo di diploma, età, genere) nonché rispetto ai modi d'ingresso nella professione. Secondo i ricercatori, la problematica dell'accompagnamento e del sostegno all'inizio della carriera non deve essere trascurata: bisogna trattare anche la questione dell'eccessiva differenza di posizione sul mercato del lavoro tra insegnanti principianti e insegnanti già inseriti.

Dapprima è analizzata la situazione dei novizi alla ricerca di posti di lavoro: l'evoluzione del volume d'impiego via via che la carriera dei novizi prosegue; evoluzione che è vista come conseguenza di un doppio processo di messa sul mercato di posti di lavoro e di competizione per accedere a questi posti. In seguito sono considerati i percorsi dei novizi su cinque anni, cosa che permette di mostrare la diversità della popolazione di novizi per quanto riguarda i profili e i percorsi all'inizio della carriera. Poi, sulla base di statistiche del tasso di uscita, si descrive in che misura queste statistiche sono correlate alle caratteristiche degli individui, dei luoghi di lavoro, delle condizioni d'impiego o delle modalità d'ingresso nella professione. Infine l'ingresso nella vita attiva dei neodiplomati è esaminato dal punto di vista di tre tipologie di percorso: quelli che non lavorano mai nel settore dell'educazione, quelli che si trovano sempre nel settore dell'educazione e quelli la cui presenza è discontinua nel settore.

I ricercatori hanno cercato d'interpretare in maniera innovativa le modalità di entrata e di uscita dalla professione d'insegnante. Essi ritengono infatti che le stesse non siano unicamente il risultato di una decisione presa unilateralmente dall'insegnante sulla base di considerazioni riguardanti le condizioni di lavoro proposte o le opportunità esterne che si aprono con un diploma, ma che siano il prodotto di relazioni specifiche tra impiegati, così come tra datori di lavoro e impiegati. Queste relazioni si sviluppano in un contesto caratterizzato in parte da dispositivi di regolazione e dalla morfologia del mercato del lavoro. In questo senso, dato che numerosi insegnanti lasciano il settore dell'insegnamento per altri settori e che numerosi nuovi insegnanti hanno conosciuto un altro settore prima di insegnare, il mercato dell'insegnamento non può essere considerato come "impermeabile".

In particolare, indipendentemente dal tipo o dal livello d'insegnamento o delle reti di relazioni, si osservano numerose costanti nelle situazioni di inserimento dei novizi: ad esempio la posizione di relativa debolezza degli stessi, soprattutto all'inizio. Inoltre, globalmente, i novizi si trovano in posizioni scomode più nel secondario ordinario che nel settore primario.

È dimostrato inoltre che le tipologie di settore scolastico, in quanto «bacini d'impiego», hanno un impatto sui percorsi del primo anno. In particolare, i percorsi del primo anno d'insegnamento dipendono prima dal contesto nel quale si iscrivono e poi dal profilo individuale degli insegnanti. I ricercatori ipotizzano che la forma del percorso del primo anno abbia inoltre conseguenze sul seguito del percorso. I dati dimostrano che un numero importante di novizi non riesce ad essere impiegato nuovamente durante il

secondo anno. Di fatto, più si è presenti al primo anno, e se possibile già da settembre, più si ha la probabilità di essere nuovamente impiegati per il secondo anno.

Un altro tema trattato dal dossier riguarda le probabilità d'uscita dalla professione: una preoccupazione centrale nel Belgio francofono. Per fronteggiare i tassi di uscita sono stati avviati diversi progetti: riforma della formazione di base e continua e messa in atto di dispositivi di accompagnamento all'inizio della carriera. Peraltro, i risultati della ricerca rivelano che i rischi di uscita sono distribuiti in maniera molto diversa tra insegnanti, in funzione delle loro caratteristiche individuali, ma anche dei loro luoghi di lavoro e delle condizioni d'impiego. In particolare, sono state individuate tre grandi categorie di variabili che possono influire sulle probabilità di uscita:

- Le caratteristiche individuali: diploma, sesso ed età all'entrata nella professione;
- Il luogo di lavoro in cui si è realizzata l'entrata in funzione o durante il primo anno di attività. Su questo aspetto, è apparso un risultato interessante: i novizi che insegnano in un'istituzione molto sfavorita non presentano probabilità di uscita più elevate di quelli che insegnano in un'istituzione più favorita. Anzi, i tassi di uscita al primo anno sono uguali e ciò contrasta con i risultati ottenuti negli USA. È da notare peraltro che le scuole più sfavorite sono proporzionalmente più presenti a Bruxelles, cioè in una regione dove la crescita demografica permette alle scuole di impiegare più giovani in posizioni stabili, ciò che influisce sulla percentuale di permanenza dei novizi;
- Le condizioni d'impiego del primo anno, caratterizzate dal numero di livelli, di poteri organizzativi e reti professionali frequentate, dalla carica di lavoro media realizzata e dal numero di mesi d'attività. È da notare che durante il primo anno sono più numerosi i novizi che devono combinare diversi tipi e livelli d'insegnamento, in particolare gli insegnanti di educazione fisica e di filosofia. Per quanto riguarda il carico di lavoro, più la media dello stesso aumenta, più i tassi di uscita diminuiscono.

Ogni variabile ha un suo peso significativo. Ad esempio, il fatto di possedere o meno un diploma di abilitazione all'insegnamento (nel secondario) è l'elemento sistematicamente associato a un rischio più elevato di uscita dalla professione (soprattutto nel primo anno di attività). Inoltre il rischio di uscita risulta particolarmente elevato per quelli che sono impiegati a partire da gennaio e che hanno un impiego nettamente inferiore al tempo pieno. Il fenomeno dell'abbandono della professione insegnante varia inoltre molto da una generazione all'altra, anche se come detto, più della metà degli abbandoni avviene durante il primo anno di attività. Ulteriore elemento d'influenza sugli abbandoni è relativo alle relazioni di competizione tra insegnanti senior e novizi, e dalla relazione con i datori di lavoro (che hanno un potere decisionale per quanto riguarda l'attribuzione del posto e della sua durata). Di fatto gli autori hanno identificato un tasso di uscita del 35,6% per novizi di tutti i livelli entrati in attività negli anni 2005-2006 o 2006-2007. Questo tasso potrebbe essere inferiore se i calcoli avessero preso in considerazione un campione più vasto e in condizioni ottimali.

4.1.5 Éducation et formation, e-299 (2013). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en francophonie

Attraverso otto articoli, questo numero tematico della rivista Education & Formation (Le Lièvre, et al., 2013) presenta alcune ricerche e iniziative realizzate nella francofonia relative all'inserimento professionale degli insegnanti principianti.

Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs.

Quest'articolo (Mukamurera, et al., 2013) presenta i risultati di un'inchiesta sui Programmi d'Inserimento Professionale (PIP) esistenti in Québec: le loro realtà e il modo in cui sono percepiti dagli attori in campo. Le finalità dei PIP sono elencate alla Figura 3.

Aspects (visées) abordés par les PIP	Nombre de répondants (n=22)	%
Intégration dans l'équipe-école et à la culture de l'établissement	15	68 %
Méthodes d'enseignement	15	68 %
Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession	14	64 %
Différenciation pédagogique	14	64 %
Persévérance dans la profession enseignante	14	64 %
Développement personnel (connaissance de soi comme enseignant, développement d'une image positive de soi)	13	59 %
Évaluation des apprentissages des élèves	13	59 %
Collaboration école-famille-communauté	9	41 %
Évaluation des compétences et/ou du rendement de l'enseignant débutant	8	36 %
Autre	8	36 %

Tableau 1. Visées des PIP des commissions scolaires au Québec

Figura 3. Tabella degli obiettivi PIP (Mukamurera, et al., 2013, p. 20)

In generale, i dispositivi PIP che danno più soddisfazione sono le formazioni mirate, l'accompagnamento personalizzato soprattutto sotto forma di mentorato, il finanziamento adeguato, gli incontri di accoglienza e orientamento all'inizio dell'anno scolastico e la combinazione di diverse misure. A livello terminologico, e sulla base di diversi riferimenti teorici, gli autori distinguono i programmi d'inserimento professionale (PIP) dai dispositivi d'inserimento professionale (DIP). I primi sono un insieme di procedure istituzionali generali, stabilite allo scopo di accogliere o integrare i novizi, mentre i DIP sono le misure o gli strumenti più specifici che fanno parte di un programma di sostegno all'inserimento, come il mentorato, il gruppo di discussione, il gruppo di sostegno online, ecc.

Gli autori elencano le condizioni secondo loro indispensabili per concepire, implementare, valutare, paragonare o analizzare PIP efficaci, (Mukamurera, et al., 2013, p.18), basate tra l'altro sugli standard californiani di qualità e d'efficacia:

- Definizione di motivazioni e obiettivi espliciti e chiari, che poggino sulla ricerca e le pratiche di insegnamento efficaci;
- Coinvolgimento sia d'insegnanti principianti sia d'insegnanti esperti;
- Inclusione dell'assistenza e il sostegno individuali, come il mentorato o altre forme di accompagnamento individuale;
- Selezione di coloro che gestiscono i PIP e dei partecipanti secondo criteri chiaramente definiti e legati alle responsabilità di ciascuno;
- Inclusione della formazione o del perfezionamento di coloro che gestiscono i PIP e dei partecipanti;
- Focalizzazione su obiettivi corrispondenti ai bisogni degli insegnanti principianti oppure determinati da loro stessi;
- Presa in considerazione delle condizioni di lavoro degli insegnanti principianti;
- Programma completo e polivalente, offrendo una diversità di misure complementari di sostegno;
- Disponibilità di un budget specifico e di risorse umane adeguate;
- Definizione del responsabile del programma e di un comitato di coordinamento;
- Facilitazione della comunicazione e di riscontro tra le diverse istanze o tra i partecipanti;
- Inclusione di un sistema di valutazione formativa e di riscontro regolare per il principiante;
- Inclusione di un sistema di monitoraggio e di valutazione dell'efficacia del programma o del dispositivo di sostegno stesso.

L'attuazione dei PIP necessita una volontà istituzionale forte e partner convinti. Gli effetti percepiti sono: sviluppo professionale dell'insegnante principiante, socializzazione all'interno dell'organizzazione, crescita personale e miglior gestione del personale, nonché sentimento di riconoscimento da parte dei mentori e valorizzazione della professione. Come detto, è soprattutto la combinazione di diverse misure d'inserimento complementari che dà effetti positivi e più significativi sull'inserimento dei novizi. Inoltre, il clima della scuola deve essere sano e la leadership positiva.

Le mentorat : Comment ce dispositif est-il perçu par les enseignants débutants et expérimentés.

Quest'articolo (Devos, et al., 2013) presenta una ricerca condotta in Belgio e fa il punto sul mentorato ad insegnanti, il dispositivo di aiuto all'inserimento più diffuso e studiato in tutto il mondo. Rileva sia i benefici sia gli inconvenienti percepiti dagli insegnanti novizi ed esperti. Il testo segnala inoltre che i dispositivi di mentorato possono avere obiettivi molto diversi, di cui tre sono i principali:

- Socializzazione professionale
- Sviluppo di competenze professionali
- Sviluppo dell'identità professionale

Per attivare un dispositivo di mentorato è molto importante tener conto delle rappresentazioni e aspettative che ogni persona coinvolta ha verso il progetto. Prima dell'implementazione è necessario interrogarsi sulle caratteristiche che potranno favorire il successo e chinarsi sugli elementi che potranno ostacolare il progetto e condurlo al fallimento.

Globalmente, le opinioni sul mentorato sono positive, soprattutto quelle d'insegnanti esperti, che ritengono che gli effetti sui novizi siano caratterizzati da maggior fiducia in sé stessi, diminuzione del

livello di stress, impegno nel lavoro e desiderio di rimanere nella professione. D'altra parte i novizi, pur condividendo un apprezzamento generalmente positivo, vedono maggiormente gli svantaggi del mentorato, come ad esempio il rischio di doversi conformarsi alle pratiche del mentore.

Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l'essai auprès d'enseignants débutants.

Quest'articolo (Dufour et al., 2013) illustra un'alternativa al tradizionale mentorato sperimentata con insegnanti del ciclo elementare in Québec. Si tratta di un dispositivo che coniuga formazione e accompagnamento, ed è volto al rinforzo delle competenze e del sentimento d'efficacia personale degli insegnanti principianti in materia di gestione della classe e della disciplina. Infatti, la gestione della classe costituisce una delle principali difficoltà incontrate dai novizi e merita quindi che ci si interessi al modo e agli strumenti per affrontarla. In particolare, la gestione dei comportamenti problematici è fonte di stress e può influire negativamente sul processo relazionale tra insegnante e allievi. Quando i novizi hanno lacune nella gestione della disciplina in aula la loro leadership diminuisce. Il sentimento d'incompetenza e di fallimento può condurre gli insegnanti all'esaurimento professionale o all'abbandono della professione. Oppure, se non lasciano il proprio posto, tendono a conformarsi, a essere poco portati all'innovazione pedagogica, adottando pratiche di sopravvivenza, più conservatrici, che saranno difficili da modificare. I 3 primi anni sarebbero quelli più propizi per operare cambiamenti di pratica.

Quattro elementi hanno contraddistinto questo dispositivo: attività di formazione a partire da un modello teorico di gestione della classe (Figura 4): impegno dei partecipanti nel proprio sviluppo professionale, accompagnamento e monitoraggio su un anno scolastico, con una componente riflessiva tra pari e con esperti.

Cycles de formation selon les phases du modèle en gestion de classe (Archambault et Chouinard, 2003)		3 journées de formation et d'appropriation (JFA) →	Mise à l'essai en classe →	3 rencontres de suivi (RS) →	Mise à l'essai en classe →
Cycle 1	Installer les conditions propices aux apprentissages	JFA 1 août (avant la rentrée)	Septembre	RS 1 septembre	Octobre
Cycle 2	Maintenir les conditions propices aux apprentissages et soutenir la motivation des élèves	JFA 2 octobre TEST 1	octobre-novembre	RS 2 novembre	novembre-décembre-janvier
Cycle 3	Rétablir les conditions propices aux apprentissages	JFA 3 janvier	janvier-février	RS 3 février	février-mars-avril
1 Rencontre finale : Le bilan		avril TEST 2			

Figura 4. Calendario degli incontri del dispositivo di sostegno in gestione della classe (Dufour et al., 2013 p. 56).

L'essenza del dispositivo è l'apprendimento del contenuto teorico: la mancanza di conoscenze procedurali e la costruzione da parte dell'insegnante di rappresentazioni inadeguate degli allievi e dell'insegnamento possono provocare numerose difficoltà nella gestione della classe. L'aspetto più innovativo del dispositivo è il fatto di aver organizzato il primo incontro con i novizi la settimana precedente l'inizio dell'anno scolastico per pianificare un sistema di gestione disciplinare efficace e poterlo instaurare sin dall'arrivo degli allievi (Figura 5).

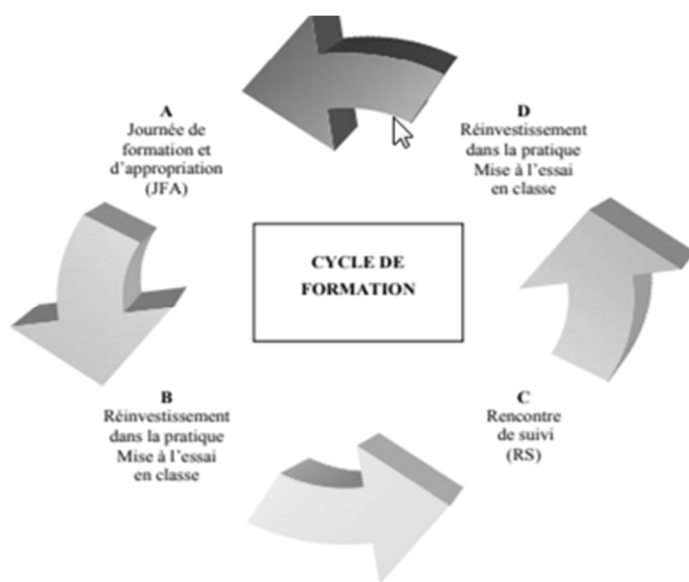


Figura 5. Componenti di un ciclo di formazione per insegnanti novizi (Dufour et al., 2013 p. 57)

Il dispositivo di formazione ha dimostrato di agire su tre livelli di interazione: 1. Miglioramento della capacità di stabilire e mantenere l'ordine, maggiore efficacia nell'implementazione delle regole della classe. 2. Sentimento di possedere competenze efficaci nella gestione di situazioni di apprendimento. 3. Livello di motivazione professionale intensificato durante l'anno scolastico.

Gli insegnanti coinvolti nel dispositivo di sostegno hanno potenziato le proprie abilità nella gestione disciplinare della classe e hanno percepito dei cambiamenti positivi significativi in seguito a quest'esperienza. Nessun effetto negativo è stato percepito per alcuna variabile. Come detto, un ruolo chiave è da attribuire alla giornata tenutasi prima dell'inizio dell'anno scolastico: gli insegnanti hanno potuto riservarsi del tempo per prepararlo; hanno potuto impostare strategie per anticipare difficoltà e favorire la creazione di un ambiente di classe più gradevole e propizio agli apprendimenti.

Collaborer pour s'insérer ?

Quest'articolo (Rey et al., 2013) presenta uno studio svizzero su insegnanti attivi nel settore primario. Esso propone di esplorare il ruolo delle pratiche collaborative nell'inserimento e nello sviluppo professionale degli insegnanti principianti e propone le seguenti riflessioni:

Spesso la pratica collaborativa nasce dal fatto che due insegnanti lavorano a tempo parziale: si ha quindi l'instaurarsi di un duo pedagogico, che può rappresentare una leva per sostenere l'inserimento

professionale. In generale, la collaborazione tra insegnanti si svolge a 3 livelli: pianificazione e coordinamento di azioni comuni (logistica, organizzazione, amministrazione), condivisione di risorse materiali, didattiche e pedagogiche, e, infine, collaborazione strategica e riflessiva, caratterizzata dall'analisi delle pratiche pedagogiche attuate e la verifica delle ipotesi sulle quali si è basata l'azione.

La collaborazione degli insegnanti principianti con i loro colleghi di maggiore esperienza ha implicazioni sullo sviluppo professionale dei novizi. I colleghi esperti possono fungere da modello oppure da esempio da rifiutare. A partire da queste collaborazioni, il novizio adatta la propria pratica e si costruisce professionalmente. D'altra parte, una collaborazione mediocre può influire sulla reputazione del novizio, escluderlo dall'aula docenti in caso di visioni non condivise, diminuire la sua soddisfazione nell'attività e fargli cambiare traiettoria professionale.

La ricerca rileva inoltre l'importanza dell'aspetto logistico come elemento influente sulla collaborazione tra insegnanti. Lo spazio dove nascono la maggior parte delle collaborazioni è l'aula docenti, luogo favorevole agli scambi professionali e personali e all'apprendimento delle regole implicite del funzionamento dell'istituzione.

Une typologie des professeurs entrants.

Questo documento (De Stercke et al., 2013) presenta uno studio mirato a stabilire alcune tipologie di neodocenti, i cui risultati potrebbero aiutare a definire l'orientamento e l'accompagnamento dei docenti stessi. Considerando quattro variabili: l'intenzione di perseverare nell'insegnamento, il vissuto rispetto alla formazione pedagogica iniziale, l'affezione alla professione insegnante e il sentimento di autoefficacia, sono stati individuati quattro distinti profili d'insegnante novizio. Il primo (*la buona recluta*) corrisponde a coloro che si sono da sempre pensati come insegnanti, che hanno vissuto bene la formazione iniziale e hanno un buon rapporto alla professione. Il secondo (*le nuove leve ideali*) corrisponde a coloro che non solo si sentono a loro agio nella professione insegnante, ma che hanno un forte sentimento di efficacia e si sentono molto coinvolti nell'evoluzione della professione. Il terzo profilo (*gli esitanti*) è caratterizzato da coloro che si sentono meno a loro agio nell'insegnamento e che hanno un sentimento di efficacia meno presente. Infine il quarto profilo (*gli sfuggenti*) corrisponde a coloro che non si sentono affatto a loro agio nella professione e hanno uno scarso sentimento di autoefficacia. Gli autori pensano che l'individuare la tipologia cui corrispondono i neo-insegnanti possa aiutare a meglio orientarli, per favorire l'inserimento oppure la prosecuzione degli studi, oppure ancora la ricerca di un'alternativa.

Le diplôme...Et après ?

L'articolo (Vifquin et al., 2013) presenta un dispositivo di sostegno sperimentato dagli autori, che sono anche docenti nel loro istituto di formazione d'insegnanti in Belgio. Si basa essenzialmente sull'analisi dei bisogni dei partecipanti, sull'intervisione e anche sullo sviluppo della riflessività allo scopo di rispondere a situazioni critiche. Il dispositivo è integrato nelle proposte di formazione continua, in modo che il tempo dedicato alla stessa sia riconosciuto e si abbia diritto a una supplenza.

Il dispositivo, fondato sulla disponibilità e la partecipazione di giovani insegnanti, è stato sviluppato grazie a una stretta collaborazione tra diversi attori provenienti da “mondi istituzionali” diversi ma complementari (psicopedagogisti, consulenti pedagogici, direzioni di alte scuole, direzioni di scuole elementari o secondarie, insegnanti con esperienza, ecc.). Gli obiettivi generali sono: permettere agli insegnanti principianti di sviluppare ulteriormente il proprio sguardo riflessivo, attivato durante la formazione di base; favorire la partecipazione grazie ad una struttura conosciuta e quindi rassicurante; favorire l’inserimento socio-professionale degli insegnanti all’inizio della carriera; portare gli insegnanti ad organizzare la loro formazione continua. Il dispositivo si svolge in 5 incontri nel corso di un anno. Durante le sedute sono invitate diverse persone-risorsa in funzione dei bisogni espressi inizialmente.

La valutazione dei vari partecipanti/attori ha permesso di far evolvere il dispositivo progressivamente. I benefici percepiti, espressi dai partecipanti si sono orientati generalmente verso un sentimento di sollievo, grazie al sentimento di appartenenza ad una comunità di formatori che incontrano problematiche simili. Il dispositivo ha permesso ai novizi di uscire dall’isolamento e da sentimenti di colpevolezza o di vergogna di fronte alle situazioni vissute. Per quanto riguarda i formatori, i benefici rilevati si situano sul piano della cooperazione e dell’arricchimento attraverso il contatto con diversi attori del mondo professionale o della formazione continua. Per migliorare ancora il dispositivo sarebbe utile dotarlo di incontri sotto forma di accompagnamento a distanza, attraverso la partecipazione a un forum di discussione e di scambio.

Premiers mois en classe du primaire

L’autore (Labeau, 2013), espone risultati della sua riflessione sul vissuto dell’inserimento di novizi nell’insegnamento elementare. Tramite interviste ha cercato di distinguere le linee di tensione che si presentano nel corso della costruzione identitaria in quanto insegnanti, per poi presentare alcune raccomandazioni per l’accompagnamento dei neodocenti. I suoi interrogativi riguardavano le dimensioni che influiscono sulla costruzione identitaria durante la fase d’inserimento professionale e, tra queste dimensioni, quali possono essere correlate al contesto locale e quali sono da considerare piuttosto legate all’individuo. Vista la prevalenza degli aspetti contestuali, l’autore sottolinea l’importanza da parte della politica di assumersi la responsabilità delle scelte operate riguardo all’inserimento d’insegnanti. Questo al fine di evitare per esempio che la troppo grande variabilità dei contesti renda non equo l’inizio dell’attività professionale. Affinché un accompagnamento sia di qualità, è necessario che il carico di lavoro dei principianti sia alleggerito e che siano coinvolti degli accompagnatori appositamente formati a tale scopo.

Le dispositif d’encadrement des nouveaux enseignants HELMO.

In quest’articolo (Oger et al, 2013) è presentato un dispositivo di accompagnamento indirizzato a docenti principianti nell’insegnamento professionale superiore non universitario in Belgio (simile alle Scuole specializzate superiori in Svizzera).

Lo scopo è di ottimizzare il coinvolgimento dei nuovi insegnanti all’interno della formazione di base e al tempo stesso di far conoscere loro i temi prioritari legati alla ricerca, alla formazione continua e al servizio alla collettività. L’ipotesi dell’autore è che se i nuovi insegnanti sono coscienti sin dall’inizio

dell'impiego dei vari compiti che compongono la loro attività, potranno rispondere a tutte le sfide di un'Alta Scuola nei prossimi anni. Inoltre, i nuovi insegnanti dovrebbero poter usufruire di un quadro istituzionale chiaro che faciliti la loro introduzione nell'istituto scolastico.

Il team di ricerca ha voluto definire i bisogni degli insegnanti principianti tramite un'inchiesta per formulare loro delle proposte adattate e pertinenti rispetto alle prospettive istituzionali. L'analisi dei risultati ha permesso di stilare un piano di accompagnamento istituzionale concentrato su: 1. L'incontro, 2. L'informazione, 3. Lo scambio tra tutti gli attori.

Dopo un bilancio realizzato alla fine del primo anno, nel 2011-2012 sono stati definiti quattro progetti prioritari: elaborazione di un glossario dei termini professionali, redazione di un "promemoria" che raggruppi le informazioni utili e necessarie alla gestione del quotidiano e all'attuazione dei compiti d'insegnamento, costruzione di uno spazio "insegnanti" sul sito web dell'Alta Scuola e offerta di atelier tematici di formazione interna. Questi strumenti hanno fatto parte integrante del dispositivo a partire dal 2012.

Se il primo obiettivo era quello di sostenere gli insegnanti principianti e facilitarli a svolgere il loro ruolo, grazie ad una raccolta dati e agli scambi con gli insegnanti e gli altri attori istituzionali coinvolti, sono emersi nuovi obiettivi: favorire la conoscenza dell'Istituto (i compiti, le implicazioni e le sfide, l'organigramma, i servizi, le figure professionali coinvolte); identificare le modalità di funzionamento dell'Istituto; sostenere lo scambio di pratiche. Gli ateliers dimostrano che questi scambi dinamizzano, motivano e danno fiducia, conducendo alla creazione di un'identità d'insegnante.

4.1.6 Centre international d'études pédagogiques (2015). Se former tout au long de la vie : quel développement professionnel pour les enseignants ?

Il testo presenta una ricca bibliografia che contiene risorse sullo sviluppo professionale degli insegnanti e alcuni riferimenti che sembrano poter dare strumenti concreti.

Ad esempio, l'OCSE (Organizzazione di cooperazione e di sviluppo economici) ha organizzato un convegno internazionale sulla professionalizzazione della formazione degli insegnanti nel 2013, ponendo due domande concrete. "Come formare e accompagnare i futuri insegnanti?" "Come formarsi durante tutto l'arco di carriera?". Esperti internazionali hanno esposto programmi o pratiche innovative attuate nel proprio Paese. Sul sito dedicato dell'OCSE sono scaricabili i materiali degli interventi principali¹¹.

Un altro riferimento interessante è il testo di Ria (2015), che tratta della formazione d'insegnanti con l'ausilio di videoregistrazioni di lezioni, cosa che permette di effettuare in modo innovativo l'analisi delle pratiche insegnanti. L'istituto in cui un insegnante è attivo è considerato uno spazio dove egli sviluppa o modifica la propria professionalità. L'autore presenta numerosi dispositivi che hanno dato avvio a trasformazioni professionali, tra cui la piattaforma Néopass@ction¹², un esempio concreto di condivisione e collaborazione tra insegnanti novizi, insegnanti esperti e ricercatori.

¹¹ <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/enseigner.htm>

¹² <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

La Commissione europea in "Supporting teacher competence development for better learning outcomes¹³" (2013) esplora le caratteristiche del successo di politiche in materia di sviluppo delle competenze degli insegnanti. In particolare, la sitografia contiene link interessanti e propone spazi di dialogo tra ricercatori, politici con compiti decisionali, formatori e personale educativo sulle questioni inerenti l'attuale trasformazione della professione e della formazione d'insegnanti in Francia e in Québec.

4.1.7 La revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (2016). De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles¹⁴

Questo dossier (Rey et al., 2016) presenta gli interventi proposti nella giornata scientifica organizzata dai membri del già citato team INSERCH nel settembre 2015 presso l'HEP-di Friburgo. Molti degli autori che hanno contribuito a questo numero collaborano o hanno collaborato alla ricerca quantitativa e qualitativa sull'inserimento degli insegnanti nella Svizzera romanda e in Ticino.

Come indicato nell'introduzione al dossier, lo scopo della ricerca nel campo dell'inserimento alla professione degli insegnanti tocca questioni politiche, professionali e istituzionali. In questo momento la formazione degli insegnanti solleva molte questioni sia rispetto al suo contenuto e durata, sia rispetto ai modi di accompagnare la professionalizzazione degli insegnanti.

Rispetto alle questioni relative all'inserimento professionale degli insegnanti che hanno concluso la formazione iniziale, il dossier presenta contributi che offrono una pluralità di punti di vista. I legami tra avvio alla professione e sviluppo professionale del corpo insegnante sono affrontati sulla base di diversi approfondimenti teorici ed empirici. Lo scopo del dossier è di offrire una prospettiva comparativa sulle linee di ricerca sviluppate attorno all'inserimento professionale degli insegnanti. Gli articoli sono distribuiti in tre filoni principali: 1) Condizioni, traiettorie e profili di inserimento degli insegnanti qualificati; 2) Professionalizzazione e costruzione delle identità professionali 3) Sviluppo delle competenze professionali. Gli articoli conclusivi, redatti per ogni asse rispettivamente da Bourque¹⁵, Widmer¹⁶ e Gremion¹⁷ permettono una lettura trasversale dei temi affrontati.

Riguardo alle condizioni d'inserimento degli insegnanti, occorre citare vari aspetti: il processo di ricerca di lavoro, la struttura organizzativa e gerarchica del lavoro stesso, la diversificazione dei profili degli insegnanti e le condizioni di lavoro. In Svizzera, ad esempio, la possibilità della mobilità inter-cantonale dei diplomati è un fenomeno relativamente recente, che era ancora lontano dall'essere possibile solo due decenni fa. Il coordinamento delle politiche a livello intercantonale e la formazione diffusa terziaria hanno contribuito a facilitare la mobilità dei diplomati in Svizzera e a delineare, almeno in parte, un "mercato" del lavoro nell'istruzione, a livello nazionale. Queste trasformazioni strutturali si aggiungono ai cambiamenti istituzionali a livello di cantoni e istituzioni, che stabiliscono i termini e le responsabilità

¹³ http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

¹⁴ http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/21.html

¹⁵ http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/21_files/21-05-Bourque.pdf

¹⁶ http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/21_files/21-10-Widmer.pdf

¹⁷ http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/21_files/21-14-Gremion.pdf

per l'impegno e la qualifica dei nuovi insegnanti. Così, i ruoli di comuni, ispettori, direttori scolastici o commissioni variano a seconda del contesto cantonale e nel corso del tempo (Akkari e Donati, 2008).

D'altra parte, l'evoluzione del dibattito su ruolo e finanziamento dell'istruzione ha un impatto anche sull'inserimento professionale degli insegnanti. A livello politico, si può menzionare la crescita di un paradigma economico che vede come funzione primaria della scuola la formazione e l'istruzione della futura forza lavoro. Questa visione di istruzione, compatibile con le esigenze dell'economia e del mercato del lavoro, relega in secondo piano i vecchi paradigmi, quali ad esempio la formazione di soggetti «cittadini» o «moralisti». In termini di formazione degli insegnanti, sono emersi discorsi e paradigmi che enfatizzano capacità, autonomia e professionalizzazione. Le trasformazioni delle condizioni di formazione e di inserimento si riflettono anche nella presenza di più ampi settori occupazionali per i diplomati nel mondo dell'istruzione, quali ad esempio il settore privato.

Girinshuti e Losego (2016) analizzano i processi e i percorsi che i nuovi insegnanti intraprendono per ottenere un lavoro soddisfacente. In genere si tratta di un lavoro con tassi di occupazione elevati, in una singola scuola e con un contratto indeterminato. Gli autori descrivono le strategie di questi nuovi insegnanti per trovare una posizione adeguata e come combinano le loro aspirazioni con la realtà sul terreno.

Broyon (2016) esamina, da una prospettiva internazionale, l'impatto della diversità culturale e linguistica sull'inserimento professionale dei diplomati in scienze applicate delle università svizzere. I percorsi degli insegnanti differiscono rispetto alla scelta della professione, alla formazione e all'impegno e i loro profili influiscono anche sulle loro modalità di socializzazione all'interno della scuola e, in misura minore, sulla costruzione della loro identità professionale.

Rey (2016) analizza i profili e i percorsi dei diplomati che seguono un percorso "non convenzionale" alla fine dei loro studi, come coloro che si rivolgono al settore dell'istruzione privata, della formazione continua o del riorientamento professionale. L'analisi di Rey evidenzia traiettorie differenziate in base al genere dell'insegnante, ai suoi progetti personali e professionali, al suo grado di insegnamento, nonché alle sue esperienze più o meno soddisfacenti di inserimento professionale.

Le riforme nella formazione iniziale degli insegnanti hanno effetti a diversi livelli, ben oltre l'ottenimento di posti di lavoro o l'accesso al mercato del lavoro. La professionalizzazione e la costruzione dell'identità possono essere influenzate da altri aspetti, come segnalato da Perez-Roux (2016) il quale fa riferimento alla riforma del Master, entrata in vigore nel 2013, annuncia una nuova configurazione nella costruzione dell'identità durante e dopo la formazione iniziale. Anche in Svizzera le importanti riforme della formazione nei primi anni 2000, basate in particolare sulla terziarizzazione della formazione degli insegnanti a livello primario, sono state seguite da revisioni periodiche o adeguamenti dei curricula, variabili in base agli istituti di formazione. Questi cambiamenti hanno un impatto sulla costruzione dell'identità dell'insegnante e sul modo in cui questi si posiziona come professionista, a livello delle rappresentazioni del suo ruolo e delle sue missioni e anche sulle relazioni con colleghi esperti, formati secondo modelli precedenti (Changkakoti & Broyon, 2011, Rey & Gremaud, 2013).

Rispetto alla costruzione dell'identità professionale Perez Roux (2016) sottolinea inoltre la necessità per gli insegnanti principianti di "trovare la giusta distanza tra le richieste istituzionali e gli standard di formazione". La sua analisi degli elementi che influiscono sull'identità professionale è situata al crocevia tra un approccio sociologico e uno psicosociologico e articola tre dimensioni: biografica, relazionale e integrativa. Le sfide della realtà, l'inserimento e la democratizzazione affrontate dagli insegnanti delle scuole secondarie durante il loro primo anno di lavoro, contribuiscono così alla costruzione della loro identità.

Changkakoti (2016) analizza tre ritratti d'insegnanti da una prospettiva longitudinale. L'autrice mostra l'importanza della collaborazione tra pari (con colleghi e anche altri attori del sistema educativo), il contesto istituzionale e la pratica riflessiva sullo sviluppo delle identità professionali e delle dinamiche di inserimento. Peraltro, la riflessività come strumento didattico è proposta secondo diverse prospettive: la riflessività del dubbio, la riflessività che parte dalla sperimentazione e la riflessività basata su concetti teorici.

Nel loro contributo, Mosquera Roa, Balslev, Perréard Vité e Dobrowolska (2016) studiano l'inserimento professionale considerando le situazioni professionali durante la formazione e in seguito durante il primo anno di attività in piena occupazione. La loro analisi evidenzia il ruolo della comunità professionale, dei colleghi e degli educatori sul campo, nella costruzione di un sé professionale che integri l'adozione di posture specifiche e la costruzione di conoscenze professionali. Una volta completata la formazione, la conoscenza delle esperienze professionali è al centro dell'attenzione, mentre la conoscenza del riferimento (accademico) è più visibile attraverso la postura adottata, quella di un professionista "in ricerca".

Posizionandosi come formatrice d'insegnanti, insegnante e ricercatrice, Vanini De Carlo (2016) utilizza il portfolio biografico, uno strumento di autovalutazione, per esaminare il significato dato dagli insegnanti alle prime armi al proprio percorso di inserimento professionale. A partire dalla categoria del vissuto di "prova" come elemento significativo del percorso biografico, l'autrice identifica tre tipologie di prova che caratterizzano la narrazione biografica degli insegnanti:

- La prova "prototipica"
- La prova "risorsa"
- La prova "crisi"

Ciò significa che tra le prove evocate nella narrativa biografica, ossia gli eventi o le situazioni che occupano la maggior parte della narrazione - ce ne sono sempre tre che corrispondono alle caratteristiche di una delle tipologie citate. La prova prototipica corrisponde al tema originale, da cui nascono alcuni degli elementi centrali che si trovano in filigrana in tutta la narrazione. Questi elementi corrispondono a nodi esistenziali, sfide, temi fondanti (Leitmotiv) per la persona. La prova "risorsa" corrisponde a una situazione, un evento significativo o una dimensione della vita da cui la persona attinge risorse, sia per affrontare altre prove o come un "prova superata" e dunque testimonianza di essere stati in grado di superare qualcosa di difficile. La prova "crisi" corrisponde infine al più significativo degli ostacoli evocati nella narrazione. È la cima da attraversare, la prova più importante da superare,

spesso una vera prova del fuoco. Questa prova sovente risulta essere fonte di profonde trasformazioni. Ma a volte può essere troppo importante, troppo lontano da ciò che è alla portata della persona. Nelle sue conclusioni, Vanini De Carlo sottolinea l'importanza di formare i futuri insegnanti anche tramite un processo di analisi della propria biografia, in una prospettiva di auto-accompagnamento durante l'inserimento professionale.

Keller-Schneider (2016) studia la percezione che gli insegnanti alle prime armi hanno delle esigenze professionali richieste per l'insegnamento, paragonandola a quella dei tirocinanti nella formazione iniziale e a quella degli insegnanti esperti. Le sue analisi sottolineano che mentre i tre gruppi percepiscono in modo sostanzialmente simile il grado di sollecitazione generato dalle esigenze della professione, presso i docenti principianti il senso di competenza propria tende a diminuire all'inizio della carriera. Ciò è dovuto al carico di responsabilità necessario per affrontare nuove sfide, di cui uno degli aspetti più importanti è l'adattamento delle lezioni alle capacità di apprendimento degli studenti, per il quale l'insegnante principiante si sente inesperto. Questo indebolimento del senso di competenza all'inizio della carriera ci invita a mettere in discussione i sistemi di supporto degli insegnanti nella fase d'inserimento che mirano a sostenere il loro sviluppo professionale.

Monnard e Gremaud (2016) a questo proposito presentano un dispositivo formale per l'analisi delle pratiche tra pari per gli insegnanti alle prime armi. Il loro studio si concentra in particolare sul ruolo e la postura dei professionisti della formazione che animano questi gruppi; porta a una riflessione sull'accompagnamento e, più in particolare, sulla consapevolezza delle pratiche degli operatori di formazione coinvolti nello studio. In particolare l'articolo fa riferimento agli scambi tra insegnanti principianti durante pomeriggi di lavoro, chiamati "gruppi di analisi di pratica" (GAP). Cinque volte all'anno, gruppi da 4-5 insegnanti principianti sono esonerati dal lavoro in classe per partecipare a questi incontri, che si svolgono secondo un protocollo definito. In particolare tutto ciò che è detto all'interno del gruppo deve rimanere confidenziale; la scelta del materiale di lavoro tratto dalla situazione professionale appartiene prioritariamente all'insegnante principiante; la presa di coscienza dell'impatto dell'attività narrata è strettamente dipendente della riflessione condotta nel gruppo di pari; la procedura di validazione è nettamente distinta da quella di analisi. L'analisi delle interazioni comunicative all'interno di questi GAP, nonché in una seconda fase, il confronto coi formatori stessi, ha permesso alle autrici di individuare il ruolo importante del formatore attivo nei GAP nel dare una struttura alle interazioni presenti e quindi nell'influenzare la natura stessa di questi incontri. I risultati hanno permesso di sottolineare la complessità del ruolo di questi insegnanti rispetto al loro doppio ruolo di collega e di formatore. Tenere in equilibrio la cura della relazione con i colleghi novizi e il la giusta distanza per svolgere il proprio ruolo rischia di creare una situazione paradossale. Durante le sedute, i formatori adottano infatti diverse posture: persona che accompagna, persona-risorsa, supervisore, persona che fa da tramite con altri colleghi, animatore. Si evidenzia una tensione tra due poli: gestione di gruppo vs gestione delle situazioni individuali. L'importante è che i formatori chiariscano la specificità del proprio ruolo nei GAP, spiegando le loro diverse posture per evitare confusione nel gruppo. Grazie a questo studio, e alla caratterizzazione dei diversi tipi di interazioni comunicative interne ai GAP, che qui sarebbe troppo lungo dettagliare, i formatori hanno dei punti di riferimento espliciti nelle interazioni e possono dunque situarsi

ed argomentare la loro postura di accompagnatore, volta a favorire una maggiore riflessività e presa di distanza dall'azione.

Noel (2016) infine è interessata allo sviluppo delle abilità d'insegnanti ad inizio carriera nel campo della gestione della diversità degli studenti. In particolare, identifica tre percorsi di apprendimento per giovani insegnanti responsabili di una classe di alunni con bisogni educativi speciali: a) l'autoapprendimento, b) l'appartenenza ad una comunità di pratica oppure c) una via mediana tra questi due poli. L'autrice segnala che la collaborazione con insegnanti specializzati può avere dei limiti e sottolinea l'importanza di stabilire modalità condivise di collaborazione.

4.1.8 Educateur (2017). Regards croisés sur l'insertion des enseignants : dossier thématique.

Questo dossier (Amendola et al., 2017) è composto da otto articoli ed espone quali sono i desideri alla fine della formazione di base, come trovare il primo posto di lavoro, i vissuti soggettivi nell'inserimento, i diversi tipi di collaborazione, cosa rappresenta il fatto di gestire una classe da soli, come si svolgono le relazioni con i genitori, dove mettere il limite all'impegno e come i neodocenti possono sviluppare le competenze personali, relazionali e professionali.

Per quanto riguarda le componenti che influenzano il vissuto soggettivo dell'inserimento, sono emersi gli elementi seguenti:

- Il senso dato alla propria attività è determinante per sviluppare il sentimento di sé come insegnante.
- L'agentività riguardo alla propria attività, ovvero il sentirsi capace di mettere gli allievi in situazione di apprendimento e di proseguire il proprio sviluppo professionale.
- Il riconoscimento ottenuto per i risultati della propria attività e per il proprio contributo al lavoro del collettivo di docenti. Questo permette di passare dallo statuto di "richiedente" a quello di "fornitore di informazioni o di consigli" e indica un maggiore riconoscimento della propria professionalità, come pari a tutti gli effetti, rispetto anche ai genitori e alla gerarchia. In questo riconoscimento l'istituzione ha un ruolo determinante.
- Lo sviluppo della capacità di rivestire diversi ruoli, affinché il neo-insegnante si possa trovare a proprio agio nelle varie situazioni da affrontare.

In generale il processo d'inserimento soggettivo si potrebbe accelerare o facilitare: un'atmosfera di mutuo riconoscimento favorirà nel principiante la sua appartenenza al collettivo, piuttosto che un'atmosfera di competizione o di ripiegamento individualista. L'intervisione o gli scambi di pratiche che coinvolgono tutti gli attori sono un mezzo per accrescere la propria agentività. In questo senso è importante osservare che i gruppi d'intervisione o di scambio di pratiche composti solamente da principianti possono rallentare il loro inserimento, mantenendoli artificialmente nello statuto di novizi.

Avere una classe a sé significa in un certo senso avere una casa e far parte di un «condominio» costituito dal gruppo dei colleghi. Egualmente, un buon equilibrio tra vita professionale e vita privata riveste un ruolo importante e permette di delimitare chiaramente gli spazi della persona. Di fatto però, la realtà dei novizi è di insegnare in spazi molteplici e condivisi. Ciò rappresenta un'opportunità per farsi

le ossa e arricchire le proprie pratiche, ma rende più complessi l'organizzazione, l'insegnamento, la collaborazione e il loro inserimento soggettivo.

Per quanto riguarda le prime relazioni con i genitori, i colleghi possono fungere da risorsa in caso di domande o di difficoltà. Esiste anche una risorsa più formale: gli insegnanti possono essere accompagnati da un membro della direzione per gli incontri potenzialmente difficili. Il lavoro di squadra è vantaggioso perché permette di appoggiarsi su decisioni e pratiche comuni per giustificare le proprie azioni.

Il processo di trasformazione dei neo insegnanti è per la maggior parte del tempo proteiforme, lento e silenzioso. Ogni percorso professionale dell'insegnante dipende altresì dal suo percorso scolastico antecedente, dalla sua esperienza di conduzione di gruppi di adolescenti, dalle condizioni del suo inserimento nella professione, ma anche dalla sua capacità di analizzare il proprio impegno nelle situazioni scolastiche.

Per accompagnare gli insegnanti principianti, bisogna capire le loro esperienze concrete, i loro modi di percepire e interpretare le situazioni di classe per aiutarli a trasformarle. L'accompagnamento consiste quindi nel decostruire le percezioni ingenuità delle situazioni nelle quali i principianti "si danno la zappa sui piedi" e nel proporre loro registri d'azione più ambiziosi. Talvolta è necessario aiutarli a stabilizzare la loro attività di fronte agli allievi, ma talvolta bisogna destabilizzarli e considerare con loro altri possibili interventi. Una pista promettente di formazione consiste nel confrontarsi con le trasformazioni più tipiche dell'attività principiante per imparare dallo sviluppo professionale di altri insegnanti, cogliendone la dinamica di trasformazione. La riflessione portata sulla propria attività può permettere di realizzare progetti di trasformazione dell'attività realistici tenuto conto del proprio sviluppo professionale.

4.2 Documenti supplementari analizzati

Di seguito presentiamo, in ordine cronologico, altri documenti analizzati, in francese e in italiano, che permettono di ampliare la riflessione sull'inserimento iniziale del corpo insegnante e sul tutoraggio.

Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

Quest'articolo (Martineau, 2008) evoca il mentorato online o virtuale (vedere anche Agrati, 2011). Si tratta di una proposta simile al mentorato tradizionale, grazie alla quale il novizio può parlare con uno o più mentori tramite un sito web. Il sistema garantisce una confidenzialità maggiore: diversi siti permettono all'insegnante principiante di usare uno pseudonimo senza rivelare la propria identità. Ciò permette loro di parlare con più facilità delle difficoltà vissute.

Compagno di viaggio. Il ruolo e le funzioni del tutor mentor nei percorsi di iniziazione professionale dei neoassunti

Documento di lavoro elaborato da un gruppo d'insegnanti della provincia di Piacenza (Ufficio Scolastico Provinciale, 2008) che operano nella scuola dell'infanzia, alle elementari e alle medie. Nel corso di un seminario, il gruppo ha cercato le costanti nel lavoro di tutor/mentore, individuando delle proposte chiave rivolte agli istituti scolastici (anche secondo i ruoli: dirigente scolastico, vicepresidente, collaboratore) e

includendo azioni pedagogico-didattiche concrete rivolte ai neo-docenti. Le azioni identificate sono relative all'accoglienza e accompagnamento affinché i novizi si sentano parte dell'Istituto e entrino nell'organizzazione scolastica. Le proposte chiave concernono i compiti istituzionali e le azioni pedagogico-didattiche. È stata posta attenzione anche alla relazione finale per il Comitato di valutazione, sottolineando che la stessa (che i novizi sono tenuti a redigere) deve essere strutturata come un dossier ragionato che presenti i vari aspetti dell'esperienza vissuta nell'attività scolastica.

Rischi e risorse del contesto scolastico per la professione insegnante

Da quest'articolo (Albanese et al., 2010) emerge che, secondo le ricerche, gli insegnanti che cercano sostegno e confronto prevalentemente all'interno del proprio contesto d'insegnamento hanno il sentimento di poter far molto per lo sviluppo cognitivo degli allievi, grazie al proprio intervento educativo, al contrario invece degli insegnanti che cercano prevalentemente un supporto sociale esterno.

È stato rilevato inoltre che gli insegnanti che hanno una concezione costruttivista dello sviluppo dell'intelligenza sono più disposti all'autocritica di fronte all'insuccesso di un allievo, sono disposti a cercare le ragioni del fallimento non solo tra le caratteristiche personali dell'allievo ma anche nel proprio metodo di lavoro, nella relazione educativa e nel contesto in generale. L'insuccesso di un allievo non è considerato come un fallimento personale ma come un'occasione per mettersi in discussione e sperimentare nuove possibili strategie anche grazie al supporto attivo dell'allievo.

In questo senso, i ricercatori hanno rilevato quanto le concezioni sull'intelligenza e il ricorso al supporto sociale interno possano ridurre il rischio di esaurimento professionale. L'insegnante costruttivista sa utilizzare il contesto come risorsa cui attingere per la soluzione dei problemi professionali e quindi per il suo benessere, elemento che ha un effetto circolare e reciproco sugli allievi. Un insegnante che considera la capacità di apprendimento di un allievo come limitata (intelligenza data alla nascita, immutabile), avrà un atteggiamento più pessimistico e non metterà in questione i propri metodi di insegnamento. Su questa base, in un'ottica di formazione permanente, appare importante aiutare gli insegnanti nella costruzione di contesti relazionali con i propri colleghi che si trovano a diversi livelli di esperienza professionale. Ad esempio, grazie alla costituzione di comunità di pratiche, nelle quali si ha la possibilità di condividere la propria esperienza, esporre situazioni problematiche e costruire insieme soluzioni da sperimentare e rivedere, ancora una volta, nel gruppo.

Apprendere a fare l'insegnante. La pratica del mentoring

L'autrice (Agrati, 2011) propone uno schema riassuntivo delle competenze di un mentore (p. 34) e distingue tra mentore e tutor. Secondo la sua prospettiva il mentore ha un ruolo interno alla scuola, con funzione di accoglienza, mentre il tutor ha un compito maggiormente formativo, volto a facilitare, attraverso un impegno di decontestualizzazione, la presa di coscienza dei processi di adattamento e aprire allo sviluppo professionale (Figura 6).

L'autrice presenta inoltre le specificità del mentoring in Italia, in Canada e in Gran Bretagna. Parla inoltre dell'e-mentoring (vedere anche Martineau, 2008). Segnala altresì che una piattaforma online serve anche a sostenere donne e minoranze etniche, ad esempio in facoltà universitarie scientifiche, come

accade ad esempio su MentorNet¹⁸ un'organizzazione non-profit. Per otto mesi si può usufruire di un rapporto uno a uno con un mentore esperto, laureato nel settore di competenza con almeno due anni di esperienza professionale. È previsto anche un forum di discussione su tematiche specifiche e una community che accoglie anche ex-studenti

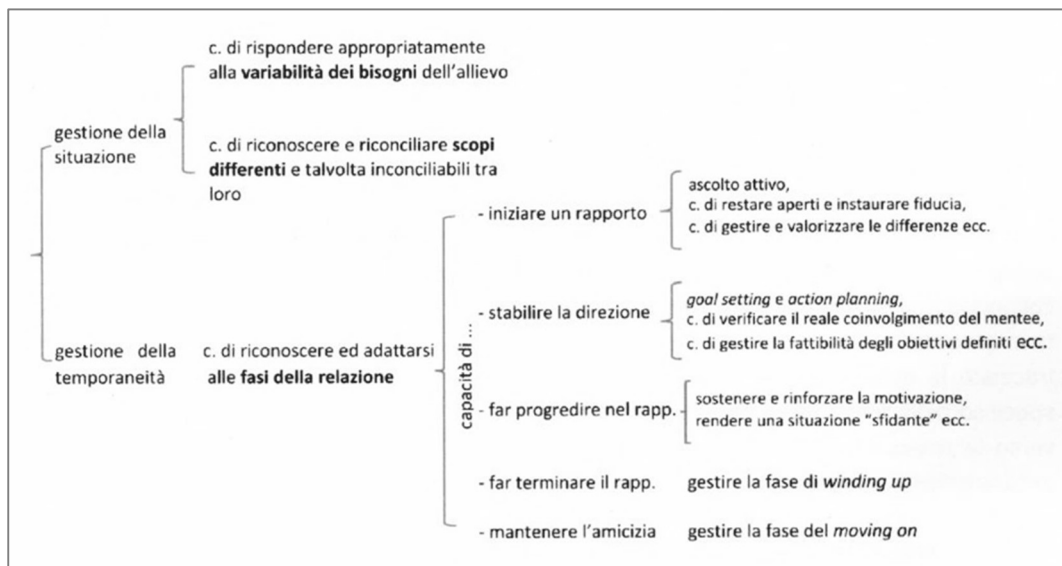


Figura 6. Schema riassuntivo delle competenze di mentorato per insegnanti (Agrati, 2011, p. 35)

Peraltro, la comunicazione tramite una piattaforma online si basa su caratteristiche quali la persistenza, l'immediatezza, la reciprocità, ecc. ed è molto efficace. Tuttavia, l'utilizzo delle nuove tecnologie ha grandi implicazioni:

- Nei modi di gestione del rapporto uno ad uno tra mentore e allievo
- Nell'organizzazione stessa del programma di formazione, dall'assistenza data alla coppia (esperto e novizio) da parte dei moderatori del processo sino alla possibilità da parte dei supervisor del programma di gestire il data-base di informazioni di ritorno.

Il limite principale delle proposte online riguarda il fatto che per taluni questo strumento ridurrebbe il rapporto personale e la relazione immediata tra mentore e allievo, rendendo la relazione impersonale. Inoltre, si ritiene che sia ridotta la possibilità di sviluppare le competenze sociali ed interpersonali indispensabili all'insegnante. Infatti tali competenze possono essere elaborate esclusivamente all'interno di contesti di apprendimento reali, densi di regole non scritte e di cultura materiale. D'altra parte, il vantaggio dell'e-mentoring è di offrire un'esperienza che consente all'insegnante in formazione di accedere in modo originale alla pratica di insegnamento, una forma tutta particolare di *insight* professionale, altrimenti non sperimentabile. Si tratta dunque di un tema da esplorare ancora, con ulteriori studi.

¹⁸ <https://mentornet.org/>

Le incertezze nello sviluppo professionale del docente

Nel suo lavoro di fine formazione, Piacente (2011) propone un interessante schema riassuntivo (Figura 7) che illustra il passaggio da studenti a neo-docenti e quello da neo-docenti a docenti esperti:

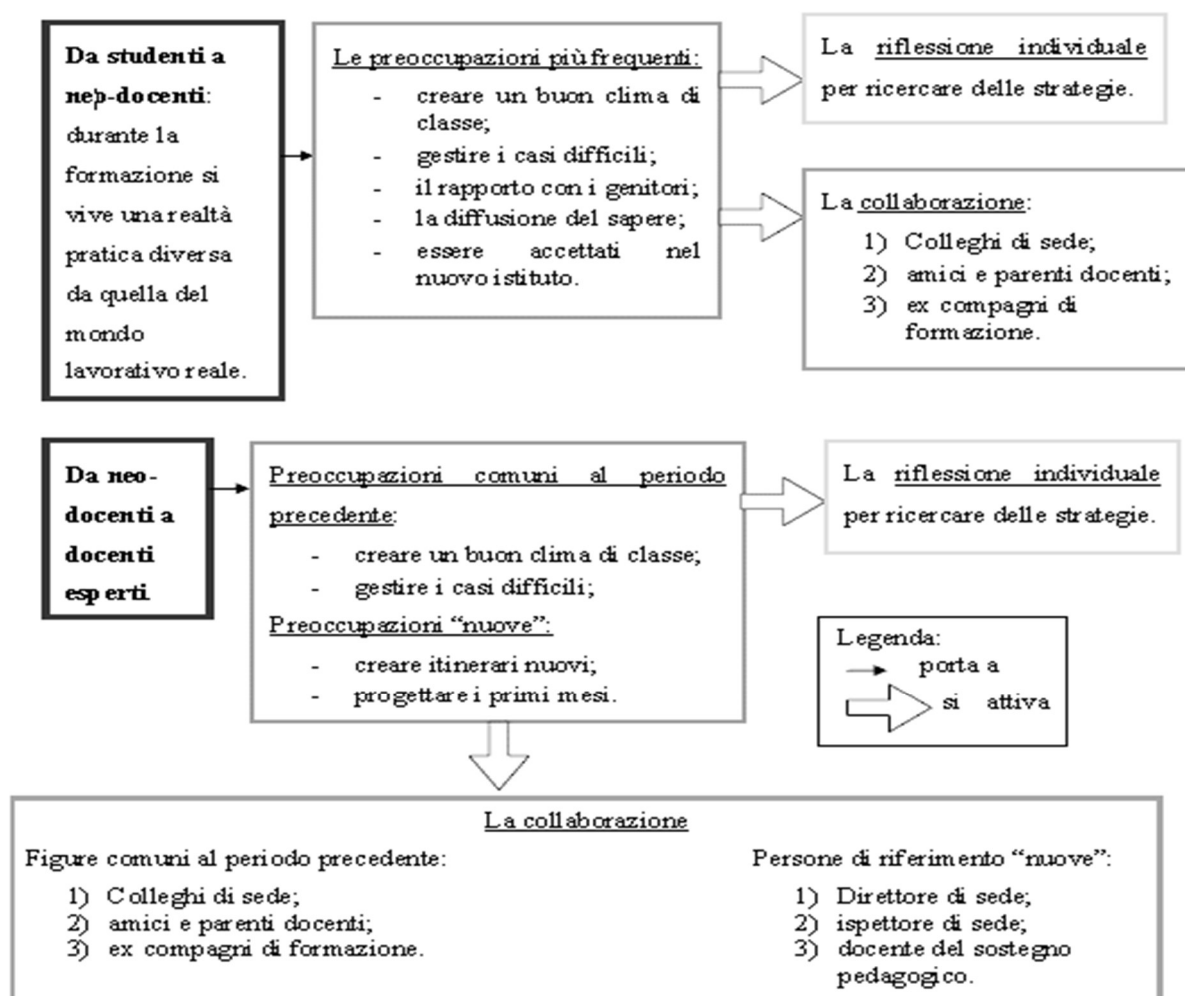


Figura 7. Schema riassuntivo del passaggio da docente in formazione a docente esperto (Piacente, 2011, p. 29).

L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française : préoccupations, tensions et compromis professionnels.

L'autore (Phillipot, 2014) precisa che il concetto di sviluppo professionale secondo la letteratura può avere diversi significati. Due grandi prospettive strutturano le ricerche: la prima, che fa riferimento a un "modello di sviluppo", "iscrive lo sviluppo in una logica di linearità caratterizzata da un percorso in stadi successivi costitutivi del ciclo della carriera" (Uwamariya e Mukamurera, 2005, p. 139). La seconda, "professionalizzante", propone due orientamenti: lo sviluppo professionale attraverso il processo di apprendimento e lo sviluppo professionale attraverso la ricerca o la riflessione.

Enseignant : magicien ?

Per concludere questa rassegna di documenti, citiamo la pubblicazione della rivista scolastica vallesana *Résonances* (Département de la formation et de la sécurité du Valais, 2014) che, oltre a dibattere della complessità della professione insegnante, dalla pagina 44 fornisce una lista di persone-risorsa da contattare, ad esempio quando si hanno nella propria classe allievi in difficoltà oppure ad alto potenziale cognitivo, per insegnanti della scuola media, ecc. È un buon esempio di fonte d'informazioni sia per insegnanti novizi sia per quelli più sperimentanti.

5. CONCLUSIONI

Questa esplorazione documentaria di testi riguardanti l'inserimento professionale di neo insegnanti e del loro accompagnamento nell'avvio alla professione grazie alla presenza di tutor, ha permesso di confermare l'importanza del tema e di come questo sia affrontato a più riprese sia in Svizzera a livello nazionale e cantonale, sia a livello internazionale. Senza voler riprendere tutti gli argomenti trattati, quanto esplorato ci permette di sottolineare due elementi: da un lato che l'avvio alla professione è un momento particolarmente sensibile nella carriera dell'insegnante e che questa dimensione va considerata sia nei piani di formazione iniziale, sia nelle modalità istituzionali in cui le varie scuole organizzano l'entrata di neo assunti. Dall'altro che occorre intervenire con misure che non abbiano un eccessivo "sapore scolastico" (facendo sentire le persone che hanno terminato la formazione come se non l'avessero ancora conclusa) e che articolino una consulenza specifica a un clima di sede positivo, a beneficio di tutte e tutti gli insegnanti coinvolti. A questo proposito, un tassello fondamentale di un concetto di accoglienza delle sedi scolastiche è la presenza di docenti con maggiore esperienza, che padroneggino non solo le competenze pedagogiche e didattiche richieste, ma sappiano muoversi nelle dimensioni formali e informali della cultura di sede. Una risorsa che pur posizionandosi in lieve asimmetria rispetto alle persone seguite, sappia mettersi in gioco "alla pari", attivando abilità di ascolto e accoglienza, unitamente alla capacità di fornire consiglio (se richiesto) su come affrontare le piccole e grandi complessità della professione insegnante.

6. BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO¹⁹

- Agrati, S. L. (2011). Apprendere a fare l'insegnante. La pratica del mentoring in R. Roig Vila & C. Laneve (a cura di). *La práctica educativa en la Sociedad de la Informació. Innovación a través de la investigación* (pp. 33-45). Alcoy – Brescia: Marfil - La Scuola.
- Akkari, A. & Broyon, M.-A. (2008). L'adéquation entre demande et offre d'enseignants en Suisse. *Formation et pratiques d'enseignants en questions*, (8), 13-27.
- Akkari, A. & Donati, M. (2008). Introduction in Groupe de recherche suisse sur l'insertion (éd.). *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants : recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*, 3-15. Bienne, Fribourg, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice: INSERCH. <http://www.inserch.ch/>
- Akkari, A., Amendola, C., Broyon, M.-A., Changkakoti, N., Cusinay, M., Donati, M. & Vanini De Carlo, K. (2008). *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants : recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Rapport du Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants GRSIE. www.inserch.ch/rapport/Rapport_GRSIE_09-1.10.08.pdf
- Akkari, A., Solar-Pelletier, L. & Heer, S. (dir.) (2007a). Dossier : L'insertion professionnelle des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, (6).
- Akkari, A., Solar-Pelletier, L. & Heer, S. (2007b). Introduction : L'insertion professionnelle des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, (6), 5-17
- Albanese, O., Businaro, N., Fiorilli, C. & Zorzi, F. (2010). Rischi e risorse del contesto scolastico per la professione insegnante in M. B. Ligorio e C. Pontecorvo. *La scuola come contesto* (pp. 215-224). Roma: Carocci.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (éd.). (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Amendola, C., André, B., Losego, P. & Ticon, J. (éds). (2017). Entrer dans la profession : dossier thématique. *Educateur*, (1), 3-18.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin / Bruxelles : De Boeck.
- Baranzini, M. & Camponovo, F. (2007). Identità professionale del docente. *Scuola ticinese*, (281), 2-5.
- Beck, P. (2000). *La consultation dans la formation des enseignantes et enseignants*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Bedin, V. & Jorro, A. (coord.). (2008). L'évaluation conseil en éducation et en formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (18). <http://efts.univ-tlse2.fr/accueil/revue-les-dossiers-des-sciences-de-l-education/dse-18-evaluation-conseil-en-education-et-formation-480817.kjsp?RH=1317805064667>

¹⁹ Comprende sia la documentazione citata nel testo, sia altri riferimenti pertinenti

- Boivin, M. & Lamoureux, L. (2011). Un programme pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants in F. Lacourse, S. Martineau & T. Nault (dir.). *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 89-104). Montréal : Éditions CEC.
- Boson, D. (2011). *Le projet au service de l'insertion professionnelle de l'enseignant* (Mémoire de diplôme HES, Haute école pédagogique du Valais, Saint-Maurice).
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, (6), 11-34.
- Bourque, J., Gremion, F., Akkari, A., Broyon, M.-A., Boéchat-Heer, S. & Gremaud, J. (2009). L'insertion professionnelle en enseignement : validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 355-376.
- Brock, B. L. & Chatlain, G. (2008). *The status of teacher induction in Catholic schools: perspectives from the United States and Canada*. Disponible da http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northwest/pdf/REL_2010097.pdf.
- Broyon, M.-A. (2016). L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse romande : une insertion comme les autres ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 39-58.
- Broyon, M.-A. (éd.) (2011). Regards croisés sur l'insertion des enseignants : dossier thématique. *Educateur*, (6).
- Broyon, M.-A., Canevascini, S., Forster, M., Girinshuti, C., Gremion, F., Losego, P. (...) & Zampieri, S. (2014). *Insertion professionnelle des enseignants de Suisse Romande et du Tessin : résultats de l'enquête réalisée en 2014 auprès des nouveaux diplômés des degrés préscolaires, primaires, secondaires I et II des HEP de Suisse romande et du Tessin*. Rapport non publié du Groupe de recherche interinstitutionnel sur l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés et des nouvelles diplômées du domaine de l'enseignement – INSERCH.
- Brunet, Y. (2009). *Élaboration d'un guide d'encadrement pour le mentorat auprès du personnel enseignant débutant en soins infirmiers au collégial* (Essai pour la Maîtrise en enseignement au collégial, Université de Sherbrooke, Canada).
- Bulletin de la Haute École pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel (2010). Dossier L'image de la profession vue de l'intérieur et de l'extérieur. *Enjeux pédagogiques*, (14).
- California Commission on Teacher Credentialing (1997). *Standards of Quality and Effectiveness for Beginning Teacher Support and Assessment Programs: A Description of Professional Induction for Beginning Teachers*. Sacramento, California: California Department of Education. Disponible da <http://www.btsa.ca.gov/ba/pubs/pdf/btsaprogstds.pdf>
- Canevascini, S. (2017). *Aspransit. L'inserimento professionale dei neo-diplomati di SI-SE. Giornata di studio. Giornata di studio 6 aprile 2017. Giornata di studio "Accompagnare il percorso di carriera dell'insegnante", organizzato in collaborazione tra DECS, IUFFP, DFA-SUPSI*. Locarno: DFA.

- Canevascini, S., Crescentini, A. & Donati, M. (2011). Que fêtez-vous aujourd'hui ? Le regard de l'enseignant chevronné sur le débutant. *Educateur, Dossier Regards croisés sur l'insertion des enseignants*, (6), 33.
- Castelli, L., Crescentini, A. & Marcionetti, J. (2017). *Lavorare a scuola. Condizioni di benessere per gli insegnanti*. Locarno: Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Cattaneo, A. (2018). *Panoramica dello sviluppo del ruolo dell/la tutor durante i primi tre anni della sperimentazione*. Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi CIRSE (DFA-SUPSI).
- CDIP (1996). *Introduction des nouveaux enseignants à leur profession* (Rapport de recherche n° 40B). Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Cedefop (2016). *Lo sviluppo professionale dei docenti e formatori dell'istruzione e formazione professionale. Nota informativa*. Salonicco: Cedefop.
- Centre international d'études pédagogique (2015). Se former tout au long de la vie : quel développement professionnel pour les enseignants ? *Focus, Ressources documentaires d'actualité*. <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/focus-quel-developpement-professionnel-pour-les-enseignants.pdf>
- Changkakoti, N. (2016). Portraits d'enseignants en insertion : les chemins de l'individuation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 117-136.
- Changkakoti, N., Broyon, M.-A. (2011). Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique : identités enseignantes en questions in *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 67-88). Bienne : Haute école pédagogique BEJUNE.
- COHEP (2007). *Rapport sur la situation de l'introduction à la profession des enseignantes et enseignants de l'école obligatoire* (numéro spécial). Berne : Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques.
- COHEP (2008). Rapport sur la situation de l'introduction à la profession des enseignantes et enseignants de l'école obligatoire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 141-149.
- Commissione europea (2015). *La professione docente in Europa. Pratiche, percezioni e politiche. Eurydice in breve*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Crespi Branca, M., Galeandro, C. & Berger, E. (2008). *La scuola che si ascolta. I bisogni della scuola ticinese secondo gli attori coinvolti*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche DECS, Cantone Ticino.
- CSFCE - Conférence suisse des responsables de la formation continue des enseignantes et enseignants (2001). Les 10 thèses pour la mise en place de la formation continue dans les HEP. *Liaison*, 2, 14-20.²⁰
- CSHEP (2007). *Consultation et conseil au sein des hautes écoles pédagogiques. Aspects théoriques. Positionnement et conditions cadres. Formes et Applications*. Berne : Conférence suisse des hautes écoles pédagogiques. www.cshep.ch

²⁰ Non reperibile online nella versione originale, ma citato da diverse altre pubblicazioni.

- Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ? Soutien social – Modèle d'intervention*. Bruxelles : De Boeck
- De Stercke, J., Temperman, G. & De Lièvre, B. (2013). Une typologie des professeurs entrants. Essai de profilage par classification hiérarchique, *Éducation et formation*, (e-299), 78-91.
<http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=159>
- DECS (2007). *Rapporto finale del Gruppo di lavoro Identità professionale del docente*. Bellinzona: Rapporto DECS, Cantone Ticino.
- DECS (2012a). *Rapporto finale del progetto "Sostegno ai/alle docenti in difficoltà"*. A cura dei quattro gruppi di lavoro: Supporto / Informazione, formazione, aggiornamento / Gestione delle risorse umane, mediazione dei conflitti / Alternative professionali. Breganzona: Dipartimento educazione cultura e sport, Cantone Ticino.
- DECS (2012b). *Progetto "Sostegno ai/alle docenti in difficoltà". Le 14 misure. Un sostegno ai/alle docenti. Rapporto finale in breve*. Cantone Ticino: Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, (92).
- Département de la formation et de la sécurité du Valais (éd.) (2014). Enseignant : magicien ? *Résonances*. Sion : Département de la formation et de la sécurité (DFS).
- Devineau, S. (2010). La féminisation de l'enseignement : quel enjeu éducatif ? in *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève.
- Devos, C., Mouton, M. & Marigliano, S. (2013). Le mentorat : Comment ce dispositif est-il perçu par les enseignants débutants et expérimentés ? *Éducation et formation*, (299), 37-51.
<http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3>
- Donati, M. & Vanini De Carlo, K. (2009). *ASPTRANSIT 2. Secondo rapporto sui percorsi formativi e professionali dei neodiplomati della formazione di base dell'Alta scuola pedagogica (volée 2005 e volée 2006)*. Locarno: Pubblicazioni ASP.
- Donati, M. & Vanini De Carlo, K. (2006). *ASPTRANSIT. Primo rapporto dello studio longitudinale sui percorsi formativi e professionali dei neodiplomati della formazione di base nel 2005. ASP (Rapporto N.1)*. Locarno: pubblicazioni ASP.
- Duchesne, C. & Kane, R. (2010). Le mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion : témoignages d'enseignants débutants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (11), 55-68.
- Dufour, F. & Chouinard, R. (2013). Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l'essai auprès d'enseignants débutants. *Éducation et formation*, (e-299), 52-65.
<http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=157>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). The teaching Profession in Europe. Perceptions and Policies. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Eurydice Indire (2013). *Insegnanti in Europa. Formazione status, condizioni di servizio*. Roma: Bollettino di informazione internazionale.

- Eurydice Indire (2016). La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche. *Quaderni di Eurydice*, (33).
- Fumat, Y., Vincens, C. & Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Gagnebin, P.-D. (2005). L'insertion professionnelle dans la carrière enseignante. *Enjeux pédagogiques*, (1), 15-27.
- Gervais, C. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : politiques, rôle des acteurs et des établissements, dispositifs in L'insertion professionnelle des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, (6), 75-88.
- Girinshuti, C. & Losego, P. (2016). Trois ans pour s'insérer : modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 17-37.
- Gremaud, J. (2007a). L'insertion des diplômés des HEP en Suisse Romande et au Tessin : premiers résultats d'une recherche en cours. *Educateur*, (5), 18.
- Gremaud, J. (2007b). Introduction à la profession : concept pour l'accompagnement des enseignant-e-s débutant-e-s dans les degrés préscolaire et primaire du canton de Fribourg. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, (6), 103-107.
- Grignoli, N. (2011). Il docente funambolo. Qualità di vita e benessere lavorativi nell'ambito dell'insegnamento. *Scuola Ticinese*, (308), 10-11.
- Ufficio Scolastico Provinciale - Piacenza (2008). *Compagno di viaggio. Il ruolo e le funzioni del tutor mentor nei percorsi di iniziazione professionale dei neoassunti*. Bologna: Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Ministero della Pubblica Istruzione.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Hudson, P. (2013). Mentoring preservice teachers on school students' differentiated learning. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 11, 112-128.
- Isidori, E. (2003). *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*. Perugia: Morlacchi.
- Keller-Schneider, M. (2016). Développement professionnel des enseignants débutants – comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 183-208.
- Labeeu, M. (2013). Premiers mois en classe du primaire. *Éducation et formation*, (e-299), 98-107. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=161>
- Lacourse, F., Martineau, S. & Nault, T. (2011). *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Anjou : CEC.
- Le Lièvre, B., Braun, A. & Lahaye, W. (éds.) (2013). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en francophonie. *Éducation et formation*, (e-299). <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=152>
- Lussi Borer, V., & Ria, L. (Éd.). (2016). *Apprendre à enseigner*. Paris: Presses universitaires de France

- Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Martineau, S. & Vallerand, A.-C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Trois-Rivières, QC: UQTR, LADIPE.
- Martineau, S. (2008). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 15(2), 42-44.
- Martineau, S., & Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.
- Maulini, O. (2010). L'image de l'enseignant dans la société... Et l'image de la société dans l'enseignant ? *Enjeux pédagogiques*, (14), 21-22.
- Monnard, I., & Gremaud, J. (2016). Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 209-230.
- Mosquera Roa, S., Balslev, K., Perréard Vité, A. & Dobrowolska, D. (2016). La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 137-156.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. & Ndoreroaho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, (e-299), 13-35.
<http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=155>
- Noel, I. (2016). Accueillir un élève ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 231-248.
- OCDE (2014a). *Résultats de TALIS 2013. Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>
- OCDE (2014b). Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage. Éditions OCDE.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr>
- Oger, L., Falla, M., Guiot, J., Khamidoullina, I. & Caré, L. (2013). Le dispositif d'encadrement des nouveaux enseignants HELMO. *Éducation et formation*, (e-299), 108-115.
<http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=162>
- Ostinelli, G. (ed.) (2010). *Progetto di sostegno ai docenti in difficoltà*. Bellinzona: Rapporto DECS, Cantone Ticino.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (éds) (2001). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2016). Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire à l'épreuve du métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 95-115.
- Perrenoud, P. (1996). Formation continue et développement de compétences professionnelles. *Educateur*, (9), 28-33.

- Phillipot, T. (2014). L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française : préoccupations, tensions et compromis professionnels. *Formation et profession*, 22(2), 13-30.
- Piacente, T. (2011). *Le incertezze nello sviluppo professionale del docente* (Lavoro di diploma per il Bachelor of Arts in Primary Education, SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento, Locarno, Svizzera).
- Picard, P. & Ria, L. (Eds.) (2011). *Beginning teachers: a challenge for educational systems – CIDREE. Yearbook 2011*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.
- Portelance, L., Martineau, S. & Mukamurera, J. (dir.) (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* Québec : Presses universitaires du Québec.
- Rey, J. & Gremaud, J. (2016). La première rentrée des profs, entre enthousiasme et épreuves. Le rôle des collègues et de l'établissement. *Educateur*, (7), 13-15.
- Rey, J. (2016). Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle alternatives empruntées par des enseignants diplômés. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 59-84.
- Rey, J., & Broyon, M.-A. (dir.) (2016). De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21).
- Rey, J., & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Éducation et formation*, (e-299), 67–77.
<http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=158>
- Ria, L. (dir.) (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Santagata, R. (2012). Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@re: Open Journal per la Formazione in Rete*, (79). Trento: Edizioni Erickson. Disponibile da <http://formare.erickson.it/wordpress/it/2012/un-modello-per-l%e2%80%99utilizzo-del-video-nella-formazione-professionale-degli-insegnanti>
- Sappa, V. & Boldrini, E. (2018). *Resilienza degli e delle insegnanti della formazione professionale. Rapporto di ricerca 2015-2018*. Lugano: Istituto universitario federale per la formazione professionale IUFFP.
- Saussez, F. (dir.) (2015). Analyse de l'activité des enseignants débutants et vidéoformation. *Recherche et formation*, (75). <https://journals.openedition.org/lectures/17411?lang=fr>
- Tamanini, C. (a cura di) (2007). *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento. Una ricerca su genere e percorsi formativi*. Trento: IPRASE.
- Tchoreret Mbiamany, J. (2016). *La construction des compétences en insertion professionnelle en enseignement par l'accompagnement réflexif du mentorat* (Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université de Laval, Canada).
- Théorêt, M. & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? Des pistes vers la résilience éducationnelle*. Bruxelles : de Boeck.

- Todeschini, P. & Gardani P. (2007). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Vanini De Carlo, K. (2016). Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel. Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 137-156.
- Vifquin, J.-M. & Watthez, C. (2013). Le diplôme... Et après ? *Éducation et formation*, (e-299), 92-97. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=160>
- Weber, K. (2006). *Expertise de la CSFCE*. Berne.
- Wentzel, B., Akkari, A. & Changkakoti, N. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : état des lieux et perspectives de recherche. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 29-75.
- Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.-F. & Changkakoti, N. (2011). L'insertion professionnelle des enseignants : quelques clés de lecture d'un objet de recherche complexe in B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen & N. Changkakoti. *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale*. Bienne : Éditions BEJUNE.
- Widmer, V. (2016). Regard transversal sur la construction de l'identité professionnelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 175-182.
- Zannini, L. (2005). *La tutorship nella formazione degli adulti*. Milano: Guerini Scientifica.