

PROPOS SUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Stéphane Martineau, Ph.D.

Professeur titulaire

Chercheur régulier au *Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*

Responsable du *Laboratoire d'analyse du développement et
de l'insertion professionnels en enseignement (LADIPE)*

Université du Québec à Trois-Rivières
(UQTR)

Département des sciences de l'éducation

Novembre 2008

Les grandes rubriques de ce document

1- L'insertion professionnelle

2- Rôle des directions dans l'insertion professionnelle en enseignement

3- Le mentorat

4- L'incompétence pédagogique

5- Quelques références

1- L'insertion professionnelle

À partir des écrits des pionniers (Fuller, 1969; Katz, 1972; Van Manen et Schein, 1979) et ceux plus récents (Huberman, 1989 ; Baillauquès et Breuse, 1993 ; Hétu *et al.*, 1999 ; Zeichner et Gore, 1990), il est possible d'affirmer que l'insertion professionnelle est un processus dynamique et non linéaire qui peut se dérouler sur quelques années après la formation initiale en enseignement ou encore à l'occasion d'un changement d'affectation au travail (passer par exemple, d'un ordre d'enseignement à un autre).

L'insertion professionnelle implique la mise en place de plusieurs sous-processus :

- la construction de nouveaux savoirs et compétences nécessaires à l'agir professionnel, en particulier pour faire face aux difficultés rencontrées auprès des élèves (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Bullough, 1989 ; Nault, 1993 ; Wideen *et al.*, 1998) et pour coopérer efficacement avec les nouveaux collègues (Portelance, 2004);
- b) le transfert des apprentissages faits en formation initiale ou dans un autre contexte de travail (si celui-ci est pertinent) ;
- c) la transformation de l'identité professionnelle (Bossard, 1999 ; Gold, 1996 ; Dubar, 1996 ; Martineau, Corriveau, 2000; Martineau, Gauthier, 2000).

Le développement de savoirs et de compétences

En contexte professionnel, les savoirs et les compétences se développent essentiellement à travers l'expérience concrète du travail (Martineau, 1997). Il en va ainsi de l'enseignement où une bonne part de la base de connaissances s'acquiert durant les premières années de la vie professionnelle. Or, savoir enseigner ne consiste pas tant à discourir sur le métier qu'à *savoir (le) faire*, c'est-à-dire à utiliser des connaissances au service de l'action pédagogique et des finalités qu'elle poursuit (Tardif, Lessard, 1999 ; Lessard, Portelance, 2002). C'est pourquoi la notion de compétences apparaît ici des plus importante. Nous nous référons essentiellement aux ouvrages de Le Boterf (2000; 2001) et de Minet, Parlier, de Witte (1994). Une compétence sera une capacité, acquise en contexte par apprentissage implicite ou explicite, qui permet à un sujet de déployer des procédures d'action adaptées à la tâche. La compétence se fonde sur un ensemble de ressources; celles-ci ne sont pas que personnelles et peuvent venir de l'environnement. La compétence est en outre plus qu'un savoir-faire, elle est aussi aptitude à juger de ce qu'il faut faire (Reboul, 1995). Être compétent c'est savoir agir, pouvoir agir et vouloir agir (Le Boterf, 2000; Rey, 1996).

Le transfert des apprentissages

Le transfert est un processus « par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches » (Presseau, 2000b, p. 161). Il est donc à la fois à la base de l'apprentissage et, en quelque sorte, sa finalité (Campionne et *al.*, 1995 ; Presseau, 2000a). Selon plusieurs auteurs, le transfert est un processus qui s'apprend (Haskell, 2001 ; Mendelsohn, 1996 ; Tardif, 1999). Connaissant les difficultés des enseignants en insertion professionnelle à donner du sens à leur nouvelle situation de travail (Portelance et Legendre, 2001), il est essentiel que l'accompagnement et le soutien qui leur est dispensé leur permettent d'établir des liens entre les situations de formation ou de travail antérieures et celles du travail actuel (Meirieu, 1995 ; Frenay, 2004).

L'identité professionnelle

L'identité professionnelle apparaît comme l'enjeu d'une transaction entre soi et soi et entre soi et le milieu de travail (Dubar, 1996 ; Dubet, 1994). C'est pourquoi, pour les enseignants en insertion professionnelle, la socialisation au travail semble comporter deux aspects majeurs : a) l'engagement personnel au plan des valeurs ; b) la conformité des comportements aux attentes du milieu de pratique (Lacey, 1977). Ce processus suppose que l'acteur se voit confirmé dans son évolution – conçue comme la maîtrise graduelle des actes professionnels qui constituent la spécialité de son métier – c'est-à-dire qu'il développe un sentiment de compétence.

Quelques constats sur l'insertion professionnelle

- A) La motivation au travail et le désir de persévérer dans la carrière enseignante sont associés à la qualité de la relation avec les élèves.
- B) La qualité de la relation avec les élèves dépend grandement du sentiment de compétence à leur enseigner.
- C) Les enseignants en début ou en changement de carrière éprouvent très souvent un sentiment d'incompétence pédagogique (Martineau et Presseau, 2003b).
- D) Ce sentiment est directement lié à leurs difficultés à intervenir efficacement auprès des élèves, difficultés qui s'expliquent en partie par le fait qu'on leur réserve souvent les groupes d'élèves en difficultés quand ce n'est pas qu'on leur demande d'enseigner dans des disciplines pour lesquelles ils n'ont pas reçu de formation spécifique.
- E) Ces difficultés proviennent soit d'un manque de connaissances du nouveau contexte de travail ou de leur incapacité relative à transférer certains des

apprentissages faits en formation initiale et à développer un répertoire de savoirs et de compétences adaptés au contexte de travail.

F) Ces difficultés peuvent être accentuées par le peu de soutien que les débutants reçoivent de la part des enseignants plus expérimentés et des directions d'établissement (Martineau et Corriveau, 2000).

G) Il s'ensuit que de nombreux enseignants perdent confiance en leurs compétences, remettent en cause leur choix de carrière et abandonnent finalement la profession (Raymond, 2001).

La difficulté de l'insertion professionnelle et le besoin d'accompagnement

La période d'insertion professionnelle est particulièrement difficile en enseignement et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, le manque d'expérience des enseignants débutants fait en sorte qu'il est plus difficile pour eux que pour leurs collègues plus expérimentés de résoudre les différents problèmes rencontrés au quotidien dans la gestion de la classe. Par ailleurs, les nouveaux enseignants se sentent souvent un peu perdus puisqu'ils ne connaissent généralement ni le fonctionnement de l'école, ni les habitudes de l'équipe en place et qu'ils doivent donc s'adapter à toutes ces nouveautés.

En outre, contrairement à plusieurs autres professions où la prise en charge des responsabilités pour le débutant s'effectue de façon graduelle, le novice en enseignement est confronté dès le début à toutes les responsabilités inhérentes à la profession¹. Le débutant doit donc, dès son entrée dans la carrière, être capable d'assumer toutes les facettes de son rôle, ce qui présente souvent des difficultés même s'il y a été préparé à la formation initiale. Enfin, la perception des débuts comme étant difficiles peut aussi surgir du souci de perfectionnisme, le débutant souhaitant être un enseignant « parfait » et se reprochant la moindre erreur, d'où l'apparition d'un sentiment d'incompétence grandissant.

Plusieurs indices nous prouvent que l'insertion professionnelle est un moment qui est vécu difficilement par un grand nombre d'individus. Tout d'abord, le taux de stress ressenti par les enseignants débutants est plutôt élevé. En effet, selon une étude québécoise², les enseignants ressentent souvent un grand stress dû à différents facteurs tels que :

¹ Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications (1995). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Orientation*. Document de travail présenté au Colloque sur l'insertion professionnelle à Victoriaville, Québec : Ministère de l'éducation.

² Royer, Nicole, Jean Loiselle, Marc Dussault, François Cossette et Colette Deaudelin, "Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière", *Vie pédagogique*, no 119, avril-mai 2001, p. 5-8.

- la reconnaissance professionnelle,
- les comportements des élèves,
- le manque de temps et de ressources,
- les relations avec les autres membres du personnel et les parents
- ainsi que la charge de travail.

Toutefois, selon cette même étude, le soutien constitue un facteur de protection important en ce qui concerne le stress. Le mentorat, par le soutien émotif, psychologique et professionnel qu'il apporte, peut permettre de lutter contre le stress ressenti chez les enseignants débutants.

Un autre indicateur de la difficulté du processus d'insertion professionnelle en enseignement est la fréquence relativement plus élevée de troubles psychologiques chez les enseignants débutants. En effet, comme le citent Baillauquès et Breuse³ : « dans une étude consacrée aux maladies mentales, le docteur Chanoit a établi qu'en France, les troubles névrotiques sont deux fois plus fréquents chez les enseignants que dans d'autres professions en début de carrière, et que cet écart va diminuant à mesure que les années passent. » Par ailleurs, les nouveaux enseignants vont souvent être amenés à accepter une tâche parfois trop lourde pour eux, afin de pouvoir conserver leur priorité d'emploi, ce qui peut mener à un grand stress psychologique, voire même à l'épuisement professionnel⁴. Nous croyons que l'incidence de tels troubles psychologiques pourrait être grandement diminuée si l'enseignant débutant était accompagné par un enseignant d'expérience.

Enfin, un dernier élément nous indique à quel point l'insertion professionnelle est difficile chez les enseignants novices : le taux de décrochage de la profession qui s'avère plutôt alarmant. En effet, selon une étude sur le personnel enseignant dans l'ensemble du Canada⁵, 15% des enseignants vont quitter la profession après une seule année d'enseignement. Bien que cette étude date de plus de dix ans, les données actuelles confirment ce constat. Ce pourcentage est énorme comparativement à la moyenne des autres professions qui se situe autour de 6%. Par ailleurs, selon une enquête portant sur la carrière enseignante⁶, 18%

³ Baillauquès, S., Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur, p. 16.

⁴ Gouvernement du Québec, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, Offrir la profession en héritage, Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement, Mars 2002.

⁵ King, A.J.C., Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

⁶ Huberman, M. (1989), *La vie des enseignants, Évolution et bilan d'une profession*, Collection Actualités pédagogiques et psychologiques, Éditions Delachaux et Niestlé, Paris.

des répondants ont songé à quitter l'enseignement durant les 18 premiers mois de leur carrière et 11% songent à quitter après seulement 2 ou 3 années d'enseignement. En effet, plusieurs enseignants décrochent durant les premières années d'enseignement car ils considèrent que le défi est trop grand et la charge trop lourde.

2- Rôle des directions dans l'insertion professionnelle en enseignement

Dans la littérature portant sur l'insertion professionnelle, plusieurs auteurs soulignent que la direction joue un rôle crucial quant à l'insertion et à la rétention des enseignants. En effet, un sondage effectué auprès de 359 enseignants décrocheurs révèle que la principale raison pour quitter l'enseignement est le manque de soutien pour les enseignants débutants de la part des administrateurs (Eggen, 2002). Même constat dans la recherche de Johnson et Birkeland (2003) où les enseignants débutants interrogés citent l'insatisfaction quant au soutien administratif plus souvent qu'aucun autre facteur comme raison de changer d'école. Dans la section qui suit, nous présentons une synthèse de ce que disent les écrits scientifiques à propos des différents rôles que peut jouer une direction pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants. Nous verrons également ce que la direction ne doit pas faire, c'est-à-dire les gestes, comportements ou attitudes qui peuvent nuire à l'insertion des novices.

Un premier constat en épluchant la littérature spécialisée est que les rôles attribués à la direction en matière d'insertion sont assez similaires d'une recherche à une autre. Ainsi, pratiquement tous les auteurs s'entendent pour dire que la direction a un rôle de soutien, de conseiller ou de guide envers les novices. Par contre, la façon dont se concrétise ce rôle d'aide peut différer sensiblement selon les écrits.

Recruter les nouveaux enseignants

Un des premiers rôles que la direction peut avoir à jouer auprès des novices est le recrutement. En effet, dans plusieurs écoles, c'est à la direction qu'il incombe de recruter les nouveaux enseignants. Comme le souligne Brossard (1999), la sélection du personnel est très importante si la direction veut s'assurer d'avoir un bon climat au sein de l'école. Pour ceux qui seront sélectionnés, la direction représentera souvent la première personne qu'ils connaîtront dans l'école (Brock et Grady, 1997). Il est donc crucial que ce premier contact entre la direction et le novice se passe bien, afin que par la suite, le débutant se sente à l'aise de demander du soutien à la direction.

Selon une étude de Wood (2005) portant sur le rôle de la direction dans un programme d'insertion, la fonction de recruteur est particulièrement importante. En effet, le fait d'être employé directement par la direction peut avoir une influence sur la rétention des novices et sur leur façon de faire face aux problèmes : « *When faced with challenging classroom dilemmas, these novice teachers often persevered longer in solving their problems than those who had not experienced this direct recruitment by a site administrator.* » (Wood, 2005, p. 53).

Accueillir le débutant et lui fournir l'information nécessaire

Selon Vogel (2004), une fois les novices recrutés, la première tâche de soutien qui incombe à la direction consiste à fournir aux nouveaux enseignants certaines informations quant au fonctionnement et à l'organisation de l'école. Le MEQ (1996) [devenu aujourd'hui le MELS] renchérit en soulignant que la direction doit entre autres informer le novice sur le projet éducatif, les règles de vie et de conduite de l'école, les services disponibles et l'organisation physique de l'école. La direction peut également informer le novice quant aux ressources qui sont à sa disposition et aux mesures de soutien disponibles. Par exemple, si un programme d'insertion est offert dans la commission scolaire ou dans l'école, la direction doit veiller à en aviser le novice. En plus de son rôle d'information, la direction a un important rôle d'accueil lors de la rentrée scolaire. Baillauquès et Breuse (1993) présentent ce rôle qu'a la direction scolaire en début d'année en ces termes : « *Mettre le nouveau venu à l'aise, lui faciliter le travail, lui apporter l'aide ou le conseil qu'il sollicite, lui faire sentir qu'il n'est pas un intrus mais un collègue à part entière avec lequel il va faire bon travailler, doit être l'objectif premier de l'accueil.* » (p. 157).

Lors d'une table ronde sur l'insertion professionnelle, réalisée avec dix gestionnaires québécois (Céré, 2003), les participants ont souligné la nécessité pour les directions d'établissements scolaires d'offrir un accueil personnalisé aux nouveaux enseignants en début d'année et d'organiser une réunion collective avec tous les enseignants débutants. Une autre mesure d'accueil pouvant être utilisée afin de bien informer les nouveaux enseignants en début d'année est de leur offrir un dossier d'informations contenant divers documents tels que la convention collective, le projet éducatif, le code de vie de l'école, etc. Enfin, la direction doit également informer le débutant de son horaire, lui faire visiter l'école et le présenter aux autres enseignants ainsi qu'aux autres membres du personnel (MEQ, 1996). Les personnes-ressources auxquelles l'enseignant pourrait avoir affaire en cours d'année lui seront alors signalées.

Offrir du mentorat

Certains auteurs indiquent que la direction peut aider les débutants en favorisant l'instauration d'un système de mentorat (Angelle, 2002 ; Nault, 2003 ; Vogel, 2004, Wood, 2005). Lorsque possible, la direction assignera au débutant un mentor enseignant la même discipline ou le même niveau. En outre, il peut être très intéressant, à la fois pour le novice et pour le mentor, d'avoir du temps de libération d'enseignement ou d'autres tâches pour se rencontrer afin de discuter et de planifier ensemble. La direction doit donc veiller à fournir assez de temps dégagé pour les deux parties. Enfin, elle doit également avoir des contacts

réguliers avec les mentors et les novices, afin de s'assurer que le mentorat est efficace.

Assurer des conditions de travail adéquates

Les administrateurs scolaires doivent assurer des conditions de travail les plus adéquates possibles et ce autant pour les enseignants d'expérience que pour les novices (Vogel, 2004). En effet, la direction influence directement plusieurs des conditions de travail rencontrées par les enseignants au sein de l'école : ressources disponibles, climat de travail, accès à la formation continue, composition des horaires, etc. Selon Colley (2002), la direction a un rôle à jouer quant à la construction d'une culture scolaire favorable à l'insertion des débutants. En effet, la direction doit faire en sorte que l'insertion professionnelle soit considérée comme une responsabilité collective, partagée par tous les membres du personnel de l'école. En outre, si un programme d'insertion est en place dans l'école ou dans la commission scolaire, la direction doit considérer ce programme comme étant utile, elle doit s'assurer d'en faire la promotion au sein de l'école et d'en superviser le bon fonctionnement (MEQ, 1996 ; Wood, 2005). La direction doit également encourager le travail en collégialité et l'esprit de collaboration et d'entraide au sein du personnel enseignant (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Lamarre, 2004), ce qui permettra aux débutants de s'intégrer plus rapidement et plus facilement dans l'équipe-école. De même, une école qui bénéficie d'une culture axée sur la résolution de problèmes et sur le principe de communauté d'apprentissage est particulièrement «aidante» pour les débutants, puisqu'elle leur permet d'envisager des solutions aux difficultés rencontrées (COFPE 2002 ; Feiman-Nemser, 2003). Bref, par sa grande influence sur les valeurs et la philosophie de l'école, la direction a le loisir d'instaurer un climat et une culture scolaire qui soutiennent l'insertion des novices.

Afin de favoriser la rétention des débutants, la direction devrait également s'assurer que les novices n'aient pas une tâche de départ trop lourde (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Eggen, 2002, Lamarre, 2004). Ainsi, dans la mesure du possible, le nouvel enseignant ne devrait pas être assigné aux classes les plus difficiles, c'est-à-dire à celles comprenant un grand nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux (troubles d'apprentissage, troubles de comportement, etc.). Pour faciliter la tâche des débutants, il faudrait également limiter les tâches supplémentaires : paperasse à remplir, activités parascolaires, participation aux comités, etc. (Martineau, Presseau, Portelance, 2005).

Également, plusieurs débutants se voient affectés à une tâche qui ne correspond pas à leur formation initiale et doivent alors enseigner à un niveau ou dans une discipline pour lesquels ils n'ont pas été formés. Cette situation rend l'insertion plus difficile pour les novices et c'est pourquoi la direction devrait éviter de

donner une tâche d'enseignement en dehors de la certification du débutant. De même, comme le suggère Angelle (2002), la direction peut agir afin de créer un horaire facilitant pour les débutants, notamment en réduisant le nombre de périodes d'enseignement consécutives sans pause et en limitant le nombre de planifications de leçons. Une autre mesure pouvant être prise par la direction pour faciliter les premières années d'enseignement est d'offrir une tâche réduite et de fournir du temps de libération pour les débutants (Nault, 2003 ; Vogel, 2004). Ce temps pourrait être utilisé pour la planification, pour les rencontres avec un mentor, pour effectuer de l'observation dans la classe d'enseignants expérimentés ou encore tout simplement pour discuter de son vécu professionnel entre novices. L'observation d'enseignants vétérans s'avère particulièrement utile pour les novices car elle leur permet d'observer comment ces enseignants font face aux divers défis et problèmes rencontrés au quotidien et ainsi de s'approprier de nouvelles stratégies pédagogiques (Angelle, 2002). En outre, la direction doit s'assurer que les enseignants débutants aient toutes les ressources nécessaires pour enseigner. Il faut donc veiller à ce que le matériel soit en bon état et en quantité suffisante et à ce que le novice connaisse le fonctionnement des divers appareils pouvant l'aider dans son travail (photocopieuse, rétroprojecteur, ressources informatiques, etc.).

Assurer le développement professionnel des enseignants

La direction a également un rôle important quant au développement professionnel et à la formation continue des enseignants (COFPE, 2002 ; Darling-Hammond, 1999). Elle doit s'assurer d'instaurer une culture de formation continue au sein de l'école et elle doit demander à la commission scolaire de mettre en place des mesures de soutien pour les nouveaux enseignants (Brossard, 1999). De plus, en informant les débutants sur les formations continues offertes et en les encourageant à participer à de telles formations, elle favorise leur plein épanouissement professionnel, tout en leur permettant d'acquérir de nouveaux outils pour exercer leur métier efficacement. Notamment, la direction devrait offrir un soutien aux débutants quant à la gestion de classe : formations, groupes d'entraide, soutien individuel, etc. (Céré, 2003). De même, il serait important que la direction joue un rôle de leader pédagogique en engageant les nouveaux enseignants dans des discussions sur la pratique enseignante et sur la pédagogie (Angelle, 2002).

Faire connaître ses attentes

Il est crucial que la direction fasse connaître dès le départ ses attentes envers le débutant. Cela permettra d'établir une communication authentique entre direction et novice. De plus, selon Brock et Grady (1998), qui ont mené une étude sur le rôle de la direction quant à l'insertion des enseignants débutants, les nouveaux enseignants souhaitent répondre aux attentes de la direction et s'ils

sentent qu'ils ne peuvent le faire, ils peuvent se sentir frustrés, anxieux ou abandonnés, ce qui nuira à leur bonne insertion professionnelle. En plus d'être formulées clairement, les attentes de la direction envers les novices doivent donc être réalistes afin que ces derniers puissent y répondre convenablement. Malheureusement, selon une étude menée par Martineau et Presseau (2003), il semblerait que ce ne soit pas toujours le cas et que les attentes de la direction envers les débutants soient souvent particulièrement élevées voire irréalistes. En effet, cette étude révèle que la direction attend notamment des novices qu'ils soient capables de bien gérer la classe, qu'ils participent activement à la vie de l'école, qu'ils aient une bonne confiance en eux, qu'ils agissent à titre de modèles pour les élèves, qu'ils maîtrisent différentes méthodes pédagogiques et qu'ils soient capables de travailler en équipe avec leurs collègues. Ces nombreuses attentes peuvent être source de stress chez le novice, qui ne possède pas nécessairement toutes ces compétences et connaissances dès l'entrée dans la profession et doit donc apprendre à les développer progressivement afin de répondre aux exigences de la direction.

Établir une relation positive

De manière plus générale, plusieurs recherches soulignent que l'insertion professionnelle des débutants est facilitée s'ils peuvent entretenir une relation positive avec la direction. Pour les administrateurs scolaires, l'établissement d'une telle relation positive avec les enseignants implique notamment une attitude d'ouverture, de respect, de disponibilité et d'écoute. La direction doit démontrer qu'elle comprend que les enseignants ne peuvent être parfaits en tout temps et qu'ils peuvent parfois faire des erreurs. Ainsi, les enseignants pourront se sentir à l'aise d'aller consulter la direction ou d'aller lui parler de leurs problèmes. En outre, le débutant doit être reconnu comme membre à part entière de l'équipe-école, c'est-à-dire qu'il doit être considéré comme égal aux autres enseignants et qu'il doit pouvoir bénéficier des mêmes privilèges (Jobin, 2003). Ainsi, qu'il soit permanent ou non, enseignant suppléant ou régulier, l'enseignant débutant mérite la même considération de la part de la direction qu'un enseignant d'expérience. Afin de favoriser la communication, il faut également que la direction indique clairement aux débutants qu'elle est disponible pour eux et qu'elle a du temps à leur consacrer. Une direction trop occupée, une porte de bureau trop souvent fermée ou une attitude irrespectueuse ou dictatoriale envers les débutants peuvent décourager ces derniers de faire appel à la direction en cas de besoin. Le renforcement positif est également important pour favoriser la relation entre la direction et les enseignants débutants et ainsi faciliter l'insertion professionnelle. En effet, les commentaires positifs reçus de la part de la direction peuvent grandement contribuer à augmenter l'estime de soi et le sentiment de compétence du novice. Il s'avère donc important que la direction souligne aux débutants qu'elle est satisfaite de leur travail et qu'elle les apprécie. Toutefois, il est aussi nécessaire

que la direction offre, en plus des commentaires positifs, une critique constructive visant à l'amélioration du novice. Enfin, la direction doit maintenir une communication régulière avec les enseignants en les informant des réunions qui auront lieu, des dates limites (par exemple pour la remise des bulletins) et des événements à venir (colloque, activités spéciales dans l'école, ateliers de formation, etc.).

3- Le mentorat

Le mentorat constitue la forme la plus fréquente d'accompagnement parmi les dispositifs d'insertion professionnelle (Smith et Ingersoll, 2004). Le mentorat se traduit par une relation personnelle et professionnelle entre le mentor et le mentoré. Il existe plusieurs définitions du terme «mentorat» que nous avons divisées selon le type de processus auxquelles elles réfèrent:

1) Processus d'accompagnement

Tout d'abord, le mentorat est défini comme un processus d'accompagnement par plusieurs auteurs. À ce propos, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), propose une définition de l'accompagnement s'approchant grandement de ce qu'est le mentorat : « *L'accompagnement est un ensemble d'activités de soutien, individuelles ou collectives, destinées aux débutantes et débutants dans l'enseignement.* » (MEQ, 1996, p. 2). Desgagné (1995), quant à lui, présente le mentorat comme une attitude adoptée par l'enseignant d'expérience face aux difficultés du novice. Il s'agit de croire en la nécessité d'un accompagnement pour l'enseignant qui débute, dans une perspective de continuité (formation continue) et selon un modèle réflexif (Desgagné, 1995). Pour Barette (2000), il s'agit tout simplement d'un accompagnement du débutant par un enseignant d'expérience. Bédard (2000) ajoute que les enseignants d'expérience se doivent d'offrir une aide professionnelle et définit le mentorat comme suit : « *Accompagnement des débutants par des enseignants d'expérience afin de guider les novices et d'offrir une aide professionnelle dans la résolution des problèmes rencontrés par les débutants.* » (Bédard, 2000). Dumoulin (2004), sans référer directement à l'accompagnement, renvoie au « *Soutien professionnel au débutant (novice) de la part d'un collègue expérimenté (mentor).* » (Dumoulin, 2004, p. 22). Enfin, Lusignan (2003a) est sans aucun doute l'auteur qui pousse le plus loin sa définition en joignant l'aspect relationnel du processus à la construction de l'identité professionnelle :

«une forme d'accompagnement par laquelle une personne expérimentée soutient une personne novice, à travers une relation de coopération, dans une transition vers une nouvelle réalité et dans ses apprentissages vers le développement de son potentiel personnel et professionnel» (Lusignan, 2003a, p. 45-46).

2) Processus d'enseignement

Si le mentor occupe un rôle actif dans le processus d'accompagnement, le mentorat faisant appel à un processus d'enseignement accorde encore une très

large place au rôle du mentor. Angelle (2002a) relève la fonction éducative du mentorat, en référant à Ziepher et Rieger (1988), et indique que le mentorat est à la fois un système de soutien occasionnel et un système avec une fonction éducative.

3) Processus d'interaction et relationnel

Enfin la dernière définition attribue un rôle plus actif aux mentorés puisque le mentorat est défini comme un processus d'interaction et un processus relationnel. Pour Latour (1994), il s'agit d'«*Un processus intense d'interaction entre au moins deux individus, le mentor (porteur de sagesse) et le protégé.*» (Latour, 1994, p. 22) tandis que pour Weva (1999) il s'agit d'une relation formelle entre le novice et un collègue de travail expérimenté.

Objectifs et buts du mentorat

Les objectifs et les buts poursuivis par les programmes de mentorat peuvent varier selon la problématique que le programme veut contrer, par exemple les nombreux congés de maladie, le stress et le décrochage professionnel chez les enseignants en début de carrière (Gervais, 2004; Smith et Ingersoll, 2004). Les programmes peuvent également être axés sur le développement des compétences professionnelles, viser le développement d'un sentiment de compétence (Bédard, 2000); favoriser la création de liens entre savoir théorique et pratique en enseignement (Vonk, 1995); ou encore permettre aux nouveaux enseignants d'apporter de nouvelles idées en classe (Baillauquès et Breuse, 1993, p. 163).

D'autres programmes poursuivent plusieurs objectifs touchant à la fois à l'information, l'apprentissage de la profession, la socialisation professionnelle, la promotion professionnelle, le soutien professionnel et le développement professionnel. C'est le cas des programmes de mentorat présentés par Latour (1994) et Angelle (2002b):

Latour (1994) reprend les objectifs de Zey (1984) :

- transmettre les aspects techniques et professionnels de la formation;
- favoriser l'établissement de rapports interpersonnels au sein de l'organisation;
- amener le protégé à augmenter ses chances d'avancement par une plus grande visibilité auprès des membres du personnel;
- appuyer, écouter, comprendre et soutenir le protégé.

Selon Angelle (2002b), les objectifs de tout programme d'insertion doivent être :

- Fournir de l'information au nouvel enseignant;
- Fournir du soutien au nouvel enseignant quant à la socialisation à la profession;
- Fournir des opportunités de croissance et de développement professionnel pour le nouvel enseignant.

Somme toute, les programmes de mentorat poursuivent différents buts visant à améliorer les conditions de travail des enseignants débutants, à permettre leur rétention au sein de la profession et à promouvoir leur développement professionnel. Ces programmes proposent différentes mesures pour aider les enseignants à dépasser le stade de survie et à affronter le choc de la réalité lors de l'insertion professionnelle. À ce propos, Gervais (1999a) fait d'ailleurs valoir que le mentorat permet aux novices de dépasser le stade de survie, période transitoire par laquelle passent les enseignants qui débutent : «...l'un des buts d'un programme d'insertion devrait être d'aider le jeune enseignant à dépasser les stratégies qualifiées de survie» (Gervais, 1999a, p. 127).

Le mentor

Les critères de sélection d'un mentor devraient être les suivants :

- être volontaire;
- être un enseignant d'expérience;
- posséder une expertise didactico-pédagogique reconnue;
- posséder des compétences relationnelles;
- être engagé envers le développement professionnel;
- montrer certaines attitudes : ouverture d'esprit; respect d'autrui; flexibilité; disponibilité.

(Barrette, 2000; Bédard, 2000; Weva, 1999).

Le jumelage entre mentor et mentoré

Signalons tout d'abord que l'ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario (2003) et d'autres chercheurs mentionnent que le jumelage des mentors et mentorés doit se faire en fonction de certains critères, par exemple, le même niveau scolaire et la même matière enseignée (Lavoie et *al.*, 1995; Lavoie et Garant, 1995; Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003; Peyrache, 1999; Saint-Louis, 1994). Renard (2003), quant à lui, met en évidence qu'avoir les mêmes périodes de planification constitue un élément facilitant le bon fonctionnement de la relation mentorale et aussi la rétention des enseignants. Aussi, le jumelage doit tenir compte de la présence d'affinités personnelles entre l'enseignant débutant et l'enseignant expert, de leur

personnalité en quelque sorte (Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003; Saint-Louis, 1994).

Considérant ce qui précède et dans le meilleur des cas, mentionnons que le novice devrait pouvoir choisir son accompagnateur (Gouvernement du Québec, 2002). De plus, un jumelage avec un enseignant ayant une bonne réputation serait également profitable pour le mentoré (Lavoie et *al.*, 1995).

Les fonctions du mentor

Nous reproduisons ici un tableau présentant les douze fonctions du mentor.

Douze fonctions du mentor selon Houde (1995) :
1. «Accueillir le protégé dans le milieu, le présenter aux autres membres»;
2. «Guider le protégé dans le milieu en lui faisant part des normes, des valeurs et des tabous de la culture organisationnelle»;
3. «Enseigner au protégé»;
4. «Entraîner le protégé à acquérir des habiletés précises reliées à la pratique d'un travail»;
5. «Répondre du protégé auprès des autres membres du milieu (. . .)»;
6. «Favoriser l'avancement du protégé dans ce milieu»;
7. «Être le modèle du protégé (. . .)»;
8. «Présenter des défis au protégé et lui fournir l'occasion de faire ses preuves»;
9. «Conseiller le protégé sur une question ou l'autre»;
10. «Donner du feedback direct, utile et constructif»;
11. «Soutenir moralement le protégé, particulièrement en période de stress»;
12. «Sécuriser le protégé».
 Tiré intégralement de la thèse de Barette (2000) : <i>Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques</i> , p. 114.

Si les listes de fonctions variées selon les auteurs, toutes donnent une place importante aux six éléments suivants :

- 1) Accueillir les mentorés
- 2) Aider, guider, soutenir et conseiller les mentorés
- 3) Offrir du soutien pédagogique aux mentorés
- 4) Offrir du soutien psychologique aux mentorés
- 5) Servir de modèle aux mentorés
- 6) Rendre la culture institutionnelle explicite aux mentorés

Les types d'approches de supervision du mentor

Ci-après, nous retrouvons les cinq grands types d'approches de supervision dans la relation mentorale.

Différentes approches de supervision :
<ol style="list-style-type: none">1. Directive : le superviseur dirige et informe l'enseignant.2. Collaborative : le superviseur travaille en classe avec l'enseignant3. Non-directive : le superviseur écoute l'enseignant et offre une réponse empathique4. Alternative : le superviseur dirige mais sans indiquer à l'enseignant tout ce qu'il doit faire5. Éclectique : combinaison de modèles
<p>Tiré intégralement du résumé de Nault, T. (1993a). <i>Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire</i>. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.</p>

La relation mentorale

La relation entre le mentor et le mentoré doit être établie à partir d'un rapport égalitaire, basé sur une confiance mutuelle (Gouvernement du Québec, 2002). Norman et Feiman-Nemser (2005) font d'ailleurs remarquer que le mentorat n'est pas une formule magique et que la qualité du mentorat n'est pas seulement influencée par les compétences et les attentes du mentor, mais aussi par les attentes et la position du mentoré déterminée par son ouverture ou sa résistance à l'apprentissage et par sa perception de la bienveillance du mentor à son égard. D'où la nécessité d'une relation mentorale faite confiance réciproque (Schimdt et Knowles, 1995).

Durée du mentorat

En ce qui concerne la durée du mentorat, le MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995) préconise un accompagnement d'un an si l'enseignant débutant est à temps plein ou de deux ans s'il est à temps partiel. St-Louis, en se basant sur ses observations de l'expérience américaine, souligne : « En général, les programmes d'insertion professionnelle s'échelonnent sur un an. Cependant, les recherches ont démontré que l'aide fournie au cours de la première année prend surtout la forme d'un soutien émotif. » (St-Louis, 1994, p.44). Il suggère donc plutôt d'échelonner les programmes de mentorat québécois sur deux ans à temps plein, afin de permettre aux enseignants de réellement développer leurs compétences pédagogiques.

4- L'incompétence pédagogique⁷

Parler d'incompétence en enseignement nous oblige à inventorier un ensemble de cas ou de situations afin de mieux saisir la nature de ce concept à la fois en extension et en compréhension. Qu'on pense notamment aux cas d'incapacité physique ou mentale de l'enseignant, aux mauvais traitements physiques ou mentaux infligés aux étudiants, à la violation des règles de l'école, aux manquements aux devoirs de supervision, au refus de coopération, à l'insuffisance de la connaissance de la matière, à la mauvaise gestion de la classe, à l'incapacité d'adapter ses méthodes d'enseignement, à la négligence, aux comportements immoraux, aux infractions criminelles, etc. Nous avons jugé nécessaire de commencer par élaborer une typologie des offenses, fautes, incapacités, manquements, erreurs, etc., que nous appelons « insuffisances professionnelles » pour tout simplement marquer le fait que, dans tous les cas répertoriés, il s'agit de comportements ou d'attitudes de l'enseignant qui se situent en dehors de ce qui est considéré comme une conduite généralement acceptable. Ce terme « insuffisance professionnelle » nous semble préférable à celui d'incompétence parce qu'il est assez général pour regrouper un ensemble de conduites et parce que nous préférons réserver le terme « incompétence » aux dimensions proprement pédagogiques. Pour nous, la présence d'une insuffisance professionnelle serait repérable dans tous les cas où il y a : «*the inability or the unintentional or intentional failure to perform the teacher's customary teaching duties in a satisfactory manner.*» (Gross, p. 53).

L'incompétence au sens juridictionnel.

Au sens juridictionnel, la compétence fait référence à un territoire délimité à l'intérieur duquel un acteur peut légitimement exercer comme dans l'expression « le champ de compétence du provincial ». Selon cette acception, il faut concevoir l'incompétence comme «*l'inaptitude d'une autorité publique à accomplir un acte juridique.*» (Reid, 1994, p. 291). Partant de cet exemple, il est possible de tracer un parallèle avec une autre situation plus proche de nos préoccupations où la compétence exprime la mainmise, c'est-à-dire l'accès privilégié à un territoire. Au cours des années et afin de protéger les meilleurs intérêts du public, certains ordres professionnels se sont vu accorder par le Gouvernement du Québec un droit d'exercice exclusif d'une occupation. Par exemple, les médecins et les avocats bénéficient d'un tel privilège alors que les

⁷ Cette section reprend les grandes lignes du texte suivant : Martineau, S., Gauthier, C., Desbiens, J.-F. (2000). Ce n'est pas toujours la faute à El Niño. À propos de l'incompétence en enseignement. Dans *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer*, sous la direction de C. Lessard et C. Gervais, Université de Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation. p. 299-332.

psychologues n'ont droit qu'à un titre réservé sans pouvoir profiter de droits exclusifs sur le champ d'intervention de la psychothérapie.

Lorsqu'il est question des professions, peu importe qu'elles disposent d'un droit d'exercice exclusif ou non, le concept de compétence apparaît intimement lié à celui de qualification. L'attribution d'un titre réservé ou l'exercice d'une activité dans un secteur de pratique exclusif est conditionné par l'obtention d'une certification qualifiante appropriée attestant de l'aptitude d'un candidat à poser certains actes identifiés et définis. L'incompétent entendu en ce sens juridictionnel particulier est donc celui qui s'attribue frauduleusement un titre réservé ou qui pose des actes dans un champ de pratique exclusif sans posséder une certification légalement reconnue. À ce propos, le *Code des professions du Québec* (1998) stipule, entre autres, à l'article 188,1 que quiconque n'est pas membre d'un ordre professionnel et utilise sciemment le titre ou encore exerce une activité professionnelle réservée aux membres d'un tel ordre, commet une infraction et est passible d'amende. Soulignons que cette façon de définir l'incompétence d'un individu n'exclut pas que celui-ci puisse être capable de poser des actes dans un champ de pratique réservé sans causer de préjudice au bénéficiaire de ces actes. Par exemple, un médecin orthopédiste radié du Collège des médecins pour des raisons disciplinaires ne perd pas son habileté à réduire une luxation de l'épaule ou à reconstruire un ligament déchiré au genou même s'il a, de façon temporaire ou permanente, été dépossédé de son droit de pratique. De même, le comptable agréé condamné pour fraude et radié par son ordre professionnel demeure tout à fait apte à effectuer une vérification comptable même s'il a perdu le privilège de le faire à ce titre. Un enseignant diplômé de l'Ontario et ayant son permis de cette province est évidemment capable (au sens de posséder l'habileté) d'enseigner les mathématiques au Québec sans qu'il en ait toutefois le droit.

L'incapacité

L'incapacité désigne «*l'état d'une personne dont les facultés physiques ou mentales ont été altérées par une maladie ou un accident la rendant ainsi inapte à poursuivre ses activités normales ou à accomplir son travail correctement*» (Reid, 1994, p. 289). L'incapacité peut être partielle ou totale, temporaire ou permanente. Par exemple, un éducateur physique, portant un plâtre à l'avant-bras en raison d'une fracture, souffre d'une incapacité physique l'empêchant partiellement d'effectuer normalement ses activités professionnelles. Cette incapacité est également temporaire parce qu'après sa convalescence et l'administration de soins appropriés sa condition sera rétablie. Il n'en va pas de même de l'enseignant de chimie qui aurait reçu de l'acide sulfurique à forte concentration dans les yeux et qui, depuis cet incident, serait aveugle à 80% en dépit des soins médicaux reçus. Dans ce cas, l'incapacité d'exercer normalement son métier d'enseignant de chimie serait totale et permanente.

Selon Tremblay (1991), l'incapacité se distingue de l'incompétence par le fait que dans la première, le rendement est inexistant ou insignifiant alors que dans la seconde, le rendement est sous un seuil acceptable. De ce qui précède, on comprend qu'un enseignant puisse être compétent, voire même reconnu comme tel par ses pairs, mais qu'il ne puisse plus exercer son métier à cause de l'incapacité qui l'affecte. À ce propos, l'examen médical, bien qu'imparfait, constitue un outil de contrôle de la qualité des services professionnels⁸ et pourrait même s'imposer comme un moyen de discriminer entre l'incapacité et l'incompétence.

«Ainsi, à moins d'une expertise médicale - encore là, les témoignages pourront être contradictoires -, la dépression nerveuse ou le «burn-out» chez un travailleur ne seront pas détectés. On dira de celui-ci qu'il n'a plus le même intérêt à l'ouvrage ou l'employeur mettra simplement en preuve la mauvaise performance du salarié». (Tremblay, 1991, p. 12).

L'infraction criminelle

L'infraction criminelle est :

«une infraction grave créée par le législateur fédéral pour sanctionner les comportements qui portent atteinte aux valeurs fondamentales de la société. Elle exige la preuve d'un état d'esprit coupable (mens rea) chez la personne accusée; elle se reconnaît surtout à sa procédure de poursuite, la mise en accusation, et à la sévérité de la peine» (Reid, 1994, p. 299).

La commission d'une infraction criminelle peut avoir pour effet d'empêcher un enseignant d'exercer son métier si elle conduit à sa suspension, à son congédiement ou à son incarcération, mais elle ne permet pas de préjuger de sa capacité à bien enseigner. Par exemple, un enseignant reconnu coupable de trafic de drogues dans l'école où il travaille, de proxénétisme ou d'abus sexuel sur un ou plusieurs de ses élèves ne dispose manifestement plus des qualités morales attendues d'une personne oeuvrant dans le secteur de l'éducation, mais il faut reconnaître que ces condamnations n'attaquent en rien ses compétences didactico-pédagogiques. Le même raisonnement s'applique à l'obstétricien ou au notaire reconnus respectivement coupables d'abus sexuels sur une cliente et de fraude envers une compagnie. Ces infractions graves, et de surcroît punissables, ne les empêchent pas, sur le plan de l'habileté, d'intervenir avec succès dans leur spécialité respective. En somme, dans tous les cas qui précèdent, les critères qui permettent de plaider en faveur de leur exclusion ne tiennent pas dans l'insuffisance des qualifications ou de la compétence professionnelle, mais plutôt

⁸ «Un ordre peut radier un de ses membres ou encore limiter ou suspendre son droit d'exercice si ce dernier refuse indûment l'examen médical requis ou si ses résultats confirment que son état de santé physique ou psychique est incompatible avec l'exercice de sa profession» (Office des professions, 1998, p. 1).

dans le fait qu'ils constituent une menace à la santé physique, psychique ou économique (dans le cas d'une personne morale) des bénéficiaires de leurs services professionnels.

La faute déontologique

«La déontologie désigne l'ensemble des principes juridiques et moraux qui régissent l'exercice d'une profession ou d'une fonction» (Reid, 1994, p. 177). La faute déontologique constitue un manquement aux principes ci-haut mentionnés pouvant donner lieu à des poursuites disciplinaires. En ce qui a trait à l'exercice du métier d'enseignant, la faute déontologique découle du non respect des articles de la *Loi de l'instruction publique* (LIP) (L.R.Q., chapitre 1-13.3) qui, pour ainsi dire, tient actuellement lieu de «code de déontologie». À cet égard, la section II de la loi (dernière modification, le 1^{er} juillet 1998) contient une liste des obligations de l'enseignant :

«22. Il est du devoir de l'enseignant:

1- de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;

2- de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre;

3- de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne;

4- d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves;

5- de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée;

6- de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle;

6.1- de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière.

7- de respecter le projet éducatif de l'école.»

Un enseignant qui, par exemple, tiendrait sciemment des propos racistes à l'endroit de certains élèves des minorités visibles dans sa classe manquerait à l'article 3 qui stipule qu'il doit «prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne». De même, un enseignant qui ferait preuve de négligence dans l'exercice de ses fonctions

commettrait une faute selon l'esprit de la dite loi. La négligence est définie comme «*une faute non intentionnelle qui consiste, pour l'auteur d'un préjudice, à s'abstenir de prendre toutes les précautions normalement requises pour que l'activité à laquelle il se livre ne cause de dommage à autrui.*» (Reid, 1994, p. 386). En cas de négligence, la personne peut faire quelque chose ou omettre de faire ce qu'elle doit normalement accomplir comme personne raisonnable, c'est-à-dire comme un citoyen ordinaire responsable. Dans ce cas, la mesure de la négligence coupable variera selon les contextes et il faudra spécifier la quantité de diligence exigible de la part du défendant. La négligence est pour ainsi dire inversement proportionnelle à la diligence.

Dans l'exercice d'une fonction professionnelle, il est mentionné au sujet de la négligence dans le *Oxford Dictionary of Law* que «*in cases of professional negligence, involving someone with a special skill, that person is expected to show the skill of an average member of his profession.*» Cela confirme un principe de droit admis à l'effet qu'un salarié n'est pas tenu de se situer au-dessus de la moyenne des autres salariés d'un même domaine pour remplir ses obligations (Tremblay, 1991). Cependant, la négligence professionnelle pourra être assimilée à l'incompétence si la fréquence des fautes devient telle que le salarié n'est plus en mesure d'offrir une contrepartie acceptable au salaire payé par l'employeur ou, comme dans les cas vus antérieurement, si cela entraîne des préjudices aux usagers du service que sont les élèves. La négligence peut donc conduire à l'incompétence si elle est répétée fréquemment dans le temps. À ce sujet, Tremblay (1991, p. 40) apporte la précision suivante:

«Pour certaines fonctions, quelques fautes suffiront à conclure à l'incompétence du travailleur, alors que d'autres exigeront une certaine répétition des erreurs. À titre d'exemple, le camionneur qui, sur une période relativement courte, est responsable de quelques accidents pourra être considéré comme incompetent, alors que des malfaçons isolées ne suffiront pas pour celui dont la tâche est constituée d'actes à caractère répétitif et qui doit travailler à une cadence rapide».

Force est de reconnaître que ce qui tient lieu de code d'éthique dans la *Loi de l'instruction publique* est réduit à sa plus simple expression et permet difficilement de statuer sur les cas de faute déontologique. Les spécifications de l'article 22, on le voit bien par leur imprécision et leur généralité, engagent fort peu ceux à qui elles s'adressent. Sans tomber dans l'excès d'un code extrêmement précis comportant des centaines d'articles, il y a lieu de croire que les responsabilités qui incombent aux professionnels de l'enseignement pourraient quand même être plus détaillées. On pourrait à cet égard s'inspirer de l'article 87 du *Code des professions du Québec* qui fournit certaines indications à propos du code de déontologie des professions qui sont sous sa juridiction. Ce code devrait contenir, entre autres: 1- des dispositions déterminant les actes dérogoratoires à la dignité de la profession; 2- des dispositions définissant, s'il y en

a lieu, les professions, métiers, industries, commerces, charges ou fonctions incompatibles avec la dignité ou l'exercice de la profession; 3- des dispositions visant à préserver le secret quant aux renseignements de nature confidentielle qui viennent à la connaissance des membres de l'ordre dans l'exercice de leur profession, etc. (*Code des professions*, p. 39). Le code d'éthique dans la fonction publique québécoise (1998b) constitue à notre avis un bon exemple de code suffisamment précis pour orienter l'action et assez large pour ne pas constituer une camisole de force.

Vers une définition de l'incompétence pédagogique

Si les quatre types d'insuffisance professionnelle examinés précédemment peuvent être définis de manière relativement précise, l'incompétence pédagogique est cependant beaucoup plus difficile à caractériser. D'une manière très générale, on pourrait dire qu'elle réfère à l'absence, la faiblesse ou la non pertinence des moyens mis en oeuvre pour produire un effet enseignant compromettant ainsi la réalisation du mandat qui est confié à l'enseignant d'instruire, d'éduquer et de socialiser ses élèves. Avant de définir l'incompétence pédagogique, certaines distinctions nous paraissent nécessaires.

Premièrement, l'incompétence pédagogique ne peut se penser en l'absence d'une réflexion sur la compétence et sur les normes acceptables de conduite professionnelle. Une pratique professionnelle en dessous de cette norme, c'est-à-dire de celle de l'enseignant moyen, risque de causer un préjudice d'apprentissage chez l'étudiant. Deuxièmement, il convient de distinguer l'incompétence et l'inefficacité; cette dernière peut être partielle ou temporaire. Troisièmement, compte tenu de la situation complexe dans laquelle évoluent la plupart des professionnels et particulièrement les enseignants, il importe de distinguer la responsabilité à l'égard des moyens et celle à l'égard des résultats.

Incompétence et compétence

Alors que le discours sur la compétence n'entraîne pas nécessairement, pour toutes sortes de raisons (Goode, 1967), une réflexion importante sur l'incompétence, l'envers est cependant fort différent. En effet, la réflexion sur l'incompétence pédagogique appelle constamment, dans la littérature consultée, des remarques faites par les différents auteurs sur la nécessité de définir la compétence et les normes de pratique. «*Attempting to determine what constitute improper conduct or unsatisfactory teaching performance of necessity requires an explicit or at least an implicit statement about what constitutes proper conduct and satisfactory teaching performance.*» (Gross, p. 5). D'abord, en ce qui a trait aux normes de pratique plusieurs d'entre elles concernent les manières pour l'enseignant de se comporter de façon adéquate dans son rôle et qui pourraient être spécifiées dans un code de déontologie. À cet égard, à peu près tous les auteurs consultés soulignent l'absence de normes explicites en

enseignement. Ce silence a occasionné sans doute toute une série d'accusations prématurées contre certains enseignants concernant leur manière de se vêtir, de toucher aux élèves, d'utiliser un langage familier, etc., accusations qui auraient pu sans doute être évitées si les enseignants poursuivis avaient été au courant de ce qui pouvait constituer dans leur milieu une norme de pratique acceptable.

Plusieurs recherches en enseignement ont montré des liens entre certaines pratiques d'enseignement des contenus et de gestion de classe et la réussite scolaire des élèves. Ces liens peuvent raisonnablement être considérés comme des standards de pratique. Cependant, il faut bien comprendre ici qu'il est impensable de vouloir faire en sorte que l'enseignant performe au plus haut niveau sur toutes les variables à partir desquelles sont mis en relation des comportements d'enseignement et les résultats scolaires des élèves. Il n'y a pas encore, et peut-être n'y aura-t-il jamais, de portrait idéal du bon enseignant. Tout au plus y a-t-il des résultats de recherches qui associent des bonnes performances des élèves à certains comportements du professeur. L'excellence définie dans le sens d'une correspondance au score maximal au regard de toutes ces diverses variables ne peut être une norme à l'aune de laquelle seraient évalués les enseignants. Un excellent enseignant peut fort bien exécuter plusieurs autres comportements - mais pas nécessairement tous - que ceux identifiés par la recherche.

De plus, il faut reconnaître que la compétence ne doit pas être pensée comme une performance maximale laquelle par définition doit être pensée comme un état transitoire de réalisation, mais plutôt comme le fonctionnement suffisant sur une base régulière d'un professionnel moyen. Un salarié ne peut être tenu à la perfection et en ce sens *«il n'a pas à se situer au dessus de la moyenne des autres travailleurs d'un même domaine pour remplir ses obligations»* (Tremblay, 1991, p. 28). Par le fait même, dans le cas de l'enseignement, un professionnel moyen est celui qui réussit raisonnablement à éduquer et à instruire les élèves. Il *«doit fournir une prestation de travail semblable à celle du travailleur moyennement habile et compétent. Il s'agit d'un critère objectif comparable à celui de l'homme raisonnable ou du bon père de famille en droit civil.»* (Tremblay, 1991, p. 32). Il faut donc faire l'hypothèse qu'il manifeste certaines, mais non pas nécessairement toutes les compétences identifiables dans la littérature. C'est pourquoi il est sans doute préférable de parler de continuum : *«la compétence ne peut être considérée comme quelque chose d'absolu; un salarié n'est jamais soit totalement incompetent, soit totalement habile à accomplir une tâche. La qualité du rendement fourni par un salarié se situe le long d'un continuum partant du très mauvais jusqu'à l'excellence.»* (Tremblay, 1991, p. 37). L'incompétent n'est donc pas celui qui performe en dessous du seuil de l'excellence, seuil défini à partir d'un portrait robot d'un enseignant idéal, mais bien celui qui se situe sous la moyenne de ceux qui exercent le même métier et ce, dans des conditions semblables. Cette position rejoint en partie celle de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui indique

qu'un enseignant peut se situer en dessous d'un des paramètres identifiés et qu'il peut avoir besoin de formation ou de mise à niveau en ce qui concerne ce paramètre précis.

Selon plusieurs auteurs, les enseignants qui fonctionnent en dessous du standard du professionnel moyen risquent en effet de causer des préjudices particuliers aux élèves. On pourrait nommer ce nouveau type de préjudice le préjudice d'apprentissage (*academically injured students*, Essex, 1986; Patterson, 1980). Chacun connaît déjà le préjudice moral (souffrance, atteinte à la réputation), corporel (perte d'usage d'un membre, de façon temporaire ou permanente) ou matériel (coût de remplacement d'un bien détruit). Mais l'étudiant peut aussi subir un autre type de blessure, il peut être un «blessé scolaire», une victime de l'école ou d'un enseignant. Par conséquent, si un jeune peut recevoir une compensation de la part soit d'un conducteur d'automobile, soit d'un avocat ou soit d'un médecin qui lui ont causé des préjudices, pourquoi alors ne pourrait-il pas en être de même en éducation (Patterson, 1980) ?

«Teacher malpractice represents a new kind of injury to students, although teacher liability for physical harm to students as a result of negligent supervision or improper exercise of authority has long been established. This new type of injury is not physical in nature but results in emotional, psychological, or educational damages stemmings from poor teaching, improper placement, inappropriate testing procedures, or a lack of timely feedback to parents regarding progress of their children.» (Essex, 1986, p. 2).

Que la blessure soit scolaire plutôt que physique ou morale, elle n'en constitue pas moins un préjudice.

«The harm suffered is the student's failure to attain the educational level that would probably have been attained had the teacher performed at the required level. Currently, this means that many students who have failed to learn constitute a class of victims without remedy, presenting a dilemma for both the courts and education.» (Patterson, 1980, p. 193).

Patterson (1980) indiquait il y a plus de vingt ans qu'on aurait tort de penser que les causes impliquant les cas de préjudice scolaire subis par des élèves seraient constamment perdues par les plaignants. Les années qui ont suivi lui ont donné raison quand on examine le nombre de cas recensés aux États-Unis par Clear et Box (1985) et qui ont été effectivement gagnés par la poursuite. Il en va d'ailleurs de même pour les causes québécoises (Verenka, 1984).

Incompétence et inefficacité

La distinction entre ces deux notions permet d'affiner la compréhension du concept. Le caractère irrémédiable de l'incompétence est souvent signalé et situe l'incompétence selon un critère temporel : «*[incompetence] connotes incorrigibility or permanent inability whereas [inefficiency] suggest the possibility of remediation.*» (Gross, 1988 p. 53). Le caractère irrémédiable de l'incompétence nécessite évidemment que des mesures de soutien aient été prises préalablement pour aider l'enseignant. Comme nous l'avons laissé entendre dans la section 2.2 de ce texte et comme Clear et Box (1985) le précisent d'ailleurs, certains patterns émergent de l'analyse des cas d'incompétence jugés en cour aux États-Unis : «*successful establishment of incompetence is the result of a pattern of behavior that develops over time rather than the result of a single incident or shortcoming.*» (p. 244). Il peut cependant arriver, et cela se produira de plus en plus fréquemment sans doute avec l'accélération des changements auxquels les travailleurs doivent faire face, que l'incompétence puisse découler de l'impossibilité temporaire d'exécuter les tâches prescrites en raison des changements adoptés dans une organisation. Par exemple, la mise à jour des connaissances a été insuffisante et le travailleur ne peut exercer ses tâches de manière compétente. Les nouveaux programmes d'enseignement et la réforme actuelle au Québec peuvent, par exemple, amener chez les enseignants non seulement un sentiment d'incompétence, mais aussi une grande difficulté à travailler avec les nouveaux types d'objectifs appelés compétences transversales. Mais cette incompétence sera sans doute temporaire, particulièrement si la formation continue remédie à ce problème. «*Or, dès que les défaillances d'un salarié sont susceptibles d'être corrigées, on ne peut plus guère parler d'incompétence au sens strict.*» (Tremblay, 1991, p. 21). On parlera plutôt d'inefficacité. Pour Tremblay, (1991, p. 29) «*une mauvaise performance ne conduit pas à l'incompétence. Il faut une certaine continuité ou répétition dans le faible rendement pour conclure à l'incompétence d'un salarié.*» L'incompétence prend alors un sens permanent, irrémédiable.

Les concepts d'incompétence et d'inefficacité peuvent aussi être distingués sur la base de leur étendue. Autrement dit, il s'agit de voir si l'incapacité est totale ou partielle. Ce ne sont évidemment pas toutes les erreurs du salarié qui conduisent à l'incompétence. Toute une gamme de manquements est possible. Pour être jugé incompetent, un contrôleur de trafic aérien n'a pas besoin de provoquer plusieurs catastrophes aériennes, ce sera la même chose pour un camionneur si, sur une période relativement courte, il est tenu responsable de plusieurs accidents causant de lourds dommages. En enseignement, une erreur pédagogique est habituellement considérée davantage comme un comportement inefficace qui peut nécessiter une mise à niveau par une formation appropriée. C'est la position adoptée par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de

l'Ontario qui invite les commissions scolaires et les établissements à gérer localement ce type de problème⁹.

Compte tenu de ce qui précède, il apparaît que l'incompétence est une sorte de jugement qui est fait à partir des performances d'un travailleur et qui permet d'établir, notamment au regard de la permanence et de l'étendue du problème qu'il s'agit plus que de l'inefficacité. Ainsi, le label « incompétence » est posé suite à un travail de remédiation du problème. À ce propos, les écarts ou manquements sont établis après la réalisation d'observations de première main en contexte. L'enseignant doit alors être informé de ses problèmes de façon précise et cette information doit être accompagnée de suggestions d'amélioration. On lui accorde un temps raisonnable pour améliorer ses performances ou son attitude. Une évaluation de suivi (*follow-up*) doit ensuite être faite afin d'établir si l'amélioration a eu lieu ou non. Si ce problème devient une insuffisance incorrigée et prend un caractère irrémédiable, on parle alors d'incompétence (Clear et Box, 1985).

Incompétence et responsabilité

Selon le Code civil, certaines catégories de travailleurs doivent répondre à une obligation de résultat alors que d'autres sont tenus de s'assurer qu'ils emploient tous les moyens raisonnables. Les travailleurs manuels et les techniciens seront généralement soumis à une obligation de résultat pour réussir. Par exemple, un plombier doit faire couler l'eau dans la baignoire du client, un informaticien doit fournir un logiciel qui fonctionne. Peu importe les efforts qu'ils déploient, si le résultat n'est pas là, ils sont fautifs. Par contre, les obligations des professionnels sont différentes, car ils sont soumis à une obligation de moyens. Le médecin ne peut promettre la guérison à son patient, ni l'avocat qu'il gagnera la cause, mais ils doivent prendre les moyens nécessaires pour y arriver peu importe si le résultat est atteint. En cas de poursuite, la preuve pour non résultat est beaucoup plus facile à établir que celle qui consiste à démontrer que tous les moyens n'ont pas été pris. Qu'en est-il de l'enseignement ? L'enseignant doit-il répondre à une obligation de moyen ou à une obligation de résultat ?

Gross (1988) aborde cette question sous l'angle de l'utilisation des résultats scolaires des élèves, c'est-à-dire du produit de l'enseignement le plus évident

⁹ Les normes d'exercice devant régir la profession produites par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario ont, entre autres, pour objectif de préciser les connaissances, les compétences et les valeurs inhérentes à l'exercice de l'enseignement. Cependant, dans son document (publié dans *Pour parler Profession*, revue officielle de la corporation, numéro de mars 1999), l'Ordre précise : (...)«ces normes n'ont pas pour objet d'être des critères en vue de l'évaluation d'un membre. Cette évaluation demeure la responsabilité de l'employeur. Dans un système financé par les fonds publics, cette responsabilité est décrite dans la Loi sur l'éducation et dans le Règlement 298 pris en application de la Loi sur l'éducation». Il faut reconnaître cependant qu'elles vont servir de référence fondamentale aux employeurs et aux enseignants.

pour le sens commun, pour juger de la compétence pédagogique des enseignants. L'auteur fait valoir que ceux-ci ne peuvent porter seuls la responsabilité de l'apprentissage ou du non apprentissage des élèves parce qu'il s'agit d'un phénomène multidimensionnel très complexe auquel se greffent d'autres influences reliées au contexte culturel, à la nature de la matière enseignée ainsi qu'à d'autres aspects de l'environnement dans lequel prennent place l'enseignement et l'apprentissage. D'autres considérations entrent aussi en jeu. Celles-ci, selon Gross (1988) conduisent à penser que l'imposition d'une obligation de résultat en enseignement est déraisonnable et trop contraignante.

«First, the effects of teachers on different groups of students are relatively unstable (i.e. inconsistent) from one year to the next; these effects are even unstable from one topic to another for the same students... In light of this instability no teacher should be considered for dismissal solely on these grounds unless the poor performance is repeated over a period of at least two or three years. Second, a district which intends to establish the incompetency of a teacher by comparison with other teachers should rule out the possibility that the relatively poor performance of a teacher's student is due to initial differences in the performance potential of the students. Third, a school district needs to be sure that the tests measure knowledge and skills which match the instructional objectives for which the teacher is responsible. Finally, little if anything is known about the consequences of using students results to evaluate teachers for either formative or summative purposes. Teachers who are held accountable for student achievement may teach to the test or may direct their attention only to those students who are likely to show the greatest gains in achievement». (Gross, 1988, pp. 81-82).

Proposition d'une définition

Notre itinéraire en vue de caractériser l'incompétence pédagogique permet de proposer les traits suivants. L'incompétence pédagogique ne peut être pensée qu'en terme de continuum où, tant la récurrence que la gravité des préjudices doivent être pris en compte. Elle se présente ainsi comme une répétition d'actes inadéquats. De plus, elle prend souvent la forme d'un pattern de comportements associés. En outre, l'incompétence pédagogique ne peut être jugée à l'aune d'une représentation idéalisée de l'enseignement. Elle s'évalue plutôt sur la base de la pratique d'un professionnel moyen. Elle doit être définie en fonction de l'absence, de la faiblesse ou de la non pertinence des moyens mis en oeuvre par l'enseignant compromettant ainsi la réalisation du mandat qui lui est confié d'instruire, d'éduquer et de socialiser ses élèves. Par ailleurs, elle n'est pas une défaillance passagère mais une insuffisance irrémédiable (soit par refus, soit par incapacité du sujet à modifier ses pratiques). Enfin, l'incompétence pédagogique n'est pas une fatalité mais un problème qu'il faut prévenir et tenter de corriger avant de le sanctionner. C'est pourquoi il est essentiel de clarifier les normes de

pratique en enseignement, d'informer et de soutenir les enseignants avant de les sanctionner.

5- Quelques références

On retrouvera la plupart des références de ce document dans les écrits du *Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement* (LADIPE) accessibles sur le site web du *Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement* (CNIPE) : www.insertion.qc.ca

Martineau, S., Bergevin, C. (2008). *Résumé des questionnaires sur l'expérience d'un programme d'insertion professionnelle*. 33 pages.

<http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article195>

http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf_martineau_bergevin_mai_2008.pdf

Mokwety-Alula, A., **Martineau, S.** (2008). *Problématique de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents sur des sujets pédagogiques : le cas des conseils d'établissement (CE)*. 8 pages.

<http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article193>

http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf_Conseils_d_etablissement.pdf

Martineau, S., Presseau, A. (2007). *Le nouveau curriculum a-t-il changé les pratiques d'enseignement ?* 5 pages.

<http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article152>

Presseau, A., **Martineau, S.** (2007). *Les compétences chez les enseignants : évaluation des dispositifs de formation continue pour favoriser le transfert des apprentissages d'élèves en difficultés*. 10 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=148

http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/formation_continue_automne_2007-2.pdf

Martineau, S. (2007). *L'éducation interculturelle ou le défi éthique de la rencontre de l'altérité*. Power Point de la communication prononcée à l'ACFAS le 8 mai 2007.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=135

http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/ACFAS_2007_IRFIQ.pdf

Martineau, S., Vallerand, A.-C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. 19 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=134

http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Martineau_dispositifs.pdf

Martineau, S. (2007). *Les débuts en enseignement : défis et enjeux pour les nouveaux enseignants*. Power point de la communication prononcée à ville Saguenay, département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), 23 avril 2007.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=133

http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/UQAC_23_avril_07-3.pdf

Vallerand, A.-C., **Martineau, S.** (2007). *Recension des écrits sur la situation générale de l'insertion professionnelle des jeunes au Québec ainsi que sur l'insertion professionnelle dans quelques professions autres que l'enseignement.* 119 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=131

[http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Recension des écrits sur l insertion.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Recension_des_ecrits_sur_l_insertion.pdf)

Bergevin, C., **Martineau, S.** (2007). *Le mentorat.* 65 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=126

[http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Le mentorat par ladipe.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Le_mentorat_par_ladipe.pdf)

Vallerand, A.-C., **Martineau, S.** (2007). *Recension des écrits sur le portfolio et le e-portfolio, en tant qu'outils pouvant favoriser l'insertion professionnelle en enseignement.* 110 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=120

http://www.insertion.qc.ca/IMG/doc/Recension_portfolio.doc

http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Recension_portfolio.pdf

Martineau, S., Portelance, L. (2007). *Représentations de l'entrée dans la profession chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement.* Power point de la communication prononcée aux Lundis interdisciplinaires, UQTR, 15 janvier 2007.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=118

[http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/15 janvier 2007.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/15_janvier_2007.pdf)

[http://www.insertion.qc.ca/IMG/ppt/15 janvier 2007.ppt](http://www.insertion.qc.ca/IMG/ppt/15_janvier_2007.ppt)

Martineau, S. (2006). *Quand la virtuosité soutient la liberté en enseignement ou pourquoi la formation continue est importante.* 3 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=116

Martineau, S. (2006). *La réussite scolaire : à propos de la responsabilité des acteurs concernés.* 3 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=115

Martineau, S., Presseau, A. (2006). *Compte rendu d'une recherche sur le discours identitaire d'enseignants des écoles secondaires.* 15 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=114

[http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/identite par Martineau et Presseau.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/identite_par_Martineau_et_Presseau.pdf)

Ndoreroaho, J.-P., **Martineau, S.** (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement.* 17 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=104

Martineau, S. (2006). *La recherche en pédagogie peut-elle être utile pour les enseignants ? Proposition de réponse.* 10 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=102

Martineau, S. (2006). *La question des compétences : tour d'horizon socio-historique de la notion et analyse conceptuelle.* 75 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=101

Martineau, S., Presseau, A. (2006). *Le sentiment d'incompétence pédagogique ou comment se débrouiller entre les exigences des débuts de carrière et les attentes des directions.* 9 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=99

Martineau, S., Bergevin, C., Vallerand, A.-C. (2006). *Un regard sur les écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants.* 10 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=98

Ndoreraho, J.-P., **Martineau, S.** (2006). *Recensions de thèses et de mémoires sur l'insertion professionnelle en enseignement.* 234 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=96

http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Recension_T_M.pdf

Vallerand, A.-C., **Martineau, S.** (2006). *Construction et consolidation de savoirs et de compétences.* 10 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=94

Vallerand, A.-C., **Martineau, S.** (2006). *Les enseignants immigrants : difficultés rencontrées et pratiques d'insertion.* 12 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=93

Martineau, S. (2006). *Aperçu de ce que les recherches nous disent au sujet des savoirs des enseignants et de leurs modes d'acquisition.* 8 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=92

Martineau, S. (2006). *La dimension persuasive de la communication dans la relation éducative en contexte scolaire.* 5 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=91

Martineau, S. (2006). *Quelques brèves réflexions dans l'espoir de remettre à l'ordre du jour la question du pédagogue cultivé.* 5 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=90

Vallerand, A.-C., **Martineau, S.** (2006). *Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. 8 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=89

Martineau, S., Ndoreraho, J.-P. (2006). *À propos du règlement sur les autorisations d'enseigner et sur l'embauche d'enseignants de migration récente*. 10 pages. http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=87

Vallerand, A.-C., **Martineau, S.** (2006). *Rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle*. 11 pages. http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=86

Martineau, S. (2006). *Quelques mots au sujet de l'apprentissage*. 3 pages. http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=85

Martineau, S. (2006). *Vers un cadre d'analyse du travail enseignant*. 14 pages. http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=84

Vallerand, A.-C., **Martineau, S.**, Bergevin, C. (2006). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Power point de la communication prononcée lors du Colloque du LADIPE, CRIFPE, CNIPE *S'insérer dans le milieu scolaire : phase cruciale du développement professionnel en enseignement*, ACFAS, Université McGill, 18 mai 2006, Montréal.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=83

http://www.insertion.qc.ca/IMG/ACFAS2006/2_vallerand_martineau_bergevin_V2_.pdf

http://www.insertion.qc.ca/IMG/ACFAS2006/2_vallerand_martineau_bergevin_V2_.ppt

Martineau, S. (2006). *La question de la résilience chez les nouveaux enseignants*. 5 pages. http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=73

Martineau, S. (2006). *Brève description du travail enseignant aujourd'hui*. 2 pages. http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=72

Martineau, S. (2006). *Quelques principes pour intervenir dans l'esprit de l'éducation interculturelle*. 5 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=69

Martineau, S. (2006). *Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement*. 1 page. http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=61

Vallerand, A.-C., **Martineau, S.** (2006). *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement*. 575 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=58

http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Recensions_document_synthese_-5.pdf

http://www.insertion.qc.ca/IMG/doc/Recensions_document_synthese_-4.doc

Martineau, S. (2006). *Les enjeux de l'identité professionnelle en insertion au travail*. 1 page.

http://www.insertion.qc.ca/blog/article.php3?id_article=10

Martineau, S., Presseau, A., Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Texte de la communication prononcée aux Lundis interdisciplinaires à l'UQTR le 11 avril 2005. 11 pages.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=28

Martineau, S., Vallerand, A.-C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants: un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Power Point de la communication prononcée en décembre 2005 pour le séminaire du CRIFPE à Jouvence, Estrie.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=81

http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/doc_2-3.pdf

[http://www.insertion.qc.ca/IMG/ppt/Martineau et Vallerand 08 decembre 2005 .ppt](http://www.insertion.qc.ca/IMG/ppt/Martineau_et_Vallerand_08_decembre_2005.ppt)

Martineau, S. (2005). *Ah, les débuts dans l'enseignement*. 1 page.

http://www.insertion.qc.ca/blog/article.php3?id_article=9

Vallerand, A.-C., **Martineau, S.** (2005). *Bibliographie thématique sur l'insertion professionnelle*.

http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=43

http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/insertion_professionnelle-2.pdf