

# **Discussion des mérites et des limites de certains dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants**

*Stéphane Martineau*

Université du Québec à Trois-Rivières

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante  
(CRIFPE)

**UQTR**

## **Introduction**

Cette contribution, qui se veut avant tout descriptive, aborde la question des principaux dispositifs et des plus importantes mesures de soutien à l'insertion professionnelle (I.P.) offerts aux enseignants débutants. Plus spécifiquement, nous y analysons le mentorat, les groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle, les réseaux d'entraide à distance et le portfolio. Pour chacun de ces dispositifs, sont présentées les principales caractéristiques qui les définissent ainsi que les avantages et limites de ces dispositifs d'insertion. Les analyses présentées dans ce texte proviennent d'une recension des écrits portant sur l'insertion professionnelle et plus particulièrement sur les dispositifs de soutien à l'insertion, recension menée dans le cadre des travaux du Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement (LADIPE) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (sous la responsabilité de S. Martineau).

## **1- Mise en contexte**

Au Québec comme ailleurs en Amérique du Nord et en Europe, toutes les études convergent pour souligner que les débuts dans l'enseignement demeurent souvent difficiles et frustrantes (Kutcy et Schulz, 2006; Eurydice, 2002 et 2004), et ce en dépit des réformes successives visant à professionnaliser la formation des enseignants (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2004). Ces difficultés sont attribuables à une combinaison de facteurs qui relèvent à la fois de la formation initiale, de la complexification croissante du travail (Tardif et Lessard, 1999) et de la précarisation de l'emploi (Lessard et Tardif, 1996) ainsi que des conditions d'insertion souvent difficiles (Beloff Farrell, 2003; Héту, Lavoie et Baillauquès, 1999). On ne s'étonnera donc pas que, depuis une décennie, la thématique de l'insertion professionnelle en enseignement soit d'une brûlante actualité au Québec comme en témoignent, d'une part, l'avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002), le dossier spécial de la revue du ministère de l'Éducation du Québec *Vie Pédagogique* (octobre 2003) et la création du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE, [www.insertion.qc.ca](http://www.insertion.qc.ca)), structure regroupant des acteurs des milieux scolaires, du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) et des milieux universitaires et faisant la promotion du soutien à l'insertion

professionnelle et offrant des services conseils aux Commissionnaires scolaires et aux nouveaux enseignants. Ainsi, ont été mis en place dans près d'une vingtaine de Commissions scolaires du Québec différents dispositifs de soutien pour les nouveaux enseignants. Or, la question demeure encore de savoir quels sont les mérites et les limites de ses divers dispositifs. C'est ce que nous proposons d'analyser dans les pages qui suivent.

## **2- Que pouvons-nous entendre par insertion professionnelle ?**

L'insertion professionnelle est un processus dynamique et non linéaire qui se déroule environ durant les cinq premières années de travail (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Mais quoique ce concept soit utilisé de façon courante, il est en fait polysémique et il renvoie à des dimensions et critères différents. Trois principales dimensions émergent dans les écrits : l'insertion professionnelle (IP) en tant qu'intégration sur le marché du travail (Fournier, Monette, Pelletier et Tardif, 2000), l'IP en tant que socialisation professionnelle (Angelle, 2002) et enfin l'IP en tant que socialisation organisationnelle (Bengle, 1993). La première dimension fait référence à la variable emploi et à ses différentes facettes comme la durée, le type et le statut d'emploi, les conditions de travail, la nature du travail, etc. C'est l'insertion au sens économique et administratif. La deuxième renvoie à l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier. Il s'agit ici, dans le cas des enseignants, du savoir « faire la classe », de devenir efficace dans le travail (Lévesque et Gervais, 2000) selon les compétences professionnelles attendues (MEQ, 2001). C'est cette dimension qui est prise en compte par les dispositifs de soutien au détriment des deux autres. Enfin, l'insertion renvoie aussi, et c'est là la troisième dimension, à la connaissance, à la compréhension, à l'intégration et à l'adaptation à la culture du milieu de travail (Britton, Paine, Pymm & Raizen 2003).

Les dispositifs de soutien sont des mesures visant à aider les nouveaux enseignants en insertion professionnelle (Lacourse, Martineau, Nault, 2011). On pense par exemple au mentorat, au programme de probation, à l'observation de classe modèle, à l'internat, aux ateliers, à l'assistance formelle des maîtres universitaires, aux rencontres et séminaires, au groupe de discussion, aux réseaux d'entraide, à l'assignation d'une personne ressource, au soutien administratif d'accueil, aux trousseaux d'informations, à la réduction de la tâche. Dans les sections qui suivent nous présentons les dispositifs les plus utilisés au Québec pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants.

## **3- Le mentorat**

Un des dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle de plus en plus utilisé au Québec est le mentorat, parfois également appelé tutorat, accompagnement, parrainage, coaching ou jumelage avec un enseignant d'expérience (ce dernier pouvant également être nommé enseignant expérimenté, enseignant expert, mentor ou enseignant chevronné, selon les dispositifs d'insertion).

Houde (2010) établit une distinction entre le mentorat et certains autres modes d'accompagnement tels que le coaching ou le parrainage. Ainsi, le mentorat diffère du coaching, en ce sens que le mentorat vise à la fois le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, alors que le coaching s'attarde surtout sur le développement du savoir-faire. En outre, le mentorat vise à la fois l'apprentissage et la croissance alors que le coaching est seulement axé sur l'apprentissage. Enfin, le coaching vise la performance, alors que le mentorat mise sur l'actualisation de soi et le développement des compétences. De même, le mentorat diffère du parrainage puisque le parrain accueille et guide le débutant mais qu'il ne lui sert pas de modèle ni ne lui offre de défis comme c'est le cas pour le mentor. Par ailleurs, le terme « accompagnement » parfois utilisé pour désigner le mentorat a une définition plus large et désigne toutes les formes d'accompagnement (coaching, parrainage, mentorat, etc.). Enfin, les autres termes employés dans la littérature scientifique (soit les termes jumelage avec un enseignant d'expérience ou tutorat) font directement référence au mentorat.

### 3.1 Brève définition du mentorat

Le mentorat est une forme d'accompagnement et de formation en milieu de travail qui ici est centrée sur l'enseignant débutant et met l'accent sur sa pratique professionnelle (Kram, 1985 et 2007). Plus précisément, le mentorat consiste à jumeler un enseignant débutant (également nommé mentoré, enseignant novice ou enseignant en insertion<sup>1</sup>) avec un mentor, dans le cadre d'une relation d'aide à la fois personnelle et professionnelle. Le mentor peut être un enseignant d'expérience, un conseiller pédagogique, un membre du personnel de la commission scolaire ou tout autre personne-ressource ayant une expérience jugée pertinente afin d'offrir son soutien à un enseignant débutant (Bédard, 2000).

Martineau, Portelance et Presseau (2010) révèlent que la définition du mentorat diffère selon les écrits; le mentorat pouvant être défini soit comme un processus d'accompagnement (Barrette, 2000), un processus d'enseignement (Feiman-Nemser, 2003) ou un processus d'interaction et un processus relationnel (Latour, 1994). Ainsi, le mentorat offre soutien et assistance au novice (processus d'accompagnement), il peut viser une fonction éducative (processus d'enseignement) ou être basé sur l'importance de la relation entre mentor et mentoré (processus d'interaction et processus relationnel).

Plus précisément, la relation mentorale se définit comme une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage, relation où une personne d'expérience investit son expertise dans le but de favoriser le développement d'une autre personne moins expérimentée qui a des objectifs professionnels à atteindre (Voir le site de l'organisme *mentorat Québec* voué à la promotion du mentorat dans toutes les professions : <http://www.mentoratquebec.org/>).

---

<sup>1</sup> Dans ce texte, les termes débutant, novice, enseignant débutant, enseignant novice, enseignant en insertion ou mentoré sont employés indifféremment pour désigner une seule et même personne, soit l'enseignant qui débute dans la profession.

### 3.2 Possibilités du mentorat

Bien employé, le mentorat a une grande valeur formatrice auprès des enseignants novices. Il permet à ces derniers de mieux s'outiller afin d'accomplir plus efficacement leur rôle auprès des élèves et de développer leurs compétences professionnelles en tant qu'enseignants, notamment en ce qui concerne la gestion de classe et la pédagogie. Grâce au mentorat, les novices peuvent augmenter leur répertoire de stratégies pédagogiques, améliorer leurs habiletés en gestion de classe et apprendre à gérer de manière plus efficace les problèmes de comportement (Andrews et Martin, 2003). Ils peuvent également développer leur habileté quant à la pratique réflexive, augmenter leur capacité à résoudre les problèmes rencontrés et améliorer leurs aptitudes quant à la communication professionnelle avec leurs pairs (Allen, 2007). Par voie de conséquence, en favorisant le développement de l'expertise pédagogique et professionnelle, le mentorat contribue à la réussite des élèves confiés au novice et crée une plus grande satisfaction au travail chez ce dernier.

De même, lorsqu'il est bien employé, le mentorat peut aider à la construction de l'identité professionnelle du novice, en lui permettant de développer son assurance quant à ses compétences pédagogiques, de devenir de plus en plus autonome professionnellement et de prendre davantage d'initiatives.

Par ailleurs, puisque le débutant a accès, par l'entremise de son mentor, à différentes informations concernant le fonctionnement de l'école, les valeurs éducatives prônées et la culture du milieu, le mentorat facilite l'insertion et l'intégration au sein de l'école et du milieu scolaire. Par le soutien et l'accompagnement apportés, la relation mentorale contribue également à réduire le sentiment d'isolement professionnel (Bateman, 2001) et à diminuer le stress, l'anxiété et les frustrations vécues par les débutants. De même, il favorise la rétention des enseignants novices et réduit le risque de décrochage professionnel.

Enfin, il faut noter que le mentorat n'a pas uniquement des retombées positives pour les enseignants en insertion professionnelle, mais également pour les mentors qui les accompagnent. En effet, le rôle de mentor peut être très valorisant et gratifiant puisqu'il permet à l'enseignant d'expérience, ou à la personne-ressource agissant à titre de mentor, d'être reconnu en tant qu'expert, de partager les connaissances acquises au fil des années et de faire profiter un nouvel enseignant de ses compétences. En outre, le mentor peut également faire des apprentissages au contact de son mentoré et il peut bénéficier du dynamisme et de l'enthousiasme généralement retrouvé chez les enseignants en début de carrière. Ainsi, Lankau et Scandura (2002) identifient deux types d'apprentissage réalisés par le mentor lors du mentorat : les apprentissages reliés au travail et les apprentissages reliés au développement des compétences relationnelles. Houde (2010) note également que les mentors effectuent des apprentissages en ce qui concerne le *Self*, c'est-à-dire leur identité, leur capacité d'adaptation et leur socialisation professionnelle et organisationnelle.

### 3.3 Limites du mentorat

Les mentors ne sont pas toujours bien outillés pour accompagner les enseignants novices. Une mauvaise compréhension de leur rôle et de leurs responsabilités envers l'enseignant débutant peut nuire à la qualité du mentorat. De même, si le mentor et son mentoré sont mal jumelés ou ont des conceptions éducatives et des perceptions très divergentes, cela peut nuire à la bonne entente et à la communication entre les deux. Par ailleurs, si les disponibilités des deux membres ne sont pas compatibles, il sera difficile d'effectuer des rencontres de mentorat régulières.

Le mentorat peut engendrer un risque de conformisme, lorsque l'enseignant débutant tente de copier les façons de faire de son mentor sans prendre en compte sa propre personnalité enseignante et sa propre pratique professionnelle. Ce risque est également présent en situation de stage, avec un enseignant associé. En ce sens, le mentorat peut alors nuire à la pratique réflexive, à l'innovation et au développement de la personnalité professionnelle du novice puisque, même si le mentor est un excellent enseignant, l'imiter simplement sans chercher à personnaliser ses façons de faire, ne permettra pas au novice de développer son autonomie professionnelle (Martineau et Portelance, 2005). Afin de contrer cette limite, le mentor doit favoriser l'autoquestionnement, la pratique réflexive et l'innovation chez le mentoré. En outre, Martineau et Vallerand (2007, p.10) ajoutent que « le mentor doit également éviter de proposer des solutions toutes faites au novice, mais plutôt le guider dans la recherche de solutions personnelles ».

Lorsqu'il est obligatoire et imposé aux enseignants débutants, le mentorat peut être nuisible quant à leur insertion professionnelle. Il est préférable de proposer une aide, à laquelle les enseignants débutants peuvent faire appel librement et qui permet de répondre à leurs besoins véritables, tout en conservant la confidentialité.

Par ailleurs, dans certains programmes de mentorat, le mentor a un rôle d'évaluation auprès de l'enseignant novice. Ce rôle entre en contradiction avec le rôle de soutien et d'accompagnement et nuit donc à l'efficacité du mentorat. Il est alors préférable de dissocier l'évaluation et le mentorat (Baillauquès, S. et Breuse, 1993).

Enfin, il est essentiel que mentor et mentoré sachent conserver la bonne distance quant à leur relation. En effet, il est préférable d'éviter le copinage, qui pourrait nuire à la fonction de guide et de conseiller du mentor et l'empêcher de poser un regard juste sur les forces et faiblesses de son mentoré (Laurencis, 2010). De même, le mentor doit éviter de se poser en sauveur de son mentoré ou de vouloir tout faire à sa place, car alors « on peut glisser très vite vers un contrôle même inconscient qui va créer, chez le mentoré, un lien de dépendance, voire de soumission » (Laurencis, 2010, p. 18).

#### **4- Les groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle**

L'utilisation des termes « groupe », « communauté » ou « réseau » s'effectue souvent de manière indistincte, selon la préférence de chaque culture organisationnelle. Dans ce texte, nous avons choisi d'utiliser le terme « groupe » pour désigner les regroupements d'enseignants débutants et le terme « réseaux » pour désigner les groupes d'entraide

électronique, puisque ce vocable est plus souvent utilisé lorsqu'on fait référence aux technologies. Le terme « groupe collectif de soutien à l'insertion professionnelle » a été choisi comme terme englobant pour désigner tous les types de groupe d'entraide professionnelle qui peuvent être offerts aux enseignants en insertion<sup>2</sup>. Ainsi, le groupe collectif de soutien à l'insertion professionnelle peut être nommé différemment selon les écrits et selon les objectifs spécifiques poursuivis par le groupe : groupe de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997), communauté de pratique (Langelier, 2005), groupe de discussion (Martineau et Simard, 2001), groupe d'analyse de pratique professionnelle (Donnay et Charlier, 2006), etc.

#### 4.1 Brève définition des groupes collectifs de soutien

Globalement, le groupe collectif de soutien à l'insertion professionnelle désigne un regroupement d'enseignants débutants, dans un objectif d'amélioration de la pratique et de facilitation des débuts dans la carrière enseignante. Payette et Champagne (1997, p. 5) emploient l'appellation « groupe de codéveloppement professionnel » et le définissent comme étant « une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle ». Pour sa part, Langelier (2005), à l'instar de Wenger, McDermott et Snyder (2002), traite plutôt de « communauté de pratique » définie comme étant un groupe de personnes se rassemblant pour partager et apprendre mutuellement.

Martineau et Simard (2001) décrivent plus spécifiquement le « *groupe de discussion* » qui constitue une activité d'apprentissage caractérisée par un échange dialogué entre les apprenants, sous la supervision d'un formateur. Enfin, Donnay et Charlier (2006) traitent du « groupe d'analyse de pratique professionnelle » par le biais de la notion de compagnonnage réflexif; le compagnonnage étant défini comme une relation de partenariat où chacun apporte sa contribution au partage du savoir.

Les groupes collectifs de soutien offrent une possibilité de rencontre pour les enseignants débutants, qui peuvent alors discuter entre eux et créer des liens. Ces groupes peuvent être classés en deux principaux types, quoique certains groupes puissent posséder des composantes des deux types : les groupes principalement axés sur la discussion et les groupes principalement axés sur l'analyse réflexive.

Comme leur nom l'indique, les groupes axés sur la discussion permettent aux enseignants novices de discuter sur différents sujets, préoccupations et expériences liées à leur vécu en tant qu'enseignants débutants. Ces groupes peuvent être organisés autour de thématiques précises et structurées, être articulés en fonction des besoins ponctuels des enseignants participants ou encore offrir une occasion de discussion totalement libre.

---

<sup>2</sup> Quoiqu'ils puissent être inclus dans la catégorie des groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle, nous avons choisi de présenter les réseaux d'entraide professionnelle à distance dans une section distincte, afin de faire ressortir les caractéristiques, possibilités et limites qui leur sont propres.

Dans certaines commissions scolaires, de tels groupes de discussion sont organisés sous formes de *Cafés pédagogiques*.

Pour leur part, les groupes axés sur l'analyse réflexive ou groupes d'analyse des pratiques visent à analyser les pratiques enseignantes des débutants, en adoptant une approche réflexive afin de cibler les bons coups réalisés, de cerner les problèmes ou les difficultés rencontrés dans le cadre de leur pratique et de trouver des pistes de solution à appliquer pour la pratique future. Dit autrement, l'objectif du groupe d'analyse est donc de tenter de tirer des apprentissages, à partir de l'objectivation de la pratique professionnelle des enseignants débutants. Les groupes d'analyse réflexive peuvent être animés par des enseignants d'expérience, des conseillers pédagogiques, des membres de la direction et/ou des chercheurs.

#### 4.2 Possibilités des groupes collectifs de soutien

Le principal avantage des groupes collectifs de soutien est, justement, leur aspect collectif, en ce sens que l'aide est offerte par un groupe entier plutôt que par une seule personne. Ainsi, l'enseignant débutant bénéficie des commentaires, des réflexions et du soutien de plusieurs de ses pairs, en plus des animateurs présents. Il a donc la possibilité de choisir parmi différents conseils, idées et façons de faire, ceux qui lui conviennent davantage, qui respectent le mieux sa personnalité et qu'il souhaite appliquer concrètement dans sa pratique. Par cette grande liberté de choisir laissée à l'enseignant novice, les groupes collectifs de soutien favorisent l'autonomie professionnelle et le développement de l'identité professionnelle.

De plus, un autre avantage lié à l'aspect collectif de ces groupes est de permettre aux enseignants débutants de créer des liens, ce qui contribue à diminuer le sentiment d'isolement professionnel ressenti par certains enseignants lors de leur insertion dans la profession. Le soutien, les encouragements et les commentaires positifs reçus peuvent également permettre au débutant de se sentir plus confiant et plus compétent en tant qu'enseignant. Enfin, cela peut également avoir une incidence sur le stress professionnel ressenti, puisque, au contact de ses pairs, l'enseignant peut relativiser et dédramatiser les situations difficiles vécues dans le cadre de sa pratique.

Par ailleurs, les groupes d'analyse des pratiques, ainsi que, dans certains cas, les groupes de discussion, favorisent l'objectivation et le développement de la pratique réflexive. En effet, par l'identification des difficultés et problèmes rencontrés et l'examen des solutions possibles, les enseignants débutants sont amenés à réfléchir de manière plus approfondie sur leur vécu professionnel et à développer leur aptitude à l'auto-analyse et au questionnement.

#### 4.3 Limites des groupes collectifs de soutien

Certains enseignants débutants peuvent percevoir les groupes collectifs de soutien comme une surcharge de travail, en particulier s'ils sont obligatoires et offerts après les heures de classe. En ce sens, il est préférable de rendre la participation volontaire ou encore d'offrir

les groupes collectifs de soutien lors des heures de classe, afin que les enseignants débutants soient plus enclins à y participer.

Par ailleurs, les groupes collectifs de soutien peuvent moins bien convenir à certaines personnalités. Par exemple, un enseignant plutôt timide et réservé pourrait ne pas être à l'aise de discuter de ses problèmes et difficultés devant un groupe. Dans ce cas, d'autres types de soutien plus individualisés, par exemple le mentorat ou l'assistance par une personne-ressource ou encore le réseau d'entraide en ligne, pourraient mieux convenir.

Enfin, en ce qui concerne les groupes d'analyse des pratiques, leur efficacité peut être grandement réduite si la démarche d'analyse réflexive est mal appliquée ou peu rigoureuse, ou encore si l'animateur ne parvient pas à établir un climat de respect et de confiance au sein du groupe.

## **5- Les réseaux d'entraide professionnelle à distance**

Avec la présence grandissante des TIC et plus particulièrement d'Internet au sein des milieux professionnels, il n'est pas étonnant de constater que certains dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle soient offerts via le web. En effet, grâce aux avancées technologiques récentes, les réseaux d'entraide professionnelle à distance sont de plus en plus populaires afin d'apporter du soutien aux novices de différentes professions.

### 5.1 Brève définition des réseaux d'entraide à distance

Les réseaux d'entraide professionnelle à distance utilisent divers outils de communication par ordinateur, entre autres, le courrier électronique, les portails d'informations pour les enseignants débutants, les dispositifs de mentorat en ligne avec des enseignants d'expérience, des conseillers pédagogiques ou d'autres personnes-ressources et les forums de discussion entre pairs. Ces réseaux peuvent également cibler des approches pédagogiques telles l'enseignement coopératif ou le regroupement de personnes d'un même domaine d'intervention comme les orthopédagogues. Examinons plus attentivement certaines de ces mesures.

Tout d'abord, les portails d'informations pour les enseignants débutants, souvent intégrés aux sites web des commissions scolaires, regroupent plusieurs renseignements pouvant être utiles aux enseignants débutants ou aux enseignants nouvellement arrivés dans une école. Ces informations peuvent porter sur les services offerts au sein de l'école ou de la commission scolaire, le projet éducatif de l'école, le matériel pédagogique disponible, les règlements et valeurs éducatives de l'école ou de la commission scolaire, etc. Le portail peut également offrir des ressources pouvant faciliter le travail des enseignants en insertion professionnelle, notamment des planifications d'activités à réaliser avec les élèves, des documents informatifs sur la gestion de classe ou d'autres thématiques pouvant intéresser les enseignants débutants, des outils d'évaluation déjà préparés, des grilles d'analyse ou d'observation des élèves, des références documentaires à consulter ou des idées de projets à concrétiser.

Pour sa part, le mentorat en ligne, également appelé mentorat virtuel ou cybermentorat est similaire au mentorat en face à face, en ce sens qu'il a pour objectif d'offrir du soutien à l'enseignant débutant, dans le cadre d'une relation d'assistance entre un mentor et son mentoré. Toutefois, contrairement au mentorat traditionnel, le mentorat virtuel s'effectue au moyen d'un site web, qui permet à l'enseignant en insertion professionnelle d'avoir accès à un ou plusieurs mentors (Légaré, 2005; Nault, 2004).

Enfin, les forums de discussions entre pairs sont des sites web où un groupe d'enseignants (entre 10 et 15 participants) liés à une même pratique de travail peuvent échanger entre eux, discuter des problèmes rencontrés dans leur pratique, trouver des solutions à leurs difficultés et se conseiller mutuellement. Le novice peut alors à la fois recevoir du soutien de ses pairs et en offrir, la relation d'aide étant réciproque. Parfois, des mentors sont également présents sur le site afin d'offrir leurs conseils et d'aider les enseignants à poursuivre leurs réflexions.

Pour terminer, il faut noter que dans certains cas, plusieurs réseaux d'entraide professionnelle sont disponibles sur un même site web qui regroupe alors portail d'informations forums de discussion et/ou cybermentorat. C'est le cas du site du CNIPE au Québec (Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement), qui propose sous une même adresse web différentes ressources documentaires, un service de mentorat virtuel, un forum de discussion, un blogue et une personne-ressource pouvant répondre aux interrogations des enseignants débutants.

## 5.2 Possibilités des réseaux d'entraide professionnelle à distance

Une des possibilités intéressantes des réseaux d'entraide professionnelle à distance pour les enseignants débutants est, du moins pour certains réseaux, de pouvoir recevoir de l'aide de façon anonyme. En effet, dans plusieurs sites de mentorat ou de discussion, l'enseignant peut ne pas révéler son identité et s'identifier par un pseudonyme, ce qui peut lui permettre de parler en toute confidentialité, sans crainte d'être jugé. En outre, pour les enseignants novices, cela peut être rassurant de confier certains problèmes ou difficultés vécus à des pairs ou à un mentor qui ne les connaissent pas personnellement et qui ne sont pas présents dans leur milieu de travail. Cette relative confidentialité et cet anonymat peuvent les inciter à demander de l'aide, alors qu'ils ne l'auraient peut-être pas fait autrement. En outre, même lorsque les mentors et les pairs des groupes de discussion ne sont pas anonymes, leur éloignement, c'est-à-dire le fait qu'ils ne soient pas présents physiquement, peut encourager les enseignants novices à s'ouvrir davantage afin d'aller chercher le soutien dont ils ont besoin.

Par ailleurs, outre la confidentialité et l'anonymat, les réseaux d'entraide professionnelle en ligne apportent plusieurs autres avantages intéressants. Tout d'abord, ils permettent de lutter contre le stress et l'isolement professionnel, en favorisant la création de liens entre les enseignants débutants et en permettant à ses derniers de partager les difficultés vécues avec leurs pairs ou avec des mentors. De tels réseaux mettent également l'accent sur

l'objectivation de la pratique puisque les enseignants débutants sont appelés à décrire différentes situations professionnelles vécues et à les analyser. En ce sens, les réseaux d'entraide professionnelle en ligne peuvent favoriser le développement de la pratique réflexive, en particulier lorsque la réflexion écrite des débutants est guidée par un animateur-mentor.

De plus, pourvu que le débutant ait accès à un ordinateur, il peut utiliser les réseaux d'entraide professionnelle à distance en tout temps. Cela peut être facilitant pour le novice car, contrairement à d'autres dispositifs de soutien, l'emploi des réseaux d'entraide en ligne s'insère n'importe où dans l'horaire de l'enseignant débutant, qui peut même les utiliser de soir, de nuit ou de fin de semaine, selon ses besoins. En ce sens, le recours aux réseaux d'entraide professionnelle à distance n'occasionne généralement pas une grosse surcharge de travail pour les débutants comparativement à d'autres dispositifs de soutien.

Dans le même sens, Champagne et Langelier (2008) soulignent que les communautés de pratique en ligne ont l'avantage de permettre un apprentissage 3J, c'est-à-dire : juste assez, juste à temps et juste pour soi. Dit autrement, cela signifie que l'utilisation des réseaux professionnels d'entraide à distance, en particulier les forums de discussion ou le mentorat en ligne, permet d'offrir une aide réellement sur mesure à l'enseignant débutant, en ce sens qu'il choisit lui-même le moment qui lui convient le mieux pour communiquer avec autrui ou lire les commentaires reçus, et qu'il a également un pouvoir sur la quantité d'informations dont il souhaite prendre connaissance. Par ailleurs, un des avantages aux réseaux virtuels est la possibilité, pour l'enseignant novice, de recevoir une rétroaction rapide à la fois de la part de collègues débutants ou de personnes-ressources expérimentées (Corriveau, 1999 ; Langelier, 2005).

Enfin, la participation aux réseaux de soutien à distance permet à l'enseignant débutant de développer la compétence professionnelle 11 du référentiel de formation, soit de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001). Ainsi, lorsque l'enseignant débutant participe activement au réseau d'entraide, cela lui permet de s'imprégner de la culture professionnelle en place, de s'impliquer quant à la construction d'un répertoire d'actions, de concepts, de procédures, d'outils communs (Wenger, 2005) et ainsi de se développer professionnellement, au contact de ses pairs. Dans un même ordre d'idées, Nault et Nault (2003) révèlent que la participation à une communauté virtuelle, chez les enseignants novices, peut permettre de développer la collégialité et le sentiment d'appartenance à la profession enseignante, deux conditions essentielles pour mettre en place une culture de formation continue au sein des écoles.

### 5.3 Limites des réseaux d'entraide professionnelle à distance

Tel que mentionné plus haut, l'utilisation des réseaux d'entraide en ligne est efficace uniquement si l'enseignant débutant possède le matériel technologique et les connaissances informatiques nécessaires pour y accéder facilement. En ce sens, de tels réseaux peuvent rejoindre plus difficilement certains enseignants débutants. En

particulier, les enseignants en situation de suppléance occasionnelle ont un accès plus restreint à ce type de réseaux, puisqu'ils ne reçoivent généralement pas le soutien technologique ni les formations sur les réseaux offerts aux enseignants à contrats ou permanents.

Par ailleurs, bien que la confidentialité et l'éloignement puissent être un avantage dans certains cas, dans d'autres situations, l'enseignant débutant pourrait préférer le côté plus humain et chaleureux d'un contact réel, par exemple dans le cadre d'un groupe de discussion ou d'un mentorat en présentiel. Il est également plus facile pour un mentor de décerner les émotions négatives de l'enseignant débutant (tristesse, anxiété, découragement, etc.) et d'aider ce dernier à les surmonter s'il est en contact réel avec le novice plutôt qu'en contact virtuel.

En outre, tel que présenté dans les avantages, le recours aux réseaux collectifs de soutien n'occasionne généralement pas une grande surcharge de travail pour l'enseignant débutant, étant donné qu'il peut les utiliser en tout temps, peu importe son horaire. Néanmoins, la participation au forum de discussion ou au cybermentorat exige tout de même du temps de la part de l'enseignant débutant afin d'écrire, de lire les réponses reçues et de répondre à son tour. En ce sens, le temps requis, même s'il est moindre que pour d'autres dispositifs, peut tout de même constituer une limite à l'utilisation des réseaux d'entraide en ligne.

Enfin, si l'animation du réseau d'entraide est déficiente, cela peut constituer une limite importante. En effet, une animation de piètre qualité pourrait entraîner différents désagréments : délai de réponses trop long ou réponses reçues inadéquates, qualité de la réflexion amoindrie, messages peu pertinents, etc. L'animation est donc essentielle pour maintenir la cohésion du groupe, en particulier dans les forums de discussion, et favoriser l'apprentissage de tous (Langelier, 2005).

## **6- La création d'un portfolio ou d'un e-portfolio**

Certaines commissions scolaires québécoises demandent à leurs enseignants débutants de réaliser un portfolio ou un e-portfolio pouvant témoigner de leurs réalisations, de leurs réflexions, de leur cheminement et de leurs progrès quant à la maîtrise des différentes compétences enseignantes. Dans certains cas, ce portfolio est utilisé dans une optique d'évaluation du débutant.

### 6.1 Brève définition du portfolio

En éducation, le portfolio, également appelé dossier professionnel ou dossier d'apprentissage, se définit comme étant un document permettant de réunir différents travaux et réalisations afin de témoigner du développement des compétences et du cheminement d'apprentissage parcouru sur une période donnée. Le portfolio incite également l'individu à réfléchir sur sa pratique et à émettre ses commentaires quant aux différents éléments qu'il contient. Chez l'enseignant débutant, le portfolio peut contenir diverses productions qui illustrent son travail : planification d'activités, réflexions de

l'enseignant, travaux d'élèves, grilles d'évaluation, etc. Généralement, le portfolio témoigne à la fois de la planification, de l'enseignement et de l'évaluation effectuée par l'enseignant débutant dans le cadre de sa pratique professionnelle. Pour sa part, l'eportfolio constitue la version électronique du portfolio ou autrement dit, c'est un portfolio en ligne<sup>3</sup>.

Dans certaines commissions scolaires, la création d'un portfolio est jumelée avec d'autres mesures de soutien à l'insertion professionnelle. Par exemple, un mentor peut être attiré à l'enseignant débutant afin de l'aider quant à la réalisation de son portfolio ou encore un groupe de discussion peut être créé pour échanger plus particulièrement sur le portfolio et son contenu.

## 6.2 Possibilités du portfolio

Lorsqu'il est employé en tant qu'outil d'évaluation, le portfolio permet d'avoir une bonne vision d'ensemble des différentes dimensions de l'enseignement quant au développement des compétences professionnelles. En outre, puisqu'il témoigne de situations réelles d'apprentissage, on dit du portfolio qu'il est un instrument d'évaluation authentique.

Pour l'enseignant novice, le portfolio peut rendre l'évaluation plus facile puisqu'il lui permet de bien mettre en valeur ses compétences professionnelles et de présenter des réalisations dont il est fier. Dans le même sens, le portfolio contribue à forger une saine estime de soi par la connaissance de ses forces et des points à améliorer. Il favorise également le développement de l'éthique professionnelle chez l'enseignant débutant en l'incitant à réfléchir à ses valeurs, sa responsabilité sociale en tant qu'enseignant et ses rapports à la pratique et aux élèves.

Par ailleurs, le portfolio contribue à l'instauration d'une culture de développement professionnel continu au sein de l'école, en encourageant les enseignants à prendre davantage conscience de leur cheminement et des points qu'ils souhaitent améliorer quant à leur enseignement. En ce sens, cet outil favorise grandement l'autonomie et la prise en charge des enseignants quant à leur développement professionnel (Lévesque et Boisvert, 2001) et amène les enseignants débutants à établir et à atteindre plus facilement leurs objectifs professionnels.

En outre, en incitant les enseignants novices à analyser leur pratique et à réfléchir sur le développement de leurs compétences, le portfolio peut encourager l'objectivation, la pensée critique et la pratique réflexive et permettre à l'enseignant débutant de réfléchir à son identité professionnelle. Cet outil amène alors l'enseignant à mieux se connaître et à prendre conscience de ses valeurs éducatives, sa philosophie professionnelle, ses conceptions et son style d'enseignement. En mobilisant différents éléments liés à la profession enseignante (savoirs didactiques, savoirs pédagogiques, savoirs disciplinaires, savoirs reliés au curriculum, etc.), le portfolio facilite l'intégration des savoirs chez l'enseignant novice (Lévesque et Boisvert, 2001).

---

<sup>3</sup> Pour la suite de cette section, le terme portfolio sera utilisé pour désigner à la fois le portfolio et le eportfolio.

Par le support documentaire qu'il apporte, cet outil peut faciliter les échanges entre l'enseignant débutant et la direction, notamment lors des rencontres de supervisions pédagogiques ou lors d'entrevue d'embauche. De même, lorsque plusieurs enseignants débutants réalisent un portfolio (par exemple, au sein d'une même école ou d'un même groupe de discussion), cela favorise la collaboration et l'échange des idées et facilite donc la création d'une communauté d'apprentissage où les enseignants peuvent partager leurs pratiques et leurs réussites. En outre, puisqu'il permet de bien cerner les forces et les faiblesses des enseignants débutants, le portfolio peut être utilisé afin d'orienter la formation continue selon les besoins des novices.

Enfin, l'utilisation d'un portfolio chez les enseignants en insertion professionnelle pourrait les inciter à instaurer cette pratique avec leurs élèves également (Rolheiser et Schwartz, 2002). En effet, puisqu'ils connaissent déjà la démarche à suivre pour créer un portfolio et les possibilités de cet outil quant à l'évaluation, à la métacognition et à la connaissance de soi, les enseignants débutants sont plus enclins à employer cet outil dans leur classe. Par contre, Rolheiser et Schwartz soulignent que, peu importe l'habileté des débutants à construire leur portfolio professionnel, cela demeure un défi pour eux que de transférer leur savoir et leur expérience pour l'utiliser auprès des élèves.

Pour terminer, en ce qui concerne le e-portfolio, certains avantages spécifiques peuvent être dégagés, comparativement au portfolio traditionnel (Slade, 2005) : le contenu peut être enrichi grâce à des documents multimédia, l'information est accessible plus facilement et elle est facilement transmissible d'une personne à une autre, des liens peuvent être créés vers des sites web ou vers d'autres ressources en ligne, le e-portfolio peut être enrichi continuellement et on peut facilement y ajouter ou y enlever des éléments.

### 6.3 Limites du portfolio

En raison de l'investissement qu'il demande en termes de temps et d'efforts, le portfolio peut occasionner une surcharge de travail chez l'enseignant débutant. Si sa réalisation est obligatoire et implique une évaluation, le portfolio peut également engendrer un stress chez le novice. Afin d'atténuer ces difficultés, il est essentiel, tel que mentionné plus haut, d'offrir formation et accompagnement à l'enseignant, dans le cadre de la réalisation de son portfolio.

Par ailleurs, bien que très utile pour l'évaluation, le portfolio réalisé en-dehors de toute contrainte évaluative peut permettre à l'enseignant débutant de s'exprimer plus librement, d'organiser le contenu selon ses préférences personnelles, d'inclure des réflexions plus intimes et ainsi de créer un portfolio davantage authentique.

Pour sa part, le e-portfolio peut être difficilement accessible pour certains enseignants débutants, soit parce qu'ils n'ont pas les connaissances requises concernant les TIC ou encore parce qu'ils n'ont pas accès à un ordinateur leur permettant de travailler à la réalisation de leur portfolio virtuel. Par ailleurs, l'e-portfolio soulève certains

questionnements quant à la propriété intellectuelle : comment contrôler les droits d'accès, les droits de regard, les droits d'utilisation et de transmission ? En effet, puisque l'e-portfolio est en ligne, il peut être difficile d'en contrôler l'accès et d'éviter que certaines réflexions et commentaires écrits soient plagiés.

## **Conclusion**

Ce tour d'horizon est trop bref et laisse de côté un certain nombre de mesures qui n'ont pu être présentées ici faute d'espace : les différents types de mesures d'accueil, les formations ciblées, le jumelage avec une personne-ressource (mesure à certains égards différente du mentorat), les rencontres de supervision pédagogique, etc. Nous sommes donc conscients que notre portrait est des plus partiels.

Au terme de ce parcours, on constate donc que les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants débutants sont multiples et variés et que chacun possède des avantages et des limites. Il faut aussi souligner que les dispositifs d'insertion ne sont généralement pas offerts seuls et qu'ils s'intègrent généralement dans un programme d'insertion plus large, regroupant plusieurs dispositifs. La multiplicité des dispositifs d'insertion mis à la disposition des enseignants débutants permet alors d'augmenter l'efficacité du soutien offert.

## **Références**

Allen, T.D. (2007). Mentoring relationships from the perspective of the mentor, In B. R. Ragins & K. E. Kram (dir.), *The handbook of mentoring at work : theory, research, and practice* (pp.123-148). Los Angeles : Sage Publications.

Andrews, S., & Martin, E. (2003). *No teacher left behind : mentoring and supporting novice teachers*, Paper presented at the Georgia Association of Colleges for Teacher Education, Georgia Association of Teacher Educators, St. Simons Island, GA.

Angelle, P.S. (2002). *T.O.S.S. It to the new teacher : The principal's Role in the Induction Process*, Paper presented to the annual meeting of The Southwest Educational Research Association, February 2002, Austin, Texas.

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

Barrette, N. (2000). Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal : Montréal.

Bateman, D. (2001). Passer le flambeau : élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep, *Pédagogie collégiale*, 14(3), 16-21.

Bédard, Y. (2000). L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « *mentoring* », Rapport de recherche. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : Rouyn-Noranda.

Beloff Farrell, J. (2003). *Empowering beginning teachers throught action research*, Paper presented at the annual meeting of the american educational research association conference, Chicago, Illinois.

Bengle, N. (1993), *L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services*. Les cahiers du Labraps. Québec : Université Laval.

Britton, E., Paine, L., Pymm, D., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction*. Netherlands : Kluwer Academic publisher.

Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE), Repéré à <http://www.insertion.qc.ca/>

Champagne, C, & Langelier, L. (2008). Dossier spécial : Outils de développements, *Effectif*, 11(3).

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation CSE (2004), *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'éducation*, Québec : CSE.

Corriveau, G., (1999). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : l'autoroute de la formation : les apports du forum télématique, *Vie pédagogique*, 111(2), 36-37.

Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*, Presses Universitaires de Namur : Éditions du CRP.

Eurydice (2002). *La profession enseignante en Europe. Profil, métier et enjeux. Rapport I Formation initiale et transition vers la vie professionnelle*. Bruxelles : EURYDICE/Unité européenne. Document aussi téléaccessible à l'adresse [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/037FR.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/037FR.pdf)>. Consulté le 22 août 2008.

Eurydice (2004). *La profession enseignante en Europe. Profil, métier et enjeux. Rapport IV L'attractivité de la profession enseignante pour le XXI<sup>ème</sup> siècle*. Bruxelles : EURYDICE/Unité européenne. [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/043FR.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/043FR.pdf)> Consulté le 26 août 2008.

Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn, *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.

Fournier, G., Monette, M., Pelletier, R. et Tardif, P (2000). Les diplômés et l'insertion socioprofessionnelle : Résignation déguisée ou adaptation saine à un marché du travail insensé. Dans G. Fournier et M. Monette (dir.), *L'insertion socioprofessionnelle, un enjeu de stratégie ou un jeu de hasard ?* (p. 1-35). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Hétu, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (éds.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Bruxelles : De Boeck.

Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Québec: Presses universitaires du Québec.

Kram, K. (2007). *The handbook of mentoring at work : theory, research, and practice*, Los Angeles : Sage Publications.

Kram, K. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*, Glenview IL, Scott : Foresman.

Kutcy, C. E. B. et Schulz, R. (2006). Why are beginning teachers frustrated with the teaching profession? *McGill Journal of Education*, 41(1), 77-89.

Lacourse, F., Martineau, S., Nault, T. (Dir.) (2011). *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Anjou : CEC. 191 pages.

Langelier, L. (2005). *Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles : travailler, apprendre et collaborer en réseau*, Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO).

Lankau, M.J., & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships : Content, antecedents and consequences, *Academy of Management Journal*, 45, 779-790.

Latour, N.-A. (1994). *Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec.

Laurencis, M. (2010) Mentorat : garder la bonne distance. *Prof: le magazine des professionnels de l'enseignement*, (7), 18-19.

Légaré, C. (2005). *Implantation et évaluation du programme de cybermentorat Académicos visant à faciliter l'exploration professionnelle des étudiants de niveau secondaire et collégial*. Document non publié. Recherche-action, Montréal : Université du Québec à Montréal.

Lévesque, M. et Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.

Lévesque, M., & Boisvert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement : Théorie et pratique*, Les Éditions Logiques.

Martineau, S., & Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : Un tour d'horizon des recherches. *ÉCHO du R.É.S.É.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, 5(1), 7-17.

Martineau, S., Portelance, L., & Presseau, A. (2010). *Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants*, Communication présentée dans le cadre du colloque international La pensée complexe, 31 mars et 1<sup>er</sup> avril 2010, France : Université de Lille 1.

Martineau, S., & Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Martineau, S., & Vallerand, A.-C. (2007). Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), Repéré à [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/spip.php?article134](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article134)

Mentorat Québec (n.d.), Repéré à <http://www.mentoratquebec.org>

Ministère de l'éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Nault, G. (2004). Une expérience de mentorat en ligne : des conseillères pédagogiques accompagnent des enseignants novices. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 18-20.

Nault, G., & Nault, T. (2003). La communauté virtuelle, un soutien pour des enseignants novices en transit vers la collégialité. In C. Deaudelin et T. Nault (Eds), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*. Québec : presses de l'Université du Québec.

Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S., Gervais, C. (Dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : PUL.

Rolheiser, C., & Schwartz, S. (2002). *Professional Portfolios during Preservice and First Year of Teaching : Creating a Base for Ongoing Professional Growth*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 1-5, New Orleans, LA.

Slade, S. (2005) *Le portfolio numérique : un atout pour les citoyens apprenants*, SOFAD, [Présentation Power Point]. Repéré à [http://www.sofad.qc.ca/ppt/slade\\_porfolio\\_num.ppt](http://www.sofad.qc.ca/ppt/slade_porfolio_num.ppt)

Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Vie Pédagogique (2003). Dossier «*L'entrée dans la profession : un moment névralgique dans la carrière*», numéro 128. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Traduction et adaptation par F. Gervais. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.N. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a Guide to Managing Knowledge*, Boston, MA: Harvard Business School Press.