

## **Les programmes et les dispositifs de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante : que savons-nous ?**

*Stéphane Martineau*

Professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et responsable du Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement (LADIPE).

*Joséphine Mukamurera*

Professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, chercheure régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE).

### **Introduction**

Ce document aborde la question des programmes d'insertion professionnelle (IP) et des principaux dispositifs de soutien offerts aux enseignants débutants.

Dans un premier temps, en nous appuyant sur l'analyse documentaire des programmes IP mis en ligne sur le site du CNIPE par certaines commissions scolaires, nous présentons les visées des programmes IP, les conceptions de l'insertion qui y sont véhiculées, les mesures ou activités d'insertion offertes ainsi que les critères de sélection des intervenants.

Dans un deuxième temps, nous analysons plus spécifiquement certains des dispositifs de soutien privilégiés dans les programmes IP étudiés, à savoir le mentorat, les groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle et les réseaux d'entraide à distance. 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 des dispositifs de soutien présentées dans ce texte proviennent principalement d'une recension des recherches portant sur le sujet, 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) ainsi que d'une recherche subventionnée par le Conseil de Recherche en Sciences humaines du Canada (CRSH) qui a pour objectif l'analyse des dispositifs et des pratiques de soutien à l'insertion professionnelle dans l'ensemble des Commissions scolaires du Québec (sous la responsabilité de J. Mukamurera).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cette dernière recherche a comme objectif général de dresser un portrait global tant des besoins de soutien des enseignants débutants que de l'offre de soutien dans le milieu scolaire; et documenter la pertinence et les retombées des dispositifs d'insertion professionnelle existants dans les commissions scolaires du Québec. Elle comporte deux grands volets : 1- une analyse des programmes de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement mis en ligne par 19 Commissions scolaires sur le site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) dont l'adresse est : [www.insertion.qc.ca](http://www.insertion.qc.ca); 2- une enquête par questionnaire et des entrevue auprès des gestionnaires de projets et des enseignants en

## 1- Brève 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 (Cusinay, 2005; Eurydice, 2002; Feiman-Nemser, 2003; Huberman, 1989; Kutch et Schulz, 2006; Mukamurera, 2005 et 2011a; Nault G., 2003; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008) et ce en dépit des réformes successives visant à professionnaliser la formation des enseignants (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2004; Ministère de l'éducation du Québec, 1992a, 2001). Ces difficultés sont attribuables à une combinaison de facteurs qui relèvent à la fois de la formation initiale (Fournier et Marzouk, 2008), de la complexification croissante du travail (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Tardif et Lessard, 1999) et de la précarisation de l'emploi (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera et Martineau, 2009; Lessard et Tardif, 1996) ainsi que des conditions d'insertion souvent difficiles (Beloff Farrell, 2003 ; Héту, Baillauquès et Lavoie, 1999; Mukamurera, 2011a; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). 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))<sup>2</sup>.

Cette problématique a donc donné lieu à de nombreuses recherches sur l'insertion professionnelle en enseignement, qui ont le mérite d'avoir attiré l'attention sur l'importance d'offrir du soutien aux nouveaux enseignants ( Héту *et al.*, 1999; Fournier et Marzouk, 2008; Lamarre, 2004; Martineau et Corriveau, 2000; MEQ, 2003; Mukamurera, 2011b; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Nault, 1993; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008; Snow, 2003; Weva, 1999). Ainsi, dans la foulée de ces recherches, ont été mis en place dans près d'une vingtaine de Commissions scolaires du Québec des programmes d'insertion à l'intention des nouveaux enseignants. Or, la question demeure encore de savoir en quoi consiste ces programmes et quels sont les mérites et les limites des divers dispositifs de soutien offerts. C'est ce que nous proposons d'analyser dans les pages qui suivent.

## 2- Cadre de référence

---

insertion. Ce texte ne s'alimente qu'au premier volet de cette recherche. Nous tenons à remercier Mme Anne-Catherine Vallerand – assistante de recherche – pour son aide précieuse dans le cadre de ces deux projets.

<sup>2</sup> Le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) est une structure regroupant des acteurs des milieux scolaires, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et des milieux universitaires, qui fait la promotion du soutien à l'insertion professionnelle et offre des services conseils aux Commission scolaires et aux nouveaux enseignants.

Avant de présenter l'analyse des programmes IP et certains dispositifs de soutien, il nous est apparu nécessaire de préciser, ne serait que brièvement, notre conception de l'insertion professionnelle et de donner un état des lieux sur les dispositifs de soutien aux débutants en Amérique du Nord et ailleurs en Occident.

## **2.1 - L'insertion professionnelle**

L'insertion professionnelle est un processus dynamique et non linéaire qui se déroule environ durant les cinq premières années de travail (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Hétu *et al.*, 1999 ; Huberman, 1989 ; Katz, 1972; Van Manen et Schein, 1979; Zeichner et Gore, 1990). Mais quoique ce concept soit utilisé de façon courante, il est en fait polysémique et il renvoie à des dimensions et critères (Mukamurera, 2011<sub>b</sub>; Perret, 2007). 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; Tremblay, 1994), l'IP en tant que socialisation professionnelle (Angelle, 2002; Desgagné, 1994; Huberman, 1989, MEQ, 1992<sub>b</sub>; Nault, 1993; Zeichner et Gore, 1990) et enfin l'I.P en tant que socialisation organisationnelle (Bengle, 1993; Lacaze et Fabre, 2005).

La première dimension fait référence à la variable emploi et à ses différentes facettes et processus comme la durée, le type, le statut d'emploi et les trajectoires d'accès, les conditions de travail, la nature du travail, etc. (Mukamurera, 1998) C'est l'insertion au sens économique et administratif. La deuxième dimension renvoie à la familiarisation avec le milieu de travail à la fois au plan physique, organisationnel, social, philosophique et politique (Weva, 1999). À cet égard, on considère que pour exercer un rôle professionnel dans un milieu donné et s'y faire accepter comme membre à part entière, il est essentiel que le nouvel enseignant s'approprie les règles de fonctionnement, les attentes et la culture de ce milieu (Bengle, 1993; Lacaze et Fabre, 2005; Lévesque et Gervais, 2000). Enfin, l'insertion renvoie aussi, et c'est là la troisième dimension, 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 souvent cette dimension qui est prise en compte par les dispositifs de soutien au détriment des deux autres.

## **2.2 - Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle**

Dans les textes portant sur la question, on utilise souvent indifféremment les termes programmes et dispositifs (Vallerand et Martineau 2007). Pour notre part, nous considérons qu'un programme d'insertion professionnelle peut comprendre un ou plusieurs dispositifs (par exemple, jumeler mentorat et formations en groupe). Ainsi, un dispositif est plus spécifique qu'un programme, il est en quelque sorte un outil de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants.

Malgré certains bienfaits reconnus, la littérature spécialisée laisse tout de même entendre que les dispositifs d'aide sont encore peu présents dans les organisations scolaires et

parfois d'une relative efficacité (Mahony, 1996; Vallerand et Martineau, 2006; Nault 2000). Au Québec, une politique de l'IP se fait toujours attendre et plusieurs Commissions scolaires tardent toujours à se doter de programmes systématiques d'accueil et de soutien des débutants<sup>3</sup>. Toutefois, même si la prise en charge de l'insertion professionnelle n'est pas encore généralisée (Eurydice, 2002; Fournier et Marzouk, 2008; FSE, 2008, Nault, 2003), les écrits permettent d'inventorier plusieurs mesures de soutien existants dans les pays comme l'Angleterre, l'Australie, le Canada, la Chine, le Japon, les États-Unis et la Nouvelle-Zélande. Il s'agit par exemple des mesures suivantes: mentorat, programme de probation, observation de classe modèle, internat, ateliers, assistance formelle des maîtres universitaires, rencontres et séminaires, le groupe de discussion, le réseau d'entraide, l'assignation d'une personne ressource, le soutien administratif d'accueil, trousse d'informations et la réduction de la tâche (Eurydice, 2002; Heath-Camp et Camp, 1990; Kutch et Schulz, 2006; LeMaistre, 2004; Nault, 1993, 2003; Université du Québec, 2000). L'analyse documentaire des programmes IP mis en ligne sur le site web du CNIPE permet de ressortir les dispositifs les plus utilisés au Québec pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants.

### **3 – Analyse des programmes et des dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle au Québec**

Cette section présente les principales caractéristiques des programmes d'insertion analysés et documente en détail certains des dispositifs qui y sont privilégiés.

#### **3.1 - Portrait des programmes d'insertion professionnelle mis en place par les commissions scolaires québécoises**

Le portrait présenté ici repose sur une analyse documentaire de 19 programmes d'insertion élaborés et mis en place par 19 commissions scolaires. D'emblée, mentionnons que pour être efficace, un programme d'insertion doit répondre à un certain nombre de caractéristiques. Il doit notamment être basé sur des objectifs et une philosophie de l'enseignement clairs, offrir à la fois le soutien psychologique, pédagogique et socioprofessionnel, comprendre un dispositif de mentorat pour lequel les mentors sont formés, offrir une diversité de mesures complémentaires; offrir un support administratif, prévoir une réduction de tâche pour les novices et ne pas viser l'évaluation ou l'accréditation des novices (Cambier, De Stercke, Leemans, Maréchal, Radermaecker, Renson et Temperman; 2010). Qu'en est-il alors des programmes IP analysés? Pour répondre à cette question, nous analysons les visées des programmes et les conceptions de l'IP sous-jacentes, les mesures de soutien privilégiées et les critères de sélection des intervenants qui offrent le soutien.

##### **3.1.1 – Visées des programmes IP**

---

<sup>3</sup> Actuellement, au Québec, une vingtaine de Commissions scolaires - sur un total de 72 - se sont dotées de programmes et de dispositifs structurés de soutien à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Rappelons qu'une Commission scolaire est une structure administrative régionale qui regroupe tous les établissements publics d'enseignement primaire et secondaire sur un territoire donné.

L'analyse des documents des programmes met en évidence diverses finalités. Nous les avons regroupées selon six catégories : informations administratives et syndicales, développement de l'identité professionnelle, soutien aux pratiques didactico-pédagogiques, gestion des affects, intégration à l'équipe-école et développement de carrière. D'emblée, soulignons qu'aucun programme d'insertion analysé ne présente une finalité évaluative, ce qui répond à l'une des conditions pour un programme IP efficace. Par contre, même si les écrits soulignent la multidimensionnalité de l'insertion professionnelle et la diversité des situations rencontrées par les nouvelles recrues (Mukamurera, 2011b; Perret, 2007), nous constatons qu'un seul programme parmi ceux analysés rejoint les cinq finalités identifiées et qu'il y a même un programme qui touche seulement une finalité. Le tableau 1 présente le portrait des visées qui sont ressorties de l'analyse des programmes IP.

**Tableau 1 - Visées des programmes IP**

<b>Nature des visées</b>	<b>Nombre de programmes concernés sur un total de 19</b>	<b>%</b>
Soutien aux pratiques pédagogiques	19	100
Développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant : une préoccupation importante	12	63,1
Informations administratives ou syndicales	8	42,1
Intégration à l'équipe-école	8	42,1
Développement de carrière	6	31,5
Gestion des affects	5	26,3

Il ressort du tableau 1 que l'objectif de soutien aux pratiques didactico-pédagogiques est le plus important, car commun à l'ensemble des 19 programmes IP analysés. En effet, dans le cadre de leurs objectifs, tous les programmes analysés visent à développer les compétences professionnelles des débutants et à améliorer leur pratique enseignante. Il est question alors des mesures tels que le mentorat, l'observation en classe, les ateliers de formation sur un aspect particulier de la pratique comme la gestion de classe, etc.

Le deuxième en importance est le développement de l'identité professionnelle (63 %), qui apparaît dans douze programmes analysés. Plus précisément, il est question par exemple de viser la connaissance de soi comme enseignant, de se construire une image positive de soi et de développer un sentiment d'appartenance à la profession.

Viennent ensuite en troisième position, l'objectif d'« informations administratives ou syndicales » (42 %) et celui d'« intégration à l'équipe-école » (42 %). En lien avec la l'objectif d'information, il est question de fournir aux débutants l'information utile dont ils ont besoin pour leur entrée dans la carrière et l'acculturation au milieu scolaire d'accueil : fonctionnement de la commission scolaire et du syndicat, les services offerts, les droits et les obligations, etc. Quant à l'objectif d'intégration, elle s'effectue surtout par

le biais de rencontres d'accueil, de travail en équipe-école ou d'accompagnement/mentorat. Un programme évoque les activités sociales mais n'en dit pas plus.

Enfin, les objectifs de développement de carrière et de gestion des affects sont les moins populaires, car ils ne sont présents que dans moins d'un tiers des programmes d'insertion à l'étude. Dans le premier cas (développement de carrière), il s'agit d'amener l'enseignant à réfléchir sur son avenir dans la profession et à favoriser la persévérance et la rétention du personnel. Dans le deuxième cas (gestion des affects), les programmes concernés évoquent l'aide à la gestion du stress et des inquiétudes, par exemple au moyen d'atelier ou d'accompagnement.

Comme on peut le constater, la principale finalité des programmes IP est la maîtrise pratique du métier et plus particulièrement l'amélioration de la pratique pédagogique. Cette finalité est louable en soi compte tenu du sentiment d'incompétence souvent ressenti en début de carrière (Martineau et Corriveau, 2000; Mukamurera, 2011b), mais il ne faut pas pour autant perdre de vue la multidimensionnalité et l'interdépendance des autres facettes de l'insertion. À cet égard, il nous faut souligner qu'autant l'apprentissage du métier que la croissance personnelle, l'accès au poste, la qualité des tâches attribuées, l'acculturation au milieu, l'intégration à l'équipe-école et la reconnaissance sociale et professionnelle, constituent des enjeux majeurs lors de l'insertion professionnelle (Cambier et al., 2010; Kluckhohn, 1951, cité par Cambier et al., 2010; Mukamurera, 2011b). Par conséquent, on peut dire qu'il y a encore place à l'amélioration dans certains programmes pour mieux répondre aux divers besoins des enseignants débutants.

### **3.1.2 – Les conceptions de l'insertion inhérentes aux programmes IP**

Dans la majorité des cas, les conceptions de l'insertion ne sont pas mentionnées dans les documents explicatifs des différents programmes. Néanmoins, ces conceptions ressortent de manière implicite lorsqu'on examine les outils employés et les objectifs visés.

Globalement, il y a une correspondance entre les visées des programmes présentées ci-haut et les conceptions de l'insertion professionnelle véhiculées dans lesdits programmes. Plus précisément, dans les 19 programmes considérés, l'insertion est perçue comme une période d'apprentissage du métier d'enseignant, période durant laquelle le débutant doit développer ses compétences professionnelles et améliorer sa pratique éducative. Cette conception prend donc le dessus sur les autres dimensions de l'insertion professionnelle, lesquelles apparaissent seulement dans moins de la moitié des programmes analysés. Ces autres dimensions ou conceptions moins fréquentes sont respectivement, l'insertion comme une période de connaissance de soi (47 %), l'insertion comme une période d'adaptation et d'intégration au milieu scolaire (42 %) et enfin l'insertion comme une période d'intégration en emploi et de familiarisation avec les rouages du système (37 %). En somme, on constate que c'est la dimension de développement des savoirs et des compétences pédagogiques (apprentissage du métier) qui est souvent mise de l'avant dans les programmes d'insertion.

### **3.1.3 - Mesures d'insertion proposées par les programmes IP**

Le tableau 2 présente le portrait des mesures d'insertion recensées dans les programmes d'insertion professionnelles des commissions scolaires.

Tableau 2 – Mesures d’insertion des programmes IP

Type de mesures d’insertion	Nombre de programmes IP concernés (n = 19)	%
Mentorat	17	89,4
Ateliers de formation	12	63,1
Libération ou temps payé pour participer à certaines mesures d’insertion	11	57,8
Trousse d’accueil	10	52,6
Accès à une personne-ressource	9	47,3
Groupe de discussion	7	36,8
Groupe de soutien en ligne	7	36,8
Documentation offerte ou suggérée	7	36,8
Observation en classe	6	31,5
Soutien administratif (supervision pédagogique et professionnelle par la direction d’école)	3	15,7
Séminaire ou conférence	2	10,5
Cybermentorat	2	10,5
Cohorte de développement professionnel	1	5,2
Création d’un portfolio	1	5,2

Tout d’abord, il ressort de notre analyse que les mesures employées dans le cadre des programmes d’insertion sont diversifiées et que la plupart des programmes allient plusieurs mesures complémentaires, ce qui constitue en principe une condition gagnante pour l’efficacité de ces derniers.

Parmi les mesures recensées, celle la plus fréquemment rencontrée est le mentorat (89 %), c’est-à-dire l’accompagnement de l’enseignant débutant par un enseignant expérimenté ou, dans certains cas, par un conseiller pédagogique. Les modalités d’application du mentorat diffèrent toutefois d’un programme à l’autre. Certains programmes prévoient un encadrement plus strict (rencontre de formation au départ, rencontre de bilan à la fin, supervision des dyades par la direction, etc.), alors que d’autres programmes laissent davantage de liberté à l’enseignant débutant en lui permettant de choisir le moment, le lieu et la fréquence des rencontres avec son mentor.

Les ateliers de formation sont également très populaires (63 %), et la plupart rejoignent la conception de l’insertion que l’on retrouve le plus souvent, à savoir l’insertion en tant

qu'apprentissage du métier d'enseignant. À cet égard, la gestion de classe apparaît un thème rassembleur, très fréquent donc et présent dans presque tous les programmes qui offrent de la formation. D'autres thèmes privilégiés mais dans une moindre importance (car évoqués dans trois programmes et moins) sont les rencontres de parents (3), l'évaluation des apprentissages (3), la gestion de soi ou la gestion du stress (3) la différenciation pédagogique (2), le travail en ateliers (1), la communication relationnelle (1), les stratégies de lecture (1), les plans d'intervention (1) et les TIC (1).

L'octroi d'une trousse d'accueil apparaît aussi une mesure fréquente, car elle est offerte dans un peu plus de la moitié des programmes d'insertion (53 %). Il s'agit d'un document offert en début d'année aux nouvelles recrues et comprenant diverses informations sur la commission scolaire, les services offerts et l'établissement d'enseignement

Les autres mesures qui apparaissent relativement importantes mais dans une moindre mesure que les trois précédentes sont la désignation d'une personne ressource (47 %), la création d'un groupe de discussion (37 %), la création d'un groupe de soutien en ligne (37 %) et l'offre d'information sur les ressources documentaires pertinentes (37 %). Ces mesures rejoignent tout de même un peu plus d'un tiers des programmes IP, contrairement aux autres mesures qui apparaissent en queue de liste dans le tableau 2 ci-haut présenté.

Par ailleurs bien que présentes dans les écrits comme mesures d'insertion utilisées ailleurs, la réduction de la tâche et l'assistance directe de professeurs universitaires aux débutants sont absentes dans les programmes analysés. En contre partie, la majorité des programmes (57,8 %) offrent des libérations de tâche ou du temps payé pour participer à certaines mesures d'insertion. De plus, dans deux commissions scolaires, les professeurs universitaires en formation à l'enseignement sont impliqués dans le processus mentorat (préparer les mentors, rencontre-bilan avec la dyade) et le nombre devrait augmenter progressivement suite à la récente ouverture par le MELS de subventions aux universitaires dans le cadre du programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (chantier 7).

### **3.1.4 - Critères de sélection des intervenants**

La multiplicité et la nature même de mesures de soutien proposées dans les programmes d'insertion soulève la question des critères de sélection des intervenants, facteur considéré important pour l'efficacité d'un programme ou dispositif de soutien (Cambier et al., 2010). Tout d'abord, soulignons que ce sont généralement des enseignants d'expérience et des conseillers pédagogiques qui assurent le soutien ou l'accompagnement aux enseignants novices. Dans de rares cas, la direction d'école ou un membre du personnel des ressources éducatives est impliqué. C'est dans le cas où la supervision pédagogique et professionnelle est ciblée comme mesure d'aide à l'insertion. Ensuite, l'expérience d'enseignement est le critère majeur qui traverse l'ensemble des programmes, particulièrement pour le mentorat. C'est souvent 5 à 10 ans d'expérience demandée selon les programmes. Certains programmes vont plus loin que le seul critère d'expérience d'enseignement. Ainsi, huit des 19 programmes analysés considèrent des critères liés aux qualités personnelles, interpersonnelles (communication, écoute et empathie, rétroaction

constructive, etc.) et professionnelles (habileté en gestion de classe, habileté en résolution de problème, dynamisme pédagogique, etc.). Un autre programme utilise un critère lié à la formation et/ou l'expérience en accompagnement pour choisir les mentors. Plus concrètement, les mentors doivent avoir déjà accueilli un stagiaire et avoir suivi la formation de base pour devenir enseignant associé. Malgré que la formation préalable en accompagnement ne soit pas requise pour devenir mentor, nous constatons en même temps que seulement six des 19 programmes analysés prévoient une formation des mentors recrutés. Cette formation ne semble pas encore bien spécifique et développée, elle se limite aux rencontres collectives d'échange entre mentors et à des ateliers de formation/information sur le rôle du mentor ou de l'accompagnateur et les outils pour faciliter l'accompagnement. Comme on peut le voir, les critères de sélections et la formation des intervenants sont encore des points à renforcer dans plusieurs programmes.

\*\*\*

En conclusion sur la présentation des programmes IP, rappelons que celle-ci est un portrait sans doute partiel bien qu'instructif, car elle repose seulement sur une analyse de contenu documentaire. Elle ne tient donc pas encore compte du déploiement effectif (mise en œuvre) de ces programmes ni de l'appréciation des acteurs impliqués. Les écrits offrent toutefois des informations pertinentes sur certains des dispositifs de soutien qui correspondent certaines mesures d'insertion proposées dans les programmes IP analysés. Nous proposons donc de faire un tour d'horizon de certains de ces dispositifs de soutien à la lumière des recherches sur le sujet.

### **3.2 - Analyse des dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle**

Les trois dispositifs importants ciblés pour une documentation plus approfondie sont le mentorat, le groupe de soutien à l'insertion professionnelle et le réseau d'entraide à distance. Chacun de ces dispositifs sera analysé au plan de ses fondements et ses caractéristiques ainsi qu'au plan des apports et des limites.

#### **3.2.1 - Le mentorat**

Comme notre analyse documentaire des programmes IP le confirme, 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 mentor, enseignant chevronné ou personne ressource, selon les dispositifs d'insertion).

Bien que dans le milieu scolaire ces vocables sont souvent utilisés comme des synonymes, 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.

### **3.2.1.1 - Définition du mentorat, fondements et principales caractéristiques**

Dans la mythologie grecque, Mentor était un ami d'Ulysse. Ce dernier avait confié à Mentor l'éducation de son fils Télémaque, au moment de partir pour sa grande odyssée. Durant son voyage, la déesse Athéna apparut à Ulysse en songe, sous l'apparence de Mentor afin de lui prodiguer conseils et protection. Dès lors, le terme mentor a été associé à l'idée de guide, de maître, de conseiller, voire même parfois de sage. Il faudra toutefois attendre les années 1980 avant que le terme mentorat ne soit employé couramment dans les milieux francophones (Houde, 2010).

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. Plus précisément, le mentorat consiste à jumeler un enseignant débutant (également nommé mentoré, enseignant novice ou enseignant en insertion<sup>4</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 (Gold, 1996).

Depuis quelques années, le mentorat gagne de plus en plus en popularité, ce que Houde (2010) explique par le besoin qu'ont les enseignants débutants d'évoluer dans des environnements interpersonnels enrichissants, permettant à la fois la conservation de la culture institutionnelle de même que son renouvellement. Ainsi, dans une société de plus en plus marquée par la surabondance d'informations et l'individualisme, le mentorat contribue à la formation de liens sociaux, à la création d'un sentiment d'appartenance avec le milieu ainsi qu'à l'appropriation individuelle des informations nécessaires pour bien fonctionner dans tel ou tel milieu.

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; Bédard, 2000; MEQ, 1996), un processus d'enseignement (Angelle, 2002; Feiman-Nemser, 2003) ou un processus d'interaction et un processus relationnel (Latour, 1994; Weva, 1999). Ainsi, le mentorat offre soutien et assistance au novice (processus d'accompagnement), il peut viser une fonction éducative

---

<sup>4</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.

(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/>).

Le mentor est «une personne d'expérience qui fournit volontairement une aide personnelle et à caractère confidentiel à une personne moins expérimentée, à titre de guide, de conseiller et de modèle, et qui partage avec celle-ci son vécu, son expertise et sa vision» (Cuerrier, 2001). Houde (2010) identifie différentes figures symboliques reliées au rôle de mentor. Tout d'abord, le mentor agit à titre de passeur, en ce sens qu'il agit pour révéler la personne à elle-même, qu'il intervient dans son processus de développement. Le mentor est également une figure d'identification, à laquelle se réfère le mentoré quant à son développement identitaire, ainsi qu'une figure de transition, puisque la relation mentorale est temporaire et non permanente (Allen, 2007). Le mentor agit comme un partenaire transitionnel pour aider le mentoré à traverser certaines étapes de sa vie (dans le cas qui nous intéresse, l'étape de l'insertion professionnelle). En outre, le mentor est une personne «nourrissante», c'est-à-dire qu'il valide, reconnaît et valorise son mentoré dans ce qu'il est et ce qu'il devient. Enfin, le mentor est une personne significative dans la vie du mentoré, qui aura un impact sur son développement.

Généralement, le mentor est parvenu au mitan de sa vie, c'est-à-dire qu'il a acquis la maturité et l'expérience nécessaire pour guider, conseiller et soutenir autrui, ce qui se produit le plus souvent entre 40 à 65 ans (Houde, 2010). Idéalement, le mentor et le mentoré se choisiront mutuellement et ce sera le mentoré qui choisira l'aide dont il veut bénéficier. Toutefois, en raison de contraintes organisationnelles, dans la plupart des programmes de mentorat, le mentor est jumelé au novice de façon plus ou moins arbitraire, en se basant sur différents critères de sélection et de jumelage.

Dans le cadre du mentorat, le mentor vise à aider l'enseignant débutant à développer ses compétences professionnelles et sa pratique réflexive. Il tente également de soutenir, d'encourager et d'apporter une écoute active au mentoré. Le mentor lui fournit les informations et les ressources dont il a besoin pour poursuivre son développement professionnel. Kram (1985; 2007) identifie deux types de fonctions majeures au mentorat : les fonctions de carrière et les fonctions psychosociales. Les fonctions de carrière incluent : enseigner au mentoré à devenir efficace dans son emploi, lui suggérer des stratégies pour atteindre ses objectifs professionnels, améliorer la visibilité du mentoré au sein de l'organisation, lui proposer des défis et l'informer quant à la culture de l'institution. Les fonctions psychosociales incluent : servir de modèle quant aux attitudes, valeurs et comportements à promouvoir, aider le mentoré à s'intégrer et se faire accepter au sein de l'organisation, lui offrir des occasions de s'exprimer et d'échanger

quant à ses difficultés professionnelles et confirmer l'identité du mentoré en tant que membre de l'organisation.

Cohen (1995) établit pour sa part six différentes fonctions pour les mentors. Tout d'abord, les mentors ont une fonction relationnelle en ce sens qu'ils doivent écouter activement le mentoré, lui témoigner de l'empathie et l'aider à assumer ses choix professionnels. Ensuite, ils remplissent une fonction informationnelle en offrant au novice informations, conseils et suggestions ainsi qu'une fonction de facilitation en guidant les mentorés quant à la découverte de leurs intérêts, compétences, valeurs et croyances professionnelles. Puis, ils ont une fonction de confrontation constructive, afin de pousser le débutant à réfléchir quant à ses façons de faire et de lui proposer de nouveaux défis. Ils ont également une fonction de modelage, c'est-à-dire qu'ils servent de modèle au mentoré. Finalement, ils exercent une fonction centrée sur la vision du mentoré et sur la poursuite de son rêve. Cette dernière fonction amène le mentor à stimuler la capacité autocritique du mentoré au regard de la vision qu'il entretient sur son avenir et sur le développement de son potentiel. Ainsi, le mentor aide à révéler le mentoré à lui-même et le soutien dans l'implantation de son rêve professionnel.

L'examen des écrits précédents permet de voir que théoriquement le mentor joue plusieurs rôles les uns aussi importants que les autres dans la mesure où l'insertion professionnelle comporte plusieurs facettes en interrelations (Mukamurera, 2011b). À cet égard, se basant sur les écrits à ce sujet, Vallerand et Martineau (2006) identifient six grands rôles à assumer par le mentor soit : accueillir; aider, guider, soutenir et conseiller les mentorés; leur offrir du soutien pédagogique; leur offrir du soutien psychologique; servir de modèles pour les mentorés et rendre la culture institutionnelle explicite.

La relation mentorale varie grandement d'une dyade mentor-mentoré à une autre. Ainsi, Clutterbuck (2007) identifie deux dimensions critiques au mentorat qui vont venir influencer la relation entre mentor et mentoré : le niveau de directivité du mentor, c'est-à-dire l'influence et l'autorité du mentor sur le mentoré et l'approche directive ou non-directive qu'il adopte, et les besoins du mentoré, qui peuvent se situer soit au niveau intellectuel, soit au niveau émotionnel ou entre les deux. Ces dimensions critiques démontrent que mentor et mentoré ont tous deux une influence sur la manière dont la relation mentorale se développe au sein de la dyade.

L'organisation du mentorat diffère également d'une école à l'autre et d'une commission scolaire à l'autre. Peoples (2004) identifie différents types de relations mentorales selon les programmes. Ainsi, dans certains programmes de mentorat, le mentor accompagne un seul enseignant (mentorat un pour un), alors que dans d'autres programmes, un même mentor peut être attribué à deux ou plusieurs débutants à la fois (mentorat un pour deux ou de groupe). À l'inverse, un mentoré peut avoir deux ou plusieurs mentors (mentorat deux pour un ou groupes de mentors qui accompagnent plusieurs mentorés selon les besoins de chacun). Le mentorat peut également s'effectuer en équipe (une équipe de mentors jumelée à une équipe de mentorés), en ligne (cybermentorat) ou sous forme de trimentorat (le mentoré d'une dyade devenant à son tour mentor dans une autre dyade). En outre, la relation mentorale peut avoir un caractère formel, c'est-à-dire être structurée et contrôlée par le biais d'un programme de mentorat, ou un caractère informel, lorsque la

relation mentorale naît spontanément, sans l'apport d'un programme formel (Peoples, 2004).

À l'intérieur d'un programme formel, des rencontres sont prévues sous différentes formes et à des moments stratégiques afin de concrétiser l'organisation du mentorat. Notons déjà ici que le mentorat s'accompagne souvent de rencontres collectives entre tous les mentors et les mentorés afin de présenter et expliquer le programme en début d'année, d'assurer un suivi en cours d'année et de dresser un bilan en fin d'année. Toutefois, il faut préciser que dans plusieurs programmes que nous avons analysés et où une mesure d'accompagnement ou de mentorat est offerte, le nombre et la fréquence des rencontres entre l'enseignant débutant et son mentor n'est pas fixé à l'avance mais est plutôt laissé à la discrétion de la dyade.

### **3.2.1.2 - Avantages 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 (Bateman, 2001; 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. 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 (Martineau, Portelance et Presseau, 2010) et crée une plus grande satisfaction au travail chez ce dernier (Andrews et Martin, 2003).

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 (Martineau, Portelance et Presseau, 2010).

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 (Andrews et Martin, 2003).

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) (cité par Houde, 2010, en référence à Allen, 2007) 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.

### **3.2.1.3 - 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 (Martineau, Portelance et Presseau, 2010). 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 ».

Nous avons constaté, pour les programmes étudiés dans notre recherche, que la participation à un programme ou dispositif d'insertion est laissé au libre choix des novices. On peut dès lors se demander si un programme mentorat obligatoire et imposé aux enseignants débutants peut être nuisible et s'il est plus profitable de proposer une aide, à laquelle les enseignants débutants peuvent faire appel librement. L'analyse des données d'enquête permettra d'en savoir plus.

Par ailleurs, bien que les programmes IP analysés ne comportent aucune visée évaluative, les écrits montrent que 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 et Breuse, 1993), ce qui veut dire que les programmes IP des commissions scolaires québécoises sont dans la bonne direction.

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). En somme, le succès du mentorat n'est pas d'emblée garanti, il repose sur un ensemble de conditions d'implantation que les gestionnaires et intervenants doivent penser rigoureusement.

### **3.2.2 - 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 (Langelier, 2005). 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>5</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; Robo, 2002), etc. Suivant les considérations précédentes, le groupe collectif de soutien est un dispositif qui regroupe deux des mesures d'insertion identifiées dans les programmes d'insertion que nous avons analysés, soient le groupe de discussion et la cohorte de développement professionnel. Le groupe de discussion en ligne sera traité plus loin, dans la catégorie « réseaux d'entraide professionnelle en ligne ».

#### **3.2.2.1 - Définition des groupes collectifs de soutien, fondements et principales caractéristiques**

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

---

<sup>5</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.

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

Lorsque des thématiques précises sont ciblées, les thèmes les plus fréquemment rencontrés lors des groupes de discussions sont : la gestion de classe, les rencontres de parents, l'évaluation, la rentrée des élèves, le portfolio et les problèmes rencontrés dans la pratique quotidienne (Martineau et Vallerand, 2007). Cela correspond en bonne partie aux thèmes des ateliers de formation ciblés par les programmes IP analysés.

Les groupes de discussion peuvent regrouper seulement des enseignants débutants ou être animés par une ou plusieurs personnes-ressources (conseiller pédagogique, enseignant d'expérience, enseignant retraité, chercheur universitaire, etc.).

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.

Le déroulement des groupes d'analyse des pratiques peut être très variable. Néanmoins, on peut noter que, généralement, chaque rencontre débute par la présentation d'un des membres du groupe, qui relate une situation problématique qu'il a vécue dans sa pratique ou qui explique un projet qu'il souhaite mettre en place au sein de sa classe. Les autres participants expriment ensuite leurs idées et leurs réflexions en lien avec ce qui a été présenté, puis ils posent leurs questions et proposent différentes solutions à essayer. Par la suite, le ou les animateurs peuvent faire état de ce qui est divulgué dans la littérature scientifique en rapport avec le problème analysé. Enfin, pour terminer la séance, les autres enseignants débutants vont tenter d'établir des liens entre la situation présentée au départ et leur propre pratique professionnelle, afin de cibler des actions qu'ils peuvent mettre en œuvre dans leur classe.

Les groupes de discussion et les groupes d'analyse réflexive ont une fréquence variable. Ils sont parfois offerts de façon régulière allant d'une fois par semaine à une fois par mois ou par trimestre ou encore ils sont organisés de façon ponctuelle selon les besoins. Dans certains cas, la présence des participants au groupe de soutien est obligatoire, alors que dans d'autres cas, elle est volontaire, c'est-à-dire que les enseignants débutants sont libres d'y assister ou non.

Finalement, il est à noter que certains groupes de soutien sont également offerts en ligne: groupe de discussion en ligne, groupe de soutien en ligne, forum, etc. Ces dispositifs seront discutés de manière plus approfondie dans la section portant sur les réseaux électroniques d'entraide.

### **3.2.2.2 - Avantages 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 (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). 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.

### **3.2.2.3 - 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.

## **3.2.3 - 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. Rappelons que dans les programmes IP des commissions scolaires québécoises que nous avons analysés, 36,8 % d'entre eux recourent au groupe de discussion en ligne et que deux autres (10,5 %) offrent le cybermentorat.

### **3.2.3.1 - Définition des réseaux d'entraide à distance, fondements et principales caractéristiques**

Dans le contexte de l'entrée en enseignement, le peu de temps dont disposent les enseignants, favorise la multiplication des réseaux d'entraide professionnelle à distance. Ces réseaux ont pour point commun l'utilisation des TIC et d'Internet dans une optique d'aide aux enseignants novices. Ils sont devenus des environnements interactifs basés sur la coopération et la collaboration, qui favorisent le développement professionnel par les collègues (Deaudelin et Nault, 2003; Nault et Nault, 2003). 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. 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).

Par ailleurs, ce type de mentorat peut être organisé de diverses façons. Parfois, l'enseignant novice a accès à un mentor par le biais d'un échange de courriels ou de messages-textes privés et individualisés; dans d'autres cas, le dispositif de mentorat virtuel est offert dans le cadre d'un groupe de discussion où les enseignants débutants conversent, tout en étant conseillés, guidés et soutenus par un ou plusieurs mentors et enfin, dans d'autres situations de mentorat en ligne, les deux possibilités (mentorat individualisé ou de groupe) sont offertes. Tout comme dans le cas du mentorat en personne, le mentor virtuel peut être un enseignant d'expérience, un conseiller pédagogique ou une autre personne-ressource.

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 même si plusieurs programmes IP que nous avons analysés ne comportent pas de service de soutien en ligne proprement dit, 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 web 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.

### **3.2.3.2 - Avantages 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 (Nault et Nault, 2003; Nault, 2004).

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 (Nault et Nault, 2003; Nault, 2004).

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 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.

### **3.2.3.3 - 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, malgré l'avantage de flexibilité qu'offrent les réseaux d'entraide à distance (étant donné que l'enseignant débutant peut les utiliser en tout temps, peu importe son horaire), 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, un rapport négatif ou problématique à l'écrit ainsi que 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. Cette considération s'applique aussi au portfolio électronique, mais ce dispositif n'apparaît pas dans les programmes IP québécois que nous avons analysés.

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).

## **Conclusion**

Au terme de ce parcours, on constate d'abord que les commissions scolaires du Québec – à tout le moins les dix-neuf dont les programmes d'insertion étaient accessibles sur le site du CNIPE au moment de la préparation de ce texte – ont recours à une assez large variété de dispositifs de soutien. Et, le plus populaire est de toute évidence le mentorat. Mais, d'autres dispositifs sont aussi utilisés : ateliers de formation, libération d'enseignement, trousse d'accueil, personne ressource, groupes de discussion, groupe de soutien en ligne, etc. Par ailleurs, on relève aussi que le soutien aux pratiques pédagogiques et le développement de l'identité professionnelle sont les deux objectifs les plus fréquemment poursuivis par les programmes mis en place.

Ces dispositifs d'insertion ne sont généralement pas offerts seuls et ils s'intègrent la plupart du temps dans un programme d'insertion plus large, regroupant plusieurs dispositifs. On peut faire l'hypothèse – car cela reste à démontrer – que la multiplicité et la variété des dispositifs d'insertion mis à la disposition des enseignants débutants permet d'augmenter l'efficacité du soutien offert, en raison de leur complémentarité et de la diversité des besoins des enseignants débutants. Les écrits consultés montrent d'ailleurs que chaque dispositif comporte des avantages mais aussi des limites dont il faut prendre en considération.

En somme, les programmes et les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement semblent gagner en popularité au Québec ces dernières années – en 2005 moins de dix commissions scolaires s'étaient dotées d'un programme - et cela n'est sans doute pas étranger à l'action de l'équipe du CNIPE. Souhaitons que d'autres commissions scolaires emboîtent le pas aux dix-neuf dont nous avons étudié les programmes afin d'offrir un meilleur accompagnement aux nouveaux enseignants.

## **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. et 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 présenté à l'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. Sainte-Foy : Université Laval.

Cambier, J.-B., De Stercke, J., Leemans, M., Maréchal, C., Radermaecker, G., Renson, J.-M. et Temperman, G. (2010). Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport de recherche, Université de Liège et Université de Mons, Communauté française de Belgique. Document téléaccessible sur : [http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id\\_fiche=5451&dummy=26336](http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5451&dummy=26336).

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

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

Clutterbuck, D. (2007). An international perspective on mentoring. In B. R. Ragins & K. E. Kram (dir.), *The handbook of mentoring at work : theory, research, and practice* (pp. 633-655). Los Angeles : Sage Publications.

Cohen, N. H. (1995). *Mentoring Adult Learners: A Guide for Educators and Trainers*, Malabar : Krieger Pub.

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

Cuerrier, C. (2001). *Le mentorat et le monde du travail : un modèle de référence*. Charlesbourg : Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.

Cusinay, M. (2005). Entrer dans la profession enseignante. Contextes et enjeux. *Éducateur*, 11, 32-34.

Deaudelin, C. et Nault, T. (2003). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S. (1994). *À propos de la «discipline de classe» : analyse du savoir professionnel d'enseignants et d'enseignantes expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Québec : Université Laval.

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.

Fédération des syndicats de l'enseignement (2008). Insertion professionnelle. Bilan final. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <[http://www.fse.qc.net/fileadmin/user\\_upload/documents/PE/INSERProf-Bilan\\_final\\_01.pdf](http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/PE/INSERProf-Bilan_final_01.pdf)>. Consulté le 15/10/2008.

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.

Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31-47). Québec: Presses de l'Université Laval.

Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV(1), 203-222.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support : Attrition, Mentoring and Inductions. In J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (éds.) *Handbook of research on teacher education*, 2<sup>e</sup> édition (548-594). New York : Macmillan.

Heath-Camp, B. et Camp, W.G. (1990). What New Teachers Need To Succeed? *Vocational Education Journal*, 65(4), 22-24.

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.

Huberman, M. (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants. Dans M. Huberman, M.-M. Grounauer, et J. Marti (1989), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession* (p. 9-35), Neuchâtel/Paris, Delacheux et Niestlé S.A.

Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(50), 123-127.

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

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

Kutch, C.E.B. et Schulz, R. (2006). Why are beginning teachers frustrated with the teaching profession? *McGill journal on education*, 41(1), 76-89.

Lacaze, D. et Fabre, D. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. In N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacze et K. Mignonac (dir.), *Comportement organisationnel. Volume 1. Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, p. 19-56, en ligne <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/>

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. et 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*. Rapport de recherche comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, 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 Academos visant à faciliter l'exploration professionnelle des étudiants de niveau secondaire et collégial*. Unpublished Recherche-action, Montréal : Université du Québec à Montréal.

LeMaistre, C. (2004). Compulsory induction programmes for teachers: Learning from UK experience. In *Acte du colloque Pour une insertion réussie dans la profession enseignante: Passons à l'action* (p. 91-92). Laval: CRIFPE.

Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structure, système*, Montréal, Les presses de l'Université de 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.

Mahony, P. (1996). Competences and the First Year of teaching. Dans D. Hustler et D. McIntyre (dir.). *Developing competent teachers* (pp. 141-152). London : David Fulton Publishers.

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

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

Martineau, S., Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6(3), 5-8.

Martineau, S., Portelance, L. et 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.

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

Ministère de l'éducation du Québec (1992). La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Un cadre de référence*, Document préparé par les membres du comité de travail sur l'insertion professionnelle de la Table régionale MEQ-Université-Milieu scolaire, Région de la Mauricie-Bois-Francs.

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

Ministère de l'éducation du Québec (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.

Mukamurera J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16 (2), 54-56.

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Département de psychopédagogie. Québec : Université Laval.

Mukamurera, J. (2011<sub>a</sub>). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). Montréal : Éditions CEC.

Mukamurera, J. (2011<sub>b</sub>, sous presse). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changakoti (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p. 17-38). Bienne : Éditions BEJEUNE.

Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec : Portrait et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.

Nault, G. (2000). *Exploration d'un dispositif de supervision de stagiaires via Internet*, Mémoire de maîtrise en éducation, Montréal : Université du Québec à Montréal.

Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, 128, 23-25.

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. et 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.

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.

Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion dans l'enseignement. *Vie Pédagogique*, 128, 21-22.

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

Peoples, A. (2004). *Concevoir et implanter un programme de mentorat*. Québec : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.

Perret, C. (2007). Note de Recherche Typologie de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur dans les régions françaises au regard des mobilités géographiques. *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, 2, 293-308.

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.

Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante. *Vie pédagogique* (122), 7-11..

- Snow, S. (2003). Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement. Dans P. Holborn, M. Wideen, I. Andrews (Éds.) *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle*, (p. 405-413). Montréal : Logiques.
- Tardif, M. et 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.
- Tremblay, D.-G. (1994). Chômage, flexibilité et précarité d'emploi : aspects sociaux. Dans F. Dumont, S. Langlois et Y. Martin (dir.), *Traité des problèmes sociaux* (p. 623-652). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Université du Québec/ Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle (2000), *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement au secondaire*. Québec : Université du Québec.
- Vallerand, A.-C., Martineau, S. (2006). *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), Repéré à [http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id\\_article=58](http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=58)
- Vallerand, A.-C., Martineau, S. (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)
- Van Manen, J., Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. Dans B. Staw (Éd.), *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- 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 de F. Gervais. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W.N. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a Guide to Managing Knowledge*, Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Weva, W.K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans Héту, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris : De Boeck.
- Zeichner, K.M., Gore et J.M. (1990). Teacher socialization. In W.R. Houston, M. Huberman, J.K. Sikula (Éds.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). New York : MacMillan.