

Le mentorat comme dispositif de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante

Stéphane Martineau

Karine Messier Newman

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

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

Ce document présente succinctement ce qu'est le mentorat en tant que dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants.

1. Définition du mentorat

Le mentorat se traduit par une relation personnelle et professionnelle entre le mentor et le mentoré. Les mentors sont aussi appelés : enseignants d'expérience, accompagnateurs ou superviseurs. Les mentorés prennent également différents noms comme : enseignants débutants, novices ou même protégés. Il existe aussi plusieurs définitions du terme «mentorat» que nous avons divisées selon le type de processus auxquelles elles réfèrent :

- 1) Processus d'accompagnement
- 2) Processus d'enseignement
- 3) Processus d'interaction et processus relationnel

1) Processus d'accompagnement

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

«[...] une forme d'accompagnement par laquelle une personne expérimentée soutient une personne novice, à travers une relation de coopération, dans une transition vers

une nouvelle réalité et dans ses apprentissages vers le développement de son potentiel personnel et professionnel» (Lusignan, 2003a, p. 45-46).

2) Processus d'enseignement

Si le mentor occupe un rôle passablement actif dans le processus d'accompagnement, le mentorat faisant appel à un processus d'enseignement accorde encore une large place au rôle du mentor. Le mentorat faisant appel à l'enseignement n'est cependant pas perçu comme tel par la plupart des acteurs impliqués puisque Feiman-Nemser (2003) mentionne que les débutants ne se perçoivent pas comme des apprenants et les mentors ne se perçoivent pas comme des enseignants. Angelle (2002a) relève la fonction éducative du mentorat, en référant à Ziepher et Rieger (1988), et indique que le mentorat est à la fois un système de soutien occasionnel et un système ayant une fonction éducative.

3) Processus d'interaction et relationnel

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

1.1 Les types de mentorat

Il existe plusieurs types de mentorat selon l'orientation générale de l'accompagnement. Nous ne pouvons les détailler ici. Mentionnons simplement :

- 1) Le mentorat technique (Norman et Feimer-Nemser, 2005)
- 2) Le mentorat éducatif (Norman et Feimer-Nemser, 2005; Weva, 1999)
- 3) Le mentorat à «responsabilité partagé» (Worthy (2005) en référence à Feiman-Nemser, 2001)
- 4) Le mentorat «enseignant-stagiaire» (Nault, 1993a)
- 5) Le mentorat «via Internet» (cybermentorat)
- 6) Le mentorat intensif (Molner, 2004)

Ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives et démontrent la pluralité d'approches et de nomenclatures.

1.2 Les objectifs du mentorat

Plusieurs auteurs ont identifié les objectifs devant être poursuivis dans l'approche mentorale.

Ainsi, selon Latour (1994) reprenant les objectifs de Zey (1984), le mentorat devrait :

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

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

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

2. L'organisation

Le mentorat peut être le seul dispositif de soutien ou faire partie d'un ensemble de dispositifs à l'intérieur d'un programme de soutien. Le succès de l'approche mentorale dépend alors de la nature du programme de soutien à l'insertion professionnelle et aussi de la compréhension qu'en ont les principaux acteurs concernés (Weva, 1999; Angelle, 2002a).

2.1 Les critères de sélection des mentors

- Le premier critère pour sélectionner à la fois les mentors et les mentorés c'est l'adhésion, sur une **base volontaire**, de chaque enseignant au programme (Bédard, 2000; Céré, 2003; Lavoie, Garant, Monfette, Martin, Houle, Hébert, 1995; Lavoie et Garant, 1995; Gouvernement du Québec, 2002; Lusignan, 2003a; Nault, 1993a; Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003).
- Les mentors sélectionnés doivent être des **enseignants d'expérience** (Brossard, 1999b, Céré, 2003; Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003). En outre, pour certains auteurs, les mentors doivent avoir au moins cinq ans d'expérience (Lusignan, 2003a; Martineau et Corriveau, 2001).
- **L'expertise relationnelle** (Lavoie et al., 1995; Lavoie et Garant, 1995). Cette expertise se traduit par le fait d'avoir de l'entregent, de la facilité à entrer en relation, à établir de bonnes relations, à arriver à une entente mutuelle et à être chaleureux et sensible aux besoins des nouveaux enseignants (Weva, 1999).
- **L'expertise pédagogique** (Molner, 2004).
- **L'attitude réflexive** (Barrette, 2000; Bédard, 2000; Weba, 1999).
- **L'intérêt envers le développement professionnel** (Lavoie et al., 1995; Lavoie et Garant, 1995)
- **L'ouverture d'esprit** (Lavoie et al., 1995; Nault, 1993a)
- **Le respect** (Lavoie et al., 1995; Weva, 1999)
- **La fiabilité** (Weva, 1999)
- La **disponibilité** (Nault, 1993a)
- Le mentor doit être en mesure de bien communiquer et avoir des habiletés d'animateur (Bédard, 2000; Saint-Louis, 1994).

On constate donc que les critères de sélection des mentors renvoient autant à des compétences professionnelles (expertise pédagogique) qu'à de attitudes personnelles (respect, entregent, etc.). Cela ne peut surprendre quand on prend la mesure de ce qu'est la relation mentorale : un soutien basé sur le dialogue.

2.2 Les critères de jumelage

Les recherches identifient deux principaux critères de jumelage entre les mentors et les mentorés :

- Le **même niveau scolaire et la même matière enseignée** (Lavoie et al., 1995; Lavoie et Garant, 1995; Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003; Peyrache, 1999; Saint-Louis, 1994).
- Les **mêmes périodes de planification** (Renard, 2003) c'est-à-dire le partage d'un calendrier scolaire similaire sinon identique.

Certains soutiennent enfin que des bureaux à proximité pour le mentor et le mentoré peuvent faciliter la relation mentorale (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, Programme en insertion professionnelle, 2006-2007; Saint-Louis, 1994).

2.3 Les différentes formes d'implantation

Plusieurs auteurs ont apporté un éclairage sur les différentes manières d'implanter un dispositif de mentorat à l'échelle d'une commission scolaire (regroupement administratif d'établissements scolaires de niveaux primaire et secondaire) ou dans un établissement éducatif.

- Selon Gray (1985), les phases d'implantation se résument à quatre étapes, c'est-à-dire procéder au jumelage des mentors et mentorés, veiller à la formation des mentors, réaliser le programme et l'évaluer (Latour, 1994).
- L'accompagnement peut prendre deux formes : un accompagnement individuel et collectif. Les rencontres individuelles peuvent se dérouler de différentes manières : rencontres régulières, dîners hebdomadaires, observations en classe ou enregistrements visuels en classe, etc (Bédard, 2000). Bédard (2000) met toutefois en évidence que les enseignants montrent une préférence pour les rencontres individuelles au détriment des rencontres collectives (Gagné, Lavoie, 1995).

2.4 Le rôle des gestionnaires

Il va de soit que dans l'implantation, la gestion et le maintien d'un programme de mentorat, les directions d'établissement ou les services de la commission scolaire (gestion du personnel, gestion des services pédagogiques) ont un rôle capital à jouer. Ces rôles sont les suivants :

- Bien accueillir les enseignants débutants soit en leur remettant les documents qui vont leur permettre de parcourir l'information relative à l'école et en organisant des rencontres collectives (Céré, 2003; Fédération des établissements d'enseignement privé, s.d.; Vallerand et Martineau, 2006b).
- Assurer au novice des conditions de travail adéquates permettant de garantir un meilleur climat de travail (Nault, 2003; Vallerand et Martineau, 2006b).
- Instaurer un climat de collaboration et de concertation au sein de l'école car cela des effets positifs sur le processus d'insertion des débutants, mais également sur la rétention des enseignants débutants (Feiman-Nemser, 2003; Smith et Ingersoll, 2004).
- Permettre et favoriser le développement professionnel des novices.
- Assurer la promotion du système de mentorat au sein de la commission scolaire de même que l'implication des directions dans ce système; cela permet à ces dernières de bien jouer leur rôle quant au développement professionnel des enseignants débutants.
- Voir à ce que le programme d'insertion soit perçu par tous comme étant utile et qu'il fasse partie intégrante de la culture de la commission scolaire ou de l'école (Wong, 2002).
- S'assurer que du temps soit dégagé (en périodes d'enseignement) pour les deux membres de la dyade afin de permettre des rencontres.

3. À propos du mentor

Le mentorat exige beaucoup de la part de ceux qui assument le rôle de mentor. Dans cette section, nous allons voir quels sont les rôles qu'ils doivent assumer et quel type de formation ils devraient recevoir.

3.1 Les rôles du mentor

Dans l'approche mentorale, le mentor doit bien évidemment assumer un certain nombre de rôles. Nous présentons ici trois synthèses de ces rôles.

Douze fonctions du mentor selon Houde (1995)

1. «Accueillir le protégé dans le milieu, le présenter aux autres membres»;
2. «Guider le protégé dans le milieu en lui faisant part des normes, des valeurs et des tabous de la culture organisationnelle»;
3. «Enseigner au protégé»;
4. «Entraîner le protégé à acquérir des habiletés précises reliées à la pratique d'un travail»;
5. «Répondre du protégé auprès des autres membres du milieu (. . .)»;
6. «Favoriser l'avancement du protégé dans ce milieu»;
7. «Être le modèle du protégé (. . .)»;
8. «Présenter des défis au protégé et lui fournir l'occasion de faire ses preuves»;
9. «Conseiller le protégé sur une question ou l'autre»;
10. «Donner du feedback direct, utile et constructif»;
11. «Soutenir moralement le protégé, particulièrement en période de stress»;
12. «Sécuriser le protégé».

Tiré intégralement de la thèse de Barette (2000) : Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques, p. 114.

Le programme de formation des mentors en Louisiane identifie trois rôles joués par les mentors

1. **Entraîneur (coach)** : analyse la performance des débutants, effectue des entrevues et des observations avec rétroaction, applique un répertoire de stratégies d'instruction et de gestion.
2. **Modèle** : modélise un enseignement efficace, aide à la gestion des responsabilités professionnelles, offre de l'encouragement et du soutien.
3. **Spécialiste du développement professionnel** : aide le nouvel enseignant à analyser et à résoudre les problèmes, dirige le nouvel enseignant vers les ressources, aide à élaborer un plan de développement professionnel pour le nouvel enseignant et assiste le nouvel enseignant quant à l'analyse des performances des élèves afin de mieux planifier l'enseignement.

Tiré de la communication présentée par Angelle (2002a). Beginning Teachers Take Flight : A Qualitative Study of Socialization.

Différentes approches de supervision :

1. Directive : le superviseur dirige et informe l'enseignant.
2. Collaborative : le superviseur travaille en classe avec l'enseignant
3. Non-directive : le superviseur écoute l'enseignant et offre une réponse empathique
4. Alternative : le superviseur dirige mais sans indiquer à l'enseignant tout ce qu'il doit faire
5. Éclectique : combinaison de modèles

Tiré intégralement du résumé de Nault, T. (1993a). Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.

Pour leur part, à partir de la recension des écrits sur l'insertion professionnelle Vallerand et Martineau (2006b) ont identifié six grands rôles à assumer par le mentor :

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

3.2 La formation des mentors

Assumer les différents rôles en tant que mentor n'est pas une compétence innée et le milieu scolaire gagne à assurer une formation pour chacun. À ce propos, différents éléments peuvent être présents dans la formation du mentor :

- 1- Formation à l'utilisation d'une approche pédagogique particulière;
- 2- Technique de dépistage des besoins et des attentes des novices;
- 3- Technique d'animation de rencontres (analyse de pratiques de mentorat, résolution de problème, coaching cognitif, techniques de;
- 4- L'apprentissage des phases de développement professionnel;
- 5- L'utilisation de la pratique réflexive.

4. Les bénéfices potentiels d'un programme de mentorat

On l'aura deviné, le mentorat est un dispositif qui, lorsque bien implanté et bien géré, peut apporter beaucoup au milieu scolaire. Voyons cela en détails.

4.1 Permettre une meilleure insertion professionnelle (participation au sein du contexte scolaire)

Le mentoré peut :

- se sentir appuyer dans la transition entre l'université et le milieu scolaire (St-Louis, 1994);
- voire son adaptation et son intégration au sein de l'école facilitées (Bédard, 2000); Lavoie et al., 1995);
- obtenir des informations sur la culture du milieu, des conseils pratiques, des encouragements (Wong, 2002);

- être informé sur le fonctionnement de l'école, la culture de l'établissement et le type de pédagogie (Beckers et al., 2004);
- bénéficier d'un plus grand respect des enseignants d'expérience (Barette, 2000).

Quant au mentor, sa participation peut lui apporter :

- une meilleure connaissance de soi comme professionnel et une reconnaissance symbolique en tant qu'enseignant chevronné (Latour, 1994).

4.2 Réduire l'isolement professionnel et la détresse professionnelle

Pour le mentoré :

- réduire le sentiment d'isolement professionnel (Bateman, 2001);
- diminuer le stress, l'anxiété et les frustrations pour les débutants (P. Andrews et Martin, 2003);
- favoriser les échanges, rompre l'isolement et sécuriser les novices (Lavoie et al., 1995).

4.3 Permettre l'apprentissage de la profession et le développement professionnel

Pour le mentoré :

- parfaire son apprentissage du métier et mieux comprendre son rôle comme enseignant (Bateman, 2001);
- mieux comprendre les processus d'enseignement et d'apprentissage (Bateman, 2001);
- augmenter sa maîtrise du métier (Gouvernement du Québec, 2002);
- développer des habiletés de communication et des habiletés professionnelles (Barette, 2000);
- construire une expertise professionnelle (Lusignan, 2003a);
- performer et connaître les aspects techniques et professionnels de la tâche, acquérir une plus grande satisfaction et éviter le choc de la réalité (Latour, 1994);
- augmenter le répertoire de stratégies pédagogiques, développer de meilleures habiletés en gestion de classe et davantage de facilité à gérer les problèmes de comportement, (Bateman, 2001; P. Andrews et Martin, 2003);
- développer la pratique réflexive et favoriser les conversations professionnelles pour les novices (Lavoie et al., 1995; P. Andrews et Martin, 2003);
- diminuer les risques de développer des habitudes pédagogiques inefficaces (Bédard, 2000);
- améliorer la satisfaction au travail (P. Andrews et Martin, 2003);

Pour le mentor :

- réfléchir sur sa pratique, dynamiser et ressentir de la valorisation (Lavoie et Garant, 1995; Lusignan, 2003a; P. Andrews et Martin, 2003);
- faire des apprentissages aux contacts des débutants (Lusignan, 2003a);
- renouveler l'enthousiasme face à la profession chez les enseignants expérimentés (Barette, 2000);
- obtenir une plus grande reconnaissance professionnelle (Bateman, 2001; Latour, 1994);

4.4 Permettre la rétention des enseignants et contrer le décrochage de la profession

Pour le mentoré :

- favoriser la rétention (P. Andrews et Martin, 2003; Angelle, 2002a; Molner, 2004; Feiman-Nemser, 2003);
- réduire les possibilités que le nouvel enseignant quitte pour une autre école ou quitte tout bonnement la profession (Ingersoll et Smith, 2003; Weva, 1999);
- permettre de «conserver la flamme » grâce à la présence d'un soutien (Lavoie et al., 1995).

4.5 Favoriser la construction de l'identité professionnelle

Le mentorat peut aussi aider le novice en enseignement à se construire une identité professionnelle positive (Bédard, 2000; Gervais, 1999a, p. 132).

Pour le mentoré :

- favoriser l'acquisition d'une identité forte en raison de l'assurance prise par le novice (Lusignan, 2003a);
- permettre au mentoré d'être plus sûr de lui, de devenir plus autonome face à la profession, de prendre davantage d'initiatives (Lavoie et al., 1995; Molner, 2004);
- renforcer le sentiment de compétence et le sentiment d'appartenance au groupe professionnel chez le mentoré (reconnaissance et autonomie) (Gervais, 1999a);
- sécuriser et valoriser l'initiative et permettre au mentoré d'évaluer sa propre pratique (Lavoie et al., 1995).

4.5 Favoriser la réussite des élèves

On le sait, il y existe un lien directe entre la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, Simard, 1997). Or, la qualité de l'enseignement repose sur différents facteurs. Parmi les différents facteurs qui peuvent améliorer la qualité de l'enseignement, l'enseignant lui-même occupe bien entendu une place capitale. C'est ici que le mentorat peut agir positivement. Tout ce qui vient d'être dit dans les sections précédentes peut être vu comme autant d'éléments favorisant la qualité de l'enseignement. Ainsi, un débutant qui se sent accepté, soutenu, conseillé, qui dispose de ressources accessibles, sera moins stressé et plus disponible aux élèves et plus concentré sur la pédagogie plutôt que sur son stress et ses difficultés (P. Andrews et Martin, 2003; Beckers et al., 2004; Evertson et Smithey, 2000; Weva, 1999).

5. Les limites et les possibilités du mentorat

Bien entendu, le mentorat n'est aucunement une solution miracle à tous les problèmes de l'insertion professionnelle des enseignants. Comme tout dispositif, il comporte donc certaines limites. Voyons-les rapidement.

5.1 Les obstacles à l'efficacité d'une relation mentorale

- Les conceptions jouent un rôle central dans la relation mentorale et lorsque le mentor et le mentoré adhèrent à des conceptions opposées ou divergentes sur un même objet, cela peut se transformer en obstacle sérieux à une bonne entente et une bonne communication entre les deux.
- Le manque de disponibilité des participants peut nuire à l'efficacité du dispositif.
- Un mauvais jumelage peut avoir des effets néfastes.
- L'absence de formation chez les mentors.

- La méconnaissance – ou le non respect – de leur rôle par le mentor et le mentoré et l'incompréhension de leurs responsabilités constituent des difficultés inhérentes au mentorat qui peuvent se changer en obstacles majeurs (Norman et Feiman-Nemser, 2005; Schimdt et Knowles, 1995).

5.2 Les obstacles au programme de mentorat

Plusieurs obstacles peuvent se présenter lorsque l'on implante ou gère un programme de mentorat.

- Lorsqu'il est imposé aux jeunes enseignants, il peut devenir un obstacle à leur insertion professionnelle.
- Le mentorat ne doit pas imposer une aide mais plutôt répondre aux besoins des novices (Baillauquès et Breuse, 1993).
- Le mentorat peut favoriser le conformisme et renforcer une pratique individualiste de l'enseignement (Garant et al., 1999; Gervais, 1999a; Gervais, 1999b; Martineau et Portelance, 2005).
- Dans ces circonstances, le mentorat même constitue un obstacle au développement de la pratique réflexive (Martineau et Portelance, 2005) à l'émancipation et l'innovation (Gervais, 1999b dans Barette, 2000) et à l'émancipation personnelle (Garant et al., 1999).
- L'évaluation du mentoré constitue un obstacle à l'efficacité du mentorat; un accompagnement sans évaluation est préférable (Baillauquès et Breuse, 1993; Dion-Desjardins, 2004; Gervais et Morency, 2004).

RÉFÉRENCES

Angelle, P. S. (2002a). *Beginning Teachers Take Flight : A Qualitative Study of Socialization*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, February 14-15, 2002. (Document ERIC : 465 746)

Angelle, P. S. (2002b). *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.

Barnett, B., Hopkins-Thompson, P. et Hoke, M. (2002). *Assessing and Supporting New Teachers. Lessons from the Southeast. Teaching Quality in the Southeast Policy Brief*. The Southeast Center for Teaching Quality, Chapel Hill, NC. (Document ERIC : ED 474 183).

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

Beckers, J., Jardon, D., Jaspas, S. et Mathieu, C. (2004), *Insert'Prof: Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle, bilan et propositions*, Service de didactique générale et formation des enseignants.

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 comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : Rouyn-Noranda.

Bobek, B.L. (2002). Teacher Resiliency : A Key to Career Longevity, *The Clearing House*, 75 (4), 202-205.

Bonneton, D. (2003) *Représentations de la première classe et de l'enseignant débutant*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, [en ligne], téléaccessible à partir du site www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Enseignant_debutant.html

Bourbeau, J. (2003). Les jeunes professeurs ont besoin d'aide, La difficile tâche d'enseignant. *Le Devoir*, vendredi 7 novembre, p. A9.

Boutet, M. (2004). *Les défis de la gestion de classe au cœur de la réussite de l'insertion professionnelle en enseignement*. Atelier présenté lors du colloque : « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action ! » (vidéo disponible sur le site web : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=338).

Boutin, G. (1999). «Chapitre 2 : Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier». 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.

Brossard, L. (1999b). L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer. *Vie pédagogique* (111), 18-23.

Brossard, L., (1999c). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : quand un conseiller pédagogique accompagne les jeunes profs, *Vie pédagogique* (111), 33-34.

Brossard, L. (1999d). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : une insertion qui respecte le passé et assure l'avenir, *Vie pédagogique* (111), 37-38.

Brossard, L. (2003). Au cœur du quotidien : Un service sur mesure offert aux nouveaux enseignants. *Vie pédagogique*, Supplément électronique du 7 octobre 2003, 1-6.

Brousseau-Deschamps, M., Desmarais, B., Lamoureux, L., et Nault, G. (2004). *Programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant*, communication présentée lors du Colloque sur l'insertion professionnelle tenu à Laval en mai 2004. [en ligne], téléaccessible à partir du : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=192).

Brown, T., L. Katz, S. Hargrave, R. Hill (2003). *Promoting quality teachers through a supportive mentoring environment for pre-service and first-year teachers*, Papers presented at the Annual Meeting of the Association for Teachers Educators, Santa Fe, Mexico.

Bullough R.V. Jr. (1989). *First-Year Teacher : A Case Study*, Teachers College Press : New York.

Cadieux, L. (1997). *La perception des problèmes de comportement des élèves par des enseignants en début de carrière : Études de cas*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal : Montréal

Céré, R., (2003) L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue...des gestionnaires, *Vie pédagogique* (128), 26-30.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe, *Revue des sciences de l'Éducation*, XXV, 497-514.

Chouinard, M.-A. (2003). Près de 20% des jeunes profs désertent, *Le Devoir*, mercredi 15 octobre 2003, p. A1.

Corneau, S. D. (1998). *Les problèmes vécus par les nouveaux enseignants du secondaire dans leur première année d'enseignement à la commission scolaire Outaouais-Hull ainsi que les supports et ressources qui leur sont offerts*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Hull : Hull.

Coriveau, G., (1999a). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : le petit miracle de Notre-Dame-de-Fatima, *Vie pédagogique* (111), 27-31.

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

Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*, thèse de doctorat, UQAM en collaboration avec UQTR.

Desgagné, S., (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective In Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir.) *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, (p. 77-89). Éditions du CRP : Sherbrooke.

Des Lierres, T. et Fortin, T. (2003). *Accorder la passion...en genre et en nombre*, *Vie pédagogique* (128), 38-41.

Desmarais, B. (2004). Une commission scolaire engagée..., *Chronique du milieu scolaire. Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 34-36.

Desmarais, B., Lamoureux, L., Brousseau Deschamps, M., Loslier, C. et Nault, G. (2003). L'histoire de la mise en place d'un programme d'insertion professionnelle, *Vie pédagogique*, (128), 50-52.

Dion-Desjardins, C. (2004). *Faciliter l'insertion des nouveaux enseignants*. Communication présentée dans le cadre du Colloque sur l'insertion professionnelle tenu à Laval en mai 2004, [en ligne], téléaccessible à partir du : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=186

Dumoulin, M.-J. (2004) « Construire son expérience en situations indéterminées : préoccupations méthodologiques », *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 21-24.

Eggen, B.L. (2002). *Administrative Accountability and the Novice Teacher*, Paper presented at the 54th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New York, February 23-26, 2002. (Éric : ED 464 050)

Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R. et Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure : the story of three novice teachers, *Educational Research*, 45(1), 29-48.

Fédération des établissements d'enseignement privé (F.É.E.P.), DISCAS, *L'intégration des nouveaux enseignants* [en ligne], téléaccessible à partir du : <http://discas.ca/Documents/NouveauxProfs/nouveauxProfs.html>).

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

Flores, M. A. et Day. C. (2006), «Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study», *Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies*, 22, (2), p. 219-232.

Gagné, M. (1995). Une entrée accompagnée dans la profession : Le projet Passage ou avoir quelqu'un à ses côtés. *Vie pédagogique* (92), 24-26.

Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1999). «Chapitre 4 : L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ?». 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.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, collection Formation et Profession, Bruxelles, Éditions De Boeck pour l'Europe.

Gervais, C. (1999a). «Chapitre 5 : Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement». 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.

Gervais, C. (1999b). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique* (111), 12-17.

Gervais, C. (2004). Entrevue avec Lorraine Lamoureux. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 26-33.

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

Gervais, C et Morency, N. (2004). *La maëlstrom va passer...*, production Zoom, (vidéo disponible sur le site de ST@R à l'adresse suivante : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=371&var_recherche=insertion+professionnelle)

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

Hammerness, K. (2003). Learning to hope, or hoping to learn ? The role of vision in the early professional lives of teachers. *Journal of Teacher Education*, 54 (1), 43-56.

Hodkinson, H. et Hodkinson, P. (1999). Teaching to learn, learning to teach ? School-based non teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme, *Teaching and Teacher Education*, 15, 273-285.

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

Inostroza J., E., Dugas, T. G., Legault, J.-P., et Ragusich, J.-P. (1996). *Les enseignants débutants et leur insertion professionnelle*. Rapport de recherche. Hull: Université du Québec à Hull, Département des sciences de l'éducation.

Jobin, M. (2003). Vers la construction et le partage d'un « savoir d'expérience », *Vie pédagogique*, (128), 31-36.

Katz, L. (2003). *Mentoring early childhood education student*, Papers presented at the Annual Meeting of the Association for Teachers Educators, Santa Fe, Mexico.

Kelchtermans, G et Ballet, K. (2002), The micropolitics of teacher induction : A narrative biographical study on teacher socialisation, *Teaching and teacher education*, 18 (1), 105-120.

Lamarre, A.-M. (2003), *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Lamarre, A.-M. (2004a). *L'expérience de la première année d'enseignement au primaire : une étape du développement professionnel et de la formation à l'enseignement*. Atelier présenté lors du colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action ! » [en ligne], téléaccessible à partir du : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=335).

Lamarre, A.-M. (2004b). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56

Lang, C. (1999). *When does it get any easier : Beginning teachers' experiences during their first year of teaching*, AARE-NZARE conference, Melbourne, November 29 December 2, 1999.

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.

Lavoie, M. et Garant, C. (1995). L'aide aux novices: une occasion de renouvellement et de valorisation de la profession d'enseignant et d'enseignante. *Vie pédagogique*, (92), 28-29.

Lavoie, M., Garant, C., Monfette, R., Martin, A., Houle, A.-M. et Hébert, C. (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle. In Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, (p. 93-115). Éditions du CRP : Sherbrooke.

Lusignan, G. (2003a). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, (128), 45-47.

Lusignan, G. (2003b). Innover pour assurer l'avenir, *Vie pédagogique* (128), 47-50.

Héту, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (1999) Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ? Paris : De Boeck

Martel, R., Ouellette, R. et Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, (128), 41-44.

Martin, M.-C., Nault, T., et Loof, O. (1994). La gestion de classe pour débutants. *Dimensions*, 15(3), 5.

Martineau, S., et Corriveau, G. (2001). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en insertion professionnelle au secondaire ou survivre au choc de la réalité*. Communication prononcée à l'UQTR dans le cadre des "Lundis Interdis" (ciplinaires) le 9 avril 2001.

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 Portelance, L. (2007). Représentation de l'entrée dans la profession chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement. Communication prononcée à l'UQTR dans le cadre des "Lundis Interdis" (ciplinaires) le 15 janvier 2007.

Martineau, S., et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.

Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L., (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*, Texte de la communication présentée dans le cadre des lundis interdisciplinaires le 11 avril 2005, Université du Québec à Trois-Rivières.

MEQ (1995). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante. Des mesures d'application.* Document de travail présenté au Colloque sur l'insertion professionnelle à Victoriaville, Québec : Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications.

MEQ (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.

Moench, K. (2002). Assisting the beginning teacher, *ATA News*, 37 (5).

Molner, K. L. (2004). Why induction matters, *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 438-448.

Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

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

Nault, G. (2000). *Exploration d'un dispositif de supervision de stagiaires via Internet,* mémoire de maîtrise en éducation, UQAM.

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.

Norman, J. P. et Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring, *Teaching and Teacher Education* (21), 679-697.

Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario (2003), *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Grandir dans la profession,* Ontario.

P. 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.

Peyrache, M.-H. (1999). «Chapitre 7 : Recherche de cohérences dans la conception et la mise en œuvre de plans de formation d'enseignants débutants : études de cas». 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.

Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14 (3), 22-27.

Renard, L. (2003), Setting new teachers up for failure...or success, *Educational Leadership*, numéro de mai 2003.

Royer, N., Loïselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique* (119), 5-8.

Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis : novice teachers as migrants, *Teaching and teacher Education*, 20, 145-161.

Saint-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie pédagogique*, (88), 43-45.

Schmidt, M. et Knowles, J. G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers, *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 429-444.

Schoeb, F (1996). La relève dans la profession enseignante, *Le Devoir*, édition du mardi 19 novembre 1996, p. B1.

Smith, T., Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?, *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681-715.

Vallerand, A.-C. (2006). *Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux 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), Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=89>

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

Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement*. 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), Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=58>

Valli, L. (1992). Beginning teachers problems : Areas for teacher education improvement. *Action in teacher education*, 14 (1), 18-25.

Vonk, J.H.C. (1995). Mentoring student and beginning teachers, An essay-review of *Issues on mentoring and Understanding Mentoring, Teaching & Teacher education*, 11(5), 531-537.

Weasmer, J. et Woods, A. M. (2000). Preventing Baptism by Fire : Fostering Growth in New Teachers. *The Clearing House*, 73 (3), 171-173.

Weva, W.K. (1999). «Chapitre 8 : Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire.». Dans Hétu, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris : De Boeck.

Williams, A. (2003). Informal learning in the workplace : a case study of new teachers. *Educational Studies*, 29 (2/3), 207-219.

Wong, H.K. (2002). Induction : The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59 (6), 52-54.

Wood, A. L. (2005), The Importance of Principals : Site Administrator's Roles in Novice Teacher Induction, *American Secondary Education*, 33 (2), 39-62.

Woolfolk Hoy, A. et Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching : A comparison of four measures, *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.

Worthy, J. (2005), It didn't have to be so hard : the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.