

Portrait du soutien à l'insertion professionnelle aux États-Unis

Anne-Catherine Vallerand
Stéphane Martineau
Joséphine Mukamurera

Introduction

Nous présentons ici une recherche menée par S.A. Dawson en 2010. L'auteur a étudié les politiques d'insertion professionnelle en enseignement dans les États américains. Ce texte se veut un simple résumé des propos de l'auteur afin de rendre l'essentiel de son contenu accessible aux lecteurs francophones.

Référence : Dawson, S. A. (2010). *Analysis of State Induction and Mentoring Policies for New Special Education Teachers*, Dissertation submitted to the faculty of The University Of Utah in partial fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy, Department of Special Education, University of Utah: Utah.

Résumé : Cette étude analyse les politiques d'insertion des 50 États des États-Unis et du district de Columbia afin de déterminer l'existence de politiques et statuts quant aux programmes d'insertion ou de mentorat, de définir le contenu de ces politiques et d'analyser la compatibilité entre les différents éléments contenus dans ces politiques et les dernières découvertes scientifiques en matière d'insertion et de mentorat.

Problématique :

Aux États-Unis, il y a beaucoup d'abandon de la profession dans le secteur de l'éducation spécialisée, en particulier durant les cinq premières années d'enseignement (Boe & Cook, 2006; Zumwalt & Craig, 2006), le taux d'attrition étant alors de pratiquement 50% (*No Dream Denied: A Pledge to America's Children*, 2003). En outre, les enseignants du secteur de l'éducation spécialisée sont deux fois et demie plus susceptibles de quitter la profession que les enseignants du secteur régulier (Smith & Ingersoll, 2004).

Les programmes d'insertion sont souvent cités en tant que moyen de réduire l'attrition chez les enseignants débutants (Billingsley, 2004b; Darling-Hammond, 2003; Thornton, Pelteir, & Median, 2007). Par contre, ces programmes doivent être particulièrement efficaces afin d'avoir un impact sur le désir des enseignants de demeurer dans la profession (Howe, 2006; Smith & Ingersoll, 2004).

Depuis environ 25 ans, on voit apparaître des programmes d'insertion et de mentorat à l'échelle de l'État. Il est difficile actuellement de savoir avec exactitude combien d'États ont mis en place de tels programmes (manque d'unanimité dans les écrits) mais on peut constater que ce nombre va en augmentant, ce qui pourra peut-être réduire le taux d'attrition des débutants (Smith, 2007; Zumwalt & Craig, 2006).

Les programmes offerts par les différents États sont très variables quant aux objectifs, au contenu, à la durée, aux participants admis et aux responsabilités de chacun. La présente recherche tente d'analyser les différentes politiques d'insertion et de mentorat rencontrées dans chacun des États, en particulier celles offertes aux enseignants dans le secteur de l'éducation spécialisée.

Cadre théorique :

Dans le cadre de cette étude, le terme insertion fait référence à la préparation et au support offert aux nouveaux enseignants. L'insertion désigne un programme conçu afin de favoriser la transition d'étudiant en enseignement à enseignant (Ingersoll & Kralik, 2004). Le mentorat est une composante du programme d'insertion et désigne l'assignation d'un enseignant expérimenté à un enseignant débutant (Wong, 2004).

État des recherches actuelles :

En général, dans la littérature actuelle, l'analyse des politiques d'insertion d'États est assez incomplète et présente le plus souvent une comparaison entre deux à quatre États plutôt qu'une vue complète sur l'ensemble des États (Carver & Feiman-Nemser, 2008; Humphrey, Wechsler, & Bosetti, 2007). En outre, l'accent est généralement mis sur l'analyse des programmes, plutôt que sur l'analyse des politiques qui les soutiennent. Les programmes sont généralement évalués en fonction de la rétention des enseignants (Iringa-Bistolas, Schalock, Marvin, & Beck, 2007), de la satisfaction des participants (Grossman & Thompson, 2004) ou du taux de réussite des élèves (Strong, 2006). Souvent, il n'est pas mentionné si les programmes évalués sont en lien avec les politiques de l'État en matière d'insertion.

Par ailleurs, les écrits scientifiques portant sur les programmes ou les politiques d'insertion et ciblant en particulier les enseignants du secteur spécialisé sont très peu nombreux (Billingsley, 2004a). Les recommandations du National Council to Inform Policy and Practice in Special Education Personnel Preparation (NCIPP) s'avèrent néanmoins particulièrement pertinentes puisque spécifiques au contexte de l'éducation spécialisée (Billingsley et al., 2008; Hirsch et al.). De même, White et Mason (2006), Griffin, Winn, Otis-Wilborn, & Kilgore, 2003 et Billingsley, Griffin, Smith, Kamman, and Israel (2008) identifient différents facteurs qui favorisent l'efficacité des programmes d'insertion pour les éducateurs spécialisés.

En comparant les éléments provenant du NCIPP, de Withe et Mason, de Griffin et al. et de Billingsley et al., Dawson établit une synthèse des éléments communs nécessaires quant aux programmes de mentorat et d'insertion pour les enseignants de l'éducation spécialisée :

- Détermination des enseignants spécialisés qui vont participer aux programmes d'insertion et identification de leurs besoins.
- Standards quant aux critères de sélection des mentors, à leur formation et à leurs rôles.
- Activités du programme et soutien pour ces activités.
- Évaluation des enseignants débutants et des programmes d'insertion.

Les participants au programme d'insertion ou de mentorat :

Les termes « enseignant débutant », « nouveaux » ou « novices » peuvent désigner quatre groupes différents : enseignant nouveau à la profession, nouveau au champ spécifique de l'éducation spécialisée, nouveau dans l'État ou nouveau dans le district ou dans l'école. Les besoins de chacun de ces groupes peuvent varier et doivent être pris en compte quant à la durée du programme et aux services et au soutien offerts (Esch, Chang-Ross, Guha, Tiffany-Morales, & Shields, 2004).

Les besoins des enseignants débutants du secteur spécialisé sont différents de ceux du secteur général et le programme d'insertion offert doit informer ces débutants quant au système d'éducation spécialisée (lois, politiques, programmes) et leur assigner un mentor qui provient du secteur de l'éducation spécialisée. En outre, ces enseignants ont généralement besoin de davantage de soutien quant à l'interaction avec autrui et la coordination avec les paraprofessionnels (Gehrke & Murri, 2006; Mastropieri, 2001; Whitaker, 2000b).

Les critères de sélection, de formation et d'assignation des mentors :

Les mentors efficaces doivent posséder certaines compétences professionnelles telles que : une bonne connaissance du contenu à enseigner, des ressources disponibles, des procédures de l'école, de la gestion de classe et de la gestion du temps ainsi qu'une bonne habileté à enseigner à des adultes (Howe, 2006; Rippon & Martin, 2006). En outre, les mentors en éducation spécialisée doivent bien connaître les techniques d'enseignement de ce secteur, les besoins des élèves en difficulté et les procédures du district ou de l'état en ce qui concerne l'éducation spécialisée (White & Mason, 2006). Les caractéristiques personnelles des mentors efficaces sont : compétences en communication et quant à la relation avec les débutants (être supportants, patients, disponibles) et, en particulier pour les mentors en éducation spécialisée, avoir une bonne capacité à offrir du soutien émotionnel (Gehrke & McCoy, 2007; Whitaker, 2000a et 2000b; White & Mason, 2003).

Une formation doit être offerte aux mentors abordant les points suivants : modèles d'apprentissage chez les adultes, compétences liées à la communication, contenu pédagogique et contenu du curriculum, etc. (Achinstein & Athanases, 2006). Cette formation doit être offerte à la fois au début et au cours du processus de mentorat (Carver & Feiman-Nemser, 2008; *Understanding New York's Initiative*, 2006).

Les critères d'assignation à prendre en compte pour les mentors sont : travailler au même niveau ou enseigner le même sujet que le mentoré, travailler dans la même école (Iringa-Bistolas et al., 2007; Rockoff, 2008) et, pour les débutants en éducation spécialisée, avoir un mentor qui provient de ce secteur (même s'il ne provient pas de la même école) (Gehrke & McCoy, 2007; Heider, 2005).

Soutien quant aux programmes d'insertion

Les programmes d'insertion ont besoin à la fois de soutien financier et non-financier (temps, interactions fréquentes et soutien administratif, etc.). Une des conditions d'efficacité essentielle des programmes de mentorat est d'assurer suffisamment de temps

pour que mentor et mentoré puissent se rencontrer (Howe, 2006). Les mesures les plus utiles selon les enseignants débutants en éducation spécialisée sont l'observation (avec rétroaction subséquente) et les rencontres fréquentes entre mentor et mentoré (Arends & Rigazio-Digilio, 2000; Nielsen, Barry, & Addison, 2006).

Évaluation :

Afin d'assurer son efficacité, le programme d'insertion doit être évalué régulièrement quant à l'efficacité des enseignants, la performance des élèves et les objectifs poursuivis. Les résultats d'évaluation permettront d'améliorer le programme (Humphrey et al., 2007). Les mentors et les enseignants débutants doivent également être évalués quant à leurs performances respectives (évaluation formative et sommatives) (Carver & Feiman-Nemser, 2008).

Les effets de la participation à un programme d'insertion :

La participation à un programme d'insertion peut apporter les effets suivants :

- Amélioration de la rétention des enseignants : Ainsi, Billingsley et al. (2008) ont effectué une recension de neuf programmes d'insertion pour les enseignants débutants en éducation spécialisée et sept de ces programmes indiquent une amélioration significative du taux de rétention. De même, selon Smith et Ingersol (2004), les enseignants débutants ayant participé à un programme d'insertion incluant du mentorat ont diminué le taux d'attrition de 20% à 9%. Carroll (2008) souligne que le taux de rétention des enseignants de 12 écoles du Nevada ayant participé à un programme d'insertion est passé de 85% à 95% en trois ans.
- Amélioration quant à la réussite des élèves : Selon Darling-Hammond (2000), un enseignant bien préparé est le plus important facteur permettant de prédire la réussite des élèves en classe. Ainsi, la participation à un programme d'insertion visant à améliorer les compétences des enseignants aura un impact sur la réussite des élèves. Rockoff (2008) démontre que le nombre d'heures durant lesquelles un enseignant débutant reçoit du mentorat est positivement et significativement relié à l'amélioration de la réussite des élèves.
- Réduction du coût lié au roulement de personnel : Selon Moir (2003), le coût pour offrir un programme d'insertion aux enseignants débutants est environ la moitié du coût pour réembaucher les enseignants ayant quitté la profession. Les programmes d'insertion peuvent donc permettre d'économiser beaucoup d'argent en favorisant la rétention enseignante. « *Reduced costs of continually rehiring, retraining, and recruiting teachers increase the monetary and other resources that are better used elsewhere in the education system (Smith, 2007).* » (p. 17).
- Amélioration des conditions de travail (Hirsch, Emerick, Church, & Fuller, 2007)
- Amélioration des compétences des nouveaux enseignants (Wang et al., 2008)
- Améliorations des compétences professionnelles des mentors (Jones & Straker, 2006).

Politiques quant à l'insertion professionnelle :

Les politiques gouvernementales doivent s'assurer que les programmes et pratiques d'insertion efficaces déjà en place se poursuivent (Hardman, 2008) et qu'ils soient délivrés uniformément. Elles peuvent également agir en tant que leviers pour l'implantation d'autres programmes d'insertion (Barlett et al., 2005). L'implantation des programmes d'insertion dépend de ce qui est dicté dans les politiques gouvernementales et plus ces politiques sont claires, plus les districts et les écoles pourront implanter fidèlement les programmes (Barlett et al., 2005) et ainsi contribuer à la rétention et au soutien des enseignants. Néanmoins, selon Boe, Cook et Sunderland (2008), le potentiel des politiques demeure limité quant à la réduction de l'attrition chez les enseignants. Selon eux, il faut plus qu'uniquement des programmes d'insertion et de mentorat pour régler ce problème.

Méthodologie :

La recherche vise à connaître combien d'États possèdent des politiques d'insertion ou de mentorat et quel est le contenu de ces différentes politiques. Il s'agit d'une recherche descriptive et le matériel étudié comprend : des statuts, des codes administratifs, des règlements, des lois ou des programmes d'insertion initié par l'État. Les données ont été recueillies par le biais d'une recherche sur différentes ressources en ligne (différents sites web). Lorsqu'aucune politique n'était découverte pour un État, le Département de l'Éducation de cet État était contacté pour confirmer ou infirmer l'absence de politique. Les données ont ensuite été compilées et catégorisées.

Résultats de la recherche :

Fréquence et type de politique :

- Au total, 48 États (94%) possèdent des politiques d'insertion ou de mentorat à l'échelle de l'État. Deux États n'ont aucune politique (Columbia et Wyoming) et un État (Arizona) a une politique qui n'a jamais été finalisée depuis 2005.
- Des 48 États qui possèdent des politiques, 37 (73%) ont des statuts quant à l'insertion ou au mentorat, 35 (69%) ont des règlements administratifs (*administrative regulations*) et 24 (47%) ont des directives quant au programme.
- 12 États (24%) ont des politiques des trois types : statuts, règlements administratifs et programme et 12 États (24%) n'ont qu'un seul type de politique.

Participants :

- 46 États (90%) identifient les enseignants débutants comme étant les participants aux programmes d'insertion ou de mentorat.
- L'Oklahoma et le Dakota du Nord ne s'adressent pas spécifiquement aux enseignants débutants mais plutôt aux enseignants ARL (alternative route to licensure).
- En Alabama et en Virginie, on indique que les enseignants qui sont à risque d'échec quant aux standards minimum d'enseignement peuvent également participer aux programmes d'insertion ou de mentorat (peu importe leurs années d'enseignement).

- 34 États (67%) définissent l'enseignant débutant en termes d'expérience : 17 États (33%) associent l'enseignant débutant à la première année d'expérience alors que la durée est variable dans d'autres cas, allant d'une demi-année (Washington) à cinq ans (Minnesota et Wisconsin). Cinq États définissent le débutant comme ayant deux ans ou moins d'expérience, trois États comme ayant trois ans ou moins d'expérience et un État (Illinois) comme ayant 4 ans ou moins d'expérience.
- Cinq États (10%) s'adressent aux enseignants en général, la politique du Kentucky s'adresse spécifiquement aux enseignants de mathématiques et sept États (14%) s'adressent aux éducateurs spécialisés alors que le Maine exclut cette catégorie d'enseignants.
- Dans 7 États (13%) la direction et les administrateurs sont inclus en tant que participants dans le programme.
- Le Vermont nomme également les paraprofessionnels comme participants.
- 3 États mentionnent spécifiquement que la participation au programme est volontaire.

Différenciation pour les enseignants du secteur général ou spécialisé :

- Le Connecticut est le seul État à établir une différence entre les enseignants du secteur général ou spécialisé. Les enseignants œuvrant auprès d'élève ayant des difficultés visuelles ou auditives ne participent qu'à la première année du programme (soutien) et n'effectuent pas la deuxième année (portfolio).
- La politique du Kentucky stipule que les débutants du secteur spécialisé doivent être jumelés avec des mentors de ce secteur.
- Les États qui font référence au secteur spécialisé dans leur politique sont : le Connecticut, l'Ohio, l'Utah, le Kentucky, l'Illinois, le Maine (exclut ce secteur) et le Nevada.
- De manière générale, les lois et politiques quant à l'insertion sont très variables d'un État à l'autre et ne font souvent pas de distinction entre les enseignants réguliers et les enseignants de l'éducation spécialisée.

Liens entre les politiques gouvernementales et la recherche portant sur les programmes d'insertion ou de mentorat efficaces :

- Dawson a identifié six éléments essentiels des programmes d'insertion ou de mentorat efficaces à partir de différentes recherches (Billingsley et al., 2008, Griffin et al., 2003; Hirsch et al., 2009; White & Mason, 2006) : la formation des mentors ou des débutants, la présence de qualifications et critères de sélection des mentors, l'assignement et le jumelage des mentors, les activités, le soutien offert et l'évaluation (des mentors, des débutants et/ou du programme).
- Seulement 15 États ont une politique qui inclut les 6 éléments identifiés comme étant partie prenante d'un programme d'insertion efficace soit la Californie, le Connecticut, l'Illinois, l'Indiana, l'Iowa, le Kentucky, la Louisiane, le Maine, le Massachussets, le Minnesota, le Mississippi, le Nebraska, le New Hampshire, le New Jersey et New York.
- La politique de 10 États inclut 5 éléments, 6 États n'incluent que 4 éléments, 5 États en incluent 3, 7 États en incluent 2, deux États n'ont qu'un seul élément et 6 autres n'en incluent aucun.

Formation :

- 36 États (71%) font mention d'une formation pour les mentors et/ou les débutants. 34 (61%) traitent d'une formation pour les mentors et 19 (37%) d'une formation pour les débutants (de ces nombres, 17 États mentionnent les deux formations).
- Pour 34 États la formation pour les mentors est décrite mais elle n'est pas nécessairement exigée.
- Six États font mention de la durée de la formation pour les mentors et 24 États indiquent des éléments de contenu.
- 19 États traitent de la formation pour les nouveaux enseignants et elle est exigée dans 16 États. La durée de la formation varie de 18 heures (Delaware) à 8 semaines (Kentucky et Mississippi), en passant par une demi-année (Ouest de Virginie) ou un trimestre (Minnesota).

Critères de sélection des mentors

- 39 États (76%) spécifient des critères de sélection pour les mentors.
- De ce nombre, 33 États mentionnent des critères quant à la qualification des mentors : 31 mentionnent des qualifications professionnelles (expérience, certification, etc.) et 12 mentionnent des qualifications personnelles (par exemple, qualités interpersonnelles).
- 17 États exigent une expérience d'enseignement préalable variant de 2 ans (Oklahoma) à 10 ans (Louisiane).
- 5 États exigent des qualités de communication, 4 font mention de compétences interpersonnelles, 3 de l'habileté à offrir du soutien, 2 de leadership, 2 de moralité, 2 de comportement éthique, 2 de compétence à modéliser et 2 de confidentialité.

Assignment des mentors

- 32 États (63%) traitent de l'assignation des mentors.
- 14 États spécifient qui doit sélectionner les mentors (le district dans 6 États, la direction dans 3 États, un comité dans 4 États et la commission scolaire (*school board*) dans 2 États).
- Dans 19 États, les mentors sont spécifiquement assignés à un enseignant débutant.
- 15 États mentionnent des critères de jumelage entre mentors et débutants. 8 États indiquent qu'ils doivent être dans la même école et 14 qu'ils doivent être du même niveau ou enseigner le même sujet.

Activités :

- La politique de 29 États (57%) traite des activités. Les activités décrites sont : les rencontres (16 États), l'observation (20 États) et le soutien, l'assistance et la guidance (24 États).
- Des 16 États qui font mention des rencontres, 6 les quantifient en termes de temps allant de 30 heures (Connecticut) à 90 heures (Orégon) par année ou encore de 1,5 heures (Illinois) à 30 à 45 minutes (Maine) par semaine. Certains États indiquent que les mentors et les enseignants débutants doivent se rencontrer fréquemment sans mentionner de temps requis.

- Des 20 États qui font mention de l'observation, l'ensemble fait référence à l'observation du débutant par le mentor et 3 font également référence à l'observation du mentor par le débutant.
- Six États mentionnent une fréquence pour l'observation variant de 8 fois par année (Connecticut) à deux fois par année (Delaware) et d'une durée d'une demi-journée par observation (Connecticut) à une heure (Kentucky, Ouest de la Virginie).

Soutien et ressources pour le mentorat et l'insertion :

- 30 États (59%) font mention du soutien et des ressources pour le mentorat et/ou l'insertion
- 28 États (55%) font mention de soutien financier et 11 États de ressources non-financières. Deux États n'indiquent pas si le soutien est financier ou non.
- La ressource financière la plus fréquente est la compensation monétaire pour les mentors : remboursement de frais encourus, pourcentage du salaire (à New York seulement) ou un montant en argent variant de 375\$ (Wisconsin) à 6000\$ (Californie).
- Le Dakota du Sud est le seul État à offrir une bourse (500\$ de compensation) aux enseignants débutants plutôt qu'aux mentors.
- Les autres ressources nommées sont : assistance technique, dégagement de temps, matériel offert et suppléants.

Évaluation du programme, des mentors ou des débutants :

- 31 États (61%) mentionnent une évaluation pour le programme, les participants et/ou les mentors.
- 17 États (33%) indiquent évaluer les enseignants débutants, 19 États (37%) évaluent le programme. Seulement New York évalue les mentors.
- 15 États identifient le type d'évaluation pour les enseignants débutants : évaluation sommative dans 3 États, formative dans 4 États, rétroaction (feedback) dans deux États, évaluation à la fois formative et sommative dans deux États, évaluation décrite comme « formelle » dans deux États et évaluation basée sur la performance dans 1 État.
- 3 États mentionnent l'évaluateur des nouveaux enseignants: l'administrateur du programme (Illinois), le superviseur du nouvel enseignant (Massachusetts), le mentor ou la direction (Tennessee).
- Six États spécifient que le mentor ne doit pas participer à l'évaluation du nouvel enseignant.
- Six États prévoient des sanctions pour l'enseignant débutant s'il échoue à l'évaluation (par exemple : refus de la certification).
- Lorsque le programme est évalué, l'objectif de l'évaluation est l'amélioration (4 États), la détermination des taux de rétention (3 États) ou la satisfaction des participants (2 États).

Objectifs du programme d'insertion ou de mentorat

- 17 États (33%) mentionnent un objectif pour le programme d'insertion ou de mentorat : 7 visent l'amélioration de la réussite des élèves, 3 autres visent

l'augmentation de la rétention des enseignants, 3 visent la croissance professionnelle des enseignants, 2 l'amélioration des compétences des enseignants et deux autres visent à offrir du soutien aux enseignants.

Discussion des résultats :

- Même si la majorité des programmes identifient les participants, les enseignants débutants sont généralement considérés comme un groupe homogène, ce qui vient à l'encontre des études soulignant l'importance de prendre en compte les besoins spécifiques des enseignants débutants (Gehrke & Murri, 2006; Mastropieri, 2001; Whitaker, 2000b) et la différence existant entre les besoins des enseignants débutants de la profession et ceux débutants au district (Esch et al., 2004). Il faudrait donc davantage prendre en compte les différents types de débutants et leurs besoins spécifiques dans les politiques d'insertion.
- Les résultats démontrent que les politiques en place ne font pas suffisamment de distinctions entre les enseignants débutants du secteur général et ceux du secteur spécialisé. La recherche d'Arends & Rigazio-Digilio (2000) va également en ce sens. Pourtant, plusieurs études démontrent les différences qui existent entre les deux groupes (Billingsley, 1993; Brownell et al., 2004; White & Mason, 2006).
- En ce qui concerne la formation pour les mentors ou pour les débutants, on peut constater que certaines politiques sont très vagues, ce qui permet une certaine flexibilité dans l'implantation mais qui amène également des variations quant à l'intégrité du programme d'un district à un autre. De même, d'autres politiques sont très prescriptives (Maine, Connecticut, Arkansas) ce qui assure la fidélité au programme mais qui nuit par contre à la différenciation quant aux besoins des enseignants et aux ressources disponibles au sein du district (Hirsch et al., 2009).
- En général, davantage d'États indiquent des critères professionnels plutôt que des critères personnels pour la sélection des mentors. Cela va à l'encontre de la recherche de Whitaker (2000b) qui indique que les enseignants du secteur spécialisé valorisent davantage les compétences personnelles des mentors plutôt que leurs compétences professionnelles.
- En général, les politiques d'insertions actuelles définissent non seulement qui est sélectionné comme mentor, mais également comment la sélection est effectuée (ce qui est peu abordé dans les études actuelles sur l'insertion).
- L'assignation des mentors et des nouveaux enseignants constituent un élément essentiel des programmes d'insertion efficaces (Iringa-Bristolas et al., 2007) et permet de réduire l'attrition des débutants (Billingsley et al., 2008). Dans les politiques d'insertion actuelles, cela se traduit notamment par la définition du nombre d'enseignants débutants auxquels est assigné un mentor (ex. : Louisiane), la durée pendant laquelle le nouvel enseignant reçoit du soutien du mentor (ex :

Delaware) ou plus simplement en précisant que les mentors doivent être assignés (ex : Floride).

- Plusieurs politiques d'insertion indiquent que les enseignants et les mentors doivent être jumelés par niveau ou par sujet, ce qui va dans le sens des recherches qui soulignent notamment l'importance de jumeler les enseignants du secteur spécialisé avec des mentors de ce secteur (Gehrke & McCoy, 2007; Heider, 2005) et qui révèlent que cela permet de réduire l'attrition des débutants (Darling-Hammond & Sykes, 2003; Smith, 2007).
- Les activités d'insertion les plus fréquentes dans les politiques d'insertion sont les rencontres et l'observation et ce sont également les activités considérées comme les plus utiles par les enseignants du secteur spécialisé (Arends & Rigazio-Digilio, 2000; Nielsen et al, 2006).
- Les rencontres constituent l'activité la plus fréquemment nommée dans les politiques mais la durée, la fréquence et le contenu de ces rencontres ne sont pas toujours décrits dans les politiques. Cela permet une certaine flexibilité afin de répondre aux besoins des enseignants débutants, mais les politiques devraient quand même inclure certaines exigences quant aux rencontres.
- Les observations constituent la seconde activité la plus nommée. Les recherches indiquent qu'il est utile d'offrir à la fois des observations formelles et informelles (Dyal & Sewell, 2002) et d'assurer une rétroaction par la suite (Nielsen et al., 2006). Par contre, les politiques des différents États semblent davantage axées sur l'observation formelle et peu de politiques traitent de la question de la rétroaction.
- Les politiques d'insertion mentionnent du soutien financier et non-financier pour les programmes d'insertion. La recherche indique que ces deux formes de soutien sont essentielles afin d'implanter les programmes avec fidélité (Darling-Hammond, 2003).
- Les recherches soulignent l'importance de l'évaluation formative des enseignants débutants préférablement à l'évaluation sommative (Barlett et al., 2005) et incitent à miser sur l'assistance plutôt que sur l'évaluation dans la relation mentor-mentoré (Howe, 2006). Certaines politiques (mais pas toutes) tiennent compte de ces faits.
- Les objectifs les plus souvent mentionnés quant aux programmes d'insertion sont la réduction de l'attrition chez les enseignants et l'augmentation de la réussite chez les élèves, ce qui est en lien avec les problématiques actuelles (Hardman & Mulder, 2003; Smith & Ingersoll, 2004).

Implications de cette recherche :

- Les politiques d'insertion gouvernementale doivent être suffisamment générales pour permettre des adaptations locales selon la grosseur de l'école et du district, la population démographique, les ressources disponibles, etc. Toutefois, cette relative généralité des politiques peut avoir un effet négatif en entraînant certaines déviations quant à la qualité du programme entre les districts.
- Les politiques doivent se baser sur des principes reconnus par la recherche scientifique.
- Les politiques doivent viser à répondre aux besoins individuels des enseignants (différenciation), ce qui permettra de rejoindre à la fois les enseignants réguliers et les enseignants spécialisés.
- Il faudrait mettre en place des standards nationaux pour les programmes afin de réduire la variabilité des programmes d'un État à un autre.
- Les politiques agissent comme des leviers importants quant à l'implantation des programmes d'insertion et de mentorat. « *How well a program is implemented in practice partly depends on how clearly guidelines are expressed in policy (Hirsch et al., 2009).* » (p. 95)
- Les leaders nationaux, d'État et de district devraient étudier les politiques des 15 États qui comprennent tous les éléments d'un programme d'insertion efficace afin de construire et d'implanter leurs programmes d'insertion.
- Des recherches futures devraient se pencher davantage sur les programmes d'insertion au niveau de l'école ou du district. Il faudrait également analyser s'il y a des écarts existants entre les politiques d'État en place et l'implantation réelle des programmes d'insertion. Enfin, il serait intéressant d'analyser si les programmes rejoignent leurs objectifs de réduire l'attrition des enseignants ou d'améliorer la réussite des élèves.

Références citées dans ce résumé :

Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2006). *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers*. New York: Teachers College Press

Arends, R. I., & Rigazio-Digilio, A. J. (2000). *Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC).

Barlett, L., Johnson, L., Lopez, D., Sugarman, E., & Wilson, M. (2005). *Teacher induction in the midwest: Illinois, Wisconsin, and Ohio*. Santa Cruz: New Teacher Center at University of California, Santa Cruz.

Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 27(2), 137-174.

Billingsley, B. S. (2004a). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of Learning Disabilities*, 57(5), 370-376.

Billingsley, B. S. (2004b). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education, 38*(1), 39-55.

Billingsley, B. S., Griffin, C. C, Smith, S. J., Kamman, M., & Israel, M. (2008). *A review of teacher induction in special education: Research, practice, and technology solutions*. Paper presented at the Teacher Education and Special Education in Changing Times: Personnel Preparation and Classroom Interventions, Dallas.

Boe, E. E., & Cook, L. H. (2006). The chronic and increasing shortage of fully certified teachers in special and general education. *Exceptional Children, 72*(4), 443-460.

Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children, 75*(1), 2-31

Carroll, T. G. (2008). *The high cost of teacher turnover* (Policy Brief). Washington DC: National Commission on Teaching and America's Future.

Carver, C. L., & Feiman-Nemser, S. (2008). Using policy to improve teacher induction: Critical elements and missing pieces [Electronic Version]. *Educational Policy OnlineFirst, XX*, 33. Retrieved August 7, 2008 from <http://online.sagepub.com>.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 5*(1), 1-48.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters what leaders can do. *Educational Leadership, 60*(8), 6-13.

Darling-Hammond, L., & Sykes, M. (2003). Wanted: A national teacher supply for education: The right way to meet the "highly qualified teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives, 11*(33).

Dyal, A., & Sewell, S. (2002). Effective strategies to develop successful beginning teachers for 21st century schools. *Catalyst for Change, 31*(2), 5-8.

Esch, C. E., Chang-Ross, C. M., Guha, R., Tiffany-Morales, J., & Shields, P. M. 2004). *California's teaching force 2004: Key issues and trends*. Santa Cruz: New Teacher Center at University of California, Santa Cruz.

Gehrke, R. S., & McCoy, K. (2007). Sustaining and retaining beginning special educators: It takes a village. *ScienceDirect, 23*, 490-500.

Gehrke, R. S., & Murri, N. (2006). Beginning special educators' intent to stay in special education: Why they like it here. *Teacher Education and Special Education, 29*(3), 179-190.

Griffin, C. C., Winn, J. A., Otis-Wilborn, A., & Kilgore, K. L. (2003). *New teacher induction in special education*. Gainesville, FL: University of Florida.

Grossman, P., & Thompson, C. (2004). District policy and beginning teachers: A lens on teacher learning. *Educational Evaluation & Policy Analysis, 26*(4), 281-301.

Hardman, M. L., & Mulder, M. (2003). *Federal education reform: Critical issues in public education and the impact on students with disabilities*. Paper presented at the Texas Eagle Summit on Personnel Preparation for Students with Emotional and Behavioral Disorders, Dallas, TX.

Hardman, M. L. (2008). *Special education in a 21st century world: A personal view*. Paper presented at the Teacher Education and Special Education in Changing Times: Personnel Preparation and Classroom Interventions, Dallas, TX.

Heider, K. L. (2005). Teacher isolation: How mentoring programs can help. *Current Issues in Education, 5*(14).

Hirsch, E., Emerick, S., Church, K., & Fuller, E. (2007). *Teaching and learning conditions are critical to the success of students and the retention of teachers; Final report on the 2006 teaching and learning conditions survey to the Clark County School District and Clark County Education Association*. Hillsborough, NC; Center for Teaching Quality.

Hirsch, E., Rorrer, A., Sindelar, P. T., Dawson, S. A., Heretick, J., & Jia, C. L. (2009). *State policies to improve the mentoring of beginning special education teachers*. Gainesville, FL: National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development (NCIPP).

Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory, 38*(3), 287-297.

Humphrey, D. C., Wechsler, M. E., & Bosetti, K. R. (2007). *Teacher induction in Illinois and Ohio: A preliminary analysis*. Menlo Park, CA: SRI.

Ingersoll, R., & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.

Ingersoll, R., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? [Electronic Version]. *NAASP Bulletin, 88*, 28-32 from <http://bul.sagepub.com/cgi/content/abstract/88/638/28>.

Iringa-Bistolas, C., Schalock, M., Marvin, R., & Beck, L. (2007). Bridges to success: A developmental induction model for rural early career special educators. *Rural Special Education Quarterly, 26*(1), 13-22.

Jones, M., & Straker, K. (2006). What informs mentors' practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 165-184.

Mastropieri, M. A. (2001). Is the glass half full or half empty? Challenges encountered by first-year special education teachers. *The Journal of Special Education*, 35(2), 66-74.

Moir, E. (2003). *Launching the next generation of teachers through quality induction*. Santa Cruz: New Teacher Center at University of California, Santa Cruz.

Nielsen, D. C, Barry, A. L., & Addison, A. B. (2006). A model of a new-teacher induction program and teacher perceptions of beneficial components. *Action in teacher education*, 28(4), 14-24.

No dream denied: A pledge to America's children. (Summary Report)(2003). Summary Report). Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.

Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84-99.

Rockoff, J. (2008). Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City. Unpublished manuscript. Columbia Univ.

Smith, T. M. (2007). How do state-level induction and standards-based reform policies affect induction experiences and turnover among new teachers? *American Journal of Education*, 773(Feb), 273-309.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(2), 681-714.

Strong, M. (2006). *Does new teacher support affect student achievement*. Santa Cruz: New Teacher Center on University of California, Santa Cruz.

Thornton, B., Pelteir, G., & Median, R. (2007). Reducing the special education teacher shortage. *The Clearing House*, 80(5), 233-238.

Understanding New York's groundbreaking induction initiative. (2006.). Santa Cruz: New Teacher Center at the University of California, Santa Cruz.

Whitaker, S. (2000a). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. *Exceptional Children*, 66(4), 546-566.

Whitaker, S. (2000b). What do first-year special education teachers need? *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 28-36.

White, M., & Mason, C. (2003). Mentoring induction principles and guidelines (draft) (Publication. Retrieved August 3, 2008:
[http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/ProfessionalDevelopment/ProfessionalStandards/mip_g_manual_11 pt.pdf](http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/ProfessionalDevelopment/ProfessionalStandards/mip_g_manual_11pt.pdf).

White, M., & Mason, C. (2006). Components of a successful mentoring program for beginning special education teachers: Perspectives from new teachers and mentors. *Teacher Education and Special Education, 29*(3), 191-201.

Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NAASP Bulletin, 88*(62S), 41-58.

Zumwalt, K., & Craig, E. (2006). Teachers' characteristics: Research on the demographic profile. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (111-249). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.