

Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants

**Stéphane Martineau
Liliane Portelance
Annie Presseau**

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)
Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)
Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement (LADIPE)

RÉSUMÉ

Cette présentation se base sur les travaux du *Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement* (LADIPE) menés depuis 2004. Plus particulièrement, elle aborde la question du mentorat en tant que dispositif de soutien à l'entrée dans la carrière en enseignement. Ce dispositif est de plus en plus utilisé au Québec. Nous définirons d'abord cette notion dans son acception nord-américaine. Puis, nous nous interrogerons sur les limites et les possibilités de ce dispositif notamment en ce qui concerne sa capacité à prendre en compte la complexité et à favoriser la professionnalisation des nouveaux enseignants. Cette analyse sera menée à partir de l'étude de la littérature francophone et anglo-saxonne et de données empiriques recueillies ces dernières années par notre équipe auprès de commissions scolaires québécoises. Nous verrons alors qu'en tant que dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants, le mentorat peut tout autant favoriser que nuire à la prise en compte de la complexité et de la professionnalisation des enseignants. L'organisation du dispositif, ses modalités de fonctionnement ainsi que les acteurs impliqués, feront notamment la différence.

Introduction¹

L'insertion professionnelle des enseignants est une période de vie au travail souvent difficile durant laquelle le débutant est confronté à une multitude d'expériences et de situations nouvelles auxquelles il doit s'adapter rapidement. Actuellement, avec le mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui implique que l'enseignant soit apte à utiliser son jugement pour prendre des décisions face à des situations de plus en plus complexes (MEQ, 2003), il semblerait que l'entrée dans la profession soit encore plus ardue que dans le passé, comme en témoigne le taux relativement élevé de décrochage de la profession durant les premières années d'exercice². Sans soutien, il s'avère en fait parfois très difficile pour les enseignants novices de passer à travers cette étape cruciale du cheminement professionnel. C'est pourquoi de plus en plus de commissions scolaires au Québec mettent sur pied un dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants. Parmi les dispositifs les plus utilisés on compte le mentorat. Le mentorat se définit comme un « soutien professionnel au débutant (novice) de la part d'un collègue expérimenté (mentor).³ ».

¹ Ce texte constitue un document de travail et une première ébauche de notre réflexion.

² King, A.J.C., Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

³ Dumoulin, M.-J. (2004) « Construire son expérience en situations indéterminées : préoccupations méthodologiques », *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, Vol. 10, No. 2, p. 22.

Le travail enseignant : un métier qui fait face à la complexité

Avant d'aborder les questions de l'insertion professionnelle et du mentorat, il convient, nous semble-t-il, de préciser notre conception du travail enseignant en tant que métier et de faire ressortir en quoi il s'agit d'une pratique professionnelle traversée par la complexité.

L'organisation du travail en milieu scolaire est une construction sociale qui prend racine dans les activités des acteurs individuels et collectifs qui, s'ils poursuivent certains buts communs, peuvent également poursuivre des intérêts qui leur sont propres. D'une manière ou d'une autre, les acteurs sont conduits (ou contraints) à collaborer dans une même organisation – collaboration qui, très souvent, s'accompagne de tensions, de conflits voire d'affrontements – (Tardif et Lessard, 1999). L'enseignement apparaît ainsi comme une activité qui se déroule dans un contexte caractérisé par des contraintes inhérentes à l'interaction humaine, aux relations de pouvoir, aux types de connaissances. Le travail enseignant est par ailleurs façonné par les orientations et les techniques spécifiques à cette activité professionnelle, par le rapport aux "usagers" (les élèves), les espaces de liberté ou de contrainte des praticiens, leurs compétences ainsi que l'environnement organisationnel (Martineau, 2006).

Dans cet environnement, les principaux facteurs qui déterminent la charge de travail des enseignants sont notamment : les facteurs matériels et environnementaux (par exemple, les ressources financières de la commission scolaire); les facteurs sociaux (par exemple la situation socio-économique du milieu d'implantation de l'école); les facteurs liés à l'objet de travail (par exemple, la taille des groupes); les phénomènes résultant de l'organisation du travail (par exemple, la diversité des tâches autres que celle d'enseigner, comme la surveillance dans les corridors ou dans la cour de récréation); les exigences formelles ou bureaucratiques à accomplir (par exemple, le respect des horaires, l'évaluation des élèves, les réunions pédagogiques). Dans ce paysage, l'organisation de la tâche enseignante présente une forte dimension interactionnelle qui commande une bonne capacité d'adaptation et comporte un haut niveau de normativité tout en exigeant une capacité à se centrer à la fois sur le groupe et sur un élève en particulier (il s'agit d'un des dilemmes centraux de l'enseignant). En outre, la tâche se caractérise aussi, d'une part, par le rôle majeur qu'y joue la structuration langagière et symbolique des situations (enseigner c'est être en quelque sorte un «maître de discours») et, d'autre part, par une relative instabilité (le cadre d'une leçon n'est jamais donné mais doit toujours faire l'objet d'une construction interactive).

En tant que travail, l'enseignement présente donc les traits suivants. C'est un travail dont le temps est en partie extensible et où l'essentiel de la tâche s'articule autour du rapport aux élèves (Lantheaume et Hérou, 2008). On y décèle la présence d'activités diversifiées et de nombreuses tâches informelles (définitions de tâches qui sont objet d'interprétation et de négociation). C'est un travail où on est vu et regardé par son objet de travail (l'élève); on ne travaille pas sur mais avec et pour l'objet de travail; on est responsable des personnes et, par conséquent, l'équité du traitement de ces dernières y occupe une place incontournable. Enseigner c'est donc faire un métier (ou une profession, peu importe le vocable ici) qui comporte une forte charge éthique parce que l'enseignant travaille avec des personnes dans un cadre où les dimensions symboliques et interprétatives sont très élevées (Martineau, 2006).

L'objet humain du travail enseignant détermine les caractéristiques de la tâche à accomplir. L'enseignant est en face d'un objet qui est à la fois individuel et social, hétérogène, actif et capable de résistance. Dans ce cas, la relation du praticien à son objet sera faite de rapports

multidimensionnels (professionnels, personnels, juridiques, émotionnels, normatifs, etc.) et va requérir la collaboration de ce dernier. Il en découle que, même dans une situation de travail idéal, l'enseignant ne peut jamais bénéficier d'un contrôle absolu sur son objet (Martineau, 1997). Qui plus est, travailler sur de l'humain c'est nécessairement travailler non seulement avec ce qu'on est (la personnalité devient une technique de travail) mais c'est aussi obligatoirement courtiser le consentement d'autrui (Gauthier, 1993), le persuader de la justesse de notre action pour qu'il participe de l'action éducative (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, Simard, 1997). Enseigner apparaît alors comme un travail émotionnel où le rapport aux élèves est central. Ce rapport est pour une bonne part de nature affective, il est en outre le moteur de la motivation des enseignants. Or, ce rapport de l'enseignant à son objet de travail (les élèves) se caractérise de la manière suivante : la relation enseignant / élève est tout autant enrichissante que frustrante; il n'existe pas de relation typique, uniforme et universelle des enseignants à leurs objets; la relation des enseignants aux élèves est marquée d'une tension au sens où elle est la principale source de satisfaction tout en étant la principale source de difficultés. La relation aux élèves (à l'objet de travail) est aussi source de découverte de soi comme personne et comme professionnel et elle véhicule des problèmes et des dilemmes qui, souvent, n'ont pas de solution simple et infaillible, voire, parfois, qui ne comportent aucune solution. Enfin, les résultats du travail enseignant se caractérisent par l'indétermination (on ne sait pas quel sera exactement le résultat de l'intervention éducative). Le produit de l'enseignement apparaît intangible (on n'en voit pas complètement de produit fini) (Hannoun, 1996; Martineau, 1997). En somme, enseigner c'est faire un métier complexe ou, plus exactement, c'est faire face à la complexité et ce, chaque jour.

L'insertion professionnelle en enseignement

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 ; Fuller, 1969; Héту *et al.*, 1999 ; Huberman, 1989 ; Katz, 1972; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008; 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 différents. Trois principales dimensions émergent dans les écrits : l'insertion professionnelle (I.P) 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, 2002a; Desgagné, 1994; Huberman, 1989, MEQ, 1992 a et b; Nault, 1993; Zeichner et Gore, 1990) et enfin l'I.P en tant que socialisation organisationnelle (Bengle, 1993). La première dimension fait référence à la variable emploi et à ses différentes facettes comme la durée, le type et le statut d'emploi, les conditions de travail, la nature du travail, etc. C'est l'insertion au sens économique et administratif. La deuxième renvoie à l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier. Il s'agit ici, dans le cas des enseignants, du savoir « faire la classe », de devenir efficace dans le travail (Lévesque et Gervais, 2000) selon les compétences professionnelles attendues (MEQ, 2001). Mais au-delà du savoir être efficace dans le travail, l'insertion renvoie aussi, et c'est là la troisième dimension, à la connaissance, à la compréhension, à l'intégration et à l'adaptation à la culture du milieu de travail (Bengle, 1993; Lévesque et Gervais, 2000). À cet égard, Bengle (1993) précise que la socialisation organisationnelle correspond au « processus par lequel une personne en arrive à apprécier les valeurs, les habiletés, les comportements attendus et les connaissances sociales essentielles afin d'assumer un rôle dans l'organisation et d'y participer en tant que membre » (p. 15).

Les difficultés de l'insertion professionnelle et le besoin d'accompagnement

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

En outre, contrairement à plusieurs autres professions où la prise en charge des responsabilités pour le débutant s'effectue de façon graduelle, le novice en enseignement est confronté dès le début à toutes les responsabilités inhérentes à la profession⁴. Le débutant doit donc, dès son entrée dans la carrière, être capable d'assumer toutes les facettes de son rôle, ce qui présente souvent des difficultés même s'il y a été préparé à la formation initiale. En effet, au Québec, l'écart entre la théorie et la pratique, bien qu'atténué par l'augmentation du nombre d'heures de stages de formation en 1994⁵, reste encore présent de nos jours. Par ailleurs, la situation du novice en enseignement est souvent difficile du fait qu'il est généralement confronté aux pires horaires et aux classes les plus difficiles, puisque les enseignants expérimentés choisissent en premier leur affectation. L'enseignant débutant, en particulier au secondaire, peut également être amené à enseigner une discipline pour laquelle il n'a pas été formé, ce qui accentue encore le degré de difficulté de l'insertion. Enfin, la perception des débuts comme étant difficiles peut aussi surgir du souci de perfectionnisme, le débutant souhaitant être un enseignant « parfait » et se reprochant la moindre erreur, d'où l'apparition d'un sentiment d'incompétence grandissant.

Plusieurs indices nous prouvent que l'insertion professionnelle est un moment qui est vécu difficilement par un grand nombre d'individus. Tout d'abord, le taux de stress ressenti par les enseignants débutants est plutôt élevé. En effet, selon une étude québécoise⁶, les enseignants ressentent souvent un grand stress dû à différents facteurs tels que la reconnaissance professionnelle, les comportements des élèves, le manque de temps et de ressources, les relations avec les autres membres du personnel et les parents ainsi que la charge de travail. Toutefois, selon cette même étude, le soutien constitue un facteur de protection important en ce qui concerne le stress. Le mentorat, par le soutien émotif, psychologique et professionnel qu'il apporte, pourrait donc permettre de lutter contre le stress ressenti chez les enseignants débutants.

Un autre indicateur de la difficulté du processus d'insertion professionnelle en enseignement est la fréquence relativement plus élevée de troubles psychologiques chez les enseignants

⁴ Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications (1995). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Orientation*. Document de travail présenté au Colloque sur l'insertion professionnelle à Victoriaville, Québec : Ministère de l'éducation.

⁵ Gervais, C. (2004), « Entrevue avec Lorraine Lamoureux », *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, Vol. 10, No. 2, p. 26-33.

⁶ Royer, Nicole, Jean Loïselle, Marc Dussault, François Cossette et Colette Deaudelin, "Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière", *Vie pédagogique*, no 119, avril-mai 2001, p. 5-8.

débutants. En effet, comme le citent Baillauquès et Breuse⁷ : « dans une étude consacrée aux maladies mentales, le docteur Chanoit a établi qu'en France, les troubles névrotiques sont deux fois plus fréquents chez les enseignants que dans d'autres professions en début de carrière, et que cet écart va diminuant à mesure que les années passent. » Par ailleurs, les nouveaux enseignants vont souvent être amenés à accepter une tâche parfois trop lourde pour eux, afin de pouvoir conserver leur priorité d'emploi, ce qui peut mener à un grand stress psychologique, voire même à l'épuisement professionnel⁸. Beaucoup pensent que l'incidence de tels troubles psychologiques pourrait être grandement diminuée si l'enseignant débutant était accompagné par un enseignant d'expérience.

Enfin, un dernier élément nous indique à quel point l'insertion professionnelle est difficile chez les enseignants novices : le taux de décrochage de la profession qui s'avère plutôt alarmant. En effet, selon une étude sur le personnel enseignant au Canada⁹, 15% des enseignants vont quitter la profession après une seule année d'enseignement. Ce pourcentage est énorme comparativement à la moyenne des autres professions qui se situe autour de 6%. Par ailleurs, selon une enquête portant sur la carrière enseignante¹⁰, 18% des répondants ont songé à quitter l'enseignement durant les 18 premiers mois de leur carrière et 11% songent à quitter après seulement 2 ou 3 années d'enseignement. De même, un rapport réalisé par le COFPE¹¹, confirme que le quart des candidats à l'enseignement vont décrocher lors de la formation initiale alors que plusieurs vont songer à quitter l'enseignement à l'occasion des derniers stages de leur formation. Ce même rapport stipule que « 20 p. 100 des participants, soit des enseignants à leur première ou à leur deuxième année d'expérience, envisageaient de quitter la profession à court terme.¹² » En effet, plusieurs enseignants décrochent durant les premières années d'enseignement car ils considèrent que le défi est trop grand et la charge trop lourde. Il est donc urgent d'instaurer des mesures de soutien adéquates pour les nouveaux enseignants afin de contrer ce phénomène de décrochage de la profession. Pour les enseignants novices, ce soutien passera notamment par le biais du mentorat lors de l'insertion professionnelle, comme nous le verrons lors de la prochaine section de ce texte.

Dans cette section, nous avons donc pu constater à quel point la situation de l'insertion professionnelle est problématique actuellement et à quel point elle constitue un moment difficile pour les enseignants débutants. Compte tenu de la grande difficulté des débuts et du besoin important de soutien exprimé par les enseignants novices, il apparaît donc essentiel d'offrir de l'aide à l'enseignant en insertion professionnelle afin de lui permettre de traverser plus facilement cette étape de sa carrière. Le mentorat, apparaît ici comme un moyen de soutien intéressant, de par ses caractéristiques et ses retombées positives.

⁷ Baillauquès, S., Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur, p. 16.

⁸ Gouvernement du Québec, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, *Offrir la profession en héritage, Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*, Mars 2002.

⁹ King, A.J.C., Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

¹⁰ Huberman, M. (1989), *La vie des enseignants, Évolution et bilan d'une profession*, Collection Actualités pédagogiques et psychologiques, Éditions Delachaux et Niestlé, Paris.

¹¹ Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.

¹² Idem p.32

Les pratiques et les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement

La littérature spécialisée laisse entendre que les dispositifs d'aide sont peu présents et parfois d'une relative efficacité (Mahony, 1996; Vallerand et Martineau, 2006). Au Québec, une politique de l'I.P se fait toujours attendre et plusieurs commissions scolaires tardent toujours à se doter de programmes systématiques d'accueil et de soutien des débutants. Toutefois, même si la prise en charge de l'insertion professionnelle n'est pas encore généralisée (Eurydice, 2002 et 2004; Fournier et Marzouk, 2008; FSE, 2008), les écrits permettent d'inventorier plusieurs mesures de soutien existants dans les pays comme l'Angleterre, l'Australie, le Canada, la Chine, le Japon e, 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 —accueil, trousse d'informations—, la réduction de la tâche (Eurydice, 2002; Heath-Camp et Camp, 1990; Kutcy et Schulz, 2006; LeMaistre, 2004; Nault, 1993, 1999, 2003; Sénéchal, 2003). Parmi toutes ces mesures, le mentorat occupe une place de choix. Il semble en effet privilégié par le milieu scolaire. C'est pourquoi nous nous y attardons ici.

Présentation du mentorat en tant que dispositif de soutien à l'entrée dans la carrière

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.

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.

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.

L'organisation d'un dispositif

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).

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.

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).

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).

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.

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.

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

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.

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.

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 informer 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).

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).

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);

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).

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).

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).

Les limites 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.

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).

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).

Brève discussion sur la question des limites et des possibilités du mentorat

Plusieurs enseignants débutants rejettent le mentorat sous prétexte qu'ils vont être jugés, évalués ou contrôlés par le mentor. Ils craignent que l'accompagnement par un enseignant d'expérience soit instauré dans le but d'évaluer leurs compétences et de juger s'ils sont aptes ou non à demeurer en poste (Bergevin et Martineau, 2007). Il est malheureusement vrai que de telles situations, où le novice se voit imposer une aide dans le but d'évaluer la qualité de son enseignement, se produisent parfois, mais, en quelque sorte, on pourrait que ce n'est alors pas un véritable mentorat, du moins pas au sens où nous l'entendons. En effet, le véritable mentorat se base sur la participation volontaire des deux parties, soit l'enseignant débutant et l'enseignant d'expérience. Il ne constitue donc pas une aide rigide imposée au novice mais plutôt un processus d'accompagnement dont les modalités d'application vont être décidées communément par l'enseignant débutant et l'enseignant chevronné. En outre, le mentorat véritable n'a pas pour objectif d'évaluer les compétences professionnelles de l'enseignant débutant. D'ailleurs, comme le soutiennent Baillauquès et Breuse, «pour que les choses se passent bien, le rôle du mentor ne doit pas être confondu avec celui d'un inspecteur dont l'avis pourrait décider de la carrière du débutant.¹³ » Le mentor doit donc jouer d'abord un rôle de soutien, d'aide, d'écoute et non d'évaluation comme nous l'avons vu plus haut. Nous croyons alors que l'idée d'instaurer un dispositif d'accompagnement chez les enseignants débutants par des enseignants d'expérience demeure intéressante, mais il faudra s'assurer qu'il s'agisse d'un véritable mentorat. En outre, pour éviter de rencontrer des réticences chez les enseignants débutants, il faudra veiller à ce que ces derniers comprennent bien les objectifs du mentorat, qui sont d'aider et de soutenir le novice, et qu'ils soient assurés que cette forme d'accompagnement ne servira pas à porter un jugement sur leur enseignement. Enfin, il faudra

¹³ Baillauquès, S., Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur, p.163.

également que les mentors soient parfaitement informés de leur rôle et, dans la mesure du possible, il serait grandement intéressant qu'ils puissent suivre une formation afin de mieux comprendre comment accompagner l'enseignant débutant dans son cheminement professionnel. Afin d'éviter toute forme de dérapage, nous suggérons que des contrats (ou ententes) de nature éthique devraient être signés par les parties impliquées (direction, mentor, novice) dans lesquels seraient notamment indiqués les objectifs du mentorat, la nature de l'implication des partenaires ainsi que l'impossibilité d'utiliser les informations recueillies sur le débutant pour fin d'évaluation de son enseignement.

Un autre obstacle formulé contre l'instauration de programmes de mentorat pour les enseignants en insertion professionnelle a trait aux coûts que cela engendrerait pour les institutions scolaires. En effet, il y aurait effectivement certains coûts reliés à l'application du mentorat, notamment les coûts de formation pour les enseignants appelés à devenir mentors, les coûts de suppléance pour remplacer les enseignants débutants et les mentors lors de leurs rencontres et les coûts administratifs pour l'instauration du programme. Par contre, puisque la création d'un dispositif d'insertion professionnelle constitue une forme de formation continue, il serait possible pour les institutions d'utiliser l'allocation de perfectionnement afin d'implanter le mentorat. En outre, les coûts reliés à l'instauration du mentorat sont minimes comparativement aux nombreux avantages que cette forme d'accompagnement apporte, tel que nous l'avons vu précédemment. Le mentorat pourrait même, à long terme, s'avérer bénéfique pour le budget d'une commission scolaire ou d'un établissement en permettant, par le soutien qu'il apporte aux nouveaux enseignants, de réduire le taux de décrochage professionnel (et donc les coûts de remplacement de personnel inhérents) et d'entraîner une diminution des congés de maladie dus à des troubles psychologiques, au stress et à l'épuisement professionnel. Ainsi, bien que certains coûts soient liés au mentorat, nous ne croyons pas que cela soit une raison suffisante pour s'opposer à son instauration, d'autant plus que le mentorat apporte plusieurs avantages aux enseignants débutants comme aux enseignants chevronnés et qu'à longue échéance, son instauration risque d'engendrer plus d'économies que de coûts.

Le mentorat : un dispositif qui tient compte de la complexité ?

Il est temps maintenant de revenir à notre questionnement initial à savoir dans quelle mesure le mentorat peut-il tenir compte de la complexité du travail enseignant en général et de l'insertion professionnelle en particulier.

D'abord, précisons que le mentorat est un dispositif dont le succès - au-delà de la structuration et de la gestion que les organisations peuvent en faire - repose en grande partie sur la qualité de la relation mentorale qui s'instaure entre le mentor et le mentoré. Plus encore, la qualité du mentor y fera aussi une différence. En ce sens, le mentorat est un dispositif qui varie beaucoup d'une commission scolaire à l'autre, d'un établissement d'enseignement à l'autre et d'une dyade mentorale à l'autre. C'est dire qu'une condamnation en bloc ou une adhésion tout azimut ne peut être de mise ici. Ainsi, chaque dispositif doit être étudié en profondeur afin d'en juger la qualité ou les limites. Cela ne veut pas dire qu'il n'est pas possible d'en discuter de manière plus générale comme ce qui précède le démontre. La discussion qui suit se situe justement à ce niveau de généralité tout en s'enracinant dans des analyses empiriques réalisées ces dernières années par notre équipe.

En ce qui concerne l'insertion professionnelle, le mentorat semble être un dispositif qui peut, dans une certaine mesure, tenir compte de la complexité du processus. Rien n'interdit en effet

que les programmes de soutien à l'entrée dans la carrière poursuivent des objectifs qui prennent en compte la polysémie de l'insertion professionnelle : ses aspects cognitifs, effectifs, relationnels, entre autres. De plus, rien n'interdit que le mentorat prenne aussi en compte les trois grandes dimensions de l'insertion professionnelle soit l'intégration sur le marché du travail (Fournier, Monette, Pelletier et Tardif, 2000; Tremblay, 1994), la socialisation professionnelle (Angelle, 2002a; Desgagné, 1994; Huberman, 1989, Nault, 1993; Zeichner et Gore, 1990) et la socialisation organisationnelle (Bengle, 1993).

Cependant, force est de constater que les programmes existants semblent privilégier la dimension de la socialisation professionnelle au détriment des deux autres dimensions. Ce constat se base sur une analyse réalisée récemment par Mukamurera, Martineau et Vallerand (2010). En effet, la grande précarité des enseignants québécois nuit à leur intégration sur le marché du travail et cela le dispositif de mentorat ne peut y faire grand-chose. Sans compter que les programmes existants s'adressent en général exclusivement aux enseignants titulaires d'une classe ou à contrat prolongé et ayant un pourcentage de tâche frôlant le 100 %. Ainsi, tous les enseignants à statut précaire, à la leçon, à demi temps, remplissant de petits contrats de suppléances, ne peuvent bénéficier de ce dispositif. Or, comme Mukamurera l'a montré, les trajectoires d'emploi jouent un rôle capital dans l'intégration au marché du travail (Mukamurera, 1998). Le mentorat semble donc limité sur ce point, ne s'adressant qu'à des enseignants déjà bien insérés sur le marché du travail. Pour ce qui est de la dimension socialisation organisationnelle, disons simplement que si les programmes analysés ne négligent pas complètement cet aspect de l'insertion (par exemple, certains programmes ciblent explicitement l'identité professionnelle comme un objectif du programme de soutien), ils y portent une attention moins soutenue qu'envers la socialisation professionnelle (qui porte pour l'essentiel sur les savoirs et les compétences didactico-pédagogiques).

Ainsi, l'attention des programmes de mentorat tels qu'implantés au Québec porte très largement sur la dimension de la socialisation professionnelle de l'insertion. Les relations mentoriales se centrent sur le «faire la classe efficacement» (Martineau, Presseau, Portelance, 2009). Loin de nous l'idée de dénoncer cette situation. En effet, le «faire la classe» est un aspect crucial de l'insertion en enseignement. Une maîtrise rapide de la pratique assure un sentiment de compétence et, partant, accroît la satisfaction au travail, ce qui contribue en retour à la rétention du personnel enseignant. Cependant, cette centration quasi exclusive sur la dimension de la socialisation professionnelle se fait au détriment des deux autres dimensions de l'insertion professionnelle et ramène souvent les programmes de mentorat à n'être en quelque sorte que des «palliatifs» à la formation initiale jugée trop théorique. En outre, comme nous l'avons mentionné plus haut, le mentorat est propice à une reconduction d'une manière de faire la classe somme toute assez traditionnelle.

En ce qui a trait à la complexité du travail enseignant en général, là aussi le mentorat semble privilégier certains aspects plutôt que d'autres. En effet, la centration sur le «faire la classe» est aussi le plus souvent une centration sur «les trucs qui marchent». Il va de soit que l'apprentissage de ceux-ci par le novice n'est pas sans le rassurer et lui permettre ainsi d'atteindre un certain «confort» dans sa pratique. Toutefois, apprentissages de trucs a ses limites dont la moindre n'est pas de réduire la pratique enseignante à sa seule dimension instrumentale de type Moyen / Fin. Or, le travail enseignant est un travail sur l'humain. Il se distingue à la fois du travail sur la matière et de celui sur les symboles. Travailler sur de l'humain c'est nécessairement travailler non seulement avec ce qu'on est (la personnalité devient une technique de travail) mais c'est aussi obligatoirement courtiser le consentement, le persuader de la justesse de notre action pour qu'il y participe. En outre, pour l'enseignement se pose la question du travail auprès d'un collectif. Travailler auprès d'un

collectif pose deux types de problèmes : celui de l'équité du traitement; celui du contrôle du groupe. La nature de l'objet du travail enseignant conditionne la nature du travail enseignant. En outre, enseigner apparaît comme un travail émotionnel où le rapport aux élèves est central. En fait, ce rapport est de nature affective, il est le moteur de la motivation des enseignants. Cette relation aux élèves est extrêmement exigeante car elle se fait en direct et comporte une forte charge éthique (au sens où elle repose sur un idéal de service). En réalité, les interactions en classe sont régies par des finalités diverses. Ainsi, en tant que travail complexe, l'enseignement donne lieu à des actions effectuées en fonction, par exemple, de buts, de normes, de traditions, d'affects, etc. Également, toujours en fonction de nature de l'objet de travail, l'enseignement comporte une très forte dimension langagière. Plus précisément, la communication (pas seulement langagière d'ailleurs) n'apparaît pas en enseignement comme étant une dimension qui surplombe l'action éducative. On pourrait plutôt dire que la communication est l'action éducative. En effet, enseigner c'est entrer en relation avec des élèves par le biais de la communication (et dans celle-ci principalement la communication langagière). Dans ce cas, la relation du travailleur à son objet sera faite de rapports multidimensionnels (professionnels, personnels, juridiques, émotionnels, normatifs, etc.) et va requérir la collaboration de ce dernier. Il en découle que, même dans une situation de travail idéal, l'enseignant ne peut jamais bénéficier d'un contrôle absolu sur son objet. Par conséquent, la dimension éthique n'est pas périphérique en enseignement. Elle est plutôt au cœur même de l'activité professionnelle. Il est possible ici d'identifier cinq grands types d'éthiques :

- éthique de la relation au savoir (qui peut prendre la forme d'une mise à jour de ses connaissances en éducation notamment à travers la formation continue);
- éthique de la relation pédagogique (qui prend la forme du rapport enseignant-élève);
- éthique du service public (qui renvoie à la fonction sociale de l'école);
- éthique de la collégialité éducative (qui se manifeste dans le professionnalisme collectif);
- éthique professionnelle au sens légal du terme (il s'agit ici du code de déontologie).

Certaines conséquences découlent de ce qui précède. D'abord, l'enseignement est un travail où la régulation se fait difficilement. La régulation est possible lorsqu'on est en mesure d'évaluer les effets de ses actions. Or, l'évaluation de l'action est très difficile en enseignement en raison de la nature de «l'objet» sur lequel on travaille (l'élève) et de la nature du produit (essentiellement l'apprentissage). De plus, le métier se caractérise par une constante hésitation entre tout prévoir et s'adapter à la pièce. En somme, étant donné la nature de l'objet du travail enseignant (des êtres humains), l'enseignement ne peut être réduit à une relation instrumentale de type Moyen / Fin. Les pratiques existantes en matière de mentorat semblent bien faiblement prendre en compte ces aspects du métier.

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.

Lille 2010

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., Jaspard, 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.

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

Bergevin, C., Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Document téléaccessible.
http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=126
http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Le_mentorat_par_ladipe.pdf

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.eslaval.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.

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

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.

Corriveau, 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.

Corriveau, 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.

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, Université Laval, Sainte Foy, Québec.

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

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

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.

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>. Consulté le 22 août 2008.

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

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>).

Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (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>. Consulté le 15 septembre 2008.

Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn, *Educational 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.

Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (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.

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.

Fuller, F.F. (1969). Concerns of Teachers : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.

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. (1993). *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal : Logiques.

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.php?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.

Hannoun, H. (1996). *Les paris de l'éducation*. Paris : PUF.

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.

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

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.

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

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

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.

Lantheaume, F., Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF. Collection éducation et société.

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.

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.

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.

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.

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., Baillauquès, S. (1999) Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ? Paris : De Boeck

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.

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.

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. (2006). *Vers un cadre d'analyse du travail enseignant*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Texte accessible à l'adresse : http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=84

Martineau, S. (1997). *De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique. Construction d'un objet théorique*, Thèse de doctorat inédite, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

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., Presseau, A., Portelance, L. (2009). *Analyse d'un programme d'insertion professionnelle dans une commission scolaire québécoise*. Rapport de recherche présenté au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). 378 pages. Avec la collaboration de Christine Bergevin et Karine Messier Newman. Document téléaccessible : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article213>
http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf_Rapport_de_recherche_LADIPE.pdf

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.

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

Ministère de l'Éducation (MEQ) (1992b). *Réforme du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes*. Québec : Gouvernement du Québec.

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.

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.

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. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.

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.

Mukamurera, J., Martineau, S., Vallerand, A.-C. (2010). *Análisis de programas de apoyo a la inserción profesional docente*. Communication présentée dans le cadre du colloque *La inserción profesional a la docencia en Quebec, Canada : situación actual y perspectivas*, Congrès II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Buenos Aires, Argentine, 26 février 2010.

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

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

Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans Héту, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (éds.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (p. 139-159). Bruxelles : De Boeck.

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

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.

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.

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., Loiselle, 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.

Sénéchal, C. (2003). *Analyse descriptive de l'insertion professionnelle d'enseignant(e)s débutant(e)s au secondaire entre 1998 et 2000*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

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.

Tardif, M. et C. Lessard (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.

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., 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.php?id_article=58>

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

Van Manen, J., Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. Dans B. Staw (Éd.), *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.

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 Héту, 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.

Zeichner, K.M., Gore, 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.