

# ACCOMPAGNER AU MENTORAT :

## Quelques bases théoriques pour guider la formation



Nancy Granger,  
Vice doyenne à la formation continue et aux études supérieures  
Professeure, Département de Gestion de l'éducation et de la formation  
Céline Racicot et Claire Stabile  
Chargées de cours au Département de de Gestion de l'éducation et de la formation  
et formatrices pour la Vitrine de formation continue

Vitrine de formation continue  
Faculté d'éducation,  
Université de Sherbrooke  
Décembre 2022

« C'est de la capacité pour la personne accompagnante de jouer sur ces différents registres (conduire, guider, escorter), selon les personnes, selon les circonstances, que dépend la possibilité pour la personne accompagnée de se trouver elle aussi dans une attitude d'ouverture réflexive et critique parce qu'elle se trouve effectivement à devoir penser, réfléchir, délibérer, à partir de ce qui surgit dans l'interaction, ce qui pour elle est signifiant. »

(Paul, 2014, p.309)

## Contexte

4

### Le mentorat : un concept simple aux formes multiples

5

Une visée de professionnalisation

8

Les bénéfices pour la personne mentore

10

Les bénéfices pour le milieu scolaire

10

### Une mise en œuvre à orchestrer

11

Le choix de la personne mentore

12

Le rôle de la personne mentore

13

Le rôle des directions d'établissement

13

Les défis du mentorat

14

Les défis inhérents au mentorat lui-même

15

## CONTEXTE

Le Québec connaît une pénurie de personnel enseignant. La cause de ce déficit en ressources professionnelles de l'enseignement est multifactorielle : la difficulté à valoriser la profession, le départ anticipé d'enseignantes et d'enseignants expérimentés, la dégradation des conditions de travail et la faible rétention du nouveau personnel enseignant dans les premières années de fonction (Shakrani, 2008 ; Delvaux et al., 2013 ; Karsenti et al., 2013 ; Collin et Dumouchel, 2013 ; Létourneau, 2014 ; Mukamurera, 2014).

Les raisons qui influencent le choix de délaisser la profession enseignante sont de plusieurs ordres (Martineau et Mukamurera, 2012 ; Vivegnis, 2020) :

- La formation initiale incomplète qui prépare plus ou moins bien à la réalité scolaire.
- La charge de travail excessive (Karsenti et al., 2013 ; Clandinin et al., 2015).
- La complexification du travail (Tardif et Lessard, 1999 ; Mukamurera et al., 2008).
- La précarisation de l'emploi (Lessard et Tardif, 1996 ; Gingras et Mukamurera, 2008 ; Mukamurera et Martineau, 2009).
- Les conditions d'insertion difficiles (Beloff Farrell, 2003 ; Héту et al., 1999 ; Mukamurera, 2011 a)
- La gestion de classe des élèves en difficulté (Clandinin et al., 2015 ; Karsenti et al., 2013).
- Le manque de ressources (Clandinin et al., 2015 ; Karsenti et al., 2013).
- Le climat de travail à l'école (Clandinin et al., 2015 ; Karsenti et al., 2013).
- L'isolement et le manque d'opportunités de formation continue (Clandinin et al., 2015 ; Karsenti et al., 2013).

L'abandon du métier d'enseignant en début de carrière compromet non seulement la réussite des élèves et la capacité d'une société à répondre aux défis socio-économiques qui l'attende, mais elle a aussi un coût humain et financier important (Vivegnis, 2020 ; Karsenti et al., 2013).

De plus, l'enseignement est une profession dont la complexité est généralement mal estimée. L'exercer demande des compétences particulières qui s'acquièrent tout au long de la carrière selon un processus en trois volets : une formation adéquate, une insertion professionnelle réussie et une formation continue (Martineau et Portelance, 2013).

Depuis une dizaine d'années environ, une prise de conscience s'est opérée au Québec concernant l'importance d'offrir un soutien ou un accompagnement professionnel aux enseignantes et aux enseignants en début de carrière afin de contrer leur défection, de renforcer la qualité de l'enseignement et d'assurer la réussite scolaire des élèves (Héту et al., 1999 ; Fournier et Marzouk, 2008 ; Lamarre, 2004 b ; Martineau et Corriveau, 2000 ; MEQ, 2003 ; Mukamurera, 2011 b ; Mukamurera et al., 2008 ; Nault, 1993 ; Portelance et al., 2008 ; Snow, 2003 ; Weva, 1999).

Quelques initiatives de programmes d'insertion professionnelle faisant le plus souvent appel à une forme ou à une autre de mentorat ont vu le jour dans certaines commissions scolaires aujourd'hui appelées « centres de services scolaires ». Ces programmes encore insuffisamment mis en œuvre dans les écoles soulèvent néanmoins la question de leur qualité, car un accompagnement mentorat mal piloté aura une incidence négative sur le développement professionnel de l'enseignant débutant du personnel enseignant novice ainsi que sur la qualité de leur pratique et finalement sur la réussite scolaire des élèves (Martineau et Makamurera, 2012).

En contexte d'insertion professionnelle, les enseignantes et les enseignants traversent différentes phases d'anticipation, de survie, de désillusion, de regard nouveau, de réflexion sur sa pratique et de retour à l'anticipation qui se déclinent sur les mois de l'année scolaire (Moir, 1990). Ces phases subséquentes s'apparentent à un parcours vallonneux, notamment en contexte d'insertion professionnelle (Ambroise, Toczek et Brunot, 2017). L'accompagnement offert durant les premières années s'avère ainsi crucial pour bon nombre de personnes qui entrent dans la profession et contribuent au développement de l'autonomie professionnelle (Gilbert et Trudel, 2006 ; Houde, 2011). Développer une véritable formation sur le mentorat permet de poser les balises indispensables à la mise en place de programmes d'insertion professionnelle efficaces et de qualité.

## LE MENTORAT : UN CONCEPT SIMPLE AUX FORMES MULTIPLES

Le mentorat peut se définir comme une relation d'aide personnelle et professionnelle entre une personne enseignante novice (la personne mentorée) et une personne expérimentée et compétente dans le domaine (la personne mentore) (Dumoulin, 2009). Cette relation a pour objectif de favoriser l'insertion et le développement professionnel de l'enseignante ou l'enseignant débutant (Cuerrier, 2003 ; Martineau et Mukamurera, 2012). La personne mentore peut être une enseignante ou un enseignant, une conseillère ou un conseiller pédagogique, un membre du personnel du centre de services scolaire ou toute autre personne ayant une expérience pertinente (Gold, 1996).

Eby et al. (2007 dans Hurtel et Guillemette, 2022, p.18) proposent cinq caractéristiques du mentorat : (1) une relation unique et idiosyncrasique (2) centrée sur l'apprentissage ou le développement de la personne mentorée (3) dans une démarche de soutien de la part de la personne mentore (4) avec une dimension de réciprocité (5) dans un processus dynamique et évolutif. Le mentorat est un processus qui peut adopter trois formes selon le rôle joué par la personne mentore dans sa relation avec la personne mentorée (Bergevin et Martineau, 2007). Il peut être défini comme :

Un processus d'accompagnement, c'est-à-dire une relation dans 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, 2003), ou plus prosaïquement comme un ensemble d'activités de soutien, individuelles ou collectives, destinées aux personnes novices dans l'enseignement et assurées par le mentor (MEQ, 1996). Dans ce type de mentorat, la prise d'initiatives par la personne mentorée est limitée, voire inexistante, et la personne mentore joue le rôle principal.

1. Un processus d'enseignement, c'est-à-dire à la fois un système de soutien occasionnel et d'apprentissage dans lequel la personne mentorée joue le rôle de celle ou celui qui apprend et la personne mentore, celle ou celui qui accompagne ou prodigue des enseignements (Angelle, 2002). Cette forme de mentorat accorde encore une place importante à la personne mentore.
2. Un processus relationnel basé sur une interaction soutenue de la personne mentorée avec la personne mentore au cours duquel la personne novice joue un rôle plus actif (Latour, 1994 ; Weva, 1999).

Tout récemment, Hurtel et Guillemette (2022, p.32) présentent dix types de relation mentorale : « 1. le type « transfert d'expérience », où l'on valorise la richesse temporelle de l'expérience pratique plus que tout autre chose; 2. le type « transfert d'expertise », où la relation est fortement hiérarchisée entre un expert et un novice; 3. le type « au service de l'organisation », où le mentor et le mentoré sont considérés d'abord comme des ressources pour le développement de l'organisation; 4. le type «soutien à l'insertion professionnelle», où l'aide est apportée au mentoré pour qu'il persévère dans son nouvel emploi; 5. le type « modèle », où le mentor constitue une inspiration pour le mentoré sur le plan des valeurs et de l'éthique professionnelle; 6. le type « coach », où le mentor dirige le mentoré dans l'adaptation quotidienne que nécessite l'exercice de sa profession; 7. le type « enseignant », où le mentor fournit les ressources nécessaires pour le développement des compétences et des connaissances du mentoré; 8. le type « guide », où le mentor donne des indications au mentoré pour l'aider à avancer en corrigeant ses erreurs et en développant son autonomie professionnelle; 9. le type « parrainage », où le mentor offre un soutien affectif et une protection dans la camaraderie; 10. le type « collégialité », où la relation est entre pairs et où le soutien est mutuel ».

Selon le nombre d'individus impliqués dans la relation mentorale et leur mode de fonctionnement, on distingue plusieurs types de mentorat (Peoples, 2004 ; Martineau et Mukamurera, 2012) :

- Individuel : la personne mentore accompagne une seule personne enseignante novice selon le principe de la dyade.
- De groupe : dans lequel une même personne mentore peut être attirée à deux ou plusieurs personnes enseignantes novices à la fois.
- Multiple : dans lequel une personne mentorée peut avoir deux ou plusieurs personnes mentores. Il se peut aussi que ces personnes mentores prodiguent un accompagnement de groupe à des personnes enseignantes novices.
- En équipe : dans lequel une équipe de personnes mentores est jumelée à une équipe de personnes mentorées.
- Et enfin, le cybermentorat ou mentorat en ligne constitué par:
  - Un échange de courriels ou de messages textes privés et individualisés entre la personne mentore et la personne mentorée.
  - Un groupe de discussion où l'enseignante ou l'enseignant novice converse, tout en étant conseillé, guidé et soutenu par une ou plusieurs personnes mentores, selon le cas.
  - Une combinaison de mentorat individualisé et de groupe.

## Une visée de professionnalisation

Le mentorat poursuit trois visées importantes qui seront constitutives de l'entrée dans la profession enseignante. Selon Bergevin et Martineau (2007), le dispositif de mentorat permet a) d'améliorer les conditions de travail des enseignants novices; b) de favoriser leur rétention au sein de la profession, et c) de promouvoir le développement professionnel, en proposant différentes mesures pour aider les enseignantes et enseignants novices à dépasser le stade de survie et à affronter le choc de la réalité lors de l'insertion professionnelle. Lorsque toutes les conditions pour assurer son succès sont réunies (voir Les conditions gagnantes), le mentorat peut atteindre ses objectifs et ses bienfaits peuvent être constatés, non seulement chez les enseignantes ou les enseignants novices. Ses effets positifs peuvent aussi rejaillir sur les personnes mentores ainsi qu'au sein du milieu scolaire. Agir dès l'entrée en fonction constitue un facteur de protection pour les personnes novices.

Ainsi, intervenir auprès des personnes qui arrivent dans la profession enseignante en :

- Tissant des liens entre la formation théorique et la pratique professionnelle (Saint-Louis, 1994)
- Favorisant l'intégration au sein de l'équipe-école via différentes stratégies de mise en relation avec l'ensemble de l'équipe-école (Barrette, 2000; Bédard, 2000 ; Lavoie et al., 1995) permet de favoriser l'insertion professionnelle. La personne mentore peut aussi permettre de réduire l'isolement professionnel et la détresse professionnelle que peuvent vivre les personnes novices. Les échanges et l'accompagnement offerts contribuent à amenuiser le niveau de stress ou d'anxiété qui peut émaner des situations diverses vécues au quotidien. (Andrews et Martin, 2003). Le fruit des échanges, s'il s'avère constructif, offre des leviers qui permettent la résolution de problème en situation et le contrôle face à la tâche.

La personne mentore aide concrètement la personne mentorée à la compréhension de son rôle d'enseignante ou d'enseignant (Bateman, 2001) en soutenant la mise en œuvre de pratiques d'enseignement-apprentissage efficaces et la poursuite du développement des compétences professionnelles telles que définies dans le référentiel de compétences en enseignement (Gouvernement du Québec, 2019). En ce sens, le fait de mieux maîtriser ses habiletés de communication, mieux connaître les stratégies relatives à la planification de l'enseignement, à la mise en œuvre d'activités d'enseignement-apprentissage, à la gestion de classe différenciée et de connaître différentes approches pédagogiques pour soutenir le plaisir d'apprendre facilite la prise de risque inhérente à l'entrée en carrière (Bateman, 2001; Barrette, 2000; Bédard, 2000; Lusignan, 2003). En outre, l'expérience acquise et le soutien de la personne mentore contribuent à favoriser la construction de l'identité professionnelle en permettant à la personne mentorée d'être plus sûre d'elle-même, d'avoir confiance en ses compétences et de s'affirmer davantage dans son agir professionnel (Lavoie et al. 1995).

## Les bénéfices pour la personne mentore

L'accompagnement offert à la personne mentorée permet à la personne mentore de développer une meilleure connaissance de soi et davantage de relations personnelles (Lankau et Scandura, 2002; Latour, 1994 ; Martineau et Messier Newman, 2010 ; Martineau et Mukamurera, 2012). S'impliquer positivement auprès d'une enseignante ou d'un enseignant novice permet de mettre à profit les connaissances accumulées au cours de sa carrière, d'accroître le sentiment d'être utile pour autrui et favorise une plus grande satisfaction au travail (P. Andrews et Martin, 2003).

Lorsque la personne mentore doit réfléchir, analyser et expliciter sa pratique elle chemine aussi et se développe professionnellement (Lavoie et Garant, 1995 ; Lusignan, 2003 a ; P. Andrews et Martin, 2003). Une plus grande reconnaissance professionnelle peut découler de ces nouvelles compétences développées en accompagnement. Ces dernières peuvent aussi concourir à des nouvelles possibilités d'avancement (Bateman, 2001 ; Latour, 1994).

## Les bénéfices pour le milieu scolaire

Instaurer un dispositif de mentorat est une action porteuse puisqu'il s'agit de favoriser la rétention, au sein de l'école et de la profession enseignante (P. Andrews et Martin, 2003 ; Angelle, 2002 a ; Molner, 2004 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Smith et Ingersoll, 2004 ; Weva, 1999). Les sections qui précèdent offrent une pléiade de raisons pour justifier qu'un accompagnement de qualité permet de poser un regard plus juste sur sa pratique et d'y réagir avec compétence. En affinant ses stratégies d'enseignement-apprentissage et affinant son identité professionnelle la personne novice peut influencer plus positivement la réussite des élèves (Martineau et Messier Newman, 2010).

## UNE MISE EN ŒUVRE À ORCHESTRER

Le mentorat étant une relation interpersonnelle et professionnelle, sa réussite dépend en grande partie de la qualité de la relation qui s'établit entre la personne mentore et la personne mentorée. Toutefois, une bonne relation ne suffit pas à assurer la qualité du mentorat et il est nécessaire que chaque membre du binôme soit pleinement conscient de son rôle et que des objectifs soient fixés.

L'analyse des différentes expériences de mentorat mises en place montre que le succès du mentorat repose principalement sur la qualité du jumelage entre la personne mentore et la personne mentorée de même que sur les qualités personnelles et professionnelles du mentor. Un investissement de la part des directions d'établissement, ainsi que des membres du personnel des services éducatifs du centre de services scolaire est aussi nécessaire pour la bonne marche du projet.

Les recherches identifient quelques critères de jumelage qui peuvent contribuer au succès du dispositif de mentorat (Martineau et Messier Newman, 2010). Relevons entre autres, le volontariat, la participation active des deux partenaires et des temps communs prévus à l'horaire (Bédard, 2000 ; Céré, 2003 ; Lavoie et Garant, 1995 ; Martineau et Mukamurera, 2012).

## Le choix de la personne mentore

Certaines qualités sont requises chez la personne mentore. Parmi les plus citées, une personne expérimentée soit avoir exercé la profession pendant plus de 5 ans (Céré, 2003; Lusignan, 2003 ; Martineau et Corriveau, 2001) et posséder une expertise pédagogique reconnue (Molner 2004). Lors de la sélection, une attention particulière devrait être portée sur : la philosophie d'enseignement, l'excellence de sa pratique d'enseignement, sa bonne connaissance du programme (Saint-Louis, 1994), son expertise auprès des novices, ses compétences en planification et en gestion de classe (Weva 1999).

La personne mentore devrait aussi posséder de bonnes qualités relationnelles (Lavoie et al., 1995 ; Lavoie et Garant, 1995) telles que :

- Faire preuve d'entregent et de sensibilité aux besoins des enseignantes et enseignants novices (Weva, 1999).
- Être en mesure de bien communiquer et avoir des habiletés d'animation (Bédard, 2000 ; Saint-Louis, 1994).
- Adopter une attitude réflexive dans sa démarche et la transmettre à la personne mentorée (Barrette, 2000 ; Bédard, 2000 ; Weba, 1999).
- Avoir de l'intérêt pour le développement professionnel (Lavoie et al., 1995 ; Lavoie et Garant, 1995).
- Faire preuve d'ouverture d'esprit (Lavoie et al., 1995 ; Nault, 1993) et de respect (Lavoie et al., 1995 ; Weva, 1999), être fiable (Weva, 1999), flexible et disponible (Nault, 1993).
- Comprendre son rôle et ses responsabilités (Martineau et Mukamurera, 2012).

## Le rôle de la personne mentore

On trouve dans la littérature scientifique plusieurs verbes d'actions qui caractérisent le rôle de la personne mentore. Selon la recension de Bergevin et Martineau (2007) accueillir, aider, guider, soutenir et conseiller les personnes mentorées seraient des éléments constitutifs de la mission de la personne mentore. Servir de modèle aux personnes mentorées tout en favorisant leur autonomie professionnelle, rendre la culture institutionnelle explicite et jouer un rôle de pair aidant plutôt que de supervision ou d'évaluation sont aussi aux nombres des attentes de cette fonction.

## Le rôle des directions d'établissement

Pour être efficace, un programme de mentorat doit bénéficier de la participation des directions d'établissement dont le rôle se décline en plusieurs actions (Martineau et Messier Newman, 2010) :

- Accueillir les enseignantes et les enseignants novices en leur remettant les documents qui leur permettront de prendre connaissance de leur école d'affectation et en organisant des rencontres collectives (Céré, 2003 ; Vallerand et Martineau, 2006).

- Assurer des conditions de travail adéquates garantissant un climat propice à l'exercice de la profession enseignantes (Nault, 2003 ; Vallerand et Martineau, 2006).
- Instaurer un climat de collaboration et de concertation au sein de l'école (Feiman-Nemser, 2003 ; Smith et Ingersoll, 2004).
- Permettre et favoriser leur développement professionnel.
- Assurer la promotion du système de mentorat au sein du centre de services scolaire et s'y investir en tant que direction d'établissement.
- Veiller à ce que le programme d'insertion soit perçu par tous comme étant utile et qu'il fasse partie intégrante de la culture du centre de services scolaire ou de l'établissement (Wong, 2002).
- S'assurer que du temps soit dégagé sur le temps de travail pour les deux membres de la dyade afin de permettre des rencontres sur une base régulière.

## Les défis du mentorat

Bien que les conditions pour mettre en œuvre un mentorat de qualité soient bien établies (voir la section Les conditions gagnantes), des obstacles peuvent se présenter et nuire à la réussite du dispositif s'ils ne sont pas surmontés. Deux grands types de défis ont été identifiés (Schmidt et Knowles, 1995 ; Norman et Feiman-Nemser, 2005 ; Martineau et Messier Newman, 2010) : ceux inhérents à la relation mentorale et ceux inhérents au mentorat lui-même.

Les défis inhérents à la relation mentorale les plus cités sont les suivants :

- Établir une relation mentorale claire. Une mauvaise compréhension, une mauvaise connaissance ou un non-respect par les membres du binôme de leur rôle et de leurs responsabilités peut complexifier la relation inutilement (Martineau et Mukamurera, 2012).
- Instituer un climat de respect mutuel. Des divergences de pensées sur les conceptions éducatives ou sur les valeurs peuvent apporter des tensions nuisibles et entraver la communication au sein du binôme (Martineau, Portelance et Presseau, 2010).

- Développer une éthique professionnelle. Pour accompagner, guider, conseiller, il importe de maintenir une distance professionnelle entre les membres du binôme. Une relation de proximité pourrait compromettre le regard que porte la personne mentore sur la personne mentorée et entraver la confiance mutuelle (Laurencis, 2010).
- Assurer un suivi adéquat. Planifier des rencontres de suivi, s'y tenir et les alimenter peut poser un problème. Chacun doit s'investir en préparant les thèmes à aborder et les suites à donner.
- Agir avec compétence. Développer une connaissance des besoins de la personne mentorée et l'encourager à collaborer en vue de son propre développement professionnel demande du doigté et une capacité à lire les situations complexes (Bergevin et Martineau, 2007). En ce sens, la relation mentorale demande d'être attentif à l'autre et à soi en concomitance. C'est un travail délicat.

## Les défis inhérents au mentorat lui-même sont :

- Le conformisme de la pratique enseignante ou la désirabilité sociale qui peut se produire, par exemple, lorsque la personne novice tente de copier les façons de faire de son mentor sans prendre en compte sa propre personnalité et sa propre pratique professionnelle. Ce conformisme peut constituer une entrave à la pratique réflexive, à l'innovation et au développement de la personnalité professionnelle de la personne mentorée (Bearman et al., 2007; Garant et al., 1999 ; Gervais, 1999 a et b ; Martineau et Portelance, 2005).
- L'évaluation de la personne mentorée par la personne mentore qui peut être une tentation légitimée par une volonté d'amélioration du dispositif, mais qui est en contradiction avec le rôle de soutien et d'accompagnement de cette dernière. Cela constitue un obstacle à la relation mentorale (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Dion-Desjardins, 2004).
- L'obligation de participation au dispositif, car le mentorat doit répondre aux besoins des personnes mentorées (Baillauquès et Breuse, 1993) et non être imposé.

La recension réalisée a permis de jeter les bases de la formation Moi personne mentore, pourquoi pas ? Ce document constitue un guide de départ et ne prétend pas à l'exhaustivité. Il vise à donner des points de repères pour la mise en œuvre de ce service fort pertinent en contexte d'insertion professionnelle. Considérant que la profession enseignante se construit tout au long de la vie, nous souhaitons rappeler l'importance d'inscrire ce dispositif dans une perspective systémique qui rallie toute l'équipe-école autour de la professionnalisation et ses bienfaits. La posture du praticien réflexif permet un questionnement de tous les instants pour mieux agir en situation. Enfin, c'est la posture d'accompagnement, empreinte d'ouverture d'esprit, qui permet de tendre la main aux enseignantes et aux enseignants novices en vue de leur donner envie de poursuivre cette aventure éducative.



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

Ambroise, C., Toczec, M.-C. et Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. *Éducation et socialisation*, 46, 1-18. Repéré à <https://journals.openedition.org/edso/2656>

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

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

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

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

Bédard, Y. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de «mentoring»*. Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Beloff Farrell, J. (2003). *Empowering beginning teachers through action research*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association conference, Illinois.

Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/IMG/pdf/Le\\_mentorat\\_par\\_ladipe.pdf](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/Le_mentorat_par_ladipe.pdf)

Boutin, G. (1999). 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?* De Boeck.

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

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

Brown, T., Katz, L., Hargrave, S. et Hill R. (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.

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

Clandinin, J. D., Long, J., Schaefer, L., Downey, C.A., Steeves, P. et Pinnegar, E. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of beginning teachers. *Teaching education*, 26(1), 1-16.

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

Cuerrier, C. (2003). *Le mentorat et le monde du travail au Canada : recueil des meilleures pratiques*. Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 92, 1-156.

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. Repéré à [http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php?id\\_article=186](http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php?id_article=186)

Dumoulin, M.-J. (2009). *La restructuration de l'expérience chez trois enseignantes débutantes en contexte d'accompagnement mentorat* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.

Fédération des établissements d'enseignement privé (F.É.E.P.), DISCAS, L'intégration des nouveaux enseignants. Repéré à : <http://discas.ca/Documents/NouveauxProfs/nouveauxProfs.html>

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

Ferry, K. (2016). *FYI for your improvement- Guide de développement des compétences*. Korn Ferry, 175.

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

Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1999). 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?* De Boeck.

Gervais, C. (1999 a). 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?* De Boeck.

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

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

Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). *S'insérer dans l'enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène*. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.

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

Gouvernement du Québec (2002). *Offrir la profession en héritage*, Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement.

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

Houde, R. (2011). *Des mentors pour la relève*. Presses de l'Université du Québec.

Houde, R. et Abboud, C. (1995). *Des mentors pour la relève : essai*. Éditions du Méridien.

Hurtel, B. et Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16-44. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/enjeux/2022-v9-n2-enjeux07373/1092839ar.pdf>

Inostroza J., E., Dugas, T. G., Legault, J.-P., et Ragusich, J.-P. (1996). *Les enseignants débutants et leur insertion professionnelle*. Rapport de recherche. Université du Québec à Hull.

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

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/10745>

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.

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!» Repéré à [http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id\\_article=335](http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=335)).

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

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

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

Latour, N.-A. (1994). *Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli*. Rapport de recherche comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec.

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

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. Dans 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 .

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

Létourneau, E. (2014, 14 mai). Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec. Dans L. Dillon et D. Gauvreau (resp.), *La démographie de demain : innovations, intersections et collaborations* [colloque]. 82e congrès de l'ACFAS, Montréal, QC, Canada. [http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014\\_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf](http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf)

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

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

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

Martineau, S. 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 Interdits ».

Martineau, S. et Messier Newman, K. (2010). *Le mentorat comme dispositif de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante*. Université du Québec à Trois-Rivières.

Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.

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. (2013). *Analyse d'un dispositif de mentorat à partir des perceptions des participants*. CNIPE. <http://www.insertion.qc.ca/?-LADIPE->

Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2010). *Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants*. Communication présentée dans le cadre du colloque international La pensée complexe. Université de Lille 1.

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

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

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

Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. In M. Scherer (Éd.), *A Better Beginning : Supporting and Mentoring New Teachers* (p. 19-23). Alexandria, VA : Association of Supervision and Curriculum Development. Repéré à <https://www.aliefisd.net/cms/lib/TX01917308/Centricity/Domain/140/Phases%20of%20First%20Year%20Teachers%20Text.pdf>

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

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

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

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau, S. et J. Mukamurera. (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment?* (p. 9-33). Presses de l'Université du Québec.

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

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

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

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

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

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.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants, attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Aperçu*. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf>

P. Andrews, S. et 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.

Paul, M., (2014), *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*, L'harmattan.

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

Peyrache, M.-H. (1999). 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?* 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*. 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*, 60(8), 62-64.

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

Shakrani, S. (2008). *Teacher turnover: Costly crisis, solvable problem*. East Lansing: Education Policy Center, Michigan State University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502130.pdf>

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.

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

Snow, S. (2003). Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement. Dans P. Holborn, M. Wideen, I. Andrews (Éds.) *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle*, (p. 405-413). Logiques.

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

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), Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Repéré à : [http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id\\_article=86](http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=86), I. (2020). Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants? Étude multicas. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 1-21.

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

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

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

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.