


Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet

Mylène **Leroux** 
Professeure,
Université du Québec en Outaouais

Joséphine **Mukamurera** 
Professeure titulaire,
Université de Sherbrooke

Benefits of and effective conditions for professional insertion programs for teachers: State of the knowledge

doi:10.18162/fp.2013.32



ésumé

Les enseignants débutants doivent souvent faire face à de nombreux défis au cours de leur insertion professionnelle, ce qui n'est pas sans lien avec le taux élevé d'attrition que l'on peut observer dans la profession enseignante. Plusieurs auteurs soutiennent d'ailleurs l'importance de mettre en place des dispositifs et programmes de soutien pour favoriser une insertion réussie. Or, en dépit de ces considérations, ces initiatives sont encore peu développées. En vue de contribuer à la réflexion sur cette problématique, cet article présente une recension d'écrits visant à documenter les bénéfices potentiels ainsi que les conditions de réussite des programmes d'insertion professionnelle

Mots-clés

Insertion professionnelle, programmes d'insertion professionnelle, bénéfices, conditions d'efficacité

Abstract

Beginning teachers face many challenges during induction, which may be related to the high attrition level in the teaching profession. Many authors emphasize the importance of teacher induction to foster a smooth entry into the profession. Despite these considerations, those initiatives are still underdeveloped. This paper purpose is thus to present a review of literature on the potential benefits and conditions of effectiveness of programs aimed at supporting teacher induction

Keywords

Teacher induction, programs, benefits, conditions of effectiveness.

1. Problématique

Les défis inhérents à l'insertion dans la profession enseignante engendrent diverses conséquences telles que le stress, l'épuisement professionnel, voire même l'attrition des enseignants débutants (Leroux, 2013). Selon Shakrani (2008) et Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera (2008), l'enseignement est traditionnellement reconnu pour avoir un taux d'attrition professionnelle élevé par rapport à d'autres professions. Au Québec, 83% des finissants en formation des maîtres travailleraient dans une commission scolaire l'année suivant leur graduation et près de 15% des nouveaux venus quitteraient le milieu, pour des raisons diverses, tous statuts d'embauche et domaines confondus (Martel, 2009). Au Canada, le taux d'attrition frôlerait les 30% selon la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE, 2004, cité dans Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008). En outre, même s'ils n'ont pas encore abandonné, un bon nombre d'enseignants révèlent une envie de quitter la profession au cours de leurs cinq premières années de pratique (76% chez les enseignants à statut précaire et 37% pour les enseignants réguliers) (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Une autre étude de Fantilli et McDougall (2009) montre que 22 des 47 enseignants ontariens de leur échantillon (46,8%) ont avoué avoir songé à quitter l'enseignement étant donné les défis majeurs à relever comme débutants. À cet égard, Bubb et Earley (2006) déplorent d'ailleurs l'attrition d'enseignants formés et talentueux.

Cette problématique de l'attrition des enseignants débutants entraîne des coûts pour la société. Des études réalisées aux États-Unis révèlent que l'attrition peut entraîner une certaine discontinuité dans l'enseignement des programmes due au fort taux de roulement du personnel, une diminution de la qualité des apprentissages des

élèves et une baisse de leur réussite (Corbell, 2009). Molner Kelley (2004) soutient que les chercheurs prévoient un manque d'enseignants qualifiés aux États-Unis au cours des prochaines années, ce qui affecterait grandement le marché de l'emploi. Au Québec, sans parler de pénurie, le ministère de l'Éducation du Québec soulignait en 2003 les difficultés de recrutement de plusieurs organismes scolaires, que ce soit dans le réseau public ou privé, et tant au secteur anglophone que francophone. Il prévoyait aussi à ce moment des besoins de recrutement amplifiés vers 2008-2009, notamment pour le primaire et les spécialités (éducation physique, arts, musique, etc.). Cela se fait particulièrement sentir à l'heure actuelle dans certaines régions où des étudiants de troisième ou quatrième année en formation initiale font de la suppléance ou obtiennent même des contrats. En termes financiers, Shokrani (2008) détaille les coûts reliés à l'attrition des enseignants aux États-Unis, soit des dépenses de 634 millions de dollars dans l'état de New York, 456 millions en Californie et 505 millions au Texas. En se référant à d'autres études, Corbell (2009) soutient que chaque année, les écoles américaines dépensent environ 2,2 milliards de dollars pour recruter, engager et former des enseignants qui remplacent ceux qui ont abandonné la profession.

Molner Kelley (2004) déplore que le milieu de l'éducation a longtemps ignoré les besoins de soutien des recrues. Ceux-ci sont souvent laissés à eux-mêmes, conformément à l'idée d'apprendre à nager seuls ou de couler ("*sink or swim*") (Feiman-Nemser, 2010; Howe, 2006; Weiss et Weiss, 1999). De plus en plus conscients de cette situation, certains états, notamment les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie et le Japon, ont implanté des politiques et des programmes d'insertion pour mieux soutenir les enseignants débutants et ainsi contrer l'attrition et ses impacts négatifs (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013). Entre autres, ces programmes visent à améliorer la qualité de l'enseignement, à augmenter le taux de rétention des débutants, à promouvoir leur bien-être et leur satisfaction au travail, à améliorer leurs compétences professionnelles et la réussite des élèves (Wood et Stanulis, 2009, 2010).

Au Québec, l'intérêt pour la mise en place des programmes d'insertion est encore récent (Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002). Au cours des dernières années, les travaux de quelques chercheurs (Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera *et al.*, 2013) ont déjà permis de documenter partiellement les programmes et les dispositifs existant dans une vingtaine de commissions scolaires. Leurs analyses montrent que ces programmes poursuivent différentes visées et que les dispositifs proposés sont variés. Toutefois, la plupart des programmes d'insertion ne font pas l'objet d'une évaluation systématique, ce qui fait que leur pertinence, leur efficacité réelle et leurs retombées spécifiques demeurent encore mal cernées, voire questionnées (Mukamurera *et al.*, 2013).

Dans l'ensemble, il est possible de constater que plusieurs milieux scolaires montrent de plus en plus une volonté de développer des programmes pour favoriser une meilleure insertion dans la profession, mais on ne sait pas exactement sur quelles bases ils développent ces programmes et on n'en sait encore trop peu sur les bénéfices et les conditions d'efficacité de tels programmes. Dans ce sens, il apparaît important de développer une base de connaissances appuyée sur la recherche sur le sujet servant à mobiliser tous les acteurs et à baliser la conception et la mise en œuvre des programmes d'insertion. Considérant cet état de fait, cette recension d'écrits vise justement à contribuer à la réflexion sur les programmes d'insertion professionnelle en présentant un état des lieux des connaissances actuelles à l'égard des bénéfices potentiels et des conditions d'efficacité de ces programmes.

2. Assises théoriques

Deux concepts méritent ici d'être clarifiés, soit le concept d'insertion professionnelle et celui de programme d'insertion.

L'insertion professionnelle s'avère être un processus multidimensionnel. Mukamurera *et al.* (2013) distinguent cinq dimensions complémentaires et interdépendantes de l'insertion que nous résumons ici. La première dimension de l'insertion correspond à l'intégration sur le marché du travail et à cet égard, il est important de prendre en considération les conditions d'emploi sous lesquelles les nouveaux enseignants entrent dans la profession. La deuxième dimension concerne l'affectation spécifique et les conditions de la tâche. En fait, il ne suffit pas d'avoir un emploi, encore faut-il examiner les tâches assignées et les conditions de travail dans lesquelles les recrues exercent leur fonction. La troisième dimension touche à la socialisation organisationnelle, c'est-à-dire l'entrée dans une organisation scolaire en particulier, qui a ses caractéristiques, sa culture, ses valeurs, ses règles de fonctionnement, ses attentes, etc. (Feiman-Nemser, 2003; Lacaze et Fabre, 2005). Par conséquent, l'appartenance au groupe, l'adhésion de la recrue à la culture organisationnelle de son nouveau milieu d'accueil et la familiarisation avec ce milieu, sur les plans physique et organisationnel, social, philosophique et politique, constituent un enjeu requérant une attention particulière. La quatrième dimension renvoie à la professionnalité, c'est-à-dire à la dimension fonctionnelle de l'insertion, celle qui vise la consolidation des compétences professionnelles et l'acquisition de l'efficacité dans le travail. Enfin, la cinquième dimension, personnelle et psychologique, renvoie globalement aux aspects affectifs et émotionnels de l'insertion. Il s'agit ici de ne pas perdre de vue le fait que l'insertion professionnelle est une expérience humaine et émotionnelle plus ou moins stressante et que la manière dont une recrue fait émotionnellement face à sa nouvelle situation et dont elle interprète les événements qu'elle vit devient déterminante.

Quant au concept de programme d'insertion professionnelle (PIP), peu d'études ont cherché à le définir. On tend plutôt à utiliser indifféremment les termes programmes et dispositifs d'insertion professionnelle. Le concept de PIP est pourtant différent de celui de dispositif d'insertion (Mukamurera *et al.*, 2013). En effet, un PIP est un ensemble de procédures institutionnelles établies dans le but d'accueillir ou d'intégrer les nouvelles recrues. Or, le concept de dispositif réfère plutôt à une mesure ou un outil plus spécifique dans un programme de soutien à l'insertion, tel que le mentorat, le groupe de discussion, le groupe de soutien en ligne, etc. (Boivin et Lamoureux, 2011; Martineau et Mukamurera, 2012). Dans ce sens, un PIP peut comprendre un ou plusieurs dispositifs ou mesures de soutien. Au regard de différents écrits, il ressort clairement que les PIP efficaces reposent sur une diversité de conditions gagnantes qui méritent d'être considérées et notre recension en présentera les principales composantes.

3. Démarche de recension

La démarche de recension dont il est ici question a été réalisée d'abord à partir du mot-clé - *teacher induction* - sur la base de données ERIC (*Education Resources Information Center*) et elle couvrait principalement la période de 2000 à 2010. Le corpus a aussi été complété par certaines références suggérées dans la recension des écrits de Vallerand et Martineau (2006), par quelques références

secondaires, ainsi que par des écrits québécois, dont plusieurs ont été publiés entre 2010 et 2013. Un premier survol des titres nous a permis de retenir près de 160 documents potentiellement pertinents. De ce nombre, nous en avons conservé environ 80 qui étaient disponibles et dont les résumés de contenu étaient particulièrement pertinents pour le sujet de notre recension.

À partir d'une analyse sommaire de tous ces écrits, nous avons finalement décidé de nous concentrer principalement sur ceux qui concernaient précisément et de façon significative le sujet des programmes ou des mesures d'IP. Ainsi, pour le présent article, environ une quarantaine d'écrits nationaux et internationaux de nature théorique et empirique ont été considérés, incluant des ouvrages collectifs, des articles scientifiques, des recensions d'écrits, des mémoires de maîtrise, des publications gouvernementales et des rapports inédits. Nous avons par la suite fait une analyse de contenu thématique (Sabourin, 2009) à l'aide d'un tableau regroupant les principaux thèmes émergeant des écrits et les auteurs les ayant évoqués. Nous analysons à présent ces données pour faire ressortir les bénéfices potentiels des PIP, les principaux dispositifs de soutien qui les constituent, ainsi que les conditions de réussite de ces programmes.

4. Analyse des écrits

4.1 Bénéfices potentiels des PIP

Quelques études ont documenté les bénéfices réels ou anticipés des programmes d'IP. Howe (2006) soutient d'abord qu'ils favoriseraient le recrutement de meilleurs candidats. Ils encourageraient aussi les débutants à persévérer davantage dans la profession et ils auraient donc des impacts sur le taux de rétention (American Association of State Colleges and Universities (AASCU), 2006; Howe, 2006; Marable et Raimondi, 2007; Molner Kelley, 2004; Mukamurera *et al.*, 2013; Shokrani, 2008; Weiss et Weiss, 1999). Ils favoriseraient également le développement professionnel des débutants (Howe, 2006; Mukamurera *et al.*, 2013) en les aidant à réaliser leur plein potentiel (AASCU, 2006). Parallèlement, les programmes d'insertion permettraient d'établir des ponts entre la formation initiale et la classe (AASCU, 2006; Wood et Stanulis, 2009). D'autres chercheurs soulignent que les programmes d'insertion améliorent l'efficacité des débutants (Bubb et Earley, 2006; Howe, 2006; Moir, 2009; Weiss et Weiss, 1999), de même que la satisfaction au travail (Howe, 2006). Ils auraient aussi un impact sur le sentiment d'appartenance et sur le sentiment de bien-être des débutants (Duchesne et Kane, 2010). Au passage, les enseignants plus expérimentés pourraient eux aussi se sentir plus valorisés en partageant leur expertise et leur expérience (Mukamurera *et al.*, 2013; Shokrani, 2008). En outre, les programmes permettraient d'améliorer l'enseignement (Shokrani, 2008; Weiss et Weiss, 1999), entre autres par l'utilisation de matériel pédagogique plus complexe, par la capacité à mieux motiver les élèves et à avoir des attentes élevées pour tous, ou par une meilleure utilisation du curriculum (AASCU, 2006). Conséquemment, de telles initiatives contribueraient également à améliorer le comportement, l'apprentissage et le rendement scolaire des élèves (Bubb et Earley, 2006; Howe, 2006; AASCU, 2006; Shokrani, 2008).

Bubb et Earley (2006) prétendent qu'investir dans le développement de telles initiatives coûte de l'argent, mais que ce serait plus abordable que les conséquences de l'attrition. D'aucuns soutiennent

que ces programmes se paient d'eux-mêmes (Howe, 2006) ou qu'ils permettent même d'économiser de l'argent car pour 1\$ investi, il y aurait 1,50\$ de retombées positives (AASCU, 2006).

4.2 Les programmes d'insertion professionnelle efficaces

Même si les PIP efficaces varient en fonction d'aspects socioculturels, géopolitiques et économiques propres à chaque pays ou région, ceux-ci présentent des caractéristiques communes (Howe, 2006). Lorsqu'il est question des PIP efficaces, Feiman-Nemser (2010) précise qu'il existe une variété de mesures de soutien ainsi que diverses conditions de réussite. Dans ce sens, nous allons d'abord préciser les principaux dispositifs et mesures de soutien à l'IP, puis ensuite les conditions de réussite essentielles des programmes d'IP.

4.2.1 Les dispositifs ou mesures spécifiques de soutien à l'IP et les conditions de mise en œuvre

Le mentorat

Parmi les dispositifs fréquemment employés, le plus populaire d'entre eux est sans contredit le mentorat (ou autre forme de parrainage ou jumelage). Les modalités vont d'un mentorat relativement informel avec un collègue expérimenté (Bezzina, 2006; Duchesne et Kane, 2010; Sterling, Horn et Wong, 2001, dans Lamontagne, 2008) à un mentorat d'une qualité supérieure (AASCU, 2006; Moir, 2009), s'inscrivant dans une structure plus formelle et organisée (Martineau et Mukamurera, 2012). Plusieurs chercheurs soulignent la nécessité de bien sélectionner les mentors (Corbell, 2009; Feiman-Nemser, 2010) et certains proposent des critères spécifiques dans ce sens. Quelques auteurs identifient des qualités qui relèvent davantage de la personnalité du mentor (Martineau et Vallerand, 2007). Rippon et Martin (2006) parlent d'empathie, de facilité d'approche, de capacité à être un bon conseiller et d'envie d'être mentor, alors que Wood et Stanulis (2009, 2010) évoquent plus globalement les habiletés interpersonnelles et communicationnelles. Des qualités professionnelles sont également identifiées telles que l'expérience (Martineau et Vallerand, 2007; Rippon et Martin, 2006; Wood et Stanulis, 2009, 2010); les compétences pédagogiques (Wood et Stanulis, 2009, 2010; Martineau et Vallerand, 2007); la connaissance de nouvelles techniques et de stratégies diverses d'enseignement (Rippon et Martin, 2006) et des savoirs liés aux contenus et à la pédagogie (Wood et Stanulis, 2009, 2010); la capacité à utiliser une approche réflexive (Martineau et Vallerand, 2007; Wood et Stanulis, 2009, 2010); l'engagement dans son propre développement professionnel continu (Wood et Stanulis, 2009, 2010); etc.

D'aucuns soutiennent également que les mentors devraient être soigneusement formés (Corbell, 2009; Feiman-Nemser, 2010; Howe, 2006; Martineau et Vallerand, 2007; Shakrani, 2008). La préparation des mentors devrait être notamment centrée sur la compréhension des besoins et des caractéristiques des débutants, sur le développement de stratégies d'évaluation formative et de stratégies pour construire une relation de confiance, sur l'apprentissage de techniques d'accompagnement (aussi soulevé par Bubb et Earley, 2006), sur le développement d'habiletés d'observation de l'apprentissage et de l'enseignement, ainsi que de la capacité à travailler avec les apprenants adultes (Wood et Stanulis, 2009, 2010).

Quelques chercheurs soulignent aussi l'importance d'un bon jumelage entre le mentor et le mentoré (Corbell, 2009). Il devrait entre autres être fait en fonction de l'école et de la discipline d'enseignement

(Marable et Raimondi, 2007; Martineau et Vallerand, 2007; Wood et Stanulis, 2009, 2010), du niveau d'enseignement (Wood et Stanulis, 2009, 2010), puis de la personnalité et des approches d'enseignement privilégiées par chacun (Martineau et Vallerand, 2007).

La fréquence des rencontres et la durée du mentorat font aussi l'objet de certaines précisions dans les écrits. Selon Rippon et Martin (2006), le mentor et le nouvel enseignant devraient pouvoir se rencontrer, de manière fréquente (Marable et Raimondi, 2007), afin de s'assurer de partir sur des bases solides. D'après Martineau et Vallerand (2007), le mentorat devrait durer environ deux ans.

Enfin, bien que Marable et Raimondi (2007) soutiennent qu'il est préférable de ne pas attribuer de rôles, certains considèrent que les rôles du mentor devraient être clairs (Martineau et Vallerand, 2007). Les principaux rôles d'un mentor seraient d'accompagner, d'aider et de soutenir les débutants, de les informer sur les ressources disponibles, et de répondre à leurs questions. (Martineau et Vallerand, 2007; Martineau et Mukamura, 2012; Rippon et Martin, 2006). Alors que Rippon et Martin (2006) jugent que l'évaluation fait partie des rôles du mentor, d'autres auteurs soulignent plutôt l'incompatibilité d'une double visée d'évaluation sommative et certificatrice du novice et celle d'aide et de support (De Stercke *et al.*, 2010; Martineau et Vallerand, 2007). La pression de l'évaluation nuirait aux liens de confiance et d'ouverture nécessaires à toute demande de soutien, à l'autocritique, ainsi qu'aux échanges authentiques et constructifs propices au développement professionnel. Généralement, les écrits suggèrent que l'évaluation formelle ou sommative soit laissée à une tierce personne non directement impliquée dans l'accompagnement du novice (Barlett, Johnson, Lopez, Sugarman et Wilson, 2005; California Commission on Teacher Credentialing (CCTC), 1997; Howe, 2006).

La collaboration et le soutien des pairs

Au-delà du mentorat, une autre mesure fréquemment évoquée renvoie à la collaboration avec les collègues enseignants et au soutien qu'ils offrent aux débutants. Weiss et Weiss (1999) parlent d'une culture d'école axée sur la collaboration et plusieurs autres vont dans le même sens en soulignant l'importance de la collaboration et de la collégialité pour favoriser l'IP (AASCU, 2006; Bickmore et Bickmore, 2010; Howe, 2006). Il est donc important d'offrir aux débutants des opportunités de collaboration avec les autres professionnels de l'école (Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008) et d'interactions avec des collègues d'expérience (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000). Selon Shakrani (2008), il est essentiel de briser l'isolement en encourageant les plus expérimentés à travailler en équipe avec les débutants. Ce travail d'équipe devrait être plus développé selon Bezzina (2006).

Plus globalement, plusieurs auteurs soulignent l'importance du soutien informel offert aux débutants par les pairs (Duchesne et Kane, 2010; Feiman-Nemser, 2010; Marable et Raimondi, 2007), notamment les collègues chevronnés. Ce soutien devrait être adéquat et possiblement accentué pour les enseignants moins bien préparés (Feiman-Nemser, 2010). Il est aussi possible de former des équipes de soutien pour relier les débutants à plusieurs enseignants chevronnés (Shakrani, 2008). Cette méthode permettrait au débutant d'explorer différentes manières d'exercer le métier, et aux accompagnateurs de s'entraider et de se consulter (Rippon et Martin, 2006).

Quoiqu'il en soit, que l'on parle de collaboration, de collégialité, de travail d'équipe ou de soutien, tout cela exige du temps. C'est pourquoi plusieurs chercheurs soutiennent qu'il faut prévoir du temps pour la collaboration (Howe, 2006), que ce soit pour planifier ensemble (AASCU, 2006; Corbell,

2009; Feiman-Nemser, 2010; Rippon et Martin, 2006) ou pour observer des enseignants d'expérience (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000; Bubb et Earley, 2006; Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008; Wood et Stanulis, 2009, 2010).

Le soutien de l'administration

En plus des collègues et des mentors, il semble que la direction d'école aurait également un impact important sur l'insertion professionnelle des enseignants (Bubb et Earley, 2006; Duchesne et Kane, 2010) et qu'elle serait bien placée pour intervenir, de par la légitimité de son pouvoir et l'étendue de son champ d'action (De Stercke *et al.*, 2010). En plus du soutien (aussi dans Marable et Raimondi, 2007 et Corbell, 2009) et des rétroactions qu'elle peut offrir (Duchesne et Kane, 2010), la direction jouerait un rôle important de conseil et de défense des débutants (Wood et Stanulis, 2009, 2010), elle contribuerait aussi à renforcer leur sentiment de compétence et d'autonomie (Bickmore et Bickmore, 2010) et représenterait par conséquent un facteur important de la rétention des enseignants (Kersaint, Lewis, Potter et Meisels, 2007). Nous reviendrons sur le rôle central de la direction d'école dans la section sur les conditions de réussite des PIP.

L'évaluation formative des débutants

Certains prétendent que le soutien offert devrait en quelque sorte s'accompagner d'une certaine forme d'évaluation ou de supervision des débutants. Ainsi, plusieurs proposent une évaluation formative (AASCU, 2006; Feiman-Nemser, 2010) dans une perspective d'amélioration de la pratique (Wood et Stanulis, 2009, 2010) et de soutien (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000) ou d'assistance (Howe, 2006). Cela pourrait prendre la forme d'observations des débutants, de rétroactions formatives régulières (Mukamurera *et al.*, 2013), puis de soutien, d'accompagnement ou d'encadrement (Marable et Raimondi, 2007; Wood et Stanulis, 2009, 2010), selon les besoins (Duchesne et Kane, 2010). Ce type de dispositif permettrait aux débutants de mieux connaître et de travailler leurs forces et faiblesses (Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne 2008).

L'intégration au milieu de travail et à la profession

En plus d'être soutenus au sein de leur école, les débutants auraient besoin d'être informés et intégrés au milieu et même à la profession. En effet, pour réduire les difficultés d'adaptation, les nouveaux enseignants doivent être intégrés au milieu (Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008) et renseignés sur l'école et le quartier (Shakrani, 2008). Ils ont aussi besoin de s'approprier graduellement la culture enseignante (Duchesne et Kane, 2010) et les normes organisationnelles, pas toujours explicites (Gervais, 1999), ce que Howe (2006) appelle l'acculturation à la profession. Ainsi, un temps devrait être consacré à la transmission de ces informations (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000) et des structures d'accueil devraient être mises en place dans la commission scolaire, l'école et la classe, telles que des journées d'orientation ou des trousseaux d'accueil, et ce, peu importe le moment de l'année où le nouvel enseignant est embauché (Duchesne et Kane, 2010).

Les réseaux d'entraide

Le soutien proposé aux enseignants débutants pourrait également provenir de l'extérieur de l'école, voire même de l'extérieur de la commission scolaire. En ce sens, plusieurs réfèrent à diverses formes de réseaux externes d'enseignants (AASCU, 2006; Feiman-Nemser, 2010), que ce soit en personne

(Corbell, 2009) ou en ligne (Martineau et Vallerand, 2007; Moir, 2009; Corbell, 2009). Ces formes de réseautage procurent d'autres opportunités pour échanger et se soutenir (Corbell, 2009).

Pour les formules en personne, Corbell (2009) réfère principalement aux séminaires destinés aux nouveaux enseignants. Martineau et Vallerand (2007) présentent pour leur part les groupes collectifs de soutien (regroupant divers acteurs : débutants, enseignants experts, conseillers pédagogiques, directions, chercheurs...), les groupes de discussion (sujets variés : gestion de classe, évaluation, rencontres de parents, problèmes vécus dans la pratique quotidienne, etc.), ainsi que les groupes d'analyse de pratique (exploration de situations problématiques rencontrées par les débutants pour essayer d'en dégager des apprentissages).

En ce qui a trait aux réseaux électroniques, en plus de présenter des avantages financiers et d'économie de temps, Martineau et Mukamurera (2012) précisent qu'ils peuvent notamment respecter l'anonymat, permettre de lutter contre l'isolement et d'aller chercher un soutien externe au milieu de travail, favoriser la création de liens et le réseautage et offrir un soutien en tout temps et sur mesure. Ils présentent en outre divers outils de communication qu'il serait possible d'utiliser tels que le courrier électronique, le portail d'informations, le mentorat en ligne et les forums de discussion. Boivin et Lamoureux (2011) précisent d'ailleurs quelques conditions de réussite de ces forums de discussion.

Le développement professionnel continu

Un certain nombre d'écrits relèvent aussi l'importance d'offrir aux débutants des opportunités de développement professionnel continu (Feiman-Nemser, 2010; Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008) et du temps pour y participer (Bickmore et Bickmore, 2010). Ces opportunités doivent répondre aux besoins développementaux des débutants (Duchesne et Kane, 2010; Howe, 2006; Wood et Stanulis, 2009, 2010). À cet égard, Wood et Stanulis (2009), s'inspirant de plusieurs écrits, identifient quelques caractéristiques essentielles à un développement professionnel approprié : être centré sur des problèmes liés à la pratique et ancrés dans le travail des enseignants, être fréquent et s'étendre sur une période suffisamment longue pour permettre des apprentissages progressifs, permettre aux débutants de poser des questions et de réfléchir, se centrer sur l'apprentissage des élèves, encourager le travail collaboratif et favoriser la création d'une communauté de pratique. Selon Bubb et Earley (2006), il s'agit de créer des occasions d'apprentissage de la pratique quotidienne, ainsi que de permettre aux nouveaux enseignants d'élaborer un plan de développement individuel et de planifier leurs aspirations de carrière. Dans le même sens, il est aussi fréquemment souligné que ce type d'activités devrait susciter la réflexion et l'autoévaluation de la pratique (Duchesne et Kane, 2010; Howe, 2006; Weiss et Weiss, 1999; Wood et Stanulis, 2009, 2010). Elles devraient aussi permettre d'établir des ponts entre la formation initiale et la formation continue (Duchesne et Kane, 2010), ce qui pourrait aussi favoriser une meilleure continuité entre la formation initiale et l'exercice du métier (Vallerand, 2008).

Ces opportunités de développement professionnel pourraient prendre diverses formes tels que des ateliers, des séminaires, des observations ou des cours. (Wood et Stanulis, 2009, 2010). De plus, pour Shokrani (2008), des ateliers et de la formation continue devraient être offerts dès l'entrée dans la profession. Les thèmes à privilégier pour la formation continue seraient principalement la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages, les relations avec les parents, l'enseignement aux élèves en difficulté ou la différenciation pédagogique et la gestion du stress. (Duchesne et Kane, 2010; Martineau et Mukamurera, 2012; Wood et Stanulis, 2009, 2010).

L'ajustement des conditions de travail des débutants

En plus des initiatives visant à permettre aux débutants d'améliorer leurs compétences professionnelles, il serait bénéfique de se pencher sur les conditions de travail dans lesquelles ils évoluent. Plusieurs reconnaissent que les tâches dont les débutants héritent sont souvent les plus lourdes et les plus complexes (CSE, 2004), avec les groupes d'élèves les plus ardues (Fantilli et McDougall, 2009; Fletcher, Chang et Kong, 2008; Martineau *et al.*, 2008; Moir, 2009). Howe (2006) parle de cette problématique comme un rite de passage ("*rite of passage*") que les enseignants doivent subir. À cet égard, Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (2008, p.269) soutiennent qu'il faudrait « développer une culture de collaboration et de partage des tâches fondée sur le souci de ne pas confier ou de ne pas laisser aux jeunes enseignants des tâches "impossibles" ». Dans ce sens, plusieurs auteurs plaident en faveur d'un allègement, d'une réduction ou d'une modification de la tâche des nouveaux enseignants (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000). Cela pourrait se traduire notamment par une réduction du nombre d'élèves dans la classe, l'attribution d'élèves jugés plus « faciles », la participation réduite à des comités, une tâche en lien avec la certification du débutant ou un nombre de planifications restreint (surtout au secondaire) (Corbell, 2009; Sterling *et al.*, dans Lamontagne, 2008).

D'autres auteurs considèrent que l'amélioration des conditions d'enseignement passerait entre autres par le dégagement de temps et l'ajout de ressources (Bezzina, 2006; Duchesne et Kane, 2010; Moir, 2009). Pour ce qui est du temps, puisque les débutants sont souvent surchargés et qu'ils doivent s'adapter et réaliser de nombreux apprentissages nouveaux (Feiman-Nemser, 2010), le fait d'être dégagés pourrait leur permettre de mieux planifier (Corbell, 2009), de participer à des activités de soutien (Howe, 2006) ou de développement professionnel (Bickmore et Bickmore, 2010) et de collaborer (Corbell, 2009; Howe, 2006). Par rapport aux ressources, certains parlent spécifiquement de ressources matérielles (Marable et Raimondi, 2007) ou de classes bien équipées (Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008).

4.2.2 Les conditions de réussite des programmes d'IP

Au-delà de tous ces dispositifs, d'aucuns présentent aussi des conditions essentielles à la réussite des programmes d'IP. Tel que Howe (2006) la conçoit, l'IP efficace est comme une réaction chimique qui a besoin de certains « ingrédients » pour avoir lieu. Il en est de même pour les programmes d'IP qui visent à faciliter cette phase (IP) névralgique de la carrière des enseignants.

L'identification des besoins et des ressources disponibles

Certains écrits soulignent l'importance de s'attarder d'abord aux besoins des débutants et aux capacités et aux ressources du milieu pour la mise en place d'un PIP (Moir, 2009). En effet, les programmes d'IP efficaces devraient pouvoir répondre aux besoins variés des débutants, qu'ils soient d'ordre personnel ou professionnel (Bickmore et Bickmore, 2010; Mukamurera *et al.*, 2013), et prendre en compte la diversité de leurs connaissances et expériences (Duchesne et Kane, 2010). Ils devraient en outre permettre aux nouveaux enseignants de développer leur capacité à identifier leur propre apprentissage et leurs besoins de développement (Bubb et Earley, 2006). Par ailleurs, faire un tour d'horizon de ce qui est déjà en place dans un milieu donné peut aussi constituer un point de départ intéressant (Boivin et Lamoureux, 2011). Enfin, il faut également tenir compte des réalités et des pratiques spécifiques à certaines régions (Howe, 2006) pour bien répondre aux besoins réels du milieu.

La clarté des buts et la cohérence du programme

Une fois les besoins et les ressources identifiés, il faut déterminer des objectifs qui viseront une certaine cohérence entre l'insertion, les besoins et les standards professionnels (Feiman-Nemser, 2010). Ces objectifs doivent correspondre aux besoins des débutants (Boivin & Lamoureux, 2011) et ils doivent être clairs et explicites (Mukamurera *et al.*, 2013), bien articulés et communiqués à tous (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000). Selon Bubb et Earley (2006), la recherche sur les PIP montre que partout dans le monde, les programmes qui fonctionnent le mieux sont ceux qui sont conçus selon des objectifs axés sur les résultats et sur le développement professionnel des débutants. Une fois ces buts déterminés, Boivin et Lamoureux (2011) suggèrent d'établir un calendrier de mise en œuvre et Bickmore et Bickmore (2010) soulignent l'importance qu'elle soit réalisée, si possible, telle que planifiée.

La combinaison de plusieurs dispositifs

Ensuite, un bon nombre de chercheurs soutiennent que plusieurs dispositifs sont nécessaires dans les programmes d'insertion pour mieux répondre aux besoins diversifiés des débutants (AASCU, 2006; Bickmore et Bickmore, 2010; Boivin et Lamoureux, 2011; Duchesne et Kane, 2010; Moir, 2009; Wood et Stanulis, 2009). Au cours des dernières années, le mentorat a souvent pris le dessus dans les écrits, mais il faut plus que cette mesure seule pour qu'un PIP soit efficace (Bickmore et Bickmore, 2010; Smith et Ingersoll, 2004). D'après Smith et Ingersoll (2004), plus il y a de dispositifs (ex. : mentorat et soutien de la direction; temps de collaboration et séminaires entre débutants; nombre de planifications réduit), plus le taux d'attrition diminue. Pour plusieurs, il est donc nécessaire de miser sur un système global et complet d'IP ("*comprehensive system of induction*" (Wood et Stanulis, 2009) ou "*comprehensive induction program*" (Corbell, 2009)) et une approche « multi-facettes » de l'IP (Bickmore et Bickmore, 2010; Wood et Stanulis, 2009).

Les modalités de participation

Pour qu'un PIP soit efficace, il faut également se pencher sur les modalités de participation pour les débutants et ceux qui les accompagnent. Selon Duchesne et Kane (2010), les dispositifs d'un PIP devraient être accessibles à tous les débutants, peu importe leur statut ou le moment de leur embauche. Mukamurera *et al.* (2013) suggèrent aussi qu'il faut en faire la promotion afin que les milieux les connaissent et que les débutants puissent y avoir accès. En outre, plusieurs auteurs soutiennent qu'un suivi devrait être fait au moins au cours des deux premières années d'insertion (Martineau et Vallerand, 2007; Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008).

Ensuite, certains écrits valorisent l'idée de proposer des incitatifs reliés à la participation aux activités d'insertion (Feiman-Nemser, 2010). Cette idée est souvent associée au mentorat. Par exemple, certains parlent d'une compensation ou d'une reconnaissance monétaire pour les mentors (Corbell, 2009; Martineau et Vallerand, 2007; Wood et Stanulis, 2009, 2010). Parallèlement, plusieurs suggèrent que les acteurs concernés devraient bénéficier de libérations (Martineau et Vallerand, 2007; Rippon et Martin, 2006; Wood et Stanulis, 2009, 2010) pour un soutien d'une plus grande qualité ou pour que les débutants puissent observer des collègues chevronnés (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000; Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008), planifier (Corbell, 2009; Rippon et Martin, 2006), collaborer (Corbell, 2009), participer à des activités de développement professionnel (Bickmore et Bickmore, 2010), et s'engager dans une réflexion soutenue (Bubb et Earley, 2006; Howe, 2006). Bref, il faut offrir au débutant le temps dont il a besoin pour s'insérer dans la profession (Duchesne et Kane, 2010).

Enfin, il faut noter que la participation aux PIP est souvent volontaire (Howe, 2006; Weiss et Weiss, 1999). Dans le cas où des activités sont obligatoires, certains enseignants débutants peuvent se sentir bousculés ou sentir que les activités d'IP interfèrent avec le bon fonctionnement de leur classe (Duchesne et Kane, 2010). Or, il faut aussi être sensible au fait qu'un PIP axé uniquement sur une participation facultative pourrait entraîner un problème de mobilisation des acteurs (Mukamurera *et al.*, 2013). Dans ce sens, il pourrait s'avérer judicieux de trouver un équilibre entre des activités obligatoires et facultatives, le tout offrant une certaine latitude pour répondre aux besoins variés des nouveaux enseignants.

L'engagement de la direction et le climat de l'école

Une autre condition importante de réussite d'un PIP relève de l'engagement de la direction ainsi que du climat organisationnel d'une école donnée. La mise en œuvre efficace des initiatives dépend souvent du leadership de la direction (Feiman-Nemser, 2010). La direction influencerait l'expérience d'IP (Duchesne et Kane, 2010) en jouant plusieurs rôles. Plus précisément, elle jouerait le rôle de recruteur (Wood et Stanulis, 2009, 2010) qui établit un premier contact avec le débutant; le rôle de facilitateur en offrant du temps et des ressources (Duchesne et Kane, 2010; Marable et Raimondi, 2007; Wood et Stanulis, 2009, 2010) de même que des occasions de formations (Duchesne et Kane, 2010), et en préconisant une communication adéquate (Duchesne et Kane, 2010); et enfin le rôle de défenseur des débutants (Wood et Stanulis, 2009, 2010) en s'assurant de favoriser leur persévérance dans la profession.

La direction contribuerait aussi à construire une culture de soutien au sein de l'école, c'est-à-dire où l'on favorise l'intégration et l'orientation des nouveaux, où l'on offre du temps pour les nouveaux et les mentors, où l'on privilégie des interactions collégiales et où l'on développe une vision partagée du savoir et de l'enseignement (Wood et Stanulis, 2009, 2010). Moir (2009) parle pour sa part d'une culture d'apprentissage et Weiss et Weiss (1999) d'une culture de l'école centrée sur la collaboration et ouverte à l'apport des débutants. Bickmore et Bickmore (2010) soutiennent qu'un climat d'école sain est essentiel pour la réussite d'un PIP, c'est-à-dire un climat qui combine une certaine cohérence entre les buts et les actions, une collaboration et une collégialité dans l'équipe, des occasions de développement professionnel continu en collaboration, ainsi que des conditions de travail positives caractérisées par un bon soutien administratif, des ressources pour l'enseignement et une participation des enseignants aux prises de décisions.

L'évaluation du programme

Tout bon programme doit également prévoir des moments et des modalités d'évaluation afin de déterminer dans quelle mesure il a été efficace (Martineau et Vallerand, 2007; Mukamurera *et al.*, 2013; Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008; Wood et Stanulis, 2009, 2010). Cette étape permet aussi aux acteurs d'assumer adéquatement leurs responsabilités et de rendre des comptes (Moir, 2009). On peut évaluer les retombées du PIP sur l'enseignement et l'apprentissage (Wood et Stanulis, 2009, 2010), vérifier la pertinence des dispositifs, évaluer l'atteinte des objectifs, et valider le taux de satisfaction de tous les acteurs (Boivin et Lamoureux, 2011).

Ainsi, un suivi devrait être fait aux différentes étapes du PIP (Boivin et Lamoureux, 2011; Mukamurera *et al.*, 2013) de diverses façons. Il pourrait par exemple s'agir de démarches de recherches menées

parallèlement à la mise en œuvre des PIP (Sterling *et al.*, dans Lamontagne, 2001; Wood et Stanulis, 2009, 2010), d'outils d'évaluation formative des débutants pour documenter l'impact des dispositifs sur leur pratique (Moir, 2009) ou alors de l'utilisation de divers instruments d'observation et d'évaluation (grilles, questionnaires, etc.) (Boivin et Lamoureux, 2011). Ces instruments devraient s'adresser à tous les acteurs concernés et la démarche d'évaluation devrait permettre de dresser un bilan visant à apporter des améliorations au besoin (Boivin et Lamoureux, 2011).

L'engagement politique et financier

Pour réussir à répondre à toutes ces conditions et soutenir les activités d'IP, d'aucuns soulignent qu'un engagement politique et financier est nécessaire (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000). Les politiques peuvent venir soutenir la mise en œuvre pratique des PIP (Moir, 2009). Au sujet du financement, Feiman-Nemser (2010) précise qu'il doit être stable et adéquat, sans quoi, les programmes demeurent dans une situation précaire (AASCU, 2006). En outre, lorsque le financement est laissé seulement aux initiatives locales, peu de ressources sont allouées aux PIP et l'accessibilité est réduite pour les enseignants (Weiss et Weiss, 1999). S'appuyant sur d'autres études, Howe (2006) présente des exemples de coûts d'initiatives visant à soutenir l'IP. En Californie, en 2001, il fallait compter 5 100\$ par débutant (3 000\$ provenant de l'état et 2 100\$ de ressources locales) pour dégager du temps et diminuer la charge de travail pour les deux premières années. Au Japon, en 1997, on comptait environ 12 000\$ pour favoriser l'IP d'un enseignant, ces coûts étant partagés également par les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation. Rappelons néanmoins que selon plusieurs, ces programmes permettent au final d'économiser de l'argent en minimisant les dépenses associées au décrochage professionnel et au roulement du personnel (AASCU, 2006; Bubb et Earley, 2006; Howe, 2006). Au Québec, on peut penser qu'un partenariat entre le MELSL, les commissions scolaire et les syndicats pourrait être favorable au développement et à la mise en œuvre des programmes. Par ailleurs, il existe des budgets de perfectionnement conventionnés qui pourraient constituer une des ressources potentielles à envisager.

La concertation et l'implication de tous les acteurs

Enfin, tout cela permet de constater l'importance de la concertation et de l'implication de tous les acteurs concernés par l'insertion des débutants dans la profession enseignante. Les responsabilités doivent être partagées (Arends et Rigazio-DiGilio, 2000; COFPE, 2002) et clairement définies pour chacun (Mukamurera *et al.*, 2013). Le COFPE (2002) de même que Boivin et Lamoureux (2011) offrent d'ailleurs des pistes de responsabilités pour chacun des acteurs impliqués dans le système québécois. Tout le système doit être engagé, et ce, dès la planification du programme (Moir, 2009), et il faut travailler ensemble et se concerter (AASCU, 2006; COFPE, 2002) pour optimiser l'efficacité d'un PIP.

5. Discussion et conclusion

Ce survol de nombreux écrits sur les programmes d'IP permet de constater qu'il existe à l'heure actuelle plusieurs initiatives sur le plan international et que leur ampleur varie en fonction des intentions et des ressources disponibles. Au Québec, il est possible d'affirmer que les efforts se multiplient en ce sens, considérant la diversité des mesures offertes dans un nombre grandissant de commissions scolaires (Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera *et al.*, 2013).

Par ailleurs, au regard des conditions de réussite des PIP que nous venons de présenter, il va sans dire que leur mise en œuvre exige une volonté institutionnelle affirmée et des partenaires bien convaincus (Mukamurera *et al.*, 2013). Au Québec il y a encore des améliorations à apporter pour aller vers une meilleure efficacité des PIP, en vue de retombées significatives pour les individus, le milieu de travail et la profession en général. L'analyse des écrits que nous avons proposée offre d'ailleurs des idées pour favoriser l'amélioration de ces programmes, que ce soit par le financement dédié et adéquat, par la bonification des PIP déjà en place dans les milieux (Shakrani, 2008) ou par la prise en compte des conditions de réussite identifiées par maints auteurs et chercheurs.

S'il est certes important de diversifier les dispositifs d'insertion pour répondre aux divers besoins des enseignants débutants, encore faut-il arrimer ces différentes mesures entre elles afin de favoriser une meilleure cohérence et une complémentarité fructueuse. Aussi, une meilleure diffusion et promotion des PIP offerts paraissent essentielles en vue d'une plus grande mobilisation des recrues et des acteurs du milieu. Par ailleurs, Mukamurera *et al.* (2013) soulignent que le partenariat avec les universités est peu présent dans les programmes actuels et qu'il pourrait être exploité davantage. En outre, les conditions de travail, la charge de travail et la complexité des tâches confiées aux enseignants débutants au Québec méritent aussi une attention particulière pour optimiser et pérenniser l'efficacité et les retombées des PIP (Mukamurera *et al.*, 2013).

Enfin, on ne peut pas nier que plus de recherches sont nécessaires afin de documenter les effets réels des PIP sur l'expérience des débutants (Fantilli et McDougall, 2009), de même que les impacts de ces programmes sur l'efficacité des enseignants, sur l'apprentissage des élèves (AASCU, 2006; Wood et Stanulis, 2009) et sur l'attrait et la rétention des enseignants dans une organisation scolaire ainsi que dans la profession en général.

Références

- American Association of State Colleges and Universities (AASCU). (2006). Teacher induction programs: Trends and opportunities. *Policy Matters*, 3(10).
- Arends, R. I. et Rigazio-DiGilio, A. J. (2000). Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice., *Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC)* (pp. 24).
- Barlett, L., Johnson, L., Lopez, D., Sugarman, E. et Wilson, M. (2005). *Teacher Induction in the Midwest: Illinois, Wisconsin, and Ohio*. Santa Cruz: New Teacher Center at University of California, Santa Cruz.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: Beginning teacher's perceptions about their professional development. *Journal of In-Service Education*, 32(4), 411-430.
- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1006-1014.

- Boivin, M. et Lamoureux, L. (2011). Un programme pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante : Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 89-104). Anjou, Canada: Les Éditions CEC.
- Bubb, S. et Earley, P. (2006). Induction rites and wrongs: The «educational vandalism» of new teachers' professional development. *Journal of In-Service Education*, 32(1), 5-12.
- California Commission on Teacher Credentialing (CCTC). (1997). *Standards of Quality and Effectiveness for Beginning Teacher Support and Assessment Programs : A Description of Professional Induction for Beginning Teachers* Sacramento, California: California Department of Education.
- Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002). Offrir la profession en héritage: Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2004). *Un souffle nouveau pour la profession enseignante: avis au ministre de l'Éducation*. Québec, Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Corbell, K. A. (2009). Strategies that can reduce new teacher attrition in North Carolina, *Friday Institute White Paper Series*. Raleigh, NC: The William & Ida Friday Institute For Educational Innovation.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'Éducation de McGill*, 45(1), 63-80.
- Fantilli, R. D. et McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and support in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814-825.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE). (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, 5, 1-20.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teacher need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple meanings of new teacher induction. Dans J. Wang, S. J. Odell et R. T. Clift (dir.), *Past, Present, and Future Research on Teacher Induction* (p. 15-30). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Fletcher, E. C. J., Chang, J. et Kong, Y. (2008). *Organizational Socialization Applied to Teacher Induction: An Emerging Conceptual Framework*.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey*. Ottawa, Canada: Canadian Association of Immersion Teachers.
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R. et Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23, 775-794.
- Lacaze, D. et Fabre, D. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. Dans O. Delobbe, D. Herrbach, D. Lacaze et K. Mignonac (dir.), *Comportement organisationnel* (Vol. 1: Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Lamontagne, M. (2008). L'insertion professionnelle: les besoins de l'enseignant débutant et les programmes efficaces d'insertion professionnelle, *Rencontre régionale du Comité Insertion Professionnelle de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches*. Québec.
- Leroux, M. (2013). Exploring teacher resilience before and during induction, *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*. San Francisco.
- Marable, M. A. et Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 25-37.

- Martel, R. (2009). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: quelques données statistiques. Québec, Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants: une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 1-8). Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- 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.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec : Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Québec, Canada: Bibliothèque nationale du Québec.
- Moir, E. (2009). Accelerating Teacher Effectiveness: Lessons Learned from Two Decades of New Teacher Induction. *Phi Delta Kappan*, October 2009 91(2), 14-21.
- Molner Kelley, L. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, Canada: Les Presses de l'université Laval.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs *Éducation et formation*.
- Rippon, J. et Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 84-99.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données (5e ed)* (p. 415-444). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Shakrani, S. (2008). *Teacher Turnover: Costly Crisis, Solvable Problem*: Education Policy Center. Michigan State University.
- Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Sterling, H. A., Horn, P. J. et Wong, P. A. (2001). *Effective induction practices for beginning teachers: A literature review*: Arizona Teacher Excellence Coalition (AzTEC).
- Vallerand, A.-C. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle* (thèse de maîtrise non publiée). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement*: Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE).
- Weiss, E. M. et Weiss, S. G. (1999). Beginning teacher induction, *ERIC Digest*.
- Wood, A. L. et Stanulis, R. N. (2009). Quality Teacher Induction «Fourth-Wave» (1997-2006) Induction Programs. *The New Educator*, 5(2009), 1-23.
- Wood, A. L. et Stanulis, R. N. (2010). Components of 1997-2008 teacher induction programs. Dans J. Wang, S. J. Odell et R. T. Clift (dir.), *Past, Present, and Future Research on Teacher Induction*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Pour citer cet article

- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>