

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 2, n° 3, 2021

**Portrait des pratiques déclarées de
directions d'établissement scolaire
concernant l'accompagnement
d'enseignants en insertion professionnelle
au préscolaire et au primaire**

Johnni SAMSON



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Portrait des pratiques déclarées de directions d'établissement scolaire concernant l'accompagnement d'enseignants en insertion professionnelle au préscolaire et au primaire

Johnni SAMSON

Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche menée auprès de directions d'établissement scolaire relativement à l'accompagnement qu'elles offrent à des enseignants en insertion professionnelle (EIP) œuvrant en éducation préscolaire ou en enseignement primaire. Il s'agit d'une recherche qualitative/interprétative dont les données ont été collectées à l'aide d'entrevues semi-dirigées. L'analyse des données nous a permis de conclure que les directions rencontrées pratiquent de l'accompagnement auprès des EIP notamment sous forme de rencontres. Cet accompagnement se traduit également par le travail en collaboration avec d'autres acteurs du milieu scolaire, soit des enseignants d'expérience et des conseillers pédagogiques.

MOTS-CLÉS

accompagnement, décrochage enseignant, développement professionnel, direction d'établissement scolaire, insertion professionnelle

1. INTRODUCTION

Le système d'éducation québécois est aux prises avec le décrochage scolaire des élèves depuis plusieurs années déjà. Mais le décrochage enseignant est un phénomène actuellement préoccupant, sur lequel il importe de se questionner afin de freiner l'augmentation du nombre des nouveaux enseignants qui quittent la profession (Desmeules et Hamel, 2017). De ce fait, il semble pertinent de s'intéresser au rôle que joue la direction d'établissement scolaire relativement à la rétention des

enseignants en insertion professionnelle (Martineau et Vallerand, 2006; Duchesne et Kane, 2010; Gravelle, 2017). Cet article vise donc à documenter les pratiques déclarées de trois directions d'établissement scolaire concernant l'accompagnement qu'elles offrent à des enseignants nouvellement en poste.

2. PROBLÉMATIQUE

Le problème du décrochage des nouveaux enseignants sera mis en parallèle avec le rôle de la direction d'établissement scolaire (DÉ) dans l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle. Nous terminerons par la présentation d'un état de la situation et de la question de recherche.

2.1 L'INSERTION PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

L'insertion professionnelle en enseignement, définie par Martineau et Vallerand (2005, p. 12) comme « une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession », serait d'une durée d'environ sept ans (Vonk et Schras, 1987). Ce début de carrière est jugé difficile en raison d'un sentiment de surcharge de travail et d'une préparation insuffisante à la réalité de l'enseignement (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). S'ajoute à cela le fait que les enseignants nouvellement qualifiés accèdent fréquemment à cette profession par de la suppléance. Cette dernière serait davantage une activité de gestion disciplinaire pouvant entraîner un choc, alors qu'elle devrait être une occasion pour le nouvel enseignant de se familiariser avec le milieu de l'enseignement (Jeffrey, 2011; Mukamurera *et al.*, 2008). Les enseignants en insertion professionnelle (EIP) se voient aussi octroyer les classes les plus difficiles, qui regroupent plusieurs élèves en difficulté, d'après Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008). Tous ces aspects de gestion de classe préoccuperaient le plus les nouveaux enseignants (Chouinard, 1999; Jeffrey, 2011; Sauvé, 2012) et les difficultés qui y sont liées amènent certains d'entre eux à décrocher de la profession dès leurs premières années en poste.

2.2 LE DÉCROCHAGE ENSEIGNANT

Karsenti et Collin, (2009, p. 3), définissent le décrochage enseignant « comme le départ prématuré de la profession enseignante (moins de sept ans), qu'il soit volontaire ou non, voulu ou subi ». C'est près de 25 % des nouveaux enseignants qui quittent la profession enseignante au cours des sept premières années (Karsenti, 2017; Karsenti *et al.*, 2008). Ce décrochage entraîne un roulement du personnel enseignant dans les écoles, ce qui nuit à l'enseignement offert aux élèves, car les EIP sont en construction d'expertise, leurs compétences pédagogiques étant peu développées en début de carrière (Desmeules et Hamel, 2017; Organisation de coopération et de développement économiques, 2005). De plus, le décrochage résulterait d'une *tendance à l'idéalisation* de la profession

enseignante, que plusieurs auteurs nomment *choc de la réalité ou du terrain* et même *période de survie* (Boies et Portelance, 2014; Jeffrey, 2011; Mukamurera *et al.*, 2008). Enfin, selon Sauvé (2012), l'un des facteurs qui influencent le décrochage enseignant au Québec est le peu de soutien de la direction.

2.3 LE RÔLE DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DANS L'INSERTION PROFESSIONNELLE

La D  a un rôle crucial à jouer dans l'insertion professionnelle et dans la rétention des nouveaux enseignants, particulièrement pendant leurs deux premières années, et ce, notamment par rapport à l'accueil, au soutien et à l'encadrement (Duchesne et Kane, 2010; Dumais, 2016; Karsenti *et al.*, 2008; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Martineau et Presseau, 2003; Martineau et Vallerand, 2006, 2008; Mukamurera et Desbiens, 2017a). La Dé devrait aussi éviter de placer un EIP dans les classes les plus difficiles (Karsenti *et al.*, 2008).

Au début de sa carrière, l'EIP vivrait un sentiment d'incompétence pédagogique, soit se sentir débordé, ne pas suffire à la tâche et ne pas produire l'effet pédagogique attendu (Martineau et Presseau, 2003, 2006). Or, quand une D  estime que l'enseignant est compétent, les retombées sont positives pour ce dernier, car il devient plus confiant quant à sa compétence (Lamarre, 2003).

2.4 L'ÉTAT DE LA SITUATION

  ce jour, nous ne recensons pas d'écrits scientifiques qui s'intéressent précisément aux pratiques des D  qui accompagnent les EIP, bien que certaines recherches aient documenté des contextes plus spécifiques, par exemple, l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration en Ontario (Gravelle, 2017). Cela nous a amené à poser cette question de recherche : « Comment des directions d'établissement scolaire décrivent-elles leurs pratiques d'accompagnement auprès d'enseignants en insertion professionnelle de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire? »

3. CADRE THÉORIQUE

Dans cette section, le cadre théorique de la recherche sera présenté. Au départ, il sera question du contexte législatif de l'accompagnement. Ensuite, une définition de l'accompagnement telle que nous la concevons sera présentée. Par la suite, le rôle de la direction d'établissement scolaire relatif à l'accompagnement sera évoqué. Puis, deux démarches d'accompagnement recensées seront présentées. Cette section se conclura par l'objectif de la recherche.

3.1 LE CONTEXTE LÉGISLATIF DE L'ACCOMPAGNEMENT

Tant dans la *Loi sur l'instruction publique* du Québec (LIP) (Gouvernement du Québec, 2020) que dans le discours entourant la réforme de 1990 (Ministère de l'Éducation, 1997) ou dans « Un référentiel des compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008, chap. 3), l'accent est mis sur le fait que les enseignants en début de carrière doivent être accompagnés. Selon ces sources, c'est à la DÉ que revient ce rôle. Selon le référentiel de compétences du MELS (2008), la DÉ doit « assurer l'agir compétent » dans la pratique des membres du personnel, notamment des enseignants, ainsi que dans chacune des équipes de travail de l'établissement scolaire. Enfin, elle doit assurer le développement des compétences de tous les membres du personnel, dont les enseignants. La DÉ a donc un rôle important à jouer en ce qui a trait à l'accompagnement des EIP, selon ces documents légaux.

3.2 L'ACCOMPAGNEMENT

Depuis plusieurs années déjà en éducation, l'accompagnement est de plus en plus documenté, notamment dans une approche andragogique (Gagnon, 2017). Paul (2004, cité par Gagnon, 2017) qualifie le concept de l'*accompagnement* comme étant une nébuleuse qui renferme plusieurs pratiques diverses et parfois floues, dont le *coaching*, le *counselling*, le parrainage, le *sponsoring*, le tutorat (monitorat) et le compagnonnage font partie. Chacune de ces pratiques correspond à une forme particulière d'accompagnement, dans un contexte spécifique au type de pratique, comme présenté à la Figure 1.

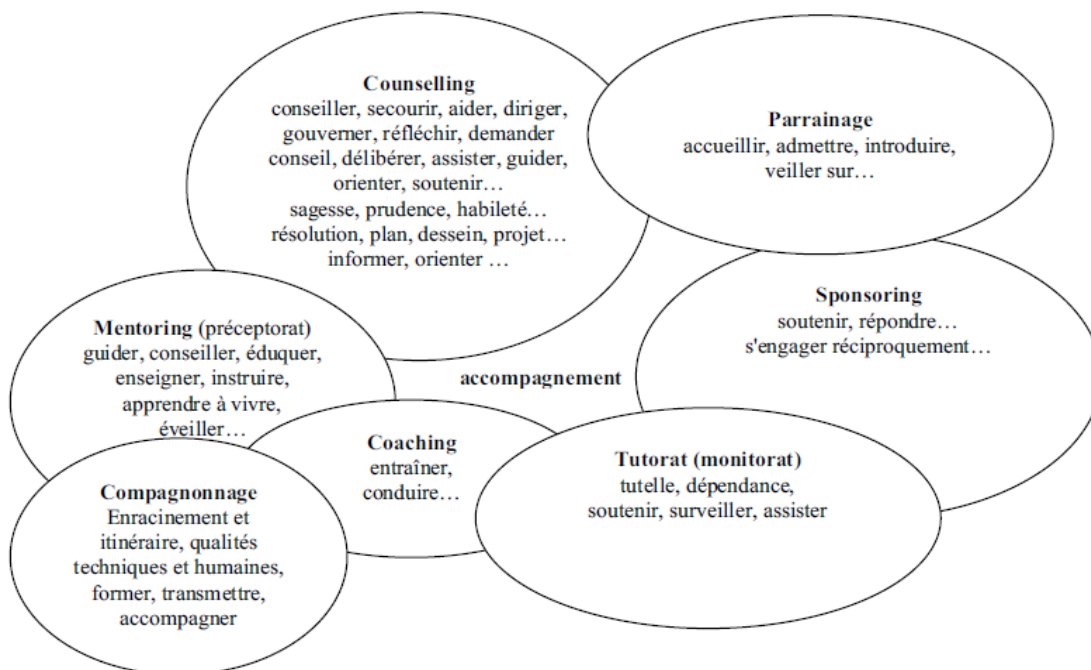


Figure 1 L'accompagnement (Paul, 2004, cité par Gagnon, 2017, p. 62)

Ce qui se rapproche le plus de la vision de l'accompagnement retenue dans la présente recherche est le *counselling*, soit conseiller, guider, orienter, soutenir (Paul, 2004, cité par Gagnon, 2017). Dans les écrits scientifiques, l'*accompagnement* n'est pas un concept qui se définit aisément en raison des particularités qui lui incombent, notamment le fait qu'il doive être adapté à chaque personne accompagnée, à chaque contexte et à chaque situation, ce qui peut paraître menaçant pour le professionnel qui désire s'engager dans une démarche d'accompagnement. Selon Paul (2016), la définition du verbe *accompagner* amène une certaine compréhension de ce concept malgré le flou définitionnel. Accompagner, c'est tout d'abord se mettre en relation, soit se joindre à quelqu'un. C'est ce qui initie l'accompagnement et qui doit être considéré, car il n'y a pas d'accompagnement sans relation. De plus, accompagner implique de suivre le rythme de l'accompagné. L'auteure mentionne également que l'initiative de l'accompagnement provient de la personne qui accompagne, mais le cheminement appartient à l'accompagné. C'est donc dire que l'accompagnement est complexe, car c'est une relation et une posture particulière entre deux professionnels : un accompagnateur qui se joint à un accompagné. La posture de l'accompagnement est effectivement singulière en ce sens qu'elle doit être adaptée en fonction d'une personne : celle qui est accompagnée. Selon Paul (2016), l'accompagnement ne consiste pas en l'application d'une théorie ni en la transmission d'un savoir ou d'une information : c'est une pratique qui doit être adaptée en fonction des besoins de la personne, du contexte dans lequel elle évolue et de la situation qui survient.

L'accompagnement, selon les enseignants et les syndicats qui les représentent, devrait être vu comme un processus de développement professionnel et non comme un processus d'évaluation de l'enseignant. En effet, l'accompagnement devrait provenir d'un besoin de l'enseignant, et ce, dans un contexte de relation d'aide et de reconnaissance de la compétence de l'enseignant nouvellement qualifié (Biémar, 2012; Bouchamma *et al.*, 2016; Lavoie et Royal, 2014). De plus, l'accompagnement devrait être perçu comme une collaboration entre partenaires égaux et comme un soutien pour atteindre un but commun, soit l'amélioration de l'enseignement afin d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves (Lauzon et Madgin, 2003; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). La DÉ devrait donc aider l'enseignant, estimé compétent, à poursuivre le développement de ses compétences professionnelles, et ce, à travers la pratique réflexive (Lauzon et Madgin, 2003; Potvin, 2016; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Or, les enseignants sont parfois réticents à accepter l'accompagnement de la DÉ, par crainte d'ingérence de sa part, ce qui pourrait brimer leur autonomie professionnelle (Lauzon et Madgin, 2003). D'un autre point de vue, Bilodeau (2016) rapporte le fait que la DÉ a besoin de moyens pour diminuer la résistance manifestée par certains enseignants quant à l'accompagnement. À la lumière de ces propos, il est donc nécessaire d'en arriver à la conception d'une démarche d'accompagnement qui soit acceptée par les enseignants, non menaçante pour eux, et qui contribue à leur développement professionnel (Lavoie et Royal, 2014).

Bref, notre recension des écrits nous a permis de statuer sur l'utilisation du concept d'*accompagnement* au lieu d'utiliser celui de *supervision pédagogique* dans le cadre de notre recherche (Bouchamma *et al.*, 2015; Lauzon et Madgin, 2003; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). En effet, selon Bouchamma *et al.* (2015), la *supervision pédagogique* serait un processus qui sert à évaluer un

enseignant considéré en difficulté par la direction, ce qui n'est pas le cas dans le cadre de notre recherche. C'est pour cette raison que nous définissons l'*accompagnement* comme une approche s'appliquant à une personne, à un groupe de personnes ou à une collectivité, ayant pour but de soutenir le développement professionnel et de permettre le développement de compétences (Bouchamma *et al.*, 2016; Lafortune et Deaudelin, 2001; Lauzon et Madgin, 2003; Lavoie et Royal, 2014; Potvin, 2016; Vial et Caparros-Mencacci, 2007).

3.3 LE RÔLE DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE RELATIF À L'ACCOMPAGNEMENT

La DÉ a un rôle à jouer dans l'insertion des enseignants et leur rétention : c'est une attente formulée par plusieurs d'entre eux, selon une recherche menée par Karsenti (2017) portant sur le décrochage d'enseignants ayant au plus cinq ans d'expérience en enseignement. En effet, près de 97 % des nouveaux enseignants québécois des ordres primaire et secondaire ont affirmé que la DÉ joue un rôle primordial dans leur insertion professionnelle. De plus, la DÉ doit valoriser le travail collaboratif entre les enseignants afin de permettre à ceux en insertion de s'intégrer plus facilement à l'équipe-école (Baillauquès et Breuse, 1993; Feiman-Nemser, 2003; Lamarre, 2004). La DÉ doit également s'assurer que l'enseignant qui débute sa carrière ne se retrouve pas avec une classe difficile qui comporte plusieurs élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Karsenti, 2017; Martineau, Presseau et Portelance, 2005). Or, à l'heure actuelle, comme les enseignants ayant le plus d'expérience choisissent leur classe en premier, les classes les plus difficiles sont reléguées aux EIP, ce qui amène un défi supplémentaire pour un enseignant débutant (Martineau *et al.*, 2005; Mukamurera et Desbiens, 2017a).

Ainsi, dans son rôle d'accompagnement, la DÉ aurait une influence importante sur la qualité des apprentissages des élèves (Lavoie et Royal, 2014). Cela pourrait se manifester par la DÉ qui accompagne des enseignants à la suite de formations continues, facilitant le transfert de leurs apprentissages, ce qui améliorerait leurs interventions pédagogiques en classe. En effet, sa rétroaction contribuerait à la prise de conscience des apprentissages réalisés lors des formations, favorisant donc leur développement professionnel et la réussite de leurs élèves.

3.4 DES DÉMARCHES D'ACCOMPAGNEMENT

Nous avons ciblé deux démarches d'accompagnement : celle de Lafortune et Deaudelin (2001) et celle de Lavoie et Royal (2014).

Dans une perspective socioconstructiviste, la démarche d'accompagnement de Lafortune et Deaudelin (2001) préconise l'accompagnement en tant que groupe de personnes accompagnées en interaction entre elles et non sous forme de rencontres individuelles. Dans cette optique, l'accompagnateur agit comme un modèle d'ouverture au changement de ses propres pratiques professionnelles

en se montrant ouvert lui-même à l'autoévaluation de ses compétences et à la remise en question. Cette perspective socioconstructiviste suppose que les enseignants soient confrontés à des conflits sociocognitifs tout en prenant une distance critique par rapport à leurs actions pédagogiques. Cette démarche se déroule sur une période de plusieurs mois jusqu'à plus d'une année. L'objectif ultime est que les enseignants réinvestissent le produit de la réflexion collective sur l'analyse de leurs pratiques pour développer un agir compétent professionnel (Lafortune et Deaudelin, 2001).

La démarche d'accompagnement de Lavoie et Royal (2014) est différente : elle se déroule en trois rencontres individuelles en plus d'une rencontre de suivi après chacune d'elle, auxquelles s'ajoutent une rencontre en équipe-matière et de l'observation en classe. La première rencontre vise à recenser les besoins, les intérêts de développement professionnel et à s'entendre avec l'enseignant sur la démarche d'accompagnement elle-même. La deuxième rencontre permet la mise en place d'un projet spécifique avec chacun des accompagnés à l'aide d'un plan de travail qui prévoit des actions tant de la part de l'accompagné (l'enseignant) que de la part de l'accompagnateur (la direction). À titre d'exemple, le recours au tableau interactif pourrait être un projet de développement professionnel pour les enseignants. La dernière rencontre permet de dresser un bilan des effets de l'accompagnement sur le développement professionnel. Le recours à cette démarche rigoureuse, explicite et centrée sur les besoins de développement professionnel entraînerait des retombées positives en permettant aux enseignants d'être soutenus. Cela dit, il est d'une importance capitale de permettre des moments de réflexion pour les deux parties afin que des changements pédagogiques puissent s'opérer dans la pratique professionnelle des enseignants. L'objectif ultime est donc de susciter l'engagement de l'enseignant dans une pratique réflexive en l'amenant à formuler ce qu'il souhaite modifier dans sa pratique (Lavoie et Royal, 2014).

3.5 L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE

À la lumière de notre façon de concevoir l'accompagnement et du rôle de la direction d'établissement scolaire relativement à cet accompagnement, l'objectif de cette recherche est d'en apprendre davantage au sujet des pratiques déclarées par les DÉ qui accompagnent les EIP au sein de leur organisation scolaire. Rappelons que, dans le cadre de cette recherche, l'accompagnement est mené dans une optique de développement professionnel en excluant toute forme d'évaluation des enseignants. Nous souhaitons donc décrire des pratiques déclarées d'accompagnement menées par des directions d'établissement scolaire relatives à des enseignants en insertion professionnelle de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire.

4. MÉTHODOLOGIE

Nous avons mené une recherche de nature qualitative/interprétative auprès de trois directions d'établissement scolaire : une DÉ uniquement en éducation préscolaire et deux DÉ qui combinent l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Nous avons choisi ce type de recherche pour

nous permettre de comprendre l'acte professionnel, de façon à pouvoir ensuite agir sur celui-ci (Savoie-Zajc, 2011). Cette recherche était descriptive, d'une part, car elle cherchait à tracer le portrait de la situation d'accompagnement de l'EIP et, d'autre part, elle était inductive, car elle nous a permis de dégager la théorie des résultats obtenus en interprétant le phénomène étudié, soit la description des pratiques déclarées d'accompagnement. De plus, précisons que notre recherche était empirique, car elle comprenait une collecte de données dans le milieu scolaire, ce qui nous a permis de décrire un phénomène (Gaudreau, 2011). Nous avons en effet colligé des données portant sur des pratiques déclarées d'accompagnement des DÉ auprès des EIP, car notre objectif était de documenter ces pratiques. Enfin, nous souhaitons que les utilisateurs des résultats de la recherche puissent tirer profit de ces derniers dans leur propre organisation scolaire (Savoie-Zajc, 2011).

4.1 LES SOURCES DES DONNÉES

La population retenue pour cette recherche est les directions d'établissement scolaire de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire du Québec. Nous avons eu recours à l'échantillonnage de cas typiques (Gaudreau, 2011). Nous avons donc choisi des sujets qui représentaient des cas les plus caractéristiques à partir de critères de sélection préétablis. Par exemple, les DÉ sélectionnées pour la recherche devaient être reconnues comme pratiquant l'accompagnement d'EIP. Ce sont des chercheurs du milieu universitaire ou des conseillers pédagogiques qui nous ont recommandé des sujets qui répondaient à nos critères. De plus, les DÉ devaient occuper un poste-cadre depuis au moins cinq ans, de façon à avoir développé une expertise par rapport à notre objet de recherche.

4.2 LES SUJETS DE LA RECHERCHE

Nous avons retenu trois sujets, ce qui a été suffisant pour atteindre l'objectif de la recherche. Le Tableau 1 présente leurs principales caractéristiques.

Tableau 1 Les caractéristiques des trois sujets de la recherche

Sujet	Lieu de travail	Nombre d'années d'expérience en direction	Sexe
S1	Établissement scolaire offrant uniquement l'éducation préscolaire	12 années	Féminin
S2	Établissement scolaire combinant l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire	7 années	Féminin
S3	Établissement scolaire combinant l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire	11 années	Féminin

4.3 LA COLLECTE DES DONNÉES

Les données ont été collectées à l'aide d'entretiens semi-dirigés réalisés à partir d'un schéma d'entretien qui était composé essentiellement de questions ouvertes. Cette méthode laisse le sujet libre de répondre ce qu'il veut, tout en permettant de recueillir de l'information plus détaillée que celle procurée par des questions fermées, et ce, en offrant la possibilité au chercheur d'orienter l'entretien dans toutes les avenues pertinentes (Boutin, 1997; Fortin et Gagnon, 2010). Les thèmes utilisés pour construire le canevas d'entretien sont *l'accompagnement*, *la sélection des enseignants*, *la collaboration avec des membres du personnel* et *la formation*.

4.4 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Les verbatims de chacun des entretiens ont été analysés de façon à établir le corpus et à faire émerger les liens à travers les faits cumulés lors de la collecte des données, afin de saisir le sens de ces données (Deslauriers, 1991; Gaudreau, 2011). Ensuite, une analyse verticale des trois verbatims a été effectuée de façon distincte, suivie d'une analyse transversale en regroupant par unités de sens les énoncés qui semblaient apparentés (Gaudreau, 2011). Nous avons ainsi obtenu des faits liés à des expériences vécues par les DÉ relativement à l'accompagnement des EIP.

5. RÉSULTATS

Dans cette section, nous présentons les résultats de la recherche selon sept thèmes qui ont émergé de l'analyse de contenu. Les données, présentées sous forme d'extraits de verbatims (en italique), sont donc issues de trois entretiens semi-dirigés menés auprès de directions d'établissement scolaire déclarant accompagner des enseignants en insertion professionnelle de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire.

5.1 L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE DU POINT DE VUE DE TROIS DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

La première question de notre entretien semi-dirigé visait à cerner la compréhension des DÉ sur le concept de l'accompagnement des EIP. Pour les sujets S1 et S3, l'accompagnement s'effectue par des rencontres : « *C'est de prendre le temps de rencontrer l'enseignante de manière planifiée.* » (S3) L'objectif de ces rencontres est notamment d'accueillir l'EIP dans son nouveau milieu de travail en lui remettant un guide d'insertion professionnelle, lorsqu'un tel document est préparé par leur centre de services scolaire (CSS)¹. Selon S2, ce guide fournit des informations factuelles comme le

1 Anciennement, la *commission scolaire*.

fonctionnement de la suppléance ou du courriel ainsi que les conditions de travail. En plus de ce guide, les trois sujets mentionnent l'existence d'un programme d'insertion professionnelle au sein de leur CSS. Le sujet S2 indique qu'il en informe l'EIP, notamment en ce qui a trait aux formations qui lui sont offertes dans le cadre de ce programme. Le sujet S3 amorce la première rencontre avec un EIP en abordant le sujet de la réussite des élèves : en effectuant la recension de l'ensemble des enfants qui sont en difficulté, ceci l'amène à constater le niveau d'aisance de l'EIP à lui parler des difficultés des élèves. Si S3 constate qu'il y a un malaise à parler des difficultés des élèves, ce sujet affirme diriger l'EIP immédiatement vers un conseiller pédagogique. De plus, selon S2, la première rencontre peut permettre de mettre en place une démarche de mentorat qui est « une relation au cours de laquelle une personne expérimentée investit sa sagesse ainsi que son expertise afin de favoriser le développement d'un autre que lui en fonction des objectifs professionnels et des compétences que ce dernier veut développer » (Provencher, 2010, p. 35). Les mentors sont recrutés parmi les enseignants d'expérience de l'école et ce travail est reconnu dans leur tâche. Selon S3, il serait aussi important que la DÉ s'assure que le nouvel enseignant ait tout le matériel nécessaire en sa possession dans sa classe pour qu'il puisse bien fonctionner. Enfin, la DÉ semble jouer un rôle plus administratif lors de la première rencontre avec l'EIP : selon ce que nous avons relevé, le rôle d'accompagnement pédagogique se ferait par un enseignant d'expérience (un mentor) ou par un conseiller pédagogique.

5.2 LA SÉLECTION DES ENSEIGNANTS BÉNÉFICIAIRE D'UN ACCOMPAGNEMENT

En ce qui concerne la sélection des enseignants bénéficiant d'un accompagnement, nos résultats montrent qu'un enseignant, qu'il soit en insertion professionnelle ou non, peut bénéficier d'un accompagnement lorsque le besoin émerge ou lorsqu'il vit des difficultés. En effet, le sujet S1 mentionne qu'il va « *en offrir à tout le monde, c'est sûr qu'il va être différent selon chacun* ». Ce sujet donne l'exemple d'un enseignant qui a changé de champ d'enseignement, passant de l'enseignement des sciences au secondaire à l'éducation préscolaire : « *Cette transition a été un petit choc.* » (S1) Cet enseignant s'est ainsi vu offrir un accompagnement par la DÉ, en collaboration avec des conseillers pédagogiques et des enseignants de l'éducation préscolaire de son milieu, afin de l'aider à vivre cette transition de façon harmonieuse. Bref, selon S1, il est important d'offrir un accompagnement systématique à tous les enseignants qui arrivent dans son milieu, mais cet accompagnement doit être adapté au besoin de l'enseignant et à son nombre d'années d'expérience dans la profession, car tout enseignant n'a pas les mêmes forces ni les mêmes défis à relever. Il est aussi important de considérer le groupe d'élèves dont l'enseignant a la charge, car les difficultés vécues peuvent être causées par la dynamique du groupe : « *La première année, la gestion de classe allait super bien; l'année d'après, c'était un groupe différent puis ça a été difficile.* » (S1) Bref, les enseignants accompagnés semblent surtout être sélectionnés par les DÉ en fonction de leurs besoins d'accompagnement.

5.3 LES INTERVENTIONS DE SOUTIEN MENÉES PAR DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Le sujet S1 affirme faire de l'observation en classe comme intervention de soutien, ce qui lui permet de « *revenir sur le comment, le pourquoi puis mettre des mots sur ce qu'ils font aussi, que ce soit en gestion de classe ou en enseignement* ». Le but de cette rencontre est d'aider l'enseignant en insertion professionnelle à nommer ce sur quoi il s'appuie afin de faire des liens avec la recherche, ce que nous appellerons *une direction qui agit comme un leader pédagogique*. Selon Pelletier (2008), un *leader pédagogique* est une personne de référence en raison de son pouvoir d'expertise, c'est-à-dire de ses connaissances et de ses compétences pédagogiques.

Le sujet S3 mentionne faire de la « *gestion de la porte ouverte* », ce qui consiste à être disponible « *à 90 % du temps* » dans son bureau. Ce type de gestion l'aide à avoir accès à ses enseignants et lui permet de répondre à leurs questions. Si un enseignant ne vient jamais poser de questions, la DÉ affirme « *aller les chercher autrement* » (S3).

La gestion de classe est mentionnée comme étant le premier besoin d'accompagnement pour les EIP : « *La gestion de classe, c'est vraiment ça qui les insécurise.* » (S1) Lors d'une demande de soutien provenant d'un enseignant, le sujet S3 affirme vouloir s'assurer en premier lieu que sa gestion de classe est adéquate, « *sinon on va donner des coups d'épée dans l'eau* » (S3). Un EIP dont la gestion de classe est inadéquate va entraîner des répercussions néfastes sur toute l'équipe-école : « *Les enseignants habitués à l'école disaient gérer son corridor, elle n'y arrivait pas.* » (S3) Il semble donc que la gestion de classe est un réel enjeu pour les nouveaux enseignants.

5.4 LA COLLABORATION D'AUTRES ENSEIGNANTS DE L'ORGANISATION SCOLAIRE À TRAVERS L'ACCOMPAGNEMENT ET LE LEADERSHIP DE LA DIRECTION

La collaboration des membres du personnel de l'organisation serait essentielle afin de mener à terme une démarche d'accompagnement. En effet, selon S1, les enseignants d'expérience seraient une ressource incontournable, notamment lorsque la DÉ effectue un jumelage avec un EIP dans le cadre d'un mentorat. Selon S2, le rôle du mentor est d'aider l'EIP « *à planifier, à échanger des idées sur des projets* » en plus de sélectionner des évaluations et de préparer ensemble des ateliers. Le choix du mentor doit être fait en fonction de sa personnalité : « *Il faut que la personne soit en confiance, puis qu'elle soit à l'aise avec la personne avec qui elle est jumelée.* » (S1) De plus, il faut que le mentor soit présent dans la même école que l'EIP, car « *c'est ce qu'il y a de plus gagnant, parce que ça prend quelqu'un qui est près du quotidien et, de préférence, dans le même cycle* » (S2). Enfin, la collaboration des membres du personnel semble donc essentielle.

5.5 LES RETOMBÉES DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE : LES BÉNÉFICES ET LES DÉFIS

Selon le sujet S1, le bénéfice le plus important de l'accompagnement des EIP est les retombées sur les élèves, car « *mieux nos profs vont vivre leur insertion professionnelle, plus ça va faire, je crois, des profs qui vont être efficaces qui vont travailler avec les élèves de la façon la plus optimale possible* » (S1). Le sujet S3 affirme que de réussir à collaborer avec l'enseignant permet à la DÉ de mieux le soutenir : par exemple, lorsqu'un parent lui a téléphoné pour lui dire « *Ça n'a pas de bon sens, mon enfant a baissé de 20 % en français lecture.* », le sujet S3 a pu répondre qu'il était au courant de la situation et qu'un plan d'action avait été mis en marche pour soutenir l'élève. Cette intervention est possible lorsque la DÉ travaille en collaboration directe avec l'enseignant. Enfin, le sujet S2 affirme que l'accompagnement assurerait la rétention des enseignants dans la profession en créant un réseau autour de l'EIP, une sorte de filet de sécurité pour ce dernier, car les enseignants sont « *assez isolés une fois dans la classe* » (S2). Ce sentiment d'être bien entouré permettrait à l'EIP de restreindre la lourdeur de la tâche enseignante.

Le seul défi qui ressort des entretiens avec les DÉ est de réussir à accompagner un enseignant qui est réfractaire à l'idée de se faire aider. Dans cette situation, le sujet S3 mentionne qu'il doit investiguer auprès de l'enseignant pour découvrir « *la raison pour laquelle il ne veut pas se mettre en démarche d'accompagnement, parce qu'il y a toujours une raison s'il y a un refus* » (S3). Bref, il serait difficile d'aider un enseignant qui ne reconnaît pas sa difficulté malgré l'aide qui lui est apportée par la DÉ, car il pourrait être moins ouvert à recevoir du soutien.

5.6 LE NIVEAU D'AISANCE DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE RELATIVEMENT À L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE

Les trois DÉ affirment être relativement à l'aise d'accompagner les EIP. Le sujet S2 mentionne avoir enseigné avant d'être en poste de direction : « *Comme direction on a tous été enseignants, donc c'est quelque chose qu'on comprend bien.* » (S2) C'est d'ailleurs pour cette raison, selon ce sujet, qu'il serait beaucoup plus facile d'accompagner les enseignants que les autres membres du personnel de l'école. Le sujet S3 indique cependant qu'il lui était difficile, au départ, d'accompagner des EIP au primaire, ayant enseigné seulement à l'ordre secondaire, alors que sa première expérience en direction était à l'ordre primaire : « *Il fallait que je m'approprie moi-même le primaire.* » (S3) Bref, les DÉ seraient à l'aise d'accompagner des enseignants, notamment en raison de leurs compétences pédagogiques issues de leur pratique enseignante.

5.7 LA FORMATION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE RELATIVEMENT À L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE

Les DÉ rencontrés ont toutes reçu de la formation relativement au poste de direction, que ce soit aux cycles supérieurs universitaires en administration scolaire ou directement par le CSS qui les a embauchées comme gestionnaires. Or, S1 mentionne que c'est l'expérience qui lui a permis de développer sa compétence à accompagner des EIP, notamment grâce aux questions qu'ils posent : « *Il y a une bonne partie que c'est sur le terrain que je l'ai acquis [sic].* » (S1) Le sujet S2 affirme que la formation lui a permis de bien comprendre comment assurer l'accueil d'un EIP, en plus de lui faire « *prendre conscience des défis, puis de comment, quand un enseignant arrive, souvent on lui remet les clés, puis on lui souhaite bonne chance* » (S2). Enfin, S3 déclare avoir demandé lui-même un accompagnement auprès de la direction générale du CSS pour pouvoir bien tenir son rôle d'accompagnateur : « *J'ai eu un accompagnement personnalisé pendant une année, [...] tous les mois, je voyais une consultante.* » (S3) Ce sujet affirme être « *une gestionnaire beaucoup plus pédagogique qu'administrative et c'est ainsi que je le veux aussi* » (S3). La formation ou l'accompagnement que les DÉ ont reçu semblent donc être un facteur important pour leur permettre d'accompagner efficacement les EIP.

6. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans cette dernière section, nous discuterons des résultats de la recherche en les comparant au cadre théorique. Cinq thèmes ont été ciblés pour cette discussion : l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle, leur évaluation, leurs besoins dans cette démarche, les défis qui y sont liés et, finalement, des modèles d'accompagnement. Les limites de la recherche et des perspectives de recherches futures concluront cette section.

6.1 L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE

Les directions d'établissement scolaire rencontrées pratiquent l'accompagnement des enseignants, comme le stipulent la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) à l'article 96.21 (Gouvernement du Québec, 2020) et le « *Référentiel des compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement* » (MELS, 2008, chap. 3). Ce référentiel mentionne que les DÉ doivent assurer l'agir compétent des enseignants dans leur pratique.

Nous constatons que l'accompagnement des EIP n'incombe pas exclusivement à la DÉ. En effet, l'insertion professionnelle des enseignants devrait être considérée comme une responsabilité partagée par tous les membres de l'équipe-école (Colley, 2002, cité par Martineau et Vallerand, 2006). D'ailleurs, la LIP stipule que tous les enseignants devraient « *collaborer à l'accompagnement des*

enseignants en début de carrière » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 12). Les DÉ rencontrées ont effectivement souligné l'importance de travailler en collaboration avec les membres de l'équipe-école afin d'accompagner les EIP dans leur développement professionnel. Parfois, la DÉ les dirige donc vers un enseignant d'expérience ou même vers un conseiller pédagogique, lors de besoins plus spécifiques en pédagogie.

Selon Mukamurera et Desbiens (2017b), l'observation en classe est aidante pour les EIP lorsqu'elle génère une rétroaction constructive, ce qui est fait par le sujet S1, qui affirme effectuer de l'observation suivie de rétroactions pour permettre à l'EIP de bien comprendre la portée de ses interventions pédagogiques. Lavoie et Royal (2014) postulent que les DÉ ont une influence positive sur la qualité des apprentissages des élèves, ce dont le sujet S3 a bien conscience : « *J'ai une obligation aussi, comme direction [...], de m'assurer de la qualité des services rendus à l'élève [...]. J'ai des obligations légales [en ce sens].* » La DÉ aurait donc des retombées positives sur le rendement des élèves (Lavoie et Royal, 2014).

Enfin, d'après Karsenti (2017), la DÉ a un rôle central à jouer dans l'insertion professionnelle des enseignants. À ce propos, le sujet S1 déclare qu'« *il faut tout mettre en place pour ne pas, non plus, les vider tout de suite quand ils entrent dans le système, parce que si on [ne] les aide pas, rapidement on risque de les perdre, ils risquent de changer de travail* ». Concernant la rétention des EIP, S1 précise : « *[Un] investissement vraiment important, c'est tout de suite, quand ils entrent, qu'on doit les accrocher puis on les prend sous notre aile.* » Il semble donc essentiel que la DÉ accompagne les EIP.

6.2 L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE

Actuellement, il semble difficile pour les DÉ de dissocier complètement l'évaluation de rendement d'un EIP de l'accompagnement à lui prodiguer. Pourtant, Bouchamma *et al.* (2016) soulignent qu'il est primordial que les enseignants et les syndicats qui les représentent considèrent l'accompagnement non comme un moyen d'évaluer les enseignants, mais comme une stratégie de développement professionnel. Néanmoins, une évaluation de rendement est demandée à la DÉ par les ressources humaines du CSS. Pour cette raison, il semble donc difficile de tracer une ligne bien définie entre l'accompagnement des EIP et l'évaluation de leur rendement, car ces deux démarches se réalisent de manière concomitante, comme le mentionne le sujet S3 : « *Si l'accompagnement est bien fait, l'évaluation [de rendement] va bien aller dans la plupart des cas.* » Il serait intéressant de questionner la complémentarité des deux démarches dans le cadre d'une autre étude.

6.3 LES BESOINS D'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE

En général, les enseignants ne seraient pas suffisamment outillés en matière de gestion de classe, ce qui pourrait avoir un lien avec l'insertion professionnelle vécue difficilement par certains EIP :

« Tout ce qui est gestion de classe, c'est incroyable comment ils [ne] sont pas outillés [...]. Le gros point sur lequel j'ai à travailler, c'est beaucoup, beaucoup, la gestion de classe [...], c'est ça qui les décourage [...]. Ils vivent une déception, ils ont l'impression de ne pas enseigner. » (S1) D'ailleurs, Chouinard (1999) et Sauvé (2012) mentionnent également que la préoccupation majeure des nouveaux enseignants concerne la gestion de classe et que c'est un défi de taille pour eux.

La relation avec les parents semble aussi faire partie des besoins d'accompagnement des EIP. La DÉ affirme avoir à « travailler [...] la relation avec les parents » (S1), notamment en accompagnant les EIP lors des rencontres avec les parents pour ne pas les laisser vivre ces premières expériences « tout seuls » (S1). La collaboration école-famille est effectivement difficile et des interventions de soutien seraient bénéfiques pour tous les enseignants et particulièrement pour ceux en insertion (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndorero, 2013). Bref, les besoins des enseignants semblent être de deux ordres, soit la gestion de classe et la relation avec les parents.

6.4 LES DÉFIS DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE

Le principal défi de l'accompagnement semble être d'en arriver à la conception d'une démarche non menaçante du point de vue des EIP (Bilodeau, 2016). Cela semble être un défi pour certaines DÉ de maintenir une bonne communication avec l'EIP et de se faire suffisamment rassurant pour qu'il s'ouvre à une démarche d'accompagnement. De plus, la DÉ devrait s'assurer que les EIP n'héritent pas d'une tâche trop lourde (Martineau *et al.*, 2005). Le sujet S3 mentionne : « Les enseignants en insertion professionnelle ne devraient pas avoir les tâches les plus difficiles parce que [ils] ont tout à apprendre. » Toutefois, cet allègement n'est pas toujours possible, puisque l'enseignant d'expérience pourrait lui aussi vivre de l'insatisfaction quant à la lourdeur de sa tâche. Adapter la tâche des EIP, notamment l'attribution des groupes difficiles, semble donc être un réel défi dans le milieu scolaire.

6.5 DES MODÈLES D'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE

Bien que des questions portant spécifiquement sur les modèles d'accompagnement aient été posées, nous n'avons pas été en mesure de cibler un modèle précis qui était utilisé par les trois DÉ. Néanmoins, nous avons cerné des ressemblances avec certains éléments provenant de différents modèles soit, d'une part, l'accompagnement en interaction avec les pairs du modèle de Lafortune et Deaudelin (2001) et, d'autre part, des rencontres individuelles et des observations en classe du modèle de Lavoie et Royal (2014).

6.6 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Parmi les limites de cette recherche, nous trouvons le fait qu'elle se résume à seulement trois sujets interrogés et qu'il n'est pas possible de généraliser les résultats. Cependant, la recherche a permis de décrire des pratiques déclarées d'accompagnement de directions d'établissement scolaire auprès d'enseignants en insertion professionnelle de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, ce qui n'avait pas été fait auparavant à notre connaissance au Québec.

Une autre limite est qu'il n'a pas été possible de documenter la perception des EIP concernant l'accompagnement qu'ils vivent. Cela aurait pu permettre de comprendre comment l'accompagnement que procure une DÉ peut être bénéfique ou non, du point de vue des EIP, ainsi que les effets sur leur rétention en poste.

6.7 LES PERSPECTIVES DE RECHERCHES FUTURES

Il serait pertinent de mener une recherche similaire avec un plus grand nombre de directions d'établissement scolaire pour mieux documenter leurs interventions de soutien auprès des enseignants en insertion professionnelle. Il serait aussi intéressant de questionner ces derniers afin de documenter leur perception de l'accompagnement mené à leur égard. Enfin, mener une recherche semblable avec des directions œuvrant dans des écoles secondaires pourrait s'avérer révélateur. Il serait aussi intéressant d'étudier l'accompagnement du point de vue de conseillers pédagogiques, car les trois sujets à l'étude ont mentionné que ce sont davantage les conseillers pédagogiques qui sont habilités à accompagner les enseignants sur le volet de la pédagogie. Il pourrait donc être pertinent de documenter le rôle d'accompagnateur des conseillers pédagogiques. Enfin, il pourrait être pertinent de s'intéresser à l'apport d'une formation spécifique portant sur l'accompagnement des EIP lors de la formation initiale et continue des DÉ.

7. CONCLUSION

En menant cette recherche, nous avons documenté les pratiques déclarées de trois directions d'établissement scolaire (DÉ) quant à l'accompagnement qu'elles exercent auprès des enseignants en insertion professionnelle (EIP) dans le but de mieux comprendre le soutien qui leur était offert. Nos résultats mettent de l'avant les nombreux besoins des EIP de même que le rôle primordial joué par la DÉ, notamment dans la manière de présenter l'accompagnement pour qu'il soit considéré comme non menaçant. Nous espérons que cette recherche favorisera la réflexion des différents acteurs scolaires quant à l'intégration des nouveaux enseignants et qu'elle contribuera à leur rétention au sein de la profession, surtout dans le contexte de la pénurie de personnel enseignant vécue actuellement au Québec.

RÉFÉRENCES

- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris, France : ESF.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 17-33). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bilodeau, K. (2016). *Pratiques d'accompagnement et de supervision pédagogique du personnel enseignant par des directions d'établissement scolaire : une analyse de besoins pour une recherche-action-formation* (mémoire de maîtrise non publié). Université Laval, Québec, Canada.
- Boies, I. et Portelance, L. (2014). La collaboration dans les milieux d'accueil des enseignants débutants. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* (p. 191-210). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchamma, Y., Giguère, M. et April, D. (2015, mai). *Améliorer les compétences des gestionnaires d'établissement d'enseignement en supervision du personnel enseignant par communauté d'apprentissage et de pratique professionnelle CAPP*. Communication présentée au 83^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Université du Québec à Rimouski, Canada. Récupéré de <http://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2015/06/Bouchamma-Supervision-et-CAP-ADERAE-2015.pdf>
- Bouchamma, Y., Giguère, M. et April, D. (2016). *La supervision pédagogique : guide pratique à l'intention des directions et des directions adjointes des établissements scolaires*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/032011ar>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, Canada : McGraw-Hill.
- Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.427>
- 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.
- Dumais, C. (2016). L'accompagnement et la coopération : éléments centraux du développement de la compétence à l'oral des enseignants et des futurs enseignants. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(1), 16-31.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educationnal Leadership*, 60(8), 25-29.

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Gagnon, N. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Récupéré de <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/35754>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Canada : Guérin.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique : RLRQ, chapitre I-13.3*. Québec, Canada : Éditeur officiel du Québec. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Gravelle, F. (2017). Favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) : diffusion de stratégies efficaces. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 1(1), 216-226.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les Collectifs du CIRP*, 2, 28-43.
- Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. Montréal, Canada : CRIFPE.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, 16(1), 2-6.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, Canada : Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Lauzon, N. et Madgin, L. (2003). L'évaluation des ressources humaines. Dans J. J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 235-266). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, M. et Royal, L. (2014). Accompagner le développement professionnel. Un projet de recherche-action réunissant un directeur et des enseignants. *Éducation Canada*, 54(5).

- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2), 54-67. <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.37>
- Martineau, S. et Presseau, A. (2006). *Le sentiment d'incompétence pédagogique ou comment se débrouiller entre les exigences des débuts de carrière et les attentes des directions*. Laval, Canada : Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement. Récupéré de <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-Pressseau-2006-Le-sentiment---.pdf>
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2005, décembre). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée dans le cadre des séminaires du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement, Jouvence, Canada. Récupéré de <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-Vallerand-2005-L-insertion-prof---.pdf>
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2006). Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants? *Formation et profession*, 13(1), 43-48.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec... *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 99-117. Récupéré de http://revuedeshp.ch/pdf/08/06_vallerand.pdf
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005, février). *Problématique de l'insertion professionnelle des enseignants : revue et analyse de la littérature*. Communication présentée au 5^e Colloque international Recherche(s) et formation, « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences », Nantes, France.
- Ministère de l'Éducation. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf
- Mukamurera, J. et Desbiens, J.-F. (2017a). Combien compétents sont les nouveaux enseignants issus des programmes de formation professionnalisants? *Les cahiers de l'AQPF*, 8(1), 10-11.
- Mukamurera, J. et Desbiens, J.-F. (2017b). L'offre de soutien aux enseignants débutants : où en sommes-nous? *Les cahiers de l'AQPF*, 8(3), 22-24.
- 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 : Presses de l'Université Laval.

- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35. Récupéré de <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=155>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : auteur.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Pelletier, G. (2008, mai). *Qui sommes-nous? Gestionnaires ou leaders? Variation majeure sur un vieux pas de deux pour les dirigeants de l'éducation d'aujourd'hui*. Communication présentée au Congrès de l'Association montréalaise des directions d'établissements scolaires, Mont-Tremblant, Canada. Récupéré de http://www.guypelletier.ca/pluginfile.php/22/mod_data/content/24/gestionnaires_leaders.pdf
- Potvin, P. (2016). *Rôles et responsabilités en accompagnement*. Montréal, Canada : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Récupéré de https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/02/Roles-Accompagnateur_2016-02-04.pdf
- Provencher, A. (2010). *Développement de l'identité professionnelle d'enseignantes débutantes en contexte de relation mentorale* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada). Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4410/Provencher_Ariane_2010_m%C3%A9moire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada). Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8532>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Vonk, J. H. C. et Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher: A study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.