

# Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues

---

Joséphine Mukamurera  
*Université de Sherbrooke*

Sawsen Lakhal  
*Université de Sherbrooke*

Benjamin Kutsyuruba  
*Queen's University*

## Résumé

Pour faciliter l'insertion dans l'enseignement et contrer le décrochage professionnel précoce, plusieurs milieux scolaires à travers le monde offrent des programmes d'insertion professionnelle (PIP). Cet article a pour but d'analyser les mesures offertes et les retombées perçues des PIP offerts aux enseignants débutants dans la province de Québec. Les

données proviennent d'une enquête par questionnaire ( $n = 101$ ) et d'entrevues semi-structurées ( $n = 15$ ) auprès d'enseignants débutants ayant participé à des PIP. Les résultats mettent en évidence une variété de mesures offertes et des retombées positives de nature psychologique, pédagogique et écologique. Cependant, le niveau de satisfaction des enseignants est parfois équivoque. Des expériences négatives concernent notamment la pertinence du soutien, l'interférence avec les tâches professionnelles, et la surcharge de travail et le stress engendrés. En somme, l'offre de PIP doit se faire avec discernement afin d'en accroître la qualité, l'accessibilité et l'efficacité, tout en minimisant les effets pervers potentiels pour les enseignants débutants.

*Mots-clés* : insertion professionnelle des enseignants, programmes d'insertion professionnelle, mesures de soutien, retombées, typologie, enseignants débutants, Québec

## Abstract

In order to facilitate socialization of new teachers and avoid early career attrition, schools and education systems around the world offer induction programs. The purpose of this article is to examine the supports offered to early career teachers [ECTs] and the perceived benefits of induction programs in the province of Quebec. The data are derived from a survey ( $n = 101$ ) and semi-structured interviews ( $n = 15$ ) with ECTs who participated in the induction programs. The results highlighted the variety of supports during the early career teaching and their positive psychological, professional, and ecological impacts on beginning teachers. However, the level of satisfaction among beginning teachers was found to be somewhat uneven. Negative experiences related in particular to the relevance of the support provided to teachers, their interaction with professional tasks, perceived overload, and the resulting feelings of stress. In short, the provision of induction programs requires discernment in order to increase their quality, accessibility, and efficiency, while minimizing the potential adverse effects for ECTs.

*Keywords*: teacher induction, induction programs, teacher support, effects, typology, beginning teachers, Quebec

## **La problématique de l'insertion dans la profession enseignante**

Malgré la professionnalisation de la formation des enseignants, la phase d'insertion professionnelle dans l'enseignement demeure un moment critique. Elle est souvent décrite comme une période de survie, de stress, de doute, d'adaptation, d'apprentissage et de remises en question des idéaux professionnels (Feiman-Nemser, 2003 ; Perez-Roux et Lanéelle, 2018 ; Wentzel et al., 2011). D'une part, le travail et la nature du rôle de l'enseignant sont de plus en plus complexes et exigeants (Maranda et al., 2011 ; Mason et Poyatos Matas, 2015, Tardif, 2013) et, d'autre part, les enseignants novices font face à des défis particuliers. En effet, en début de carrière, le développement des compétences et l'adaptation au rôle professionnel sont loin d'être « achevés » (Feiman-Nemser, 2003 ; Headden, 2014 ; Kearney, 2017), et les novices manquent d'expérience et de confiance en soi pour surmonter facilement les difficultés (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2014 ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2015, 2020). Par ailleurs, ils sont souvent affectés à des tâches, des classes ou des écoles plus difficiles que leurs collègues expérimentés (CSE, 2014 ; Kearney, 2017 ; OCDE, 2020 ; Thompson et al., 2005). De plus, en raison de leur statut d'emploi précaire, l'instabilité de la tâche et les changements d'école sont plus fréquents chez les enseignants novices (Ingersoll, 2012 ; Kidd et al., 2015 ; Marinell et Coca, 2013 ; Mukamurera, Desbiens et al., 2019).

Suivant ce qui précède, la phase d'insertion dans l'enseignement rime avec pénibilité pouvant conduire à la détresse psychologique et au décrochage professionnel précoce (Ciavaldini-Cartaut et al., 2017 ; Karsenti et al., 2015). Au Canada et aux États-Unis, ainsi que dans certains pays d'Europe, on estime que de 30 % à 50 % des enseignants quittent la profession durant les cinq premières années d'enseignement (Delvaux et al., 2013 ; Forseille et Raptis, 2016 ; Ingersoll, 2012 ; Létourneau, 2014), ce qui entraîne un coût financier, éducationnel et organisationnel important (National Commission on Teaching and America's Future [NCTAT], 2007 ; Schaefer et al., 2012). D'ailleurs, au niveau de l'école et de la gestion du personnel, les changements d'école seraient aussi nuisibles que l'abandon de la profession, notamment parce que dans les deux cas il faut recruter et encadrer du nouveau personnel (Kidd et al., 2015 ; Marinell et Coca, 2013).

Dans une perspective d'assurer un bon départ dans la profession, d'améliorer la rétention des recrues et leur efficacité professionnelle, de plus en plus de pays, d'États et d'établissements scolaires mettent en place des programmes d'insertion professionnelle (PIP) pour soutenir les enseignants débutants (Ingersoll, 2012 ; Kutsyuruba et Walker, 2017 ; OCDE, 2015). Les résultats de recherches empiriques sont généralement prometteurs, mais parfois nuancés, voire contradictoires. Parmi les effets positifs des PIP, il y a la réduction de la migration interétablissements et du décrochage professionnel (Gaikhorst et al., 2015 ; Ingersoll et Strong, 2011 ; Ronfeldt et McQueen, 2017 ; Smith et Ingersoll, 2004 ; Thompson et al., 2005 ; Van Zandt Allen, 2014). Il y a aussi un effet positif sur le développement des compétences (Gaikhorst et al., 2015), sur l'amélioration des pratiques d'enseignement (Ingersoll et Strong, 2011 ; Thompson et al., 2005) et sur la performance des élèves (Glazerman et al., 2010 ; Ingersoll et Strong, 2011 ; Norris, 2014 ; Thompson et al., 2005). D'autres effets positifs concernent les processus psychologiques tels que la diminution du stress, l'amélioration de la confiance en soi et du sentiment d'auto-efficacité (Frank et al., 2019 ; Gaikhorst et al., 2015 ; Helms-Lorenz et al., 2012), ainsi que la satisfaction, l'engagement et la motivation au travail (Van Zandt Allen, 2014). Les enseignants ayant participé à une étude qualitative conduite par Hangül (2017), en Turquie, affirment aussi que leur expérience de participation à un programme d'insertion a été bénéfique sur les processus psychologiques ainsi qu'au regard des aspects pédagogiques (préparation du matériel pédagogique, gestion du temps en classe, gestion des comportements des élèves) et administratifs du travail enseignant (consignation des présences des élèves, rédaction de lettres officielles, gestion de documents reçus et de budgets pour l'achat de matériel pédagogique).

Contrairement aux résultats ci-haut présentés, d'autres recherches ne montrent aucune différence significative entre les groupes d'enseignants participant à un programme d'insertion formel et les groupes de contrôle en ce qui concerne la motivation au travail, le sentiment d'efficacité personnelle et la résilience (Desmeules et al., 2017), la satisfaction au travail (Glazerman et al., 2010), les pratiques d'enseignement (U.S. Department of Education et al. [USDE/IES/WWC], 2013), ainsi que la rétention du personnel (Glazerman et al., 2010 ; Reames, 2016 ; USDE/IES/WWC, 2013), particulièrement en milieux urbains et socioéconomiquement défavorisés (Ingersoll et Strong, 2011). Enfin, sur le plan qualitatif, quelques expériences négatives vécues ont été rapportées par des participants à ces programmes. Il s'agit d'un effet de surcharge de

travail, de stress supplémentaire ressenti et de temps perdu à remplir trop de « paperasse » (Hangül, 2017 ; Helms-Lorenz et al., 2012 ; Williams et Gillham, 2016).

Différents facteurs peuvent expliquer ces variations dans les résultats de recherches, notamment le contenu des PIP, l'intensité et la durée du soutien offert, la taille des échantillons et les caractéristiques des milieux d'études (Glazerman et al., 2010 ; Helms-Lorenz et al., 2012 ; Ingersoll, 2012 ; Ingersoll et Strong, 2011 ; Ronfeldt et McQueen, 2017). Au Québec, un peu plus de 60 % des commissions scolaires<sup>1</sup> se sont déjà dotées d'un programme d'insertion pour les enseignants débutants (Mukamurera et Desbiens, 2018) et le récent budget provincial 2019-2020 prévoit un investissement additionnel de cinq millions de dollars par année afin d'amener tous les milieux scolaires à se doter de tels programmes (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019). Cependant, les impacts des programmes (PIP) déjà existants dans le milieu scolaire québécois sont peu connus et des études rigoureuses s'avèrent nécessaires pour éclairer les décideurs, les acteurs du milieu scolaire et les recherches futures. La question de recherche au cœur de cet article est donc la suivante : quelles sont les retombées perçues des programmes d'insertion pour des enseignants débutants du Québec ? Trois objectifs découlent de cette question :

1. Dresser un état des mesures dont ont bénéficié les enseignants qui ont participé à un programme d'insertion.
2. Décrire et comprendre les retombées positives des programmes d'insertion et valider une typologie de celles-ci.
3. Dégager et comprendre les effets négatifs perçus découlant de la participation à des programmes d'insertion.

---

1 Depuis juin 2020, et à la suite de la réforme de la gouvernance scolaire adoptée en février 2020 par le gouvernement du Québec, les commissions scolaires ont officiellement changé de nom pour devenir des « centres de services scolaires ». Toutefois, pour éviter de possibles confusions, nous maintenons l'appellation initiale qui était en vigueur au moment de la collecte des données utilisées et de la soumission de cet article.

## **Le cadre conceptuel**

Considérant le sujet traité dans cet article, deux concepts clés méritent d'être explicités, soit le concept d'insertion professionnelle (IP) en tant que processus multidimensionnel, et le concept de programme d'insertion professionnelle (PIP).

### **L'insertion professionnelle comme processus multidimensionnel**

L'insertion professionnelle est un processus étalé sur une période plus ou moins longue selon la qualité de la formation initiale, les conditions de travail, le soutien reçu et la capacité d'adaptation de l'enseignant (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 2002 ; CSE, 2014). Ce sont souvent les cinq premières années d'enseignement qui sont considérées comme période de référence pour les recherches et pour l'offre de soutien aux enseignants novices (COFPE, 2002 ; Glazerman et al., 2010 ; Kidd et al., 2015 ; Ronfeldt et McQueen, 2017). Cependant, pour les enseignants du Québec, cela peut prendre de cinq à dix ans pour obtenir un poste régulier (Mukamurera, Desbiens et al., 2019 ; Tardif, 2013). Par ailleurs, l'insertion doit aussi être envisagée dans ses diverses facettes. Nous adoptons l'approche multidimensionnelle de l'IP de Mukamurera (2012, 2018) selon laquelle l'insertion professionnelle comporte cinq dimensions complémentaires et interdépendantes : l'intégration en emploi, l'affectation spécifique et les conditions particulières de la tâche, la socialisation organisationnelle, la « professionnalité », et la dimension personnelle et psychologique.

La dimension « intégration en emploi » réfère à l'entrée sur le marché du travail, aux caractéristiques des emplois occupés et à la connaissance des rouages institutionnels, administratifs et syndicaux relatifs, notamment, à l'embauche et à l'affectation du personnel. La dimension « affectation spécifique et conditions de la tâche » a trait à la nature, aux composantes, à l'organisation de la tâche, à la charge de travail et aux conditions d'enseignement. La dimension « socialisation organisationnelle » rappelle que l'enseignant novice n'est pas seulement nouveau dans la profession, mais aussi dans une organisation scolaire en particulier (école, commission scolaire), dont il doit s'approprier la culture, les procédures et les attentes, afin de pouvoir s'y intégrer et parvenir à fonctionner aisément dans son rôle professionnel. À cet égard, le COFPE (2002, p. 27) souligne que « la condition même de “débutante” ou de “débutant” entraîne des efforts

constants pour s'intégrer à l'équipe-école ». La dimension « professionnalité » réfère à l'adaptation au rôle professionnel et au développement des compétences professionnelles attendues. La dimension « personnelle et psychologique » a trait essentiellement aux aspects affectifs et émotionnels de l'insertion, car le débutant doit notamment surmonter la pression psychologique liée à l'entrée en carrière, développer sa confiance en soi, se sentir efficace et vouloir persévérer dans la profession.

Toutes ces dimensions sont essentielles à une insertion professionnelle de qualité et les mesures d'insertion offertes dans le cadre de PIP pourraient relever de l'une ou l'autre de celles-ci.

### **Le concept de programme d'insertion professionnelle**

Un PIP est parfois confondu à tort avec le mentorat (Potemski et Matlach, 2014), sans doute parce que ce dernier constitue une forme dominante et plus aidante de soutien offert, et qu'il fait l'objet de nombreuses études depuis plusieurs années (Jaquith et al., 2011 ; Marable et Raimondi, 2007). Mais un PIP est un système de soutien plus large que le mentorat et renvoie à une variété de types de mesures ou d'activités offertes aux enseignants en début de carrière (Ingersoll et Strong, 2011 ; Potemski et Matlach, 2014). Ainsi, dans les écrits, on retrouve un large éventail de composantes des PIP, comme : le mentorat, les activités d'accueil, les trousseaux d'accueil, la désignation d'une personne-ressource, les formations et séminaires, l'observation en classe d'un enseignant expérimenté, le temps de planification en commun, les groupes de discussion, le groupe de soutien en ligne, l'assistance en classe, l'allègement de la charge de travail et la libération pédagogique (Duchesne et Kane, 2010 ; Frank et al., 2019 ; Gagnon et Duchesne, 2018 ; Helms-Lorenz et al., 2012 ; Howe, 2006 ; Ingersoll et Strong, 2011 ; Leroux et Mukamurera, 2013 ; Mukamurera et al., 2013 ; Reames, 2016 ; Ronfeldt et McQueen, 2017). Un autre point qui ressort des écrits est le caractère institutionnel, formel, planifié et systématique du soutien offert dans le cadre de PIP (Anthony et al., 2011 ; Bickmore et Bickmore, 2010 ; Kidd et al., 2015 ; Perry et Hayes, 2011). En somme, dans le cadre de notre étude, un PIP est un ensemble composé d'au moins deux mesures visant à faciliter la transition entre la formation initiale et les débuts dans la profession, sous la forme d'activités, de ressources et de dispositifs institutionnels établis dans le but explicite d'aider de manière formelle, planifiée et systématique les nouveaux

enseignants au cours de leurs premières années de carrière. Précisons qu'au Québec, il n'existe pas de programme national d'insertion professionnelle, chaque commission scolaire ayant son propre programme.

## **Les éléments méthodologiques**

Cette recherche s'appuie sur une méthodologie mixte alliant une collecte de données par questionnaire et la réalisation d'entrevues semi-structurées<sup>2</sup>.

### **L'enquête par questionnaire et les analyses quantitatives effectuées**

Les données quantitatives analysées proviennent d'une enquête par questionnaire réalisée au Québec entre octobre 2013 et janvier 2014 auprès d'un échantillon aléatoire d'enseignants débutants. L'objectif général de cette étude était de dresser l'état des besoins de soutien des enseignants débutants et de l'offre de soutien dans le milieu scolaire. De ces enseignants, 250 ont répondu au questionnaire alors que seulement 101 d'entre eux avaient participé à des PIP. Étant donné que cet article porte sur les retombées perçues des programmes d'insertion, nous ne retenons que ce sous-échantillon. Les 101 répondants provenaient de 30 des 60 commissions scolaires francophones situées dans 16 des 17 régions administratives du Québec et exerçaient en moyenne depuis 5 ans. Par ailleurs, 81 % d'entre eux étaient des femmes et 47 % des répondants avaient un statut d'emploi précaire. Ils intervenaient au préscolaire-primaire (60 %), au secondaire (29 %), à la formation générale des adultes (5 %) et à la formation professionnelle (5 %), et certains enseignaient à plus d'un ordre d'enseignement (5 %).

Le questionnaire était composé de 48 questions, mais seulement trois d'entre elles sont liées aux objectifs de recherche traités dans cet article et font l'objet de la présente analyse, soit les questions 35, 39 et 40. La question 35 amenait les répondants à indiquer, selon une réponse dichotomique « oui » ou « non », les mesures dont ils avaient bénéficié parmi les 18 listées (Tableau 1). La question 39 invitait les répondants à indiquer, sur

---

2 Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) — Université de Sherbrooke pour leur soutien financier.



une liste de 26 items, s'ils avaient perçu ou non une retombée positive (apports) d'avoir participé à un PIP, selon une échelle descriptive à trois niveaux : « aucune retombée perçue », « retombées peu significatives » et « retombées significatives » (Tableau 2). Enfin, la question 40 invitait les répondants à indiquer s'ils avaient perçu ou non un quelconque impact négatif à participer à un PIP, et si oui, de préciser lesquels parmi une liste de 5 items (Tableau 3). Pour toutes ces questions, un choix de réponse « autre, précisez » était prévu, en vue d'ajouts éventuels par les répondants. Les items (mesures d'IP, retombées) du questionnaire ont été inspirés par des écrits recensés (Bickmore et Bickmore, 2010 ; COFPE, 2002 ; Gold, 1996 ; Leroux et Mukamurera, 2013 ; Smith et Ingersoll, 2004), ainsi que par une analyse documentaire préalable des PIP disponibles en ligne (Martineau et Mukamurera, 2012) et les résultats d'une enquête préalablement menée auprès des commissions scolaires (Mukamurera et al., 2013).

Concernant l'analyse des données issues de ces questions, nous avons procédé à des analyses quantitatives descriptives basées sur les fréquences et les proportions (%). Cependant, pour établir la nature des retombées positives des PIP, nous avons aussi procédé à une analyse en composantes principales, suivie de la méthode de rotation Varimax, afin de vérifier la validité des échelles (Tabachnick et Fidell, 2013). Des coefficients alpha de Cronbach ont été calculés sur les items de chaque variable afin d'en vérifier la fiabilité (Field, 2013). Toutes les analyses quantitatives ont été réalisées à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS 23.

## **La collecte et l'analyse des entrevues**

Dans le cadre du projet de recherche plus vaste dont sont issues les données traitées pour cet article, 32 entrevues semi-structurées, réalisées entre décembre 2017 et août 2018, ont tenté d'approfondir la compréhension des résultats quantitatifs obtenus et de les compléter. Parmi les 32 enseignants interviewés, 15 avaient participé à un PIP et ce sont ces entrevues qui sont analysées aux fins de préparation de cet article. Les 15 enseignants travaillaient dans 8 commissions scolaires différentes situées dans 6 régions du Québec. Ils avaient entre cinq et dix ans d'expérience en enseignement au moment de l'entrevue, ce qui s'explique par le délai écoulé entre la passation du questionnaire et la réalisation des entrevues. Parmi ces enseignants, dix étaient des femmes et cinq étaient des hommes. Enfin, 11 d'entre eux étaient encore à statut précaire et la majorité enseignait au

préscolaire-primaire (8) et au secondaire (6), tandis qu'un seul enseignait à la formation professionnelle.

Pour cet article, notre attention porte sur les réponses aux deux questions suivantes du guide d'entrevue :

- Quels sont pour vous, s'il y a lieu, les deux plus grands bénéfices d'avoir participé à un programme d'insertion ?
- Quelles contraintes, ou quels défis, voyez-vous à participer à des activités, mesures ou programmes d'insertion ?

Les entrevues, d'une durée moyenne de 60 minutes, ont été enregistrées puis transcrites intégralement. Elles ont ensuite été codées à l'aide du logiciel *NVivo 12*, et ce, à partir d'une liste de thèmes généraux inspirés à la fois des questions du guide d'entrevue et du contenu des fiches synthèses d'entretien rédigées durant la collecte de données (Miles et Huberman, 2003). Cette codification a permis d'organiser de manière systématique les unités de sens et d'en faire une analyse thématique plus fine (Paillé et Mucchielli, 2016), en créant de manière inductive des sous-thèmes reflétant les idées saillantes qui y sont contenues et en constituant une liste d'extraits les plus représentatifs des situations ou phénomènes décrits.

## Les résultats

Cette section présente les mesures dont ont bénéficié les participants aux programmes d'insertion, puis les retombées positives perçues de ces programmes, et enfin, les impacts négatifs vécus relativement à cette participation.

### Les mesures offertes dans le cadre des programmes d'insertion

Les enseignants ayant participé à des programmes d'insertion ont eu accès à une variété de mesures, mais six d'entre elles se sont révélées plus répandues, touchant plus de la moitié des répondants ( $n = 101$ ), soit la présentation à l'équipe-école, le soutien de la direction d'école, la remise d'une trousse d'accueil, la rencontre d'information sur l'école, le mentorat et les formations. Cinq autres mesures sont ressorties pour 35 % à 50 % des répondants, soit la libération pédagogique, l'observation en classe, les portails

d'informations, la planification en commun, l'aide d'une personne-ressource désignée ; tandis que les six autres mesures ne semblent toucher que moins de 20 % des répondants, dont le groupe d'analyse de pratiques et l'allègement de la tâche (Tableau 1).

### Tableau 1

*Mesures d'IP offertes dans le cadre des programmes d'insertion (PIP) présentées en ordre d'importance décroissante*

Mesures d'IP	%
1. Présentation à l'équipe-école	89.1
2. Soutien de la direction d'école	78.4
3. Trousse d'accueil ou dossier d'entrée en fonction	68.3
4. Rencontre d'information sur l'école	65.3
5. Mentorat, jumelage avec un enseignant d'expérience	64.6
6. Formations, séminaires ou conférences pour les nouveaux enseignants	54.4
7. Libération ou temps payé pour participer à certaines mesures d'insertion	49.5
8. Observations en classe et rétroaction formative	44.5
9. Portails d'informations pour les nouveaux enseignants	38.6
10. Temps de planification de cours en commun	38.6
11. Personne-ressource désignée	35.6
12. Groupe de discussion (sous forme de cafés pédagogiques ou autre)	17.8
13. Création d'un portfolio de développement professionnel	14.0
14. Assistance de professeurs d'université	9.9
15. Groupe d'analyse de pratiques professionnelles	9.9
16. Allègement de la tâche	4.9
17. Groupe de soutien en ligne (Web, p. ex., forums de discussion entre pairs, autres réseaux d'entraide à distance)	3.9
18. Cybermentorat (jumelage via Internet)	0

En examinant les mesures d'insertion auxquelles chacun des 101 répondants a eu accès, nous avons constaté que près de deux tiers (62,3 %) des répondants ont participé à plus de 5 mesures différentes, tandis qu'environ un tiers (34,6 %) ont bénéficié de 2 à 5 mesures.

Précisons aussi que ce sont seulement près de la moitié des répondants ayant participé aux PIP (45,5 % pour le questionnaire et 50 % des interviewés) qui estiment que le soutien reçu correspondait assez bien ou tout à fait à la nature de leurs principaux

besoins de soutien. Selon les commentaires recueillis à même le questionnaire et lors des entrevues, une combinaison de mesures est jugée aidante, mais le moment, la fréquence, la durée et la qualité du soutien par le biais de l'une ou l'autre des mesures d'insertion ne sont pas toujours à la hauteur des attentes des répondants. Ces derniers déplorent, par exemple, le fait que le mentorat soit offert à la deuxième année d'enseignement plutôt que dès la première année, que les rencontres de mentorat soient peu fréquentes et courtes, que l'accompagnement ne soit pas offert au-delà d'un an, et enfin, que certaines mesures d'IP et le soutien offert soient parfois superficiels, vagues ou très généraux et non adaptés aux besoins spécifiques d'un individu ou d'un sous-groupe particulier d'enseignants (ex., enseignants en classes d'accueil, enseignants en adaptation scolaire, enseignants en arts, etc.). Ces données permettent de mieux interpréter la portée des programmes d'insertion au regard des retombées perçues par les participants.

### **Les retombées positives perçues des programmes d'insertion**

Les répondants ont ciblé plusieurs retombées positives des programmes d'insertion, mais ils sont toujours moins de 50 % à les considérer comme étant significatives, tandis que les autres estiment que les retombées sont peu significatives (de 32 % à 55 %), voire nulles (de 14 % à 53 %). Le Tableau 2 présente les résultats détaillés, où les items sont regroupés selon trois catégories de retombées distinctes que nous avons obtenues par une analyse en composantes principales, suivie par une rotation Varimax. Cette analyse exploratoire a fait ressortir trois dimensions distinctes : les retombées personnelles et psychologiques, les retombées pédagogiques et les retombées écologiques. Les valeurs de saturation des items par rapport au facteur leur correspondant (catégorie de retombées) sont supérieures à .50, ce qui indique une bonne corrélation avec son facteur, donc une bonne validité convergente (Bagozzi et Yi, 1988 ; Gerbing et Anderson 1988). Les valeurs des saturations des items avec les autres facteurs sont faibles, indiquant une bonne validité discriminante. Également, les valeurs de l'alpha de Cronbach sont très élevées (de .88 à .92) et confirment une bonne cohérence interne dans chaque catégorie de retombées (Crocker et Algina, 1986 ; DeVellis, 2016).

Tableau 2

## Les types de retombées positives des programmes d'insertion

Composantes <sup>a</sup> des catégories de retombées positives	Saturation	Importance des retombées (en % arrondi de répondants)		
		Significatives	Peu significatives	Aucune retombée
<b>Retombées personnelles et psychologiques</b> ( $\alpha = .91$ ; corrélation intraclasse = $.67$ ; $p < .001$ )				
Capacité à analyser sa pratique	.80	32	43	24
Allègement : isolement, anxiété, manque confiance en soi	.82	29	37	35
Sentiment de confort et bien-être au travail	.86	26	45	30
Connaissance de soi comme enseignant	.82	26	49	25
Facilitation de la prise en charge personnelle de son développement professionnel	.78	26	39	32
Motivation à persévérer dans la profession	.85	24	40	35
Amélioration de la satisfaction au travail	.90	23	44	23
Réduction de la détresse professionnelle	.87	21	41	21
Plus grande motivation au travail	.82	21	41	21
Gestion du stress et des émotions négatives	.86	20	43	20
<b>Retombées pédagogiques</b> ( $\alpha = .92$ ; corrélation intraclasse = $.60$ ; $p < .001$ )				
Stratégies d'enseignement	.79	46	40	14
Amélioration de la gestion de classe	.76	42	42	15
Nouvelles habiletés pédagogiques	.81	35	50	15
Adaptation des interventions aux élèves	.83	35	42	22
Qualité générale de l'enseignement	.85	34	52	14
Amélioration de la relation avec les élèves	.72	29	40	32
Évaluation des apprentissages	.73	29	46	26
Efficacité dans son enseignement	.82	28	46	26
Pratiques de différenciation pédagogique	.76	21	55	25
<b>Retombées écologiques</b> ( $\alpha = .88$ ; corrélation intraclasse = $.59$ ; $p < .001$ )				
Motivation à rester à la même école ou commission scolaire	.80	37	32	32
Sentiment d'appartenance équipe-école et établissement	.87	29	39	31
Compréhension fonctionnement et ressources de la commission scolaire	.52	27	39	33
Intégration socioprofessionnelle à l'équipe pédagogique et au groupe de travail	.81	21	35	43
Liens avec la direction de l'école et les autres professionnels	.84	20	43	36
Appropriation des valeurs, règlements et fonctionnement de l'école	.82	19	50	31
Relation avec les parents	.71	10	38	53
<sup>a</sup> Les 26 composantes de chaque type de retombées, selon une analyse en composantes principales suivie d'une rotation Varimax.				

Il ressort du Tableau 2 que les retombées personnelles et psychologiques sont de nature affective, émotionnelle et identitaire, et touchent de 20 % à 32 % des répondants. Elles regroupent 10 items et concernent la capacité à analyser sa pratique (32 %), l'allègement de l'anxiété et du sentiment d'isolement (29 %), le sentiment de confort et de bien-être dans l'exercice professionnel (26 %), la connaissance de soi comme enseignant (26 %), la prise en charge personnelle de son développement professionnel (26 %), la satisfaction au travail (23 %), la motivation au travail (21 %) et à persévérer dans la profession (24 %), la réduction de la détresse professionnelle (21 %), et enfin, la gestion du stress et des émotions négatives (20 %). Un enseignant a aussi mentionné, à l'item « autres retombées », que la participation à un PIP l'avait encouragé à demander de l'aide. Ce type de retombées appelées « personnelles et psychologiques » est évoqué plus abondamment dans les entrevues (13 enseignants sur 15) en tant qu'un des deux principaux bénéfices découlant de la participation à un programme d'insertion. Plus concrètement encore, les enseignants interviewés attestent que le fait de participer à un PIP favorise l'assurance, la confiance en soi, le sentiment de compétence, la diminution de l'anxiété et de la détresse liées à la lourdeur de la tâche, à la qualité de vie au travail et à la persévérance. Plusieurs mentionnent que c'est rassurant de se sentir écouté et de pouvoir compter sur quelqu'un, comme un mentor, en cas de besoin. Voici quelques propos des enseignants : « Ça a diminué l'anxiété et ça a contribué à mon sentiment de compétence. Je me suis sentie écoutée et enlignée un petit peu sur certaines choses » (E11).

« Oui [bénéfices]. Au niveau du sentiment de compétence, je crois que c'est très rassurant de se faire confirmer qu'on est compétente dans une période de précarité et d'instabilité comme ça. Ensuite, au niveau de la détresse en enseignement, la détresse qu'on peut ressentir contre la lourdeur de la tâche et des délais dans lesquels il faut planifier les activités, les mettre en action et les évaluer, lorsqu'on a accès aux mesures d'insertion, on a beaucoup de soutien là-dessus et ça détend énormément le stress et la détresse là-dessus. » (E4)

Les enseignants interviewés relèvent aussi des apports nouveaux par rapport aux items du questionnaire, soulignant que la participation à un PIP a permis une acclimatation à la précarité professionnelle (surtout en se comparant aux autres), une prise de conscience de la complexité du travail enseignant, une relativisation des

difficultés vécues (car elles sont partagées) et un moment de répit lorsqu'on est en difficulté.

« Les deux plus grands bénéfiques, en fait, c'est nous donner confiance en nous et puis apprendre qu'on n'est pas tout seul à gérer toutes sortes de problèmes de, mettons, gestion de classe ou de gestion administrative. Qu'il y en a d'autres aussi. Et d'apprendre aussi qu'on n'est pas tout seul que ça dérange ces choses-là à faire et qu'il faut les faire. » (E29)

« Les conseillères pédagogiques, quand elles sont venues dans ma classe, elles m'ont dit que je ne faisais pas ça correctement et qu'elles n'étaient pas contentes. Donc, moi, de pouvoir sortir de classe [pour aller dans les formations], ça me faisait du bien. Ça aérail l'esprit. » (E1)

Quant aux retombées pédagogiques, elles touchent l'acte d'enseigner proprement dit, et les résultats quantitatifs montrent qu'elles sont mentionnées par plus de répondants, soit de 21 % à 46 % selon les items. Ces retombées concernent principalement les stratégies d'enseignement (46 %), la gestion de classe (42 %), le développement de nouvelles habiletés pédagogiques (35 %), l'adaptation des interventions aux élèves (35 %) et l'amélioration de la qualité générale de l'enseignement (34 %). Les autres retombées de cette catégorie, bien qu'évoquées par moins de 30 % des répondants, sont tout de même significatives et concernent des aspects aussi importants que la relation avec les élèves (29 %), l'évaluation des apprentissages (29 %), l'efficacité de l'enseignement (28 %) et, en queue de liste, la différenciation pédagogique (21 %). Un enseignant a aussi mentionné, à l'item « autres retombées », que la participation à un PIP a contribué à faciliter la planification de l'enseignement. Ce qu'apprécient les quelques enseignants qui ont abordé ce type de retombées (pédagogiques) dans les entrevues (8 enseignants), c'est surtout d'avoir des outils concrets et du matériel, de la rétroaction, des informations et des conseils pratiques pour surmonter ou prévenir des problèmes.

« Le plus grand bénéfice, c'est justement d'avoir une plus grande rétroaction de mon enseignant. Moi c'est ça, comme je vous disais, c'était du jumelage, ça fait que j'avais des bonnes rétroactions, j'avais du matériel pédagogique, donc ça c'était assez positif. » (E2)

« C'est se sentir outillé. Se sentir outillé et avoir ce qu'on veut, ça c'est vraiment le plus grand bénéfice. C'est comme quelqu'un qui va au champ sans houe ou sans la machette. Si tu les as, tu vas vraiment débroussailler ton champ. Comprenez-vous ? » (E6)

Pour leur part, les retombées écologiques concernent la socialisation organisationnelle et les relations avec les partenaires éducatifs, et ce sont de 10 % à 37 % des répondants qui les reconnaissent. À cet égard, les programmes d'insertion contribueraient surtout à améliorer la motivation à rester à la même école ou commission scolaire (37 %), le sentiment d'appartenance à l'école (29 %), la compréhension du fonctionnement et des ressources du milieu de travail (27 %), l'intégration au sein de l'équipe pédagogique et du groupe de travail (21 %), le renforcement des liens avec la direction d'école et les autres acteurs de l'école (20 %), ainsi que l'appropriation de la culture de l'école (19 %). On remarque toutefois que la relation avec les parents des élèves arrive en queue de liste des retombées positives (10 % des répondants). En entrevues, ces retombées de nature écologique ont été peu évoquées comme principal bénéfice, mais il est clair que les enseignants interviewés apprécient le fait d'avoir des informations sur les ressources disponibles à l'école, d'avoir de l'aide technique dans les tâches administratives et la gestion de la « paperasse », et d'être guidés pour la rencontre avec les parents d'élèves. « puis le fait d'être dirigée vers les bonnes ressources [...] ou sinon, toute la paperasserie administrative, c'est vrai qu'au début, j'avais beaucoup de difficulté avec ça. Je trouvais que c'était un stress inutile » (E8).

« Moi, je trouve que ça m'a vraiment guidée dans mon début de carrière, [...] puis je me souviens tellement qu'à la rencontre de parents, la première rencontre, on nous avait donné une trousse avec plein de documents tellement pratiques... C'était vraiment, je ne sais pas comment décrire ça, ça c'était vraiment un bon point. C'était rassurant, ça nous permet de nous dire quoi faire. » (E10)

Les entrevues révèlent par ailleurs un effet positif potentiel sur la réussite des élèves et de la carrière de l'enseignant : « [La participation à un PIP], ça réduit le taux d'échec nécessairement. Le taux d'échec des élèves et le taux d'échec de la carrière d'enseignant. C'est aussi direct que ça » (E9).



Enfin, tous les interviewés reconnaissent que les programmes d'insertion seraient très bénéfiques si le soutien était offert correctement et davantage en phase avec les priorités et les besoins de soutien spécifiques des enseignants débutants. À cet égard, une enseignante résume la réalité et les préoccupations vitales lors des premières années d'enseignement, qu'elle compare aux besoins primaires de la pyramide de Maslow et pour lesquels une attention particulière est impérative dès le départ : le besoin de s'adapter au rôle professionnel et de survivre à la charge de travail, le besoin de temps pour préparer ses cours, s'approprier le contenu et corriger les travaux des élèves, ainsi que le besoin d'accompagnement personnalisé pour venir à bout de ces tâches.

« Le problème avec ces programmes, c'est qu'en début de carrière, tu es tellement occupée à te sortir la tête de l'eau que tu n'as pas le temps. [...]. Tu sais, la pyramide de Maslow, les besoins pour passer à l'étape suivante. La première étape, dormir, s'alimenter, se vêtir puis oups. [...] J'ai l'impression que les premières années, tu es dans le bas de la pyramide de Maslow de l'enseignant. C'est-à-dire que tu as besoin de planifier, corriger, t'organiser. Tu n'es pas rendu à t'actualiser puis à avoir autre chose. Moi, tout mon temps passait à planifier, corriger, vérifier ce que j'avais à enseigner, lire les textes que je faisais lire. [...] J'avais besoin de temps pour moi, pour m'organiser [...] et de quelqu'un pour répondre à mes questions avec lesquelles j'étais mal prise. [J'avais davantage besoin] de l'accompagnement, c'est sûr qu'un accompagnateur, c'est toujours gagnant. » (E28)

### **Les principaux effets négatifs découlant de la participation à un programme d'insertion**

Lors de l'enquête par questionnaire, il a été demandé aux répondants de dire s'ils percevaient des impacts négatifs à participer à un programme d'insertion. Les résultats montrent que ces programmes, dans les conditions actuelles de leur mise en œuvre, n'ont pas seulement des effets bénéfiques, mais aussi quelques impacts négatifs dans le quotidien des enseignants. En effet, plus de la moitié (60,3 %) des répondants ayant participé à un PIP affirment avoir perçu au moins un impact négatif. Le Tableau 3 présente le portrait des impacts négatifs identifiés. En ne considérant que les répondants

ayant identifié au moins un impact négatif, on constate que près du trois quarts (72 %) d'entre eux mentionnent le manque de temps pour les tâches professionnelles, et que près de la moitié (49 %) affirment que la participation à un programme d'insertion crée une surcharge de travail. Ces deux facteurs mettent en évidence un enjeu majeur, celui du temps, qui semble insuffisant pour tout faire avec le sentiment du devoir accompli. D'autres effets négatifs non négligeables ont trait à la difficulté de développer son propre style d'enseignement (23 %) et au stress supplémentaire occasionné (20 %).

### Tableau 3

#### *Impacts négatifs liés à la participation à un PIP*

Impacts négatifs à participer à un PIP*	<i>N</i> valide	Proportion (%)*
Manque de temps pour mes autres tâches professionnelles	61	72.1
Surcharge de travail	61	49.2
Risque de conformisme ou de ne pas développer son propre style d'enseignement	61	23.0
Stress supplémentaire lié à certaines mesures d'insertion	61	19.7
Autres impacts négatifs	61	11.5
Aucun impact négatif perçu	101	39.6

\*Les répondants pouvaient choisir plus d'une réponse parmi les impacts négatifs possibles.

Dans les réponses « autres impacts » remplies par huit répondants, outre le manque de temps qui revient, ils mentionnent aussi leur frustration quant à la pertinence du soutien (ou des aspects traités) au regard de leur champ d'enseignement et de leurs besoins professionnels, le jumelage inapproprié avec un enseignant d'expérience (ex., champ ou niveau d'enseignement différent) et le jugement subi de la part des autres enseignants.

Les données d'entrevues permettent de comprendre les fondements des différents impacts négatifs de la participation à un programme d'insertion et des limites quant aux retombées positives perçues. À cet égard, on note que la finalité de ces programmes et le rôle d'accompagnateur ne sont pas toujours bien compris dans le milieu et que cela nuit à un accompagnement constructif caractérisé par l'engagement, la confiance et la confidentialité. « La contrainte, ça va être plus quand la personne ne reconnaît pas l'intérêt du programme. Donc, ça, c'est quelque chose qui va entraver un petit peu le développement » (E12).

« Ça peut être contraignant. Vous pouvez tomber sur une personne qui raconte des choses derrière votre dos, qui va aller dire que vous ne connaissez rien. [...] Et vous savez que les gens parlent ici. [...] Il y a des gens qui, pendant votre formation de *mentoring*, vont croire que vous ne connaissez rien [...]. Après, ils vont aller parler entre eux : “telle personne, il ne connaît pas telle chose, c’est moi qui lui ai appris...”. Ça, ce n’est pas bon. Mais c’est le milieu. Le milieu, ici, c’est un milieu qui est un peu hypocrite. » (E6)

Par ailleurs, les enseignants interviewés expliquent que la gestion du quotidien et la réalisation des différentes tâches relatives à l’enseignement (planifier, corriger, remplir des formulaires, etc.) demandent déjà beaucoup de temps pour un enseignant débutant. Dans ce contexte, participer à certaines activités d’un programme d’insertion est davantage vécu comme une tâche de plus et moins comme une ressource bénéfique à court terme. C’est ainsi que la libération pédagogique est considérée comme une condition favorable, mais qui a aussi ses limites lorsque les débutants doivent planifier le travail des suppléants de leurs classes et reprendre les périodes de surveillance ou d’autres tâches manquées pour participer aux activités d’insertion. Les propos suivants illustrent quelques situations vécues par les enseignants.

« Oui, s’il y a quelque chose que j’aimerais [...] vraiment le meilleur cadeau, c’est de libérer les nouveaux enseignants pour qu’ils aient un moment d’échange vraiment de qualité avec les accompagnateurs. Ça, c’est essentiel... [...] C’est que dans mes périodes libres, j’avais besoin de planifier. C’est pour ça que je vous ai dit que ça m’a nui plus que ça m’a aidée puisque je n’ai pas été libérée dans cette période-là. J’aurais pu planifier mes leçons selon mes besoins et les besoins de mes élèves. » (E12)

« Oui, il y a des contraintes parce que lorsqu’on était dégagé pour aller dans les périodes de mentorat ou les ateliers de formation, il faut planifier notre suppléance, donc la personne qui vient me remplacer, il faut que je planifie le travail qu’il a à faire avec mes élèves, ça faisait que c’était plus lourd pour moi en ce moment-là. Ça, ça peut être un irritant. » (E18)

« Ben oui [il y a des contraintes] parce que parfois, il faut que tu laisses de la suppléance à tes élèves, mais comme on est dans le court terme [lorsqu'on est débutant], c'est plus difficile. Aujourd'hui, si on me demande de laisser de la suppléance, j'ai une plus grande facilité, j'ai une plus grande boîte à outils ou de trucs que je peux utiliser. Mais les 2-3 premières années, des fois, m'absenter, pédagogiquement, pour leur laisser quelque chose [aux suppléants], c'est difficile. Donc oui, je trouvais ça difficile de m'absenter au début. » (E28)

En somme, selon l'ensemble des résultats présentés, les participants aux programmes d'insertion ont bénéficié d'une variété de mesures et la plupart ont eu accès à plus de cinq mesures différentes. Ces programmes représentent ainsi un levier pour le soutien aux enseignants débutants et ils semblent détenir un potentiel de retombées positives indéniable selon les perceptions de ceux qui y participent (Tableau 2). Cependant, dans plusieurs cas, les enseignants évoquent aussi des frustrations et des effets négatifs directs ou indirects liés à leur participation à un programme d'insertion ou à l'un de ses dispositifs (Tableau 3). Cela en amène sans doute certains à relativiser ou à sous-évaluer les apports de ces programmes.

## La discussion des résultats

Cet article avait pour objectifs de dresser l'état des mesures dont les enseignants participant aux programmes d'insertion bénéficient, de décrire les retombées positives perçues ainsi que les impacts négatifs découlant de la participation à ces programmes. Ces objectifs ont été documentés en recourant à des données obtenues par questionnaire et par le biais d'entrevues semi-structurées. Les résultats sont discutés à partir du cadre conceptuel de l'étude et d'autres écrits, tout en mettant en relief la contribution de notre recherche à l'avancement des connaissances.

### **Une force des programmes d'insertion : la variété de mesures offertes, mais tout n'est pas gagné d'avance**

Les résultats présentés mettent en évidence une variété de mesures d'insertion offertes aux enseignants débutants, allant des dispositifs de nature informationnelle à ceux

axés sur l'intégration dans un collectif de travail, l'accompagnement, la formation et l'aménagement des conditions de travail. Cette variété fait tout l'intérêt de ces programmes et répond globalement au caractère multidimensionnel de l'IP (Mukamurera, 2018), bien que, à l'instar de Wentzel (2011), nous remarquons que l'intégration en emploi échappe encore aux dispositifs formalisés d'aide à l'insertion. Quoiqu'il en soit, le fait que la majorité des répondants aient participé à plus de cinq mesures différentes est une avancée appréciable puisque, selon différents auteurs, les programmes d'insertion plus complets ou offrant une combinaison de mesures différentes seraient plus efficaces qu'une seule mesure de soutien, par exemple, en ce qui concerne la rétention des enseignants débutants (Gagnon et Duchesne, 2018 ; Ingersoll, 2012 ; Ronfeldt et McQueen, 2017 ; Smith et Ingersoll, 2004). Cependant, on remarque aussi que certaines mesures sont plus répandues que d'autres. Or, ces mesures les plus souvent offertes ne sont pas nécessairement les plus aidantes (Carpentier, Mukamurera, Leroux et Lakhal, accepté). De plus, malgré les écrits favorables au mentorat, à l'observation des pairs, à l'assistance en classe, au temps de planification en commun et à l'allègement de la charge de travail (Helms-Lorenz et al., 2012 ; Howe, 2006 ; Kane, 2008 ; Kearney, 2017 ; Marable et Raimondi, 2007 ; OCDE, 2020 ; Smith et Ingersoll, 2004), toutes ces mesures ne sont pas systématiquement offertes par tous les programmes auxquels nos participants ont pris part. Cela pourrait-il expliquer les retombées positives parfois très limitées au regard de certains aspects de l'insertion (Tableau 2) ? Et encore faut-il que le soutien reçu corresponde aux besoins de soutien des participants, ce qui ne semble pas toujours le cas, ni dans la présente recherche ni dans d'autres études (Duchesne et Kane, 2010 ; Kearney, 2017). En attendant une politique nationale formelle d'insertion dans l'enseignement au Québec et un financement à la hauteur des besoins des enseignants débutants et des milieux qui les accueillent, la question du contenu des programmes d'insertion et d'équité envers toutes les recrues et intervenants demeure un enjeu majeur pour les responsables scolaires et les syndicats d'enseignants.

### **Des retombées diverses des programmes d'insertion, mais au poids relatif**

L'analyse a mis en évidence plusieurs retombées positives des programmes d'insertion telles qu'attestées par les enseignants participants. Ces résultats font référence à quelques

effets positifs observés par d'autres auteurs à propos de la rétention des enseignants dans la profession, la satisfaction et le bien-être au travail, la diminution du stress, le développement des compétences ainsi que les pratiques d'enseignement et de gestion de classe (Duchesne et Kane, 2010 ; Frank et al., 2019 ; Gaikhorst et al., 2015 ; Hellsten et al., 2017 ; Hangül, 2017 ; Helms-Lorenz et al., 2012 ; Ingersoll et Strong, 2011 ; Ronfeldt et McQueen, 2017 ; Van Zandt Allen, 2014). Ils les dépassent toutefois en montrant un large éventail de retombées positives spécifiques possibles et en permettant de les comprendre à partir d'expériences concrètes vécues et racontées par les interviewés. Nous avons toutefois remarqué que ces retombées perçues, si riches en diversité, sont vraisemblablement limitées sur le plan quantitatif, car elles ne sont considérées comme significatives que pour moins de la moitié des répondants au questionnaire (de 10 % à 46 %, selon l'aspect). C'est particulièrement le cas pour la relation avec les parents (10 %), probablement parce que les enseignants débutants reçoivent peu d'aide à cet égard, comme l'ont constaté ailleurs Thompson et al. (2005). C'est aussi le cas de certains aspects relatifs à la socialisation organisationnelle (ex., intégration dans un collectif de travail, liens avec la direction d'école, acclimatation à l'école) et aux processus psychologiques (ex., le stress et la détresse professionnelle, la motivation au travail et à persévérer dans la profession), car moins d'un quart des répondants considèrent avoir perçu des retombées significatives à cet égard.

De façon générale, la modestie des retombées présentées soulève la question de la pertinence des mesures offertes par les programmes d'insertion et de la façon dont elles sont opérationnalisées. Cependant, à l'instar d'Ingersoll et Strong (2011), Marinell et Coca (2013) et Mason et Poyatos Matas (2015), nous pensons que divers facteurs contextuels exercent également une influence. Par exemple, les conditions de travail des enseignants en début de carrière sont réputées difficiles et instables tant du point de vue des tâches que de celui des écoles d'affectation (CSE, 2014 ; Kearney, 2017 ; Mason et Poyatos Matas, 2015 ; Mukamurera, Desbiens et al., 2019). Ces conditions, qui relèvent des dimensions 1 (intégration en emploi) et 2 (affectation et conditions de la tâche) de l'insertion, peuvent non seulement avoir des répercussions sur le rapport aux programmes d'insertion et sur la qualité de la participation à ceux-ci, mais aussi en diminuer l'efficacité à moyen et à long terme. À cet égard, Abbott et al. (2009) ont constaté que l'expérience de participation à un programme d'insertion est plus significative pour les enseignants permanents ou ayant un poste sur toute l'année que pour ceux qui sont en

emploi sporadique, fragmenté ou à court terme. Comment ces programmes peuvent-ils alors atteindre leur pleine efficacité lorsque les recrues doivent s'adapter continuellement à la nouveauté pendant leurs premières années d'enseignement ? C'est tout un défi, surtout lorsqu'un programme est offert sur une période de moins de deux ans, comme c'est le cas pour certains de nos participants. Or, comme l'affirme le COFPE (2002, p. 26) à la suite d'une consultation dans le milieu scolaire, « moins de deux années d'enseignement, c'est nettement insuffisant pour être à l'aise dans toutes les dimensions de la tâche, même dans les meilleures conditions d'entrée dans la profession ». Potemski et Matlach (2014) vont dans le même sens en soulignant que des programmes d'insertion de deux ans et plus sont plus appropriés, afin que le soutien puisse dépasser le seul besoin de survie de l'enseignant :

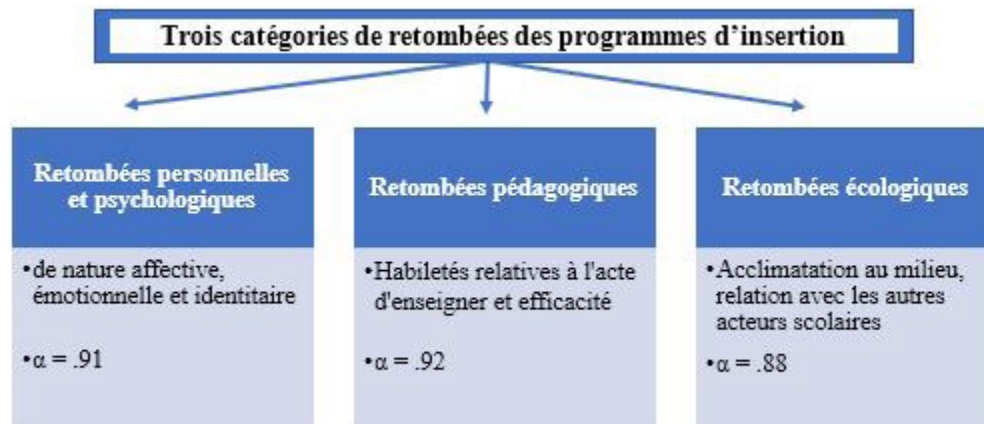
*« Setting the length of teacher induction at two or more years ensures that teachers not only are provided support to thrive in their first year of teaching but also can reinforce and refine their practice throughout their second year in the classroom. » (p. 3)*

### **Vers une typologie des retombées positives des programmes d'insertion**

En plus d'avoir mis en évidence un large éventail de retombées positives possibles des programmes d'insertion, notre recherche a dégagé la nature plurielle de ces retombées en validant une typologie à trois facteurs (Figure 1).

**Figure 1**

*Typologie des retombées des programmes d'insertion pour les enseignants débutants*



Cette typologie met en relief trois catégories de retombées ayant une bonne cohérence interne (voir les valeurs de l' $\alpha$  de Cronbach) et qui recourent trois dimensions de l'insertion présentées dans le cadre conceptuel : les retombées personnelles et psychologiques, qui sont de nature affective, émotionnelle et identitaire ; les retombées pédagogiques relatives aux habiletés à enseigner ; et les retombées écologiques concernant l'acclimatation à la culture et au fonctionnement du milieu de travail. Cette typologie représente une contribution à l'avancement des connaissances et pourrait servir de point de départ pour des études évaluatives des programmes d'insertion et pour des recherches futures sur le soutien aux enseignants en début de carrière. Elle pourrait sans doute être bonifiée dans les travaux futurs, par exemple, en intégrant des items complémentaires inspirés des résultats de nos entrevues et de nouvelles connaissances issues de la recherche dans un futur questionnaire. Cela concerne plus particulièrement deux dimensions de l'IP qui sont quasi absentes des écrits recensés sur les PIP et leurs impacts, soit l'intégration en emploi ainsi que l'affectation spécifique et les conditions de la tâche (Mukamurera, 2018). En l'état actuel, cette typologie et les composantes associées montrent quand même le potentiel des programmes d'insertion pour répondre effectivement à différents types de besoins de soutien évoqués dans les écrits (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Gold, 1996 ; Mukamurera, Lakhali et al.,



2019), bien qu'un effort reste encore à faire pour mieux arrimer et coordonner l'offre de soutien (Carpentier, Mukamurera, Leroux et Lakhal, 2020 ; Duchesne et Kane, 2010 ; Kearney, 2017).

### **De possibles effets pervers des programmes d'insertion ?**

Certes, les programmes d'insertion pour les enseignants débutants ont un potentiel de retombées positives. Ils demeurent un moyen privilégié, non seulement pour atténuer les répercussions des difficultés rencontrées à l'entrée dans la profession, mais aussi pour assurer une insertion et un enseignement de qualité (Gagnon et Duchesne, 2018 ; Gaikhorst et al., 2015 ; Kearney, 2017 ; Potemski et Matlach, 2014). Cependant, la participation aux programmes d'insertion peut aussi représenter un défi supplémentaire important pour les enseignants débutants. Nos résultats attirent l'attention sur un certain nombre d'impacts négatifs possibles, dont certains ont aussi été rapportés en Ontario (Duchesne et Kane, 2010), en Hollande (Helms-Lorenz et al., 2012), en Turquie (Hangül, 2017) et aux États-Unis (Williams et Gillham, 2016) : un effet de surcharge de travail, de stress supplémentaire ressenti et de temps perdu ou d'interférence avec les tâches professionnelles. Il va sans dire, comme le souligne également Kearney (2017), que la participation à ces programmes peut effectivement s'avérer une tâche supplémentaire pour un enseignant débutant qui peine encore à venir à bout de ses tâches d'enseignement. Enfin, selon nos résultats, le risque de conformisme et celui d'être jugé et considéré comme incompetent sont d'autres effets négatifs potentiels. De façon générale, ces éléments sont à prendre en considération dans la planification du soutien et des ressources destinés à faciliter l'insertion professionnelle des enseignants débutants.

## **Conclusion**

Les données utilisées pour rédiger cet article proviennent d'un questionnaire rempli par 101 enseignants ayant participé à un programme d'insertion, et d'entrevues réalisées avec 15 d'entre eux. Le but de la recherche était de dresser l'état des mesures d'insertion offertes dans le cadre des PIP, ainsi que de comprendre les retombées positives et les effets négatifs de ces programmes tels que perçus par les enseignants débutants qui y ont participé.

Les résultats mettent en évidence une diversité de mesures offertes aux enseignants débutants dans le cadre de l'implantation de PIP au Québec. La majorité des enseignants ont reçu plus de cinq mesures différentes, ce qui est fort prometteur puisque des recherches attestent qu'une combinaison de mesures donne de meilleurs résultats. Cependant, les différentes dimensions de l'IP devraient être prises en considération dans la conception des PIP. De plus, comme nous l'avons abordé dans la discussion des résultats, il est important de savoir qu'un programme d'insertion efficace n'est pas seulement une question de nombre de mesures ou d'activités offertes, mais aussi une question de pertinence au regard des besoins des enseignants débutants, de complémentarité et d'opérationnalisation des mesures ciblées ainsi que d'étendue temporelle du programme.

Les résultats montrent aussi un réel potentiel de retombées positives des programmes d'insertion, avec l'originalité de mettre en évidence une typologie qui rend compte de la nature variée de ces retombées selon trois catégories : retombées personnelles et psychologiques, retombées pédagogiques et retombées écologiques. Cela conforte les initiatives en cours au Québec, en Ontario et ailleurs en Amérique du Nord, et dans les pays de l'OCDE, visant à institutionnaliser les programmes d'insertion pour les enseignants débutants. Évidemment, certaines retombées apparaissent relativement limitées et des efforts sont à poursuivre pour optimiser ces programmes afin d'en accroître l'efficacité et les retombées positives, tout en prévenant ou minimisant les effets négatifs rapportés par nos répondants. Offrir un programme d'insertion ne doit pas être un effet de mode ou d'obligation bureaucratique. Les initiatives doivent être porteuses d'une ferme intention de faciliter l'insertion dans la profession et l'acculturation au milieu de travail, de soutenir les recrues à devenir de meilleurs enseignants et à persévérer. Selon Kearney (2017), c'est une condition importante pour que ces programmes aient les effets positifs souhaités sur la carrière des enseignants débutants.

Les données utilisées dans cette recherche relèvent de perceptions d'enseignants basées sur leur expérience personnelle des programmes d'insertion. C'est à la fois un point fort et une limite de cette recherche, puisque les retombées ne sont pas observées et mesurées « objectivement ». Il n'y a pas non plus de groupe de contrôle pour attester que les retombées perçues par nos répondants seraient statistiquement plus significatives. Par ailleurs, les entrevues ont été réalisées presque quatre ans après la passation du questionnaire. Il est donc possible que certains détails aient échappé aux participants

puisque la mémoire à long terme est sélective et générale. Mais en contrepartie, ce genre d'étude rétrospective a l'avantage de permettre de recueillir les événements passés les plus significatifs et de favoriser une compréhension plus profonde de phénomènes complexes grâce à un regard plus aiguisé des participants (Nasser-Abu Alhija et Fresco, 2016). Toutefois, des études longitudinales ainsi que des recherches mettant à contribution l'observation et le journal de bord sont à encourager. Il serait également pertinent de mener des recherches permettant d'offrir un modèle explicatif empiriquement validé de l'efficacité des programmes d'insertion et de la contribution respective de chacune des mesures spécifiques qui les composent.

Enfin de compte, les résultats de cette recherche inspirent certaines pistes de réflexion à considérer pour la conception, l'implantation, le suivi, l'évaluation et l'amélioration des programmes d'insertion au Québec et ailleurs dans le monde. Entre autres, ces programmes devraient être fondés sur la complémentarité des mesures de soutien, être offerts dans un climat de confiance exempt de jugement évaluatif, être adaptés à la réalité et à la nature plurielle des besoins des enseignants débutants, mais sans être envahissants, afin de favoriser une participation significative et fructueuse. Aussi, considérant que la maîtrise de la compétence à enseigner, l'acculturation au milieu et la confiance en soi sont rarement atteintes avant deux à cinq ans d'enseignement (COFPE, 2002 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Potemski et Matlach, 2014 ; Tew, 2018), des programmes d'insertion pluriannuels (au moins deux ans) seraient à encourager, selon une gradation judicieuse du soutien dans le temps.

## Références

- Abbott, L., Moran, A. et Clarke, L. (2009). Northern Ireland beginning teachers' experiences of induction: the 'haves' and the 'have nots'. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 95–110. <https://doi.org/10.1080/02619760802613313>
- Anthony, G., Haigh, M. et Kane, R. (2011). The power of the 'object' to influence teacher induction outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 861–870. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.010>
- Bagozzi, R. P. et Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74–94. <http://doi.org/10.1007/BF02723327>
- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006–1014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2020). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(3-4), 5–18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (sous presse). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et Profession*.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H. et d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2), 1–29. <https://doi.org/10.4000/pistes.5099>
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE]. (2002, mars). *Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/OffrirProfessionHeritage\\_Avis\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/OffrirProfessionHeritage_Avis_f.pdf)

- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante-50-0483.pdf>
- Crocker, L. et Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart, and Winston Inc.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et position sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, (92), 1–156.
- Desmeules, A., Hamel, C. et Frenette, É. (2017). Programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires du Québec et persévérance des enseignants du primaire et du secondaire en début de carrière. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1–26. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/2428/2434>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4e éd.). SAGE.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63–80. <https://mje.mcgill.ca/article/view/3864>
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn? *Educational Leadership*, 60(8), 25–29.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4e éd.). SAGE.
- Forseille, A. et Raptis, H. (2016). Future teachers clubs and the socialization of pre-service and early career teachers. *Teaching and Teacher Education*, 59(1), 239–246. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.013>
- Frank, C., Zorzi, R., McGinnis-Dunphy, M., Dare, L., Van den Daele, G. et Brooker, A.-S. (2019). *Apprentissage du nouveau personnel enseignant : Recherche longitudinale, Rapport de l'année 3*. <https://www.teachontario.ca/docs/DOC-11134>

- Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario. Dans C. Isabelle (dir.), *Le système scolaire franco-ontarien : D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (chap. 15, p. 383–401). Presses de l'Université du Québec.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Zijlstra, B. J. H. et Volman, M. L. L. (2015). Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902439>
- Gerbing, D. W. et Anderson, J. C. (1988). An updated paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research*, 25(2), 186–192. <https://doi.org/10.2307/3172650>
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfin, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M. et Jacobus, M. (2010). *Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study. Executive summary* (NCEE 2010-4028). U.S. Department of Education/IES. <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104028.pdf>
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring and induction. Dans J. Sikula, T. J. Buttery et R. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (2e éd., p. 548–594). Macmillan Library.
- Hangül, S. (2017). An evaluation of the new teacher induction program in Turkey through the eyes of beginning teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 191–201. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139628.pdf>
- Headden, S. (2014). *Beginners in the classroom: What the changing demographics of teaching mean for schools, students, and society*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556480.pdf>
- Hellsten, L. M., Lemisko, L., Demchuk-Kosolofski, C. L. et Dollansky, T. D. (2017). Positive impacts of an induction-through-mentoring model of new teacher mentorship: perceptions of beginning teachers in Saskatchewan rural schools. Dans B. Kutsyuruba et K. D. Walker (dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective* (p. 307–334). Word & Deed Publishing.

- Helms-Lorenz, M., Slof, B. et van de Grift, W. (2012). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1265–1287. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287–297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47–51. <https://doi.org/10.1177/003172171209300811>
- Ingersoll, R. M. et Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jaquith, A., Mindich, D., Wei, R. C. et Darling-Hammond, L. (2011). Teacher professional learning in the U.S. Case studies of state policies and strategies. *Education Digest*, 77(2), 33–39. <https://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b124b2f5-f531-4c67-abdd-7627fbbce6db%40sessionmgr4006>
- Kane, R. G. (2008, mai). *Evaluation of the new teacher induction program (NTIP). Year one results. Executive summary*. Government of Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/june2008/ExecutiveNTIP.pdf>
- Karsenti, T., Correa Molina, E., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M. et Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* [Rapport de recherche no 2012-RP-147333]. MELS/FRQSC. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS\\_KarsentiT\\_rapport\\_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_KarsentiT_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018)
- Kearney, S. (2017). Beginning teacher induction in secondary schools: A best practice case study. *Issues in Educational Research*, 27(4), 784–802. <http://www.iier.org.au/iier27/kearney.pdf>

- Kidd, L., Brown, N. et Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception of their induction into the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 154–173. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.10>
- Kutsyuruba, B. et Walker, K. D. (dir.). (2017). *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective*. Word & Deed.
- 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. <https://doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Létourneau, E. (2014, 14 mai). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec* [Communication orale]. 82e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada. [http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014\\_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf](http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf)
- 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. <https://doi.org/10.1080/13611260601037355>
- Maranda, M.-F., Marché-Paillé, A. et Viviers, S. (2011). Comprendre la souffrance des enseignantes et des enseignants. Dans M.-F. Maranda et S. Viviers (dir.), *L'école en souffrance. Psychodynamique du travail en milieu scolaire* (p. 5–49). Presses de l'Université Laval.
- Marinell, W. H. et Coca, V. M. (2013, mars). *Who stays and who leaves? Findings from a three-part study of teacher turnover in NYC middle schools* [Rapport de synthèse]. Research Alliance for New York City Schools. [https://research.steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/sg158/PDFs/ttp\\_synthesis/TTPSynthesis\\_Report\\_March2013.pdf](https://research.steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/sg158/PDFs/ttp_synthesis/TTPSynthesis_Report_March2013.pdf)
- 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. <https://doi.org/10.7202/1009059ar>
- Mason, S. et Poyatos Matas, C. (2015). Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 45–66. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.3>



- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (traduit par M. Hlady Rispal ; 2e éd.). De Boeck.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). *Commissions scolaires : Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/ress\\_financieres/rb/RB\\_Fonctionnement\\_Commissions-scolaires\\_18-19.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/RB_Fonctionnement_Commissions-scolaires_18-19.pdf)
- Mukamurera, J. (2012, 5 juin). La multidimensionnalité de l'insertion professionnelle : de la théorie à la réalité. Dans T. Perez-Roux et A. Balleux (resp.), *Transitions professionnelles choisies-imposées : quelles dynamiques identitaires à l'épreuve des contextes ?* [symposium]. 17e Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation, Reims, France.
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui : conditions, modalités et perspectives* (p. 189–238). Éditions JFD.
- Mukamurera, J. et Desbiens, J.-F. (2018). L'offre de soutien aux enseignants débutants : où en sommes-nous ? *Les Cahiers de l'AQPF*, 8(3), 22–25.
- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F., Martineau, S. et Grenon, V. (2019). Expérience et sentiment de compétence durant les premières années d'enseignement. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhhal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : identité, connaissance, apprentissage* (p. 131–162). Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <http://journals.openedition.org/activites/3801>
- 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*, e-299(mai), 13–35. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3>
- Nasser-Abu Alhija, F. M. et Fresco, B. (2016). A retrospective appraisal of teacher induction. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2), 15–31. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.2>
- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAT). (2007). *Policy brief: The high cost of teacher turnover*. <http://nieer.org/wp-content/uploads/2015/06/NCTAFCostofTeacherTurnoverpolicybrief.pdf>
- Norris, T. (2014, 31 juillet). *Highlighting the success of teacher induction programs in Georgia*. The governor's office of student achievement. <https://gosa.georgia.gov/highlighting-success-teacher-induction-programs-georgia>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2015, 25 juin). Nouveaux enseignants : quel soutien ? L'enseignement à la loupe, (11). <https://doi.org/10.1787/5js01701100r-fr>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2020, 4 août). Enseignants débutants : Comment les soutenir et les orienter ? Données tirées de l'Enquête TALIS 2018. *L'enseignement à la loupe*, (29). <https://doi.org/10.1787/76b9a84f-fr>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.
- Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2018). Les enseignants débutants du secondaire : expérience, tensions, épreuves. Dans D. Adé et T. Piot (dir.), *La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* (p. 21–43). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Perry, B. et Hayes, K. L. (2011). The effect of a new teacher induction program on new teachers reported teacher goals for excellence, mobility, and retention rates. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1–12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972907.pdf>

- Potemski, A. et Matlach, L. (2014). *Supporting new teachers: what do we know about effective state induction policies?* American Institutes for Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558029.pdf>
- Reames, H. M. (2016). *The effects of teacher induction programs on teacher retention in early childhood* [Mémoire de maîtrise]. Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College. [https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool\\_theses/376](https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_theses/376)
- Ronfeldt, M. et McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394–410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>
- Schaefer, L., Long, J. S. et Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106–121. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55559>
- 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. [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/135](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/135)
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Tew, K. (2018). *The benefits of a multiyear induction program*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/benefits-multiyear-induction-program>
- Thompson, M. R., Paek, P. L., Goe, L. D. et Berkeley, E. P. (2005, 13 avril). The impact of new teacher induction on teacher practices and student learning. *American Educational Research Association*. Montréal, Canada. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.568.1810&rep=rep1&type=pdf>
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse (USDE/IES/WWC). (2013, septembre). *WWC review of the report "Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study"*. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.878743>

- Van Zandt Allen, L. (2014). Connecting the continuum: A university-based induction program to improve teacher quality. *Teacher Development*, 18(1), 65–80. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.878743>
- Wentzel, B. (2011). Conclusion générale. Insertion et développement professionnels : tensions et intentions convergentes. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F Coen et N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 191–198). Éditions BEJUNE.
- Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.-F. et Changkakoti, N. (2011). L'insertion professionnelle des enseignants : quelques clés de lecture d'un objet de recherche complexe. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F Coen et N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 7–15). Éditions BEJUNE.
- Williams, N. V., Gillham, J. C. (2016). New teacher perceptions of induction programs: A study of open-ended commentary. *Mid-Western Educational Researcher*, 28(3), 218–231. <https://www.mwera.org/MWER/volumes/v28/issue3/v28n3-Williams-FEATURE-ARTICLE.pdf>