UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Description de pratiques d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant dans le programme collégial Techniques d'hygiène dentaire

par

Jocelyne Jouan

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Janvier 2015

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Description de pratiques d'insertion professionnelle
du personnel enseignant débutant dans le programme collégial
Techniques d'hygiène dentaire

Jocelyne Jouan

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Directrice d'essai
Madame Raymonde Gosselin

_____ Évaluatrice de l'essai
Madame Renée Claude Bilodeau

Essai accepté le :

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier celles et ceux qui ont eu la gentillesse de participer à cet essai malgré leurs nombreuses tâches qu'exigeaient leurs fonctions et ce, afin de rendre ce projet réalisable. Ce travail aura permis de tracer un véritable portrait des nombreux efforts que déploient les cégeps, et tout particulièrement les départements des programmes Techniques d'hygiène dentaire, pour accueillir les enseignantes et les enseignants débutants qui feront partie, eux aussi, de l'équipe départementale.

Je tiens à souligner l'appui de ma « petite » collègue de travail, Nathalie Desautels. Elle est non seulement une grande amie, mais aussi un modèle de rigueur, de discipline et de persévérance. Lors de mes hauts et mes bas, son amitié, sa franchise et sa grande écoute ont favorisé la poursuite de ce grand projet qui me semblait quelquefois éternel. Elle fut une réelle source d'inspiration.

Je ne peux également passer sous silence le soutien de Madame Silvie Lussier, qui a été conseillère pédagogique au cégep Maisonneuve jusqu'à la fin de l'été 2014. Étant sur le point d'abandonner mon projet, ses judicieux conseils m'ont replacée sur un chemin moins cahoteux et elle a su me guider vers des personnes-ressources pouvant m'orienter différemment dans mon cheminement. Sa rencontre fut inspirante et motivante.

Je veux remercier du fond du cœur ma directrice d'essai, Madame Raymonde Gosselin, qui m'a si bien éclairée mais surtout superbement encadrée avec une main de maître. Je suis extrêmement choyée que nos chemins se soient croisés. Son incroyable disponibilité et ses explications bien vulgarisées m'ont fourni une énergie du tonnerre afin de poursuivre ma rédaction. Elle était comme une batterie d'énergie, je dirais même une génératrice. Ce fut un très grand privilège d'avoir eu la crème des

directrices. Son bagage de connaissances, sa simplicité et son authenticité ont fait la différence dans mon cheminement professionnel. Mon admiration est sans bornes.

En terminant, je voudrais également souligner le support de mes amies et de ma famille qui m'ont épaulée et encouragée tout le long de ce parcours. Un merci tout à fait spécial à mes enfants et mon conjoint qui ont cru en moi, malgré les longs mois où j'étais dans ma bulle, constamment accrochée à mon ordinateur. Pour eux, il était souvent difficile de comprendre pourquoi des travaux pouvaient être si longs à terminer. Même si le noyau familial a été fortement ébranlé pendant cette période, nous en sommes tous ressortis plus compréhensifs et plus confiants face à l'avenir.

Le rêve tant chéri est maintenant bel et bien accompli. Je ne peux que confirmer maintenant les propos de ma directrice d'essai qui n'ont d'ailleurs pas cessé de me hanter jusqu'à la fin de cet essai : « Tu ne connais ce qu'est une maîtrise que lorsque tu la termines »! On ne peut si bien dire!

SOMMAIRE

Entre 1967 et 1971, l'entrée des cégeps dans le réseau de l'enseignement a suscité une embauche massive d'enseignantes et d'enseignants pendant une bonne période. Après plus de quarante ans, le réseau collégial arrive à un autre point tournant de l'embauche, car le renouvellement du corps professoral est, depuis quelques années en plein essor. En effet, les enseignantes et enseignants d'expérience ont fait leurs classes, et plusieurs d'entre eux prennent maintenant le chemin de la retraite, générant du même coup de nombreux emplois pour la relève enseignante.

Le début de carrière pour les enseignantes et les enseignants débutants présente un réel défi. En effet, les préparations de cours, la découverte d'un nouveau milieu, l'adaptation à la culture de l'établissement et aux nouveaux collègues de travail, les règles de fonctionnement, etc. sont tous des facteurs de stress, mais peuvent aussi être la source de l'isolement ou du décrochage lorsque le personnel enseignant ne se sent pas à la hauteur de la situation. En conséquence, des écrits soulignent que la direction joue un rôle crucial dans l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants (Vallerand et Martineau, 2006).

Alors que dans plusieurs professions l'intégration du nouveau personnel se déroule d'une manière plus progressive et supervisée, le mythe de l'enseignante ou de l'enseignant performant et compétent dès son entrée dans la profession est très présent dans le milieu de l'enseignement. Ce moment névralgique qu'est l'entrée dans une carrière enseignante comporte de nombreux défis pour le personnel enseignant débutant. Or, les conditions de travail tels que les conditions salariales et la précarité d'emploi, l'affectation des tâches, la charge de travail ou de nombreuses préparations, deviennent des sources de stress. Pour éviter le décrochage enseignant, il serait important, selon Pratte (2007), que la direction des établissements d'enseignement au collégial instaure des modalités pour faciliter l'insertion des

enseignantes et des enseignants et les accompagner dans leur cheminement professionnel, leur permettant d'acquérir un sentiment d'accomplissement et de compétence.

Notre recension d'écrits nous a donc permis de définir le concept de l'insertion professionnelle et de présenter les étapes et les dimensions qui y sont reliées ainsi que le concept d'accompagnement, les dimensions et les dispositifs d'accompagnement qui y sont attachés. Cette recension d'écrits nous a permis de préciser les objectifs spécifiques de l'essai qui sont de : 1) décrire les pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle dans le programme collégial Techniques d'hygiène dentaire; 2) décrire le rôle des coordonnatrices ou des coordonnateurs des départements d'hygiène dentaire dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants de leur département ; 3) décrire les fonctions des conseillères et des conseilleurs pédagogiques dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants du programme collégial Techniques d'hygiène dentaire.

Pour réaliser cet essai, l'approche méthodologique de type interprétatif/qualitatif et descriptif a été retenue. Les coordonnatrices et les coordonnateurs de département ainsi que les conseillères et les conseillers pédagogiques de cégeps francophones offrant le programme Techniques d'hygiène dentaire ont été sollicités afin de répondre à un questionnaire en ligne *Survey Monkey* se rapportant aux pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle. Des informations additionnelles ont été recueillies par le biais de quelques entrevues semi-dirigées.

Les résultats obtenus, en lien avec l'objectif général et les objectifs spécifiques de l'essai, ont contribué à illustrer le portrait actuel de pratiques d'accompagnement en rapport avec l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant dans le programme Techniques d'hygiène dentaire. Ne voulant pas généraliser les résultats obtenus lors de la collecte de données, les détails contenus dans le contexte de l'essai pourront cependant en permettre la transférabilité afin d'inspirer d'autres établissements d'enseignement d'ordre collégial dans leur désir de favoriser l'insertion professionnelle de leur personnel enseignant débutant.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX

INTRODUCTION

En 2002, le comité d'orientation de la formation du personnel enseignant soulignait l'importance de l'insertion professionnelle dans le développement professionnel enseignant (Gouvernement du Québec, 2002). À partir des avis de ce comité, certaines recommandations furent élaborées. Une de ces recommandations visait l'organisation de mesures de soutien pour les enseignantes et les enseignants débutants en vue de réunir les conditions facilitantes qui permettraient d'atténuer les difficultés rencontrées par les enseignantes et les enseignants débutants lors de leurs premiers pas dans le monde de l'enseignement.

Le renouvellement du personnel enseignant demeure une réalité incontournable et est encore très marqué aujourd'hui, en raison des nombreux départs à la retraite de la génération des *baby-boomers*. Ne faisant pas exception à la règle, la profession enseignante du collégial fait face, elle aussi, à un grand changement de garde alors que plusieurs enseignantes et enseignants chevronnés, ayant participé aux premiers balbutiements des cégeps, atteignent l'âge leur permettant de laisser désormais une place à la relève.

Cette affluence de nouveaux visages présente un défi auquel les établissements d'enseignement collégiaux doivent s'ajuster pour repenser l'insertion professionnelle en vue de favoriser une intégration harmonieuse des enseignantes et des enseignants débutants.

De nombreux écrits de chercheuses et de chercheurs traitent de difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants dans le secteur primaire et secondaire. Par contre, on ne relève que peu d'études sur le sujet dans le réseau collégial. Ces difficultés touchent, en autres,

l'embauche, les conditions de travail, les conditions d'insertion et ce, en lien avec la persévérance dans la profession enseignante.

Puisque les recherches sur les programmes d'insertion professionnelle déjà implantés dans les cégeps sont limitées, il nous apparait d'autant plus pertinent d'examiner ce qui existe comme programmes ou comme mesures de soutien aux enseignantes et aux enseignants débutants.

Dans le cadre de cet essai, nous nous pencherons sur les diverses pratiques d'accompagnement qui sont réalisées dans certains cégeps.

Le premier chapitre de cet essai, la problématique, décrira d'abord le contexte dans lequel se retrouvent les établissements d'enseignement collégial à l'égard du renouvellement de leur personnel enseignant. Par la suite, nous exposerons le problème de l'essai où seront présentées les difficultés reliées aux conditions d'embauche difficiles, à la transition entre le statut de professionnel expérimenté au statut d'enseignante ou d'enseignant débutant ainsi qu'à l'abandon de la profession enseignante. Nous terminerons ce chapitre avec l'objectif général de l'essai.

Le deuxième chapitre, élaboré à partir d'une recension d'écrits, sera consacré au cadre de référence de l'essai et se penchera sur trois principaux concepts soit : l'insertion professionnelle, l'accompagnement et les dispositifs d'accompagnement. Les définitions, les étapes, les dimensions de l'insertion professionnelle seront présentées ainsi que les conditions facilitant celle-ci. Le concept d'accompagnement et ses dimensions seront aussi définis et décrits. Les dispositifs d'accompagnement, qui comprennent le mentorat, les groupes collectifs de soutien ainsi que les réseaux d'entraide professionnelle à distance seront aussi présentés. Les objectifs spécifiques de l'essai termineront ce chapitre.

Le troisième chapitre décrira la méthodologie qui permet de répondre aux objectifs spécifiques de l'essai. Cette section présentera l'échantillonnage des participantes et des participants et sera suivie de la présentation des techniques et des

instruments de collecte de données ainsi que du déroulement de la recherche. Le traitement et l'analyse des données seront, par la suite, exposés. Nous terminerons ce chapitre en présentant les considérations éthiques ainsi que les moyens utilisés pour en assurer la rigueur et la scientificité de la recherche.

Le quatrième chapitre sera dédié à la présentation des résultats ainsi qu'à leur interprétation. La première partie présente tout d'abord la compilation des données quantitatives obtenues par le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée en spécifiant les caractéristiques de nos participantes et de nos participants ainsi que les perceptions sur différents sujets reliés à l'insertion professionnelle et à l'accompagnement. En deuxième partie, nous exposerons les données qualitatives observées suite à la collecte de ces données. Nous terminerons ce chapitre avec l'interprétation des résultats notamment en ce qui a trait à l'identification des méthodes employées par les établissements d'enseignement collégial pour insérer le personnel enseignant débutant et en lien avec les dimensions de l'accompagnement élaborées par Balleux et Gagnon (2011).

Finalement, la conclusion présentera une synthèse de l'essai et fera ressortir les faits saillants. Les retombées et les limites de cet essai seront aussi exposées et nous proposerons des avenues pour de futurs projets.

PREMIER CHAPITRE
LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre met en évidence la problématique dans laquelle s'inscrit cet essai. En premier lieu, nous présentons le contexte particulier de notre essai lié au renouvellement du personnel enseignant au collégial. Par la suite, nous décrivons les difficultés qui composent le problème de recherche. Nous terminons ce chapitre avec l'objectif général de cet essai.

Par souci pour le lecteur, il nous semble important d'apporter quelques précisions sur le vocabulaire qui sera utilisé dans cet essai. Les termes « enseignante et enseignant débutants », empruntés aux auteurs Brunet (2009), Duchesne et Kane (2010), Gervais (1999*a*), Lamontagne (2008), Leroux et Mukamurera (2013) ainsi que Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau (2011) seront utilisés pour désigner l'enseignante et l'enseignant novices qui font leurs premiers pas dans la profession.

1 LE CONTEXTE DE L'ESSAI

Cette partie présente le contexte de notre essai. En premier lieu, nous introduisons le réseau collégial, modèle d'éducation supérieure typiquement québécois. En second lieu, nous décrivons le renouvellement du personnel enseignant provoqué par les « baby-boomers », c'est-à-dire les enfants nés entre 1946 et 1965 (Gouvernement du Canada, 2013). En dernier lieu, nous expliquons la transition des personnes qui ont développé une expertise dans le milieu professionnel et qui effectuent un passage au statut d'enseignante et d'enseignant débutants dans l'enseignement.

1.1 Le réseau collégial au Québec

Durant les années 1960, le rapport Parent (Gouvernement du Québec, 2004*a*) issu de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, soulignait que le bas niveau de scolarité de la population québécoise était causé, en autre, par un accès difficile, onéreux et discriminatoire qui ne permettait pas à cette population d'atteindre, en règle générale, des études supérieures. Faisant suite à ce rapport, le Gouvernement libéral en place, dirigé par Jean Lesage, apporta alors des changements institutionnels de manière à harmoniser le système éducatif afin qu'il soit plus accessible et diversifié. L'éducation devint ainsi un droit et non plus un luxe.

C'est au cours de cette période qu'eut lieu la modernisation du système scolaire par l'ajout d'une autre catégorie d'établissements appelée cégep (collège d'enseignement général et professionnel). Ce dernier devint un pont entre les études secondaires et les études universitaires. En effet, le cégep offrait aux étudiantes et aux étudiants une formation de deux ans dans un programme pré-universitaire qui les amènerait à continuer, par la suite, leurs études à l'université. De plus, le cégep offrait aussi le choix aux étudiantes et aux étudiants, qui ne voulaient pas poursuivre leurs études à l'université, de choisir une formation de trois ans dans un programme d'études techniques qui les conduiraient directement sur le marché du travail (Héon, Savard et Hamel, 2006).

À ce nouveau milieu éducatif se greffait également un service de formation continue, ce qui permettait autant aux travailleuses et aux travailleurs de faire un retour aux études et aux entreprises de hausser leur niveau de qualification ou de perfectionnement professionnel (*Ibid.*). Ces perfectionnements plus personnalisés répondent aux besoins de diverses entreprises tel que le domaine alimentaire ou celui des procédés industriels en offrant des formations sur mesure permettant l'acquisition de nouvelles compétences reliées à différents créneaux comme les technologies de l'information (infographie, multimédia, web), l'administration, les langues, etc.

Ainsi, de 1967 à 1971, pas moins de 36 établissements collégiaux furent implantés. Cette mise en place rapide provoqua du coup une embauche massive du personnel enseignant afin de répondre à la demande de ces nouvelles institutions (*Ibid.*).

À ce jour, le Québec compte 48 cégeps dans le secteur public (Fédération des cégeps, 2014). Ceux-ci s'étendent sur l'ensemble de son territoire favorisant par la même occasion une meilleure accessibilité aux gens qui vivent hors des centres urbains.

1.2 Le renouvellement du personnel enseignant

Plus de 40 ans se sont maintenant écoulés depuis l'instauration de ces institutions collégiales. Au cours des dernières années, le vieillissement de la main-d'œuvre a provoqué un nombre élevé de départs à la retraite dans la fonction publique et parapublique, notamment au niveau du corps professoral (Gouvernement du Québec, 2007).

De façon plus spécifique au secteur collégial, la Fédération des cégeps avançait en 2000-2001 que 95 % des effectifs quitteraient sur une période de quinze ans, provoquant du coup un changement de culture organisationnelle (Marcoux, 2001). Le tableau 1 présente les départs qui étaient alors anticipés à cette période dans les différents secteurs (*Ibid.*, p.19).

Tableau 1
Anticipation des départs dans la fonction publique et parapublique

Secteur	Départs anticipés entre 2002 et 2011	Pourcentage de l'effectif quittant
Fonction publique	21 357	42 %
Santé et services sociaux	65 235	30 %
Commissions scolaires	52 842	33 %
Collèges	10 363	33 %

Source : Marcoux, J.-R. (2001). *Le changement de génération chez le personnel des cégeps : un état de la question.* Québec : École nationale d'administration publique.

Toujours selon Marcoux (2001) et tel que présenté dans le tableau 2 ci-dessous, la majorité des enseignantes et des enseignants permanents qui avait plus de 45 ans au cours de l'année 2000, accèderait à la retraite dans les prochaines années, ce qui représente tout près de 50 % des effectifs des collèges (*Ibid.,* p. 36).

Tableau 2
Enseignantes et enseignants permanents par cohorte d'âges moyens
au 30 juin 2000

Âges moyens	Nombre	Pourcentage
35 à 40 ans	6	0,06 %
40 à 45 ans	229	2,46 %
45 à 50 ans	4 382	47,09 %
50 à 55 ans	4 422	47,52 %
55 à 60 ans	267	2,87 %

Source : Marcoux, J.-R. (2001). *Le changement de génération chez le personnel des cégeps : un état de la question.* Québec : École nationale d'administration publique.

Selon le rapport prévisionnel 2004-2013 du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2004*b*), on soulignait que les départs à la retraite des enseignantes et des enseignants de cégeps dépasseraient grandement la baisse de la clientèle étudiante prévue cinq ans plus tard. De plus, selon les perspectives à long terme publiées par Emploi-Québec (Gouvernement du Québec, 2007), 33 % du personnel dans le secteur de l'enseignement prévoyait quitter son poste au cours des dix prochaines années, dû à un départ à la retraite. C'est donc à partir de 2007 que le Bureau de placement ouvrit annuellement environ 2000 postes et charges d'enseignement afin de pallier à cette pénurie et aussi parce que le nombre d'enseignantes et d'enseignants mis en disponibilité demeurait trop faible (De Repentigny et Sabourin, 2011).

Le tableau 3 nous permet d'observer la tendance qui se dessinait déjà auprès du personnel enseignant (St-Onge et Fredos, 2008, p. 14). Aujourd'hui encore, en 2014, plusieurs d'entre eux arrivent à un tournant important de leur carrière alors qu'ils atteignent pour une grande majorité, l'âge d'une retraite bien méritée. Dans les faits, ces départs massifs annoncés se vivent de manière très concrète, car le changement de garde du personnel enseignant connaît encore et toujours, de fortes demandes (Lussier et Tremblay, 2013). Ce phénomène oblige les établissements d'enseignement collégial à embaucher de nombreuses candidates et de nombreux candidats dans le but de combler les différents postes permettant de satisfaire aux exigences du marché voire même aux caractéristiques particulières reliées aux divers programmes (pré-universitaire ou technique). En conséquence, cette situation présente un défi considérable au nouveau personnel enseignant qui doit alors assurer la relève des *baby-boomers* (De Repentigny et Sabourin, 2011).

Tableau 3
Répartition des individus selon l'âge du personnel enseignant (2006-2007)

Âge	Pourcentage des individus
29 ans et moins	9,4 %
30 - 39 ans	25,7 %
40 - 49 ans	27,8 %
50 - 55 ans	17,9 %
56 - 59 ans	11,1 %
60 et +	8,1 %

Source : St-Onge, M. et Fredos V. (2008). *Les cégeps et leur milieu : défis, attentes et besoins. Des partenaires s'expriment*. Montréal : Fédération des cégeps.

De surcroît, selon les dernières prévisions de la Direction de l'analyse et de l'information sur le marché du travail 2010-2020 (Gouvernement du Québec, 2011*a*), on estime qu'il y aura une augmentation de l'effectif enseignant qui passera de 263 900 enseignantes et enseignants en 2014 au nombre de 268 900 en 2020.

À l'heure où les cégeps sont en recrutement intensif de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants, l'embauche massive apporte par ricochet son lot de visages inconnus dans nos établissements d'enseignement collégial et, par conséquent, questionne l'insertion professionnelle de ce personnel enseignant débutant (Lussier et Tremblay, 2013). Lauzon (2002*a*) souligne la nécessité d'intégrer le personnel enseignant débutant dans la profession en raison du remplacement accéléré du corps professoral. Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant souligne qu'un accompagnement à l'entrée aiderait le personnel enseignant débutant à maîtriser plus rapidement toutes les facettes de la profession (Gouvernement du Québec, 2002). Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013) ajoutent également que les programmes et les pratiques d'insertion

encouragent la persévérance tout en réduisant le taux d'abandon et de roulement élevé (*turnover*) du personnel enseignant. Toujours selon ces auteurs, des mesures d'insertion engendrent du même coup une amélioration de la satisfaction au travail en prévenant d'abord l'épuisement professionnel tout en apportant du soutien au développement de la profession.

Alors que de nombreux auteurs considèrent que l'insertion professionnelle est plus facile avec l'aide d'une équipe plutôt que d'essayer de le faire seul (Céré, 2003; Gervais, 1999*a*; Howe, 2006; Vallerand et Martineau, 2006; E.M Weiss et S.G Weiss, 1999), qu'advient-il aux enseignantes et enseignants débutants suite à leur recrutement ? Comment procède-t-on à leur insertion professionnelle? Parviennent-ils à s'intégrer dans leur milieu de travail?

Dans les prochains paragraphes, nous esquissons un tableau de la situation actuelle qui prévaut dans les établissements d'enseignement collégial afin de mieux comprendre le cheminement du personnel enseignant débutant dans son nouveau milieu.

1.3 La profession versus l'enseignement de la profession

Lors de l'entrée des cégeps en enseignement supérieur, les enseignantes et les enseignants ont dû créer leur propre identité. En effet, le personnel enseignant du collégial a dû concevoir un grand nombre de cours qui ne s'étaient jamais donnés, ce qui a permis de développer ainsi une expertise spécifique face à un niveau d'enseignement qu'ils ont eu à définir (Corriveau, 1991).

Pour les enseignantes et les enseignants passant de l'exercice d'une profession au domaine de l'enseignement, plusieurs d'entre eux vivent un grand choc avec la réalité et font face aux soubresauts de ce nouveau choix de vie professionnelle (Huberman, 1989; Mukamurera *et al.*, 2013; Portelance, Martineau, et Presseau, 2008). En effet, ces enseignantes et ces enseignants sont des spécialistes dans leur

discipline plutôt que des spécialistes dans l'enseignement. Ils possèdent souvent une longue expérience professionnelle dans leur discipline, tandis que l'enseignement se présente comme une deuxième carrière (Duchesne, 2008). L'enseignante ou l'enseignant débutant doit donc traduire sa nouvelle réalité du métier dans un langage qui n'est pas encore le sien (Balleux, 2006*a*). Par conséquent, la conciliation des deux milieux, celle du scolaire avec celle du travail, apparaît difficile et peu compatible en ce début de carrière enseignante (*Ibid.*).

Dans ce cas, en formation professionnelle, mais plus spécifiquement en enseignement technique au collégial, l'insertion professionnelle est marquée par une difficile transition entre le métier et l'enseignement du métier (Balleux, 2006*a*; Balleux et Gagnon, 2011; Deschenaux, Roussel et Boucher, 2008; Duchesne et Kane, 2010; Grossman, 2009; Roy, 2008).

Cette transition apporte son lot de difficultés que les enseignantes et les enseignants doivent affronter dans leur nouveau parcours de vie professionnelle. Ces défis inhérents à l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant entrainent plusieurs répercussions regroupées en trois axes soit : d'ordre pédagogique, d'ordre organisationnel ou d'ordre relationnel (De Stercke, De Lièvre, Temperman, Cambier, Renson, Beckers, Leemans et Maréchal, 2010). Ces difficultés sont expliquées dans la section suivante.

2 LE PROBLÈME DE L'ESSAI

Dans le cadre de cet essai, nous nous intéressons aux difficultés rencontrées par les enseignantes et les enseignants débutants du secondaire et du collégial parce que ceux-ci ont des similarités et que peu d'études semblent avoir exploré ce phénomène dans les cégeps.

Dans cette partie, nous présentons différents obstacles qui composent le problème de l'essai. Nous exposons des obstacles reliés aux conditions d'embauche, à la transition entre la personne expérimentée dans sa profession qui devient une

personne débutante dans l'enseignement, à la construction de l'identité professionnelle ainsi que les difficultés liées à la profession enseignante.

2.1 Les conditions d'embauche difficiles

Le début d'une carrière en enseignement est une période très marquante. En effet, l'entrée dans le milieu scolaire est parsemée d'embûches auxquelles doivent faire face les enseignantes et les enseignants débutants. Parmi elles, on retrouve les problèmes liés à l'embauche.

Au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, plusieurs auteurs (Bouchard, 2009; Gervais, 1999*a*; Gingras et Mukamurera, 2008; Lamontagne, 2008; Martineau et Ndoreraho 2006; Martineau et Vallerand, 2005; Mukamurera, 1998; Nault, 1993) constatent que les conditions de travail à l'entrée de la profession enseignante sont très difficiles. Le personnel débutant doit souvent enseigner des cours que leurs collègues ne veulent pas, effectuer des tâches complémentaires, prendre des engagements à la dernière minute ou accepter une tâche pour laquelle il n'est pas formé (Gervais, 1999*a*; Gingras et Mukamurera, 2008; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013).

Le personnel enseignant débutant (niveau secondaire et collégial) amorce généralement sa carrière comme suppléant sur appel ou se fait offrir des contrats à court terme (Duchesne et Kane, 2010; Karsenti *et al.*, 2013 ; Lauzon, 2002*b*). À la fin des années 1990, plus du tiers des enseignantes et enseignants du collégial n'occupaient pas de poste permanent (Gouvernement du Québec, 1997; Sauvé, 2005), une proportion qui s'est accrue d'année en année (Gouvernement du Québec, 2011*b*). La précarité de l'emploi est toujours aussi présente au primaire et secondaire puisqu'aujourd'hui encore, près d'un enseignant sur deux n'est pas un employé permanent, tandis qu'à la formation générale et professionnelle des adultes, le taux grimpe à plus de 75 % (Radio-Canada, 2013).

Les enseignantes et les enseignants débutants doivent donc se contenter de suppléance occasionnelle ou de contrats plus ou moins longs, car l'accès à un poste permanent et à plein temps demande encore plusieurs années (Martineau et Vallerand, 2008). En effet, l'obtention d'un poste à temps complet chez certains enseignantes et enseignants peut prendre même jusqu'à huit ans (Radio-Canada, 2013). De surcroît, dans le secteur secondaire, les enseignantes et enseignants débutants sont régulièrement ballotés d'une classe à l'autre ou d'un cours à l'autre (Karsenti *et al.*, 2013; Martineau et Vallerand, 2007; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Soumis à des conditions de travail souvent contraignantes telles que des engagements tardifs, des précarités d'emploi et des mouvements d'école, les enseignantes et enseignants débutants doivent relever le défi de jongler avec des horaires difficiles à planifier ce qui génère chez ces individus un stress important (Gouvernement du Québec, 2001; Karsenti *et al.*, 2013; Lauzon, 2002*b*; Martineau et Vallerand, 2008; Mukamurera, 1999).

Outre un processus complexe et ardu pour atteindre une sécurité d'emploi en raison des contrats d'une durée limitée et de nombreuses tâches à temps partiel, il s'ajoute quelquefois des périodes d'inactivité professionnelle (Deschenaux et Roussel, 2008; Gervais, 1999*a*; Gingras et Mukamurera, 2008; Ouellet et Archambault, 2009).

Ce déséquilibre au niveau de la tâche est, du reste, fréquemment accompagné d'une mobilité entre les écoles, ce qui rend l'insertion des enseignantes et des enseignants débutants plus laborieuse tout en obligeant ceux-ci à une adaptation constante (Karsenti *et al.*, 2013).

Cette discontinuité professionnelle en raison de l'instabilité de la tâche des enseignantes et enseignants débutants (Mukamurera, 1998), a également été relevée par Lauzon (2002*b*) lors d'une étude faite au niveau collégial. En effet, l'auteure souligne que l'entrée dans l'enseignement se fait souvent par le biais d'un premier contrat d'enseignement, parce qu'un nouveau groupe d'étudiantes et d'étudiants s'est

ajouté, ou lors d'un remplacement de dernière minute d'une enseignante ou d'un enseignant en congé de maladie, par exemple.

D'autre part, en comparaison avec d'autres professions, soit les ingénieurs ou les médecins (Gervais, 1999*a*; Gingras et Mukamurera, 2008; Ouellet et Archambault, 2009), la distribution des responsabilités en enseignement n'est pas déterminée en fonction de l'expérience (Martineau et Ndoreraho, 2006; Lamarre, 2003). Au contraire, dans le milieu de l'éducation, la culture dominante favorise plutôt l'ancienneté de l'enseignant et non la capacité de celui-ci (Céré, 2003; Ouellet et Archambault, 2009). En effet, la répartition des tâches donne d'abord la priorité aux enseignantes et aux enseignants qui possèdent le plus d'ancienneté ce qui est déterminé par le cumul des contrats réalisés à titre d'enseignante ou d'enseignant dans l'établissement visé (Cégep de Ste-Foy, 2014).

L'enseignante ou l'enseignant débutant mettra quelques années à gravir les différents échelons avant de se voir offrir un poste menant à la permanence, car les contrats de suppléance sont attribués en fonction des listes de priorité d'emploi. De plus, les tâches attribuées aux enseignantes et aux enseignants débutants sont, habituellement, celles qui ont été rejetées par les enseignantes ou les enseignants ayant plus d'ancienneté et correspondent rarement aux intérêts ou aux qualifications spécifiques du personnel enseignant débutant (Duchesne et Kane, 2010). Ainsi, les enseignantes ou enseignants expérimentés choisissent une tâche moins laborieuse et moins complexe (Gervais, 1999*a*; Martineau et Ndoreraho, 2006; Mukamurera et Gingras, 2004) laissant inévitablement les tâches difficiles (charge de travail, préparations multiples, groupes difficiles, etc.) au personnel enseignant débutant, ce qui ne favorise pas la création de conditions gagnantes d'insertion (Lamontagne, 2008; Mukamurera *et al.*, 2013; Ouellet et Archambault, 2009). À ce propos, Gervais (1999*a*) explique bien les contextes d'insertion qui s'opposent dans divers milieux professionnels.

> Les enseignants débutants se voient confier des responsabilités égales à celles des enseignants d'expérience, ce qui serait

> inconcevable en chirurgie, en pratique du droit, ou en ingénierie, où les tâches professionnelles sont assumées progressivement, sous l'oeil vigilant de personnes expérimentées (p. 13).

Le personnel enseignant débutant se retrouve donc avec des tâches éclatées présentant des scénarios tels que plusieurs préparations de cours, différentes disciplines à enseigner, de la suppléance occasionnelle ou bien des tâches non reliées à leur formation universitaire (Karsenti *et al.,* 2013).

Ainsi, pour les enseignantes et enseignants débutants du collégial tout comme ceux du secondaire, les conditions d'insertion et de travail complexifient la période d'insertion professionnelle et accentuent également l'impression d'être en mode de survie (Bourgeois et Vasseur, 2012; Gervais 1999*a*; Gingras et Mukamurera, 2008; Ouellet et Archambault, 2009).

À cet égard, et suite à une étude sur le personnel enseignant débutant du secondaire faite par Gingras et Mukamurera (2008), nous constatons que le passage vers une nouvelle profession s'avère un ajustement non seulement à cause de la précarité du statut, mais aussi en raison d'une insatisfaction au travail engendrée par les facteurs qui sont reliés soit à la tâche, à la personne et à l'environnement. Le tableau 4, tiré de Karsenti *et al.* (2013), présente les facteurs possibles de décrochage chez le personnel enseignant débutant.

Tableau 4
Facteurs possibles de décrochage chez le personnel enseignant débutant

Facteurs	Difficultés
Liés à la tâche	• Profession exigeante et chronophage • Gestion de classe difficile • Conditions de travail insatisfaisantes • Disciplines enseignées inadéquates • Aspects administratifs contraignants • Profession peu attrayante
Liés à la personne	• Caractéristiques émotionnelles et psychologiques difficilement compatibles avec la profession enseignante • Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles
Liés à l'environnement	• Mauvaises relations avec les acteurs éducatifs et sociaux • Public et milieu d'enseignement difficiles
Autres	• Grossesse • Obtention d'un nouvel emploi, etc.

Source : Karsenti, T., Collin, S., et Dumouchel, G. (2013). *Le décrochage enseignant : état des connaissances*. Document téléaccessible à l'adresse <https://dl.dropboxusercontent.com/u/14006641/KarsentiCollinDumouchel2013.pdf>. Consulté le 26 juillet 2014.

Des conditions d'insertion similaires à celles des enseignantes et enseignants débutants du niveau secondaire ont également été exposées au collégial en rapport avec ces difficultés (Caplan, Clough, Ellis et Muncey, 2009). En effet, dans les établissements d'enseignement collégial, nous retrouvons plusieurs de ces difficultés dont la préparation de cours, la charge de travail, la gestion de classe, les tâches quotidiennes autres que l'enseignement, le manque de collégialité dans les départements, etc.

Par conséquent, le désir de poursuivre une carrière enseignante sera fortement influencé par le degré de satisfaction personnelle que l'individu rencontrera face à ses

aspirations, ce qui signifie que l'enseignante ou l'enseignant débutant doit savoir s'il est à sa place en enseignement (Jeffrey et Sun, 2008). Donc, si ces derniers sentent qu'ils s'épanouissent au travail, ils persisteront dans l'exercice de la profession (Lamontagne, 2008; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008).

Or, dans l'enseignement primaire et secondaire, on assiste plutôt à un phénomène d'abandon important de la carrière enseignante particulièrement chez le personnel enseignant débutant (Karsenti *et al.*, 2013; Martineau, Portelance et Presseau, 2010). En effet, le décrochage enseignant, aussi appelé attrition ou départ prématuré et volontaire de la profession (Macdonald, 1999), est relié aux nombreux problèmes et défis trop difficiles à surmonter qui ne laissent souvent pas d'autre alternative au personnel enseignant débutant que de quitter la profession (Karsenti *et al.*, 2013). Quant au niveau de l'enseignement collégial, la recension d'écrits faite à ce jour, ne nous a pas permis d'identifier ce même phénomène.

Mis à part le décrochage de la profession enseignante, le personnel enseignant débutant au collégial rencontre également un autre défi. En effet, il doit effectuer une transition entre le statut de spécialiste et celui de l'enseignante ou l'enseignant (Raymond, 2001; St-Pierre, 2007). Cette double appartenance, qui est également une source de tension, est présentée dans la prochaine section.

2.2 Les difficultés de transition entre le statut de professionnel expérimenté au statut d'enseignante et d'enseignant débutant

Le recrutement de nouvelles ressources enseignantes en formation professionnelle au secondaire ou au collégial se produit souvent en situation d'urgence ce qui explique pourquoi les enseignantes et les enseignants débutants ne sont pas toujours bien formés pour les tâches reliées à l'enseignement (Deschenaux et Roussel, 2008; Mukamurera *et al.*, 2008 ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2005).

Or, dès leur entrée, les enseignantes et les enseignants débutants doivent construire leurs compétences en enseignement tout en enseignant (Balleux, 2006*a*; Deschenaux *et al.*, 2008; Doré, 2007; Lauzon, 2002*b*). Malgré qu'ils aient déjà terminé le processus d'insertion professionnelle dans leur profession précédente, les enseignantes et les enseignant débutants doivent revivre une nouvelle insertion professionnelle dans le milieu de l'enseignement (Deschenaux et Roussel, 2008 ; Duchesne, 2008). Cette phase d'insertion professionnelle est jalonnée de nombreux défis qui offrent cependant l'opportunité à l'enseignante ou à l'enseignant débutant de parfaire et de transformer sa nouvelle identité (Boutin, 1999; Mukamurera et Gingras, 2005).

En effet, même s'il se considère comme un professionnel compétent en enseignement en raison de sa formation universitaire, l'enseignante ou l'enseignant débutant doit faire face quotidiennement à des problèmes professionnels avec lesquels il n'a aucune expérience. Il doit compter sur ses propres ressources, réalisant ainsi qu'il a de grosses lacunes à combler face à des besoins particuliers tels que la socialisation et l'estime de soi (Lamontagne, 2008). Ces difficultés concernent également la planification de l'enseignement (conception et l'organisation des scénarios d'enseignement-apprentissage, méconnaissance des programmes d'études, etc.), la compréhension des diverses dimensions du métier d'enseignant (coordination du matériel pédagogique avec les autres enseignants, l'appropriation de la culture de collaboration du milieu), la gestion des comportements en classe (règles de classe, clarification des attentes), la gestion de l'hétérogénéité des étudiantes et des étudiants (rythme d'apprentissage des étudiants) ainsi que la culture de métier (Coulombe, Zourhlal et Allaire, 2010). Afin de combler ses difficultés, l'enseignante ou de l'enseignant débutant n'a pas d'autre alternative que de développer, à peu de chose près, l'habileté d'un chef d'orchestre (Lamontagne, 2008).

Le début dans l'enseignement, particulièrement pour les individus provenant d'un métier, par exemple les coiffeuses et les coiffeurs, les pâtissières et les pâtissiers, rend difficile la conciliation de ces deux identités soit celle de la travailleuse ou du

travailleur d'un côté et de l'enseignante ou de l'enseignant de l'autre. Ce sont la plupart du temps des circonstances de la vie, les conditions d'exercice du métier trop difficiles ou la volonté de vouloir transmettre son savoir d'expert, qui les amènent à réorienter leur carrière (Balleux, 2006*a*; Brossard, 2003), les obligeant à faire une « transition entre l'identité professionnelle de spécialiste (disciplinaire ou professionnel) et l'identité de formateur » (Raymond, 2001, p. 23).

Lors de cette période d'adaptation et d'apprentissage intense, l'enseignante ou l'enseignant débutant a l'impression d'être quelque peu parachuté dans son nouveau milieu (Mukamurera *et al.*, 2013). C'est pourquoi il devient essentiel que le personnel enseignant débutant puisse effectuer une transition lui permettant de s'épanouir pleinement dans son nouvel environnement en raison des changements majeurs qui surviendront en regard de son identité professionnelle (Duchesne, 2008).

Au niveau collégial et à la lumière de certaines études (Boutin, 2007; Brunet, 2009; Lauzon, 2002*b*; Rochon, 2013), les enseignantes et enseignants du secteur technique proviennent majoritairement du milieu professionnel. Le recrutement de ces personnes est une forme de reconnaissance de leur compétence de leur environnement professionnel, voire d'un certain degré d'expertise. Elles sont des professionnelles ayant œuvré quelques années dans leur champ spécialisé, mais ne sont pas, à première vue, des spécialistes de l'enseignement. Celles-ci bifurquent dans cette nouvelle carrière, car elles veulent, soit relever un nouveau défi ou bien améliorer leurs conditions de travail (Balleux, 2006*b*; Deschenaux et Roussel, 2008).

Habituellement, l'embauche d'enseignantes et d'enseignants au collégial suit sensiblement la même procédure que celle des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle au secondaire (Balleux, 2006*a*). Tout d'abord, elle repose essentiellement sur la base de leurs compétences dans l'exercice du métier c'est-à-dire que les conditions minimales d'embauche au collégial concernent essentiellement les qualifications dans la discipline d'enseignement, du moins officiellement (Lauzon, 2002*b*). Le baccalauréat, diplôme universitaire de premier

cycle, est l'exigence minimale pour enseigner dans un cégep, sauf dans certains programmes techniques pour lesquels il n'existe pas de formation universitaire (Gouvernement du Québec, 2000), par exemple, les programmes de Techniques de denturologie, Techniques de prothèses dentaires et Technologie de radiodiagnostic. Toutefois, le baccalauréat devient de plus en plus un facteur incontournable de recrutement et quelquefois même conditionnel à l'obtention éventuelle d'un poste permanent (Lauzon, 2002*b*).

De plus, lors de la sélection du personnel enseignant et en fonction des différents établissements et des exigences départementales, d'autres critères sont pris en considération, notamment les éléments qui relèvent de la formation pédagogique tels que la gestion de classe, l'élaboration d'un examen, la compréhension d'un plan-cadre de compétence, d'un plan-cadre de cours, etc. D'ailleurs, il est stipulé dans un document produit par la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (2009), que le comité de sélection d'un département d'enseignantes et d'enseignants d'un cégep puisse déterminer ses critères d'embauche quant au diplôme demandé, à l'expérience professionnelle ou l'expérience en enseignement, à l'appartenance à un ordre professionnel, etc. Ces critères de sélection doivent être entérinés par la suite auprès des autres enseignantes et enseignants du département et varient en fonction de leurs besoins à court et à moyen terme. Toujours selon cette Fédération, le comité de sélection aura avantage à définir ses besoins pour s'assurer que la personne engagée puisse les satisfaire et que cette personne ait une certaine polyvalence dans sa discipline afin d'être en mesure de donner un large éventail de cours dans la discipline visée (*Ibid.*).

D'un autre côté, il existe une variante non négligeable entre l'enseignement des disciplines académiques (français, philosophie, éducation physique, anglais, cours complémentaire) et l'enseignement de disciplines spécialisées telles que celles enseignées dans les programmes techniques du collégial, par exemple, Techniques de diététique, Techniques d'hygiène dentaire et Soins infirmiers. En effet, les tâches pour les enseignantes et les enseignants qui travaillent dans le domaine technique du

collégial sont beaucoup plus diversifiées puisqu'ils donnent non seulement des cours, mais également des laboratoires tout en assurant la supervision de stages (Boutin, 2007; Lauzon, 2002*b*; Rochon, 2013). L'enseignante ou l'enseignant a régulièrement une tâche divisée ce qui fait en sorte qu'il n'a pas vraiment le temps de se familiariser avec l'ensemble de la tâche d'enseignement ou avec les objectifs à atteindre pour les différents stages pour lesquels il assure une supervision (Boutin, 2007; Rochon, 2013). L'enseignante ou l'enseignant doit ainsi « posséder une compétence tant clinique que pédagogique puisque c'est sur ce dernier que repose la tâche d'évaluer les objectifs spécifiques qui accompagnent chacune des compétences du programme » (Rochon, 2013, p. 12) et ce, tout en préparant des évaluations formatives et sommatives et en effectuant la correction de travaux.

La transition qui s'opère, passant du statut professionnel expérimenté au statut d'enseignante ou d'enseignant débutant, exerce un stress sur le personnel enseignant débutant, car cette transition est au cœur de divers enjeux pédagogiques, disciplinaires, relationnels et affectifs. De toute évidence, l'enseignante ou l'enseignant débutant doit, en autres, s'ajuster à un nouveau rôle, s'adapter à un nouveau milieu, construire de nouveaux savoirs, développer de nouvelles compétences, créer un nouveau réseau de contacts et redéfinir son sentiment d'appartenance (Cégep de Granby, 2014).

Pour construire cette nouvelle identité, il importe de laisser une place à l'échange entre les pairs puisque cet environnement permettra aux enseignantes et enseignants débutants de forger leur propre identité et ce, à partir de ce qui leur convient le mieux (Anadon, Bouchard, Gohier et Chevrier, 2001; Nault, 2007). Anadon *et al.* (2001) soulignent que

> « Les rapports privilégiés avec les collègues sont aussi une voie prise pour transformer leurs pratiques professionnelles. Ainsi par l'échange ou par la collaboration dans les travaux de planification, d'élaboration de matériel pédagogique ou de projets scolaires et parascolaires, les collègues occupent une place importante dans le développement d'une identité professionnelle modifiant le rapport au travail et à la profession » (p. 11).

Ce changement d'identité est sans contredit une période de rupture qui demande des transformations et des compromis afin de passer à ce nouveau rôle, celui de l'enseignante ou de l'enseignant (Cégep de Granby, 2014).

L'insertion professionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant débutant est beaucoup plus difficile lorsque ces derniers ne se sentent pas tout à fait ni professionnel expérimenté ni totalement enseignante ou enseignant ce qui empêche ainsi le développement du sentiment d'appartenance et l'implication de ceux-ci dans leur développement professionnel (Balleux, 2006*a*).

Il s'avère donc important de pouvoir établir un pont entre le métier et l'enseignement, car ceci assurerait une meilleure continuité entre les deux mondes (Duchesne et Kane, 2010) tout en évitant de se diriger vers un phénomène encore très présent dans l'enseignement, le décrochage enseignant (Karsenti *et al.*, 2013).

2.3 L'abandon de la profession enseignante

D'où vient le malaise qui incite les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants débutants à délaisser la profession enseignante dans un délai si court, variant entre une année et 18 mois (Vallerand et Martineau, 2006) ? De l'avis d'un gestionnaire d'expérience d'un établissement secondaire, le phénomène d'abandon est relié aux trois éléments suivants : la tâche d'enseignement, la gestion de classe et le salaire (Céré, 2003). Selon une étude de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2004), on estimait un taux de décrochage de ces professionnels au cours des cinq premières années à 30 % comparativement à 15 % pour le Québec (Kirsch, 2006). Qu'importe le domaine et le statut d'embauche, les enseignantes et les enseignants débutants quittent pour plusieurs raisons, dont des conditions de travail insatisfaisantes, la difficulté à assumer un rôle d'autorité ou l'absence de collaboration des collègues. Cette profession exigeante est même qualifiée de chronophage (Karsenti *et al.,* 2013). De plus, Martineau, Mukamurera, Karsenti et Collin (2013) considèrent que le décrochage en enseignement est sans nul doute

associé à la tâche, mais aussi à la personnalité même de l'enseignante ou de l'enseignant et finalement à l'environnement social. Selon eux, le départ prématuré de la profession enseignante démontre que l'enseignante ou l'enseignant quitte non pas pour son poste, mais pour ce qui est de la profession enseignante dans son ensemble (*Ibid.*).

Or, à la fin des années 1980, Huberman (1989) révélait que 18 % des répondants avaient songé à quitter l'enseignement durant les 18 premiers mois de leur carrière et qu'un pourcentage de 11 % songeait à faire de même après seulement deux ou trois années d'enseignement à cause de ces différents facteurs. Au début des années 2000, le problème était toujours présent puisqu'une proportion élevée d'enseignantes et d'enseignants débutants désertait l'enseignement après une à deux années d'expérience (Gouvernement du Québec, 2002).

Martel, Ouellette et Ratté (2003) abondaient dans le même sens en expliquant que des enseignantes et enseignants débutants du niveau primaire et secondaire quittent encore cette profession dans les cinq premières années de pratique à un taux variant de 15 % à 20 %. Quelques années plus tard, ce problème de décrochage est toujours présent (Allard, 2006). D'ailleurs, une étude de Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008) confirme que 50 % des abandons avaient lieu les deux premières années d'enseignement. À propos de ces difficultés, la Fédération des syndicats de l'enseignement (2013) souligne que

> Les statistiques maintenant cachées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) révèlent des taux d'abandon professionnel de deux à trois fois supérieurs à la moyenne des autres professions du secteur de la fonction publique. On note un taux d'abandon de 20 % pour l'année 2002, de 15 % en 2005 et de 16 % en 2006. En formation professionnelle, c'est jusqu'à 36 % du personnel enseignant qui abandonne la profession (n.p.).

À partir des études menées dans des écoles américaines (Corbell, 2009; Shakrani, 2008), des coûts annuels effarants sont investis par ces établissements afin de recruter, engager et former des enseignantes et des enseignants qui doivent

remplacer ceux qui ont abandonné la profession. De plus, le prix de la formation des enseignantes et des enseignants versus celle des médecins demeurera quelque peu salé tant et aussi longtemps que le taux d'abandon restera aussi élevé (Gervais, 1999*b*; Leroux et Mukamurera, 2013). Dans ce cas, le meilleur placement qui soit pour contrer ce phénomène d'abandon, est, de loin, celui où l'on investit dans l'intégration d'un nouveau membre dans un programme d'insertion professionnelle (Bouchard, Sylvestre et Lepage, 2004).

Malheureusement, il ne semble pas avoir de données sur le problème d'abandon des enseignantes et des enseignants débutants au collégial.

3 L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI

L'arrivée massive des enseignantes et des enseignants débutants, causée par les nombreux départs à la retraite, pose problème dans les cégeps puisque ces derniers doivent s'acclimater à la culture de l'établissement (Lauzon, 2002*a*). « Une personne dont l'insertion est positive se sent en possession de ses moyens pour exercer sa fonction, [...] elle a le sentiment d'être un membre à part entière de son département et de son collège » (Lussier et Tremblay, 2013, p. 14). L'accès à des programmes d'insertion professionnelle constitue un atout pour l'accompagnement des enseignants et des enseignants débutants et peut être déterminant pour un bon enracinement dans la profession enseignante, car il permet au personnel enseignant débutant de s'intégrer à son nouveau milieu tout en explorant et en s'appropriant son nouveau rôle (*Ibid.*).

La demande formulée par le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant stipulait que l'enseignante ou l'enseignant débutant devait recevoir « la formation d'appoint et le soutien approprié tant du personnel de la direction de l'enseignement et des ressources humaines, de la commission scolaire que de la direction de l'établissement et de l'équipe enseignante » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 38). Dans cette lancée, la Fédération des cégeps se donnait le mandat, en

février 2003, de favoriser le développement professionnel de l'ensemble du personnel et l'intégration de la relève dans les collèges par le biais de la piste d'action suivante, soit celle de « faciliter l'intégration socioprofessionnelle de la relève dans toutes les catégories de personnel et assurer le passage du relais entre les générations » (Fédération des cégeps, 2004, p. 3).

Face à l'intérêt grandissant du sujet de l'insertion professionnelle, en lien avec les recommandations du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant Québec, on assiste, entre autres, en 2005, à la naissance du Carrefour Nationale de l'Insertion Professionnelle en Enseignement. Cet organisme, soutenu par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, est un lieu de convergence et de développement de l'insertion professionnelle propre au Québec. Il s'adresse aux intervenantes et aux intervenants en éducation, préférablement au primaire et au secondaire plutôt que ceux du collégial, en incluant le personnel enseignant débutant qui vit, de près ou de loin, son entrée dans la profession (Lacourse, Martineau et Nault, 2011).

Plusieurs auteurs soutiennent que la période d'insertion professionnelle détermine en partie les décisions que prendra l'enseignante ou l'enseignant dans la poursuite de sa carrière ou non (King et Peart, 1992; Martineau 2006; Mukamurera, 2006; Raymond, 2001). À ce propos, Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999) indiquent que le vécu de l'insertion professionnelle exerce une forte influence sur la suite de la carrière, notamment sur la persévérance de la profession et sur l'efficacité enseignante tout en jetant les bases de la dynamique motivationnelle qui stimulera l'enseignante et l'enseignant dans le prolongement de celle-ci. En effet, si la motivation à poursuivre n'y trouve pas un certain intérêt, cela pourra provoquer à plus ou moins long terme un découragement qui laisse place à un éventuel décrochage (Gervais, 2004; Gouvernement du Québec, 2006; Portelance Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008).

Les écrits sur le sujet de l'insertion professionnelle soulignent l'impact crucial d'un soutien apporté à l'enseignante ou à l'enseignant débutant dans la profession afin de mieux répondre à leurs besoins tout en les familiarisant avec la réalité de leur milieu. Particulièrement en début de carrière, la présence de conditions favorables à l'insertion professionnelle permet d'en tirer des bénéfices tels que de diminuer le décrochage enseignant, améliorer le confort psychologique, diminuer le stress et augmenter la satisfaction professionnelle (Université du Québec à Trois-Rivières, 2011). Dans la lignée des programmes d'insertion professionnelle, l'accompagnement permet un développement professionnel intéressant, car il offre la chance à l'enseignante ou à l'enseignant débutant « de vivre un changement sans être seul » (LaBillois et St-Germain, 2014, p. 39).

« Le meilleur moyen de survivre dans l'enseignement est de vivre en équipe » (Brossard, 1999*a*, p. 22). Ainsi, pour bien accueillir et apporter le soutien nécessaire aux enseignantes et aux enseignants débutants, les établissements d'enseignement actualisent de plus en plus leur démarche d'accueil pour favoriser le transfert d'expertise des enseignantes et des enseignants chevronnés au personnel enseignant débutant (Pratte, 2007). Cette relation d'aide entre des personnes possédant des expertises différentes supporte les enseignantes et les enseignants débutants et peut être susceptible d'avoir un impact sur le sentiment d'isolement ressenti lors de leur entrée dans l'enseignement (Karsenti *et al.*, 2013; Lauzon, 2002*b*; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008; Pratte 2007). « Il est important de prévoir des activités qui permettent aux enseignantes et aux enseignants débutants de tisser des liens avec des enseignants du même département et d'autres départements, ainsi qu'avec des personnes appartenant à d'autres catégories de personnel, notamment les conseillers pédagogiques » (Pratte, 2007, p. 25). Toutefois, si un programme d'insertion professionnelle n'est basé que sur un seul dispositif soit le mentorat, les groupes collectifs de soutien, les réseaux d'entraide professionnelle à distance ou le portfolio, il n'apporte pas d'effets positifs aussi significatifs que la combinaison de plusieurs de ces mesures (Corbell, 2009; Smith et Ingersoll, 2004).

De nombreux défis attentent donc les enseignantes et les enseignants débutants lors de leur insertion professionnelle. En plus des difficultés reliées à cette insertion, ces éléments ont des retombées significatives (abandon, isolement, insécurité, etc.) dans la vie professionnelle du personnel enseignant débutant. C'est pourquoi l'accompagnement joue un rôle majeur dans le parcours de celui-ci.

On ne retrouve que peu d'écrits en ce qui a trait à l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants au secteur collégial (Bourgeois et Vasseur, 2012; Desautels, 2013; Doré, 2007; Leclerc, 2012; Lussier et Tremblay, 2013 ; Roy, 2008) alors que le secteur secondaire regorge de documents exposant les divers programmes offerts dans les établissements des commissions scolaires tels que la trousse d'accueil, le mentorat, des ateliers de formation, le service d'accompagnement personnalisé (Brossard, 1999*a*; Céré, 2005; Desmarais, Lamoureux, Brousseau-Deschamps, Loslier, et Nault, 2003; Martineau et Mukamurera, 2012*a*, 2012*b*). Cet essai vise à examiner de plus près les dispositifs d'accompagnement pour le personnel enseignant débutant, entre autres, dans le secteur technique des établissements d'enseignement collégial.

En dépit de la variété de mesures d'accompagnement qui existe ici et là dans le réseau collégial, il n'en demeure pas moins que les pratiques d'accompagnement au cégep restent peu connues et peu documentées. Ainsi pour établir la situation actuelle dans le milieu collégial, spécifiquement dans un programme technique de la santé, l'objectif général de l'essai est de dresser un portrait des pratiques d'accompagnement dans l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant dans le programme de Techniques d'hygiène dentaire qui est offert dans neuf cégeps au Québec.

DEUXIÈME CHAPITRE
LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente le cadre de référence sur lequel s'appuie notre essai. Dans un premier temps, nous définissons le concept d'insertion professionnelle dans lequel seront décrites les étapes, les dimensions et les conditions facilitantes de l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants. Dans un deuxième temps, le concept d'accompagnement sera défini ainsi que les dimensions et les formes qui y sont associées. Dans un troisième temps, les dispositifs d'accompagnement seront présentés et, dans un quatrième temps, les objectifs spécifiques de l'essai seront énoncés à la fin de ce chapitre.

1 LE CONCEPT DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Le concept de l'insertion professionnelle en enseignement est assez bien documenté dans les écrits parce qu'il représente une période importante d'entrée dans la profession. Cette période témoigne en effet de l'expérience de vie au cours de laquelle le personnel enseignant débutant établit un rapport avec le monde de l'enseignement.

1.1 Les définitions

Les auteurs semblent unanimes à l'effet que l'insertion professionnelle des enseignants et des enseignants débutants n'est pas un événement, mais plutôt un processus graduel qui peut s'étaler de cinq à sept ans (Baillauquès et Breuse, 1993; Huberman, 1989; Martineau et Ndoreraho, 2006; Mukamurera, 1998; Nault, 1993).

Cette phase cruciale de la carrière enseignante, qu'est l'insertion professionnelle, peut déterminer l'avenir et la qualité d'enseignement des

enseignantes et des enseignants débutants particulièrement si la période s'avère difficile (Huberman, 1989; Nault, 1993). Elle est une « plaque charnière où sont fortement sollicités de nouveaux modes d'arrimage entre formation initiale et développement professionnel continu » (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999, p. 8). Cette phase de tâtonnement (Huberman, 1989) symbolise un stade de vie professionnelle caractérisé par différentes étapes dont l'une est appelée période de survie (Nault, 1993).

Mukamurera (1998) définit l'insertion professionnelle comme une trajectoire ou cycle de vie qui consiste en diverses phases plus ou moins définies dans le temps tandis que Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (2008) la décrivent comme une expérience de vie professionnelle qui demande une adaptation et une évolution au début de la profession. Vallerand, Martineau, et Bergevin (2006) représentent l'insertion professionnelle comme un processus de construction des savoirs et des compétences, de socialisation au travail et de transformation identitaire.

Dans le cadre de cet essai, nous retenons la définition de Lamarre (2004), parce qu'elle représente bien la conception d'une réalité vécue par les enseignantes et les enseignants débutants du domaine collégial : L'insertion professionnelle est donc un

> Moment de la carrière où les novices explorent et s'adaptent à une nouvelle culture professionnelle tout en se trouvant engagés dans un processus intense marqué de transformations importantes sur les plans cognitif (savoirs et compétences) et affectif (identité professionnelle) (p. 21).

Une insertion professionnelle harmonieuse constitue une assise importante pour le développement d'une identité professionnelle d'enseignant et peut également favoriser l'engagement de l'enseignante ou de l'enseignant débutant dans une démarche de développement professionnel (Nault, 2007). C'est pourquoi il est de la responsabilité de la direction de l'établissement de favoriser une bonne intégration du personnel enseignant débutant afin de soutenir celui-ci et l'aider à résoudre les problèmes qui pourraient survenir dans son cheminement, particulièrement lors des débuts de carrière (Arpin et Capra, 2008; Doré, 2007; Weasmer et Woods, 2000).

Les paragraphes suivants mettent en relief les étapes et les dimensions de l'insertion professionnelle.

1.2 Les étapes de l'insertion professionnelle

Selon les auteurs, l'insertion professionnelle est décrite comme un passage (Balleux, 2006*a*), un processus (Mukamurera, 1998; Vallerand, Martineau et Bergevin, 2006), une étape (Lamarre, 2004), une période (Nault, 2007) ou même une phase (Nault, 1993; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008; Vial et Capparas-Mencacci, 2007).

Huberman (1989) classe l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants en cinq phases selon le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement.

1. La première phase, celle d'entrée et de tâtonnement, varie entre une et trois années d'expérience dans l'enseignement et désigne l'entrée de l'enseignante et de l'enseignant dans la carrière. Cette phase, qualifiée aussi d'euphorique, est celle où il y a une adaptation à leur profession et dans laquelle l'enseignante ou l'enseignant débutant fait des découvertes, cherche à se faire accepter par son nouveau milieu et à expérimenter souvent par essais-erreurs;
2. La deuxième phase, la consolidation, est la période dans laquelle l'enseignante et l'enseignant débutants prennent de plus en plus d'initiatives, car ils possèdent plus d'assurance quant aux tâches à accomplir et ils se sentent également plus en contrôle de leur environnement;
3. La troisième phase, la diversification, survient vers la septième année de pratique, et représente la période où l'enseignante et l'enseignant ont acquis de la maturité et assez d'expérience pour apporter des changements dans leurs méthodes de travail et d'enseignement;
4. La quatrième phase, la sérénité, se situant entre la vingt-cinquième et la trente-cinquième année, est la période où l'enseignante et l'enseignant vivent une

période de quiétude et où nous notons un certain conservatisme dans leurs tâches quotidiennes;

5. La cinquième phase, celle du désengagement, se situe entre la trente-sixième et la quarantième année et représente la période où l'enseignante et l'enseignant lâchent prise et décrochent graduellement de leur profession qui ne les motive plus autant et quelquefois même plus du tout.

Delobbe et Vandenberghe (2000) considèrent que l'insertion professionnelle, qui est une expérience d'entrée dans la profession enseignante, se divise en trois étapes:

1. La première étape, la socialisation anticipatoire, est un processus par lequel l'enseignante ou l'enseignant débutant apprend les valeurs et les comportements requis pour faire partie de l'établissement. Cette étape est marquée par un choc des réalités;
2. La deuxième étape, l'accommodation progressive, permet à l'enseignante ou à l'enseignant débutant de développer des comportements dans son nouveau rôle, de s'initier socialement et de s'intégrer aux valeurs culturelles;
3. La troisième étape, l'adaptation au nouveau contexte, est celle où le personnel enseignant est performant et possède une maîtrise de la profession ce qui permet une émergence de son identité professionnelle.

Nault (1993) décrit aussi l'insertion professionnelle en trois étapes, mais utilise un vocabulaire différent:

1. La première étape est désignée comme l'attente, l'anticipation ou la lune de miel et se situe, pour l'enseignante ou l'enseignant débutant, entre la fin de la formation, période pendant laquelle ils étaient des étudiantes et des étudiants, et l'entrée dans la profession enseignante;
2. La deuxième étape, la première rencontre, est qualifiée de choc de la réalité ou la période de survie et est celle où l'enseignante ou l'enseignant débutant est confronté aux différences entre les attentes et la réalité du terrain;

3. La dernière étape, la consolidation des acquis, correspond à celle où l'enseignante ou l'enseignant peut résoudre des difficultés majeures, car il possède une aisance et une maîtrise de la profession.

Pour Katz (1972; 1995), l'insertion professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant débutant passe plutôt par quatre stades soit :

1. Le premier stade, la survivance ou la survie, réfère au moment où le personnel enseignant débutant est appelé à relever les défis quotidiens de l'enseignement et représente aussi le stade où il peut ressentir un doute quant à son désir d'enseigner;
2. La consolidation est le deuxième stade dans lequel l'enseignante ou l'enseignant débutant se concentre sur les besoins spécifiques des étudiantes et des étudiants et où il solidifie certains acquis, ses expériences personnelles et professionnelles;
3. Le renouveau ou le renouvellement désigne le troisième stade dans lequel l'enseignante ou l'enseignant emprunte de nouvelles avenues pour diversifier son enseignement;
4. Le quatrième stade, celui de la maturité ou du rayonnement professionnel, indique le stade où le personnel enseignant débutant développe un sentiment de confiance dans ses propres compétences.

Finalement, à part quelques nuances, l'insertion professionnelle, étant aussi une des nombreuses étapes du développement professionnel, se termine par le stade de désengagement à l'approche de la retraite de l'enseignante ou de l'enseignant (Huberman, 1989; Katz, 1972).

Le tableau 5 présente un résumé des étapes de l'insertion professionnelle selon Delobbe et Vandenberghe (2000), Huberman (1989), Katz (1972, 1995) et Nault (1993).

Tableau 5
Étapes de l'insertion professionnelles

Delobbe et Vandenberghe (2000)	Huberman (1989)	Katz (1972, 1995)	Nault (1993)
• Socialisation anticipatoire	• Entrée ou survie	• Survivance	• Attente
• Accomodation progressive	• Consolidation	• Consolidation	• Survie
• Adaptation	• Diversification	• Renouvellement	• Consolidation
	• Renouvellement	• Maturité	
	• Désengagement		

L'exercice du métier professionnel d'enseignante et d'enseignant est considéré complexe de par ses fonctions, mais également par rapport aux nombreux défis qu'il représente. Dans la prochaine section, nous abordons les dimensions de l'insertion professionnelle dans une perspective globale et multidimensionnelle.

1.3 Les dimensions de l'insertion professionnelle

Au fil des années, les recherches en enseignement sur le concept d'insertion professionnelle ont également été examinées sous différentes approches. Ces approches spécifiques, appelées dimensions, font appel à diverses variables auxquelles l'enseignante et l'enseignant débutants sont confrontés dans leur nouvelle réalité professionnelle. Un tableau synthèse sera présenté à la fin de cette section.

Tout en se familiarisant avec son nouvel environnement et ses collègues de travail, l'enseignante ou l'enseignant débutant continue d'apprendre son métier d'enseignant. Malgré tous les sens donnés à l'insertion professionnelle, celle-ci comporte plusieurs frontières qui, selon les auteurs, prendront une variété de qualificatifs. Il ne suffit donc pas de posséder un emploi permanent avec tous les avantages sociaux pour être professionnellement inséré. En effet, être professionnellement inséré s'applique également à des dimensions professionnelles, sociales, psychologiques et identitaires (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Il importe donc de différencier ces dimensions qui caractérisent l'insertion professionnelle.

L'enseignante ou l'enseignant débutant, qui commence sa carrière se retrouve devant un double défi. Il doit d'abord faire son insertion au niveau institutionnel c'est-à-dire dans son nouveau milieu. Par la suite, il doit développer plusieurs savoirs soit disciplinaires, psychologiques, pédagogiques, didactiques, sociologiques et philosophiques (St-Pierre, 2007) et des compétences telles que prendre en charge son développement professionnel, concevoir des situations d'enseignement, planifier le fonctionnement du groupe-classe, etc. (Bélanger, 2007). Dans le même sens, Raymond (2001) mentionne que le processus d'insertion professionnelle est autant institutionnel que professionnel.

Doré (2007) catégorise trois dimensions d'insertion professionnelle dans lesquelles les enseignantes et les enseignants débutants doivent faire leur transition:

1. L'insertion institutionnelle qui concerne la culture et les valeurs de l'établissement, le projet éducatif et les services dont les enseignantes et les enseignants peuvent avoir recours dans leur établissement;
2. L'insertion départementale et de programme qui s'applique aux règles départementales et le soutien pour les enseignantes et les enseignants débutants;
3. L'insertion pédagogique ou professionnelle qui signifie le développement des compétences, les interventions pédagogiques.

Lusignan et St-Laurent (2012) identifient plutôt quatre dimensions qui permettent ainsi aux enseignantes et aux enseignants débutants de mieux comprendre les exigences de leur nouvelle profession à savoir :

1. L'insertion institutionnelle qui désigne la mission du collège, le projet éducatif, les politiques, les orientations stratégiques, la culture organisationnelle, la convention collective, les départements et services, les personnes-ressources et les ressources de soutien à l'enseignement;
2. L'insertion départementale/programme/service qui touche le programme et le profil de sortie des étudiants, les compétences, l'approche programme, le devis ministériel, les plans-cadres, les activités de programme, le portrait de la clientèle, le fonctionnement du service;
3. L'insertion professionnelle qui s'attarde à la préparation du matériel pédagogique, la planification et préparation des cours, la supervision des stages, la préparation des activités d'évaluations, les corrections, l'encadrement des étudiants, l'organisation de la tâche (horaire, disponibilité, participation aux réunions départementales), les droits et responsabilités, l'évaluation de l'enseignement ainsi que l'éthique en enseignement collégial;
4. L'insertion pédagogique qui concerne les activités d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, l'évaluation des compétences, la gestion de classe, l'approche par compétences, les clientèles étudiantes, la planification des cours, l'élaboration d'un plan de cours, les ressources disponibles et les outils TIC.

Selon Gervais (1999*a*), l'insertion professionnelle est vue comme la suite de la formation initiale de l'enseignante ou de l'enseignant et devrait permettre de traverser trois frontières:

1. La frontière fonctionnelle qui est l'aide centrée sur l'efficacité dans le travail;
2. La frontière inclusive qui se rapporte à l'acquisition de la culture organisationnelle et à l'insertion au groupe;
3. La frontière hiérarchique qui réfère à l'obtention d'une reconnaissance sociale.

Par ailleurs, Gold (1992) ne présente pas de dimensions de l'insertion professionnelle, mais identifie plutôt les besoins liés à l'entrée dans la carrière de l'enseignante et de l'enseignant débutants. Selon cet auteur, lorsque le personnel enseignant débutant tient compte de ses besoins émotionnels, il développe sa confiance et est en mesure de mieux gérer les situations difficiles qui surviennent tout au long de sa carrière. Les éléments, qui sont associés à ses besoins, sont décrits dans les trois dimensions suivantes :

1. Les besoins associés au développement physique et émotionnel visent l'estime de soi, la sécurité, l'acceptation et la résistance aux maladies;
2. Les besoins associés au développement psychosocial correspondent aux amitiés, aux relations, à la collégialité et aux interactions avec les autres;
3. Les besoins associés au développement personnel et intellectuel concernent la stimulation intellectuelle, les nouvelles idées, les nouveaux savoirs, les nouveaux défis à relever et les techniques innovatrices (Lamontagne, 2008).

Mukamurera, Bourque et Gingras (2008) rapportent que cette phase cruciale d'entrée dans la fonction enseignante comporte quatre défis liés à différentes dimensions auxquelles l'enseignante ou l'enseignant doit faire face :

1. La dimension de l'emploi qui touche l'accès aux emplois et aux cheminements professionnels, le statut, la durée et les avantages sociaux;
2. La dimension de travail qui vise les tâches et la nature du travail, la charge de travail et les conditions;
3. La dimension au plan organisationnel qui réfère à l'intégration au milieu de travail, les rapports avec les collègues, l'adaptation aux politiques et à la culture organisationnelle, l'appartenance à la communauté;
4. La dimension au plan de la professionnalité qui concerne la consolidation des savoirs et des compétences spécifiques au rôle professionnel.

Pratte (2007) cite trois dimensions qui facilitent la compréhension des défis reliés à l'insertion professionnelle et qui visent à développer des moyens efficaces d'insertion. Cette conception est partagée, en outre, par Lacourse, Martineau et Nault

(2011) qui soulignent que ces trois dimensions sont des incontournables de l'insertion professionnelle permettant ainsi au personnel enseignant débutant d'atteindre son plein potentiel dans les meilleures conditions en tant que professionnel de l'enseignement soit :

1. Le développement professionnel qui concerne la voie d'accès à la profession;
2. L'insertion professionnelle qui s'attarde au soutien des enseignantes et des enseignants débutants dès leur entrée dans l'établissement;
3. L'identité professionnelle qui vise le processus de transformation identitaire.

Au collégial, Raymond (2001) considère que l'insertion professionnelle comporte une double intégration, soit celle d'une culture institutionnelle qui signifie devenir fonctionnel en tant qu'enseignante ou enseignant dans son nouveau milieu et l'autre, l'intégration d'une identité professionnelle, qui se traduit par une transition de spécialiste à formatrice ou formateur.

Même si les termes assignés aux différentes dimensions diffèrent d'un auteur à l'autre, Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999) ainsi que Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (2008) s'entendent pour dire que, lors de l'insertion des enseignantes et des enseignants débutants, toutes les dimensions sont interdépendantes, car elles interagissent les unes par rapport aux autres. Une insertion fournit un soutien émotif, psychologique et professionnel qui peut aider à combattre le stress que le personnel enseignant ressent en début de carrière (Martineau, Portelance et Presseau, 2010).

À partir des dimensions de l'insertion professionnelle exposées par différents auteurs, nous retenons celle présentée par Martineau, Portelance et Presseau (2010) qui, selon notre recension d'écrits, représente bien le vécu de l'enseignante ou de l'enseignant débutant :

1. L'intégration sur le marché du travail qui a trait à la durée, le type et le statut d'emploi ainsi que les conditions de travail;

2. La socialisation professionnelle qui signifie l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel de même que le développement des savoirs et les compétences spécifiques au métier;
3. La socialisation organisationnelle qui fait référence à la connaissance, la compréhension, l'intégration et l'adaptation à la culture du milieu de travail.

Le tableau 6 présente un résumé des différentes dimensions de l'insertion professionnelle vues précédemment.

Tableau 6
Les dimensions de l'insertion professionnelle

Auteurs	Dimensions de l'insertion professionnelle
Doré (2007)	• Institutionnelle • Départementale • Pédagogique et professionnelle
Gervais (1999*a*)	• Fonctionnelle • Inclusive • Hiérarchique
Gold (1992)	• Besoins liés à l'entrée dans la carrière • Besoins liés au développement physique et émotionnel • Besoins associés au développement psychosocial • Besoins associés au développement personnel et intellectuel
Lusignan et St-Laurent (2012)	• Institutionnelle • Départementale • Professionnelle • Pédagogique
Martineau, Portelance et Presseau (2010)	• Intégration sur le marché du travail • Socialisation professionnelle • Socialisation organisationnelle
Mukamurera, Bourque et Gingras (2008)	• Plan de l'emploi • Plan organisationnel • Plan professionnel
Pratte (2007) Lacourse, Martineau et Nault (2011)	• Développement professionnel • Insertion professionnelle • Identité professionnelle
Raymond (2001)	• Institutionnelle • professionnelle

Pour faciliter l'insertion professionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant débutant, certaines conditions peuvent amener ces individus vers un meilleur équilibre de leurs besoins et de leurs attentes. Dans la prochaine partie, nous décrivons les conditions qui facilitent l'insertion professionnelle afin de soutenir et de retenir la relève enseignante de qualité.

1.4 Les conditions facilitant l'insertion professionnelle

Les programmes d'insertion professionnelle pour la relève enseignante sont moins bien implantés dans les cégeps. Selon le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant sur l'insertion dans l'enseignement, il est donc primordial de mettre en place les conditions pouvant faciliter l'insertion de l'enseignant ou de l'enseignant débutant. L'insertion professionnelle lui permettra ainsi de maîtriser plus rapidement toutes les facettes de la profession et le conduira à mieux consolider son orientation professionnelle (Gouvernement du Québec, 2002). Pour parvenir à cette fin, nous devons tenir compte de certains facteurs.

1.4.1 L'intégration rapide

Certaines organisations scolaires au secondaire offrent des programmes pour le personnel enseignant débutant alors que d'autres présentent un délai d'attente qui peut prendre jusqu'à deux, trois ou quatre années avant que celui-ci puisse avoir de l'accompagnement (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008; Lamoureux, Brousseau-Deschamps, Desmarais, G. Nault et T. Nault, 2002).

Lors d'un suivi de la mise en œuvre d'un programme d'insertion professionnelle implanté dans un cégep, des enseignantes et des enseignants débutants exprimaient clairement leurs besoins de formation le plus tôt possible, par exemple avoir un soutien plus précis au sujet des contenus de cours, des stratégies pédagogiques, des modèles d'évaluation adaptés aux compétences de leurs cours et des moyens pour une meilleure gestion de classe (Tardif, Gilbert et Richard, 2009).

Par conséquent, un programme adapté aux différents besoins du personnel enseignant débutant et qui serait accessible dès la première journée, constituerait un atout dans leur l'accompagnement au lieu de l'improvisation essais-erreurs que vivent habituellement les enseignantes et enseignants débutants lors de leur premier pas dans l'enseignement (Lamontagne *et al.,* 2008).

1.4.2 L'intégration progressive

Tel que mentionné dans la première partie de cet essai, les enseignantes et les enseignants débutants sont souvent confrontés à des tâches similaires aux enseignants d'expérience (Balleux, 2006*a*; Gervais, 1999*a*; Karsenti *et al.*, 2013; Martineau et Ndoreraho, 2006) alors qu'ils ont encore peu de repères dans leurs nouvelles fonctions et leur nouveau milieu professionnel. Pour appuyer ce constat, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (Gouvernement du Québec, 2002) recommande que

> Parallèlement [...] l'entrée dans la profession enseignante se fasse de façon progressive et que l'enseignant débutant obtienne une tâche qu'il pourra raisonnablement, dans les conditions actuelles d'exercice de la profession, accomplir de manière correcte compte tenu de son inexpérience et de sa formation disciplinaire (p. 38).

Donc, dans le souci de respecter cette demande, il est primordial, selon Portelance *et al.* (2008), de partager les tâches de manière à ne pas confier ou ne pas laisser aux enseignantes et enseignants débutants des tâches impossibles à exécuter. D'autre part, il serait opportun pour ces derniers de leur libérer du temps pour des rencontres, des observations d'enseignants d'expérience, de la planification ou de la formation (Martineau et Vallerand, 2005). Puisque le département est le premier endroit d'insertion dans le milieu de travail, « les règles départementales devraient inclure des mesures d'accueil et d'intégration des nouvelles et des nouveaux enseignants » (Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec, 2009, p. 109).

De cette manière, le département pourrait prévoir des modalités d'accompagnement à court et à long terme, ce qui permettra d'aider l'enseignante ou l'enseignant débutant à franchir chaque étape d'une façon beaucoup plus graduelle, car qu'importe le type d'accompagnement utilisé, cela permet de créer de bonnes relations de travail tout en facilitant la collaboration entre pairs (Gagnon et Rousseau, 2010).

1.4.3 La collaboration

Une autre condition facilitante de l'insertion professionnelle consiste en la collaboration du milieu scolaire avec la direction et le syndicat, par exemple pour le développement de nouvelles formes d'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants en enseignement et par une meilleure mise à contribution des enseignantes et des enseignants d'expérience (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999; Wong, 2001). D'après la loi sur l'instruction publique (art. 22, 6 et 6.1), un des devoirs de l'enseignante et de l'enseignant est de « collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière » (Gouvernement du Québec, 2013, n. p.). Ainsi, une collaboration mutuelle entre les enseignantes et les enseignants débutants et ceux plus expérimentés apparaît comme un moyen essentiel pour une insertion professionnelle réussie et entraine dans sa suite de meilleures relations de travail (Portelance, Martineau et Presseau, 2008).

Toutes ces conditions réunies peuvent enrichir le processus d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants, mais ne sauraient être pertinentes si elles ne font pas l'objet d'un suivi permettant d'améliorer les pratiques mises en place par les établissements d'enseignement et les départements (Leroux et Mukamurera, 2013).

1.4.4 La planification et le suivi

Houde (1995) et Pratte (2007) mentionnent que le succès des dispositifs d'insertion professionnelle repose sur un suivi permettant d'apporter les correctifs qui s'imposent afin d'en améliorer l'impact à long terme.

Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (2008) stipulent qu'« aucun programme de soutien ne peut à lui seul conduire à insertion harmonieuse s'il n'y a pas de révision en profondeur des conditions de travail et règles d'affectation et de répartition des tâches » (p. 271-272).

Selon Leroux et Mukamurera (2013), les conditions de réussite pour éviter la phase névralgique de la carrière du personnel enseignant débutant sont de:

1. Répondre aux besoins variés d'ordre personnel ou professionnel des enseignantes et enseignants débutants ainsi que des ressources disponibles en ce sens où il importe de connaître la diversité de leurs connaissances et de leurs expériences tout en développant leur capacité à identifier leurs propres besoins;
2. Déterminer des objectifs clairs et cohérents axés sur le développement professionnel du personnel enseignant débutant pour mieux répondre aux besoins de celui-ci;
3. Rendre les dispositifs d'un programme accessibles à tout moment, qu'importe le statut ou le moment d'embauche de l'enseignante ou de l'enseignant débutant tout en créant des incitatifs reliés à la participation aux activités d'insertion;
4. Favoriser l'engagement de la direction pour « construire une culture de soutien » (*Ibid.*, p. 23) en offrant du temps et des ressources;
5. Prévoir des modalités d'évaluation d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle et mesurer le taux de satisfaction des acteurs impliqués;
6. Favoriser un engagement politique et financier pour soutenir les programmes entre le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, les commissions scolaires et les syndicats;

7. Concerter et impliquer tous les acteurs pour « optimiser l'efficacité d'un programme d'insertion professionnelle » (*Ibid.*, p. 24).

Tous ces éléments peuvent se coordonner à condition que les établissements d'enseignement impliqués précisent leurs valeurs et leurs priorités tout en étant responsables pour organiser concrètement des programmes qui assurent la collaboration et l'adhésion de son personnel enseignant. Ainsi, une première condition pour intégrer les enseignantes et les enseignants débutants est, *a priori*, de pouvoir compter sur des acteurs engagés, idéalement une équipe, qui répondent aux besoins immédiats tels qu'une aide à trouver des solutions face à des difficultés de planification de leçon, par exemple. En deuxième lieu, il est essentiel de « mettre du temps et les ressources pour planifier, intervenir et se former » (Gervais, 1999*a*, p. 16) dans le but de mieux préparer la relève enseignante.

On ne saurait parler d'insertion professionnelle sans l'associer directement au concept d'accompagnement. En effet, la réussite d'une insertion repose sur l'accompagnement de l'individu qui, par le biais d'une multiplicité de dispositifs de soutien, lui permet d'évoluer en tant qu'individu malgré un contexte souvent difficile. Par le fait même, ce support l'aidera à atteindre non seulement son plein potentiel individuel, mais également professionnel et ce, dans les meilleures conditions possibles. Il importe de faire de la place aux enseignantes et aux enseignants débutants, car ils pourront apporter leurs couleurs de manière à favoriser la culture de l'établissement sans que cela soit perçu comme une révolution (Brossard, 1999*a*).

D'après Delobbe et Vandenberghe (2000), « la formation n'est pas liée à sa durée ou à toute autre caractéristique objective, mais bien à l'appréciation subjective que les participants en ont, appréciation fortement façonnée par leurs attentes et besoins initiaux » (p. 122). De l'avis de certains auteurs, un programme d'insertion professionnelle efficace devrait fournir aux enseignantes et aux enseignants débutants un accompagnement s'étalant même sur plusieurs années (Doré, 2007; Feiman-Nemser, 2001; Wong, 2001).

Tel que vu précédemment, une enseignante ou un enseignant débutant devra passer par diverses périodes avant d'atteindre son plein potentiel et parvenir à un changement de perception de son « moi » professionnel. En accord avec cette vision, nous allons dans les prochaines pages, nous pencher sur un élément qui favorise l'insertion professionnelle de l'enseignante ou l'enseignant débutant dans son nouvel environnement, soit l'accompagnement.

2 LE CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT

Avant d'entreprendre des démarches de soutien auprès des enseignantes et des enseignants débutants, il est essentiel de bien définir ce qu'est l'accompagnement dans le domaine de l'enseignement. La prochaine section décrit le concept en mettant en lumière les dimensions de celui-ci. Nous terminons cette partie avec des dispositifs de soutien pouvant faciliter l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant.

2.1 Les définitions

En éducation, le concept d'accompagnement est grandement utilisé par les chercheuses et les chercheurs ainsi que par les intervenantes et les intervenants soit les conseillères et conseillers pédagogiques, le syndicat, les ressources humaines, les directions d'établissement, etc. (L'Hostie et Boucher, 2004; Lussier et Tremblay, 2013; Morin, 2013; Paul, 2002). En sémantique, le terme accompagner signifie « être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » alors que par définition le terme accompagner désigne « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul, 2002, p. 54).

Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) définit l'accompagnement en ces termes : « l'accompagnement est un ensemble d'activités de soutien, individuelles ou collectives, destinées aux débutantes et débutants dans l'enseignement » (Gouvernement du Québec, 1996, p. 2).

Du côté de l'Office québécois de la langue française (Gouvernement du Québec, 2012), l'accompagnement désigne une

> Activité professionnelle qui consiste à fournir des conseils personnalisés et à apporter des mesures de suivi à court et à moyen terme pour répondre à des besoins d'ordre personnel, familial et professionnel en fonction d'objectifs précis durant une période déterminée, qui facilitent des prises de conscience, qui aident les personnes à développer leurs compétences et à les mettre en œuvre, à trouver leurs propres solutions et à les appliquer (n.p.).

Wong (2004) définit l'accompagnement comme un processus apportant une aide professionnelle complète, cohérente et soutenue. Ce processus est organisé par des membres de l'établissement d'enseignement afin de permettre le développement de l'enseignante ou de l'enseignant débutant en vue de les supporter et ainsi favoriser sa rétention tout en permettant une progression sans heurt dans une démarche continue d'apprentissage. L'accompagnement, selon St-Germain (2008), « c'est être avec l'autre, se donner un temps pour faire connaissance, pour travailler ensemble sur le chemin de la transformation et de la réflexion, ce qui veut dire qu'en cours de route, le chemin peut changer » (p. 28). Il importe donc qu'une relation de confiance puisse s'établir entre l'accompagnante ou l'accompagnant et l'accompagnée ou l'accompagné, car elle est essentielle à l'accompagnement (LaBillois et St-Germain, 2014). De plus, l'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit premièrement, posséder une grande capacité d'écoute et deuxièmement, une ouverture face aux particularités de l'enseignante et l'enseignant débutants accompagnés (St-Germain, 2008). De cette manière, ceux-ci vivront un changement sans être seuls (Labillois et St-Germain, 2014).

2.2 La description de l'accompagnement

Le recours à l'une de ces formes d'accompagnement, à un moment opportun de la vie de la personne accompagnée, dans notre cas de l'enseignante ou de l'enseignant débutant, entraine des retombées importantes autant au niveau relationnel que social (Paul, 2009). De plus, le soutien apporté en situation d'apprentissage devient le

moteur de progression des connaissances de la personne accompagnée. Par conséquent, cette dernière peut se développer personnellement et professionnellement (Balleux et Gagnon, 2011; LaBillois et St-Germain, 2014) afin de construire son propre devenir malgré un environnement souvent parsemé d'imprévus tels qu'un contrat à la dernière minute, des groupes-classes hétérogènes, de la complexité du travail (Paul, 2009; St-Germain, 2008). Toutefois, comme l'accompagnement est basé sur la collaboration, il importe qu'il n'y ait pas de pouvoir d'autorité de la part de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur mais préférablement une relation de dialogue (Paul, 2007). « On ne dirige pas celui qu'on accompagne, on ne lui indique ni vers où ni commet il doit marcher» (Le Bouëdec, 1998, p. 60). En effet, l'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit être en retrait car « l'accompagnement consiste à se contenter de donner sa confiance, de croire en la force intérieur de l'autre [...] simple présence attentive, accueil de l'autre dans son effort, son anxiété, ses joies ses peines et ses doutes » (Vial et Capparos-Mencacci, 2007, p. 94). Ainsi, tel que le souligne St-Germain (2008), on doit laisser la personne accompagnée apprendre de ses erreurs afin qu'elle développe son autonomie et éviter qu'elle devienne un clone de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur.

Étant donné que la transition entre le métier et l'enseignement est considérée comme une étape marquante dans un parcours de vie avec des transformations profondes autant sur le plan personnel que professionnel (Balleux et Gagnon, 2011), il est primordial de créer des conditions facilitantes à une meilleure insertion. De plus, comme les enseignantes et les enseignants débutants sont souvent confrontés à des problèmes à la fois organisationnels et pédagogiques, ils ont besoin de soutien, de formation continue et d'accompagnement en vue de développer leur autonomie professionnelle (Arpin et Capra, 2008).

Il y a plusieurs années, Bédard (2000) mentionnait déjà que l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants par des enseignantes et enseignants expérimentés permettait de guider le personnel enseignant débutant afin de leur offrir un soutien professionnel dans le but de résoudre les problèmes rencontrés, par

exemple l'élaboration d'une évaluation, la planification d'un laboratoire, l'utilisation de la plate-forme Moodle pour le dépôt de documents formatifs, etc.

Tel que décrit par de nombreux auteurs, dont Baillauquès et Breuse (1993), Mukamurera, Bourque et Gingras (2008), l'Organisation de coopération et de développement économique (2005) ainsi que Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (2008), le début de la carrière en enseignement des enseignantes et des enseignants débutants se passe souvent dans des conditions périlleuses (embauche de dernière minute ou en cours d'année, lourdeur de la tâche, taches résiduelles, instabilité professionnelle) et donne lieu à une insertion difficile des recrues lors de leur entrée en enseignement (Hétu *et al.*, 1999). C'est en raison de ce problème que certains établissements d'enseignement du niveau secondaire ont mis de l'avant des dispositifs de soutien pour fournir à l'enseignante et à l'enseignant débutant de l'information au sujet du service de l'imprimerie ou des politiques de l'établissement, du soutien quant à la socialisation à la profession, des opportunités de développement professionnel, etc. (Angelle, 2002).

Dans cet essai, la définition de l'accompagnement est prise ici au sens large puisqu'il regroupe toutes les formes d'accompagnement qui visent à favoriser l'insertion professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant débutants. Avant de décrire les différentes formes d'accompagnement qui s'offrent aux établissements d'enseignement afin d'aider le personnel enseignant débutant à cheminer et à construire sa nouvelle identité, nous nous pencherons tout d'abord sur les dimensions qui encadrent ce concept.

2.3 Les dimensions de l'accompagnement

L'accompagnement, en plus de permettre une familiarisation de la culture et des règles de leur établissement d'enseignement (Balleux et Gagnon, 2011), « crée des conditions favorables à une meilleure insertion et à une professionnalisation plus rapide des enseignants débutants » (*Ibid.*, p. 154).

Les auteurs Arpin et Capra (2008) indiquent que la démarche d'accompagnement se passe en deux phases soit :

1. La préparation de l'accompagnement qui englobe la détermination des besoins de l'enseignante ou de l'enseignant débutant, l'élaboration et la planification de l'accompagnement;
2. L'intervention de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur en interaction avec les enseignantes et les enseignants débutants qui concerne l'engagement de ces derniers, le partage d'expérimentations entre pairs, l'encouragement afin que le personnel enseignant débutant transfère ses apprentissages auprès de ses étudiantes et de ses étudiants, etc. (Gagnon, 2009).

Selon Pineau (1998), le processus d'accompagnement se passe à trois niveaux soit :

1. Relationnel, car il faut être au moins deux pour qu'il y ait une relation ;
2. Temporel, parce que c'est un processus qui se déroule dans le temps ;
3. Spatial, car l'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit être là en même temps que la personne accompagnée.

Dans le cadre de cet essai, nous tiendrons compte des dimensions de l'accompagnement présentées par Balleux et Gagnon (2011), qui classent les divers éléments de l'accompagnement de l'insertion professionnelle en cinq dimensions soit : la relation, le contexte, le temps, la démarche et la visée. Ces dimensions sont expliquées dans les lignes qui suivent.

1. Tout d'abord, la dimension relation fait référence à la relation de partage, d'échanges et de communication entre les divers acteurs, c'est-à-dire la personne accompagnée et les personnes qui accompagnent ainsi que le rôle qui est attribué à chacun d'eux. Cette relation implique aussi un engagement mutuel entre une ou des personnes-ressources avec un ou des enseignantes et enseignants débutants (*Ibid.*);
2. Le contexte, dimension centrale de l'accompagnement, se rapporte à l'organisation, l'établissement d'enseignement, les règles et politiques, le cadre,

les normes, et représente également les moyens financiers et organisationnels pour la mise en place de cet accompagnement. On l'associe donc à la culture de l'accompagnement (*Ibid.*);

3. En ce qui concerne la dimension temps, elle se penche sur la durée, la fréquence et le moment, opportuns ou non, d'un accompagnement tout en jetant un regard sur le rythme ou à la régularité (Arpin et Capra, 2008) qui caractérise les rencontres entre l'accompagnateur et l'accompagné (Balleux et Gagnon, 2011);
4. La dimension démarche d'accompagnement explore quant à elle les diverses activités qui englobent le processus d'encadrement et qui est centré sur les besoins de l'enseignante ou de l'enseignant visant autant le développement professionnel que l'entraide professionnelle. Cette démarche englobe par exemple l'observation en classe, les rencontres pour discuter de la planification de cours, la rétroaction, etc. (*Ibid.*);
5. En dernier lieu, la dimension visée réfère à l'acquisition des notions de base en matière de planification, d'intervention et d'évaluation, à savoir répondre aux objectifs et aux critères d'évaluation des travaux et à développer un réseau social de manière à mieux connaître la culture de l'établissement d'enseignement pour ainsi développer un sentiment d'appartenance à son milieu professionnel (*Ibid.*, 2011).

Le tableau 7, à la page suivante, présente sommairement les dimensions de l'accompagnement vues précédemment selon Arpin et Capra (2008), Balleux et Gagnon (2011) et Pineau (1998).

Tableau 7
Les dimensions de l'accompagnement

Auteurs	Dimensions de l'accompagnement
Arpin et Capra (2008)	• Préparation de l'accompagnée ou de l'accompagné • Intervention de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur
Pineau (1998)	• Relationnel • Temporelle • Spatiale
Balleux et Gagnon (2011)	• La relation • Le contexte • La visée • Le temps • La démarche

Selon la Loi sur l'instruction publique, la direction d'un établissement d'enseignement possède le pouvoir de déterminer les tâches de chaque membre du personnel et de voir à l'organisation des activités de perfectionnement selon les besoins de chacun (Gouvernement du Québec, 2013). Elle a donc le devoir d'accompagner les enseignantes et les enseignants débutants de manière à faciliter les échanges, à les valoriser et développer une culture de partage des connaissances et d'expériences pour favoriser le support entre collègues (Ouellet et Archambault, 2009). L'objectif vise ainsi un développement professionnel et non seulement une approche administrative.

Gervais (1999*a*, p. 16) mentionne que « La direction de chaque école est responsable de l'organisation concrète du programme d'insertion et s'assure de l'adhésion du personnel nécessaire [...] cette forme de soutien systématique dépasse l'aide ponctuelle ». Conséquemment, les plans de relève des établissements d'enseignement ne sauraient passer outre ces dimensions de l'accompagnement dans leur démarche d'accueil.

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons quelques dispositifs d'accompagnement qui sont offerts dans les établissements d'enseignement en vue de soutenir l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants.

3 LES DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT

La convention collective des enseignantes et des enseignants spécifie que les départements sont dans l'obligation d'assurer « l'assistance professionnelle aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants » (Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, 2011, p. 26). Différentes options peuvent être choisies par les établissements d'enseignement qui désirent offrir un programme d'insertion professionnelle.

D'après les auteurs, plusieurs termes sont utilisés pour désigner les méthodes mises en place par les établissements d'enseignement afin d'aider l'enseignante ou l'enseignant débutant dans son insertion professionnelle. En effet, les auteurs (Duchesne et Kane, 2010; Martineau, Portelance et Presseau, 2010; St-Pierre et Raymond, 2004) ont recours aux termes dispositif de soutien ou dispositif d'encadrement alors que l'on rencontre également les termes mesures de soutien (Martineau et Vallerand, 2008) pour référer aux divers moyens employés par les établissements d'enseignement pour faciliter l'entrée du personnel enseignant débutant. Dans le cadre de cet essai, nous utiliserons le vocable dispositif d'accompagnement pour nommer les différentes formules d'accompagnement faisant partie d'un programme d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants.

Tel que décrit précédemment, l'accompagnement est un processus qui demande un engagement de part et d'autre et permet d'être en relation avec une personne ou un groupe de personnes (Le Bouëdec, 2001; Paul, 2007). Il faut cependant pouvoir distinguer le concept d'accompagnement des autres notions comme le parrainage, le *coaching*, le *counselling*, le *sponsoring*, le *mentoring*, le tutorat, le parrainage ou

encore le compagnonnage. À vrai dire, ces concepts ne sont effectivement que des formes qui relèvent de l'accompagnement (Paul, 2009) et qui permettent aux personnes qui accompagnent « d'être au plus près de la personne dans l'exploration d'une situation difficile ou d'une épreuve à franchir, dans les moments de positionnement et d'orientation, de choix et de prise de décision, dans l'évolution d'une situation problématique » (*Ibid.*, p.101).

Dans cette section, nous examinons les dispositifs d'accompagnement qui, selon Martineau (2011), sont les plus populaires soit : le mentorat, les groupes collectifs de soutien, les réseaux d'entraide professionnelle à distance et le portfolio. Toutefois, le portfolio ne sera pas étudié dans le cadre de cet essai. En effet, la recension d'écrits regorge sur les différents types de portfolios (d'apprentissage, d'évaluation, de présentation et de développement professionnel), qui sont maintenant très utilisés dans le domaine de l'éducation (Gosselin, 2013). Ce concept pourrait être étudié dans le cadre d'un autre essai.

Les prochains paragraphes mettront en lumière différents dispositifs d'accompagnement, tels le mentorat, les groupes collectifs de soutien ainsi que les réseaux d'entraide professionnelle à distance afin de les démystifier et permettre ainsi de connaître leurs avantages et leurs inconvénients.

3.1 Le mentorat

Afin de faciliter la lecture des deux prochaines sections, nous avons exceptionnellement fait le choix d'utiliser les termes mentorés et mentors qui seront employés tout au long des deux sections et qui réuniront indifféremment la mentorée et le mentoré ainsi que la mentore et le mentor.

Un des dispositifs de soutien utilisé pour les enseignantes et les enseignants d'un même département est la formule du mentorat. Tel que décrit par Messier (2011), cette forme d'accompagnement est « une approche de soutien et d'accompagnement ponctuel, souple, ajustable aux besoins des départements en

matière d'insertion professionnelle » (n.p.) des enseignantes et des enseignants débutants. Le terme mentorat est souvent associé aux termes accompagnement, tutorat, *coaching*, parrainage ou jumelage avec une enseignante ou un enseignant d'expérience (Messier, 2011).

Le mentorat est une forme d'accompagnement qui est centrée sur l'enseignante ou l'enseignant débutant en mettant l'accent sur sa pratique professionnelle (Kram, 1985, 2007). Il consiste à jumeler des enseignantes ou des enseignants débutants (mentorés) avec des mentors (enseignantes ou enseignants d'expérience) en vue d'offrir une relation d'aide à la fois personnelle et professionnelle (Martineau, Portelance et Presseau, 2011).

En revanche, Houde (2010) fait une distinction entre le mentorat, le *coaching* et le parrainage. En effet, elle considère que le mentorat touche le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Il s'agit d'une relation où la réciprocité est primordiale et oblige un investissement affectif tant du côté des mentorés que du côté des mentors. Le *coaching*, quant à lui, se concentre plus sur le savoir-faire donc est axé sur l'apprentissage visant plus la performance. Finalement, Houde (2010) juge qu'une marraine ou un parrain ne demande pas de relever des défis comme les mentors. Il veille plutôt à accueillir l'enseignante ou l'enseignant débutant et à le guider sans pour autant lui servir de modèle (*Ibid.*).

Martineau, Portelance et Presseau (2010) résument les fonctions du mentorat comme un processus d'accompagnement pour le soutien et l'assistance au personnel enseignant débutant; un processus d'enseignement pour sa fonction éducative et un processus d'interaction et relationnel pour l'importance de la relation entre les mentors et les mentorés. Arpin et Capra (2008) considèrent que

> Le mentorat est une expérience enrichissante qui se fonde sur une relation de respect et de confiance mutuels favorables au développement des compétences professionnelles mais aussi personnelles [...] permet le transfert des connaissances entre les enseignants expérimentés et les enseignants débutants...pour le mentor, une façon de donner ce qu'il a reçu des autres tout en se renouvelant au contact du mentoré (p. 83).

D'après Provencher (2010), le mentorat contribue non seulement au développement de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants, mais permet aussi aux enseignantes et aux enseignants d'expérience de développer une identité de mentors.

Pour Cuerrier (2003), le mentorat est une relation où une personne expérimentée partage sa sagesse et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne en fonction des objectifs professionnels et des compétences que celle-ci souhaite développer.

Il est à noter que le mentorat utilisé par des enseignantes et des enseignants d'un même département peut se réaliser sans la participation des autres services du collège tels que les conseillères et les conseillers pédagogiques, les services de perfectionnement, etc. (Messier, 2011).

Dans le cadre de cet essai, nous retenons la définition de Lusignan (2003), car elle rejoint bien ce qui correspond à notre interprétation du mentorat :

> Le mentorat est une forme d'accompagnement par laquelle une personne expérimentée soutient une personne novice, à travers une relation de coopération, dans une transition vers une nouvelle réalité et dans ses apprentissages vers le développement de son potentiel personnel et professionnel (p. 45-46).

En ce qui concerne la durée du mentorat, un accompagnement d'au moins une année est généralement recommandé si l'enseignante ou l'enseignant débutant est à temps plein, ou de deux ans s'il est à temps partiel (Martineau, 2008*a*). Wong (2004), quant à lui, estime qu'un programme d'accompagnement pour une enseignante ou un enseignant débutant doit durer de deux à trois ans.

Il est important de noter que le véritable mentorat repose d'abord sur une participation volontaire des deux parties c'est-à-dire l'enseignante ou l'enseignant débutant et l'enseignante ou l'enseignant d'expérience qui eux, décideront des modalités d'application (Martineau, Portelance et Presseau, 2010). Cependant, des

critères sont à considérer afin de permettre un bon jumelage mentors/mentorés (Lavoie, Garant, Monfette, Martin, Houle et Hébert, 1995; Renard, 2003).

En effet, on essaie de jumeler deux enseignantes ou enseignants de même discipline et l'on doit également porter une attention particulière à la personnalité et à la philosophie de l'éducation, afin qu'elles soient comparables chez les mentors et chez les mentorés (Brossard, 2003; Martineau, 2008*a*). Par contre, Doré (2007) cite qu'advenant le cas que les mentors ne proviennent pas du même département, le jumelage est axé sur les stratégies pédagogiques et non sur le contenu.

Pour conclure, Vallerand et Martineau (2006) sont également d'avis que l'utilisation du mentorat serait une façon de diminuer la détresse psychologique qui indispose les enseignantes et les enseignants débutants.

3.1.1 Les mentors

De nombreux vocables sont utilisés pour désigner les mentors. En effet, selon les auteurs, les mentors sont aussi appelés enseignantes ou enseignants d'expérience, accompagnatrices ou accompagnateurs, superviseures ou superviseurs (Martineau, Portelance et Presseau, 2010).

Les mentors agissent dans le cadre d'une relation d'aide autant personnelle que professionnelle auprès de l'enseignante ou l'enseignant débutant. Ils peuvent être des enseignantes ou des enseignants d'expérience, des conseillères ou des conseillers pédagogiques, des membres du personnel de la commission scolaire ou simplement d'autres personnes-ressources avec une expérience pertinente pour offrir leur soutien à une enseignante ou à un enseignant débutant (Bédard, 2000; Brossard, 2003). Martineau et Mukamurera (2010) mentionnent toutefois que de bonnes enseignantes ou de bons enseignants d'expérience ne signifient pas nécessairement être de bons mentors, car cela n'est pas une compétence innée.

Malgré les différences au niveau du système d'éducation, les États-Unis rencontrent des problématiques de rétention des enseignants qui sont similaires à celles vécues au Québec. La persévérance dans la carrière enseignante repose fondamentalement sur la qualité du soutien qui est offert au personnel enseignant débutant. Pour assurer la qualité de ce soutien, certains États américains se sont dotés de diverses façons de faire. Dans l'état du Mississippi, par exemple, des modules multimédias avec soutien en ligne ont été développés pour former les mentors alors que dans l'état de la Georgie, un programme de formation et de certification a été réalisé pour les mentors. Quant à l'état de la Louisiane, il y a aussi un programme de formation qui a permis de former des équipes de mentors ainsi que des formateurs de mentors (Martineau et Mukamurera, 2010).

Les critères de sélection des mentors. Dépendant des auteurs, les critères de sélections des mentors varient, mais ils rencontrent, en général, le modèle qui suit. Les mentors doivent:

1. Adhérer volontairement au programme d'insertion professionnelle (Gouvernement du Québec, 2002; Lavoie *et al.*, 1995; Martineau, Portelance et Presseau, 2010; Nault, 1993);
2. Être des enseignantes ou des enseignants d'expérience (Brossard, 1999*b;* Céré, 2003);
3. Posséder une expertise relationnelle (Lavoie *et al.*, 1995) : ce qui signifie avoir de l'entregent et de la facilité à entrer en relation ainsi que d'être chaleureux et d'être sensible aux besoins des enseignantes et des enseignants débutants (Weva, 1999);
4. Posséder une expertise pédagogique (Molner, 2004);
5. Être en mesure d'exercer la pratique réflexive et de susciter le questionnement et la réflexion chez l'enseignante ou l'enseignant débutant (Martineau, 2008*b*; Weva, 1999);
6. Être disponibles pour des rencontres avec les enseignantes et les enseignants mentorés (Nault, 1993);

7. Avoir une ouverture d'esprit (Lavoie *et al.*, 1995; Nault, 1993);
8. Être des personnes respectueuses et fiables (Lavoie *et al.*, 1995; Weva, 1999);
9. Être bonnes communicatrices ou bons communicateurs (Saint-Louis, 1994).

Les fonctions des mentors. Inspirés de Houde (1995) ainsi que de Hétu et Lavoie (1999), qui ont dressé des listes de fonctions que doivent assumer les mentors, Vallerand et Martineau (2006) ont identifié six fonctions que les mentors doivent assumer dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants ou mentorés :

1. Accueillir les enseignantes et enseignants mentorés;
2. Aider, guider, soutenir et conseiller les enseignantes et les enseignants mentorés ;
3. Offrir du soutien pédagogique;
4. Offrir un soutien psychologique;
5. Servir de modèle aux enseignantes et enseignants mentorés;
6. Rendre la culture institutionnelle explicite.

Maintenant que nous connaissons un peu plus les qualités recherchées chez les bons mentors, il est aussi important de présenter brièvement l'enseignante ou l'enseignant mentoré.

3.1.2 L'enseignante ou l'enseignant mentoré

Que l'on qualifie d'enseignante ou d'enseignant débutant, novice, nouvelle enseignante ou nouveau enseignant, enseignante ou enseignant en insertion, recrue ou même protégée ou protégé (Martineau, Portelance et Presseau, 2010), une personne mentorée est une personne qui est en quête d'accomplissement personnel et professionnel. Dans le domaine de l'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant mentoré utilise les connaissances, les habiletés de personnes d'expérience, les mentors, pour se développer sur le plan personnel, professionnel et pédagogique.

Selon Lusignan (2003) les mentorés doivent être « ouverts à l'information et à la rétroaction transmises, capables de se remettre en question, de communiquer leurs

expériences et leurs émotions et de s'engager dans un processus de changement de façon active en proposant des solutions et des interventions appropriées » (p. 46).

3.1.3 Les avantages et les limites du mentorat

Selon Martineau (2011), le mentorat est gratifiant en ce sens où l'on reconnaît les mentors comme experts parce qu'on leur permet de partager toutes leurs connaissances afin d'en faire bénéficier les mentorés. De plus, le dynamisme et l'enthousiasme dont fait preuve le personnel enseignant débutant profitent également à ces personnes-ressources, car ces dernières peuvent également faire de nouveaux apprentissages lors des échanges. Ces apprentissages s'appliquent, par exemple, à leur capacité d'adaptation et à leur socialisation professionnelle et organisationnelle (Houde, 2010). De plus, parce qu'il est accompagné, l'enseignante ou l'enseignant débutant risque moins de ressentir un sentiment d'isolement, une des causes du décrochage tout en diminuant le stress et l'anxiété qui souvent s'installent au début de la carrière enseignante.

À l'opposé, le jumelage des mentors avec les enseignantes ou les enseignants débutants peut être difficile si le niveau de pédagogie de ces derniers n'est pas en mesure de rejoindre celui des mentors rendant, de cette façon, la communication plus problématique. Comme les mentors ne jouent pas le rôle d'évaluateurs mais plutôt de conseillers, il est primordial qu'ils évitent que les enseignantes ou les enseignants débutants deviennent leur clone ce qui peut nuire, conséquemment, à leur autonomie et à leur développement professionnel. C'est la raison pour laquelle les mentors doivent être bien outillés afin de connaître leurs véritables responsabilités et éviter de tout faire pour le personnel enseignant débutant qu'ils accompagnent (Martineau, 2011).

3.2 Les groupes collectifs de soutien

Les termes utilisés pour désigner les différents groupes collectifs de soutien offerts par les établissements d'enseignement peuvent varier selon les écrits. Ces groupes collectifs peuvent être appelés groupe de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997), communautés de pratique (Langelier, 2005), des groupes de discussion (Martineau et Simard, 2001) ou groupes d'analyse de pratique professionnelle (Donnay et Charlier, 2006). Dans le cadre de cet essai, nous privilégions les termes groupes collectifs de soutien selon Martineau (2011).

Martineau (2011) préfère utiliser le terme groupe plutôt que le terme réseau. Selon cet auteur, le terme groupe désigne des regroupements d'enseignantes et d'enseignants débutants alors que le terme réseau va dans le sens du groupe d'entraide électronique référant aux technologies. Le groupe collectif de soutien tel que présenté par Martineau (2011) a pour but de faciliter et d'améliorer la pratique des enseignantes et des enseignants débutants. Il catégorise le groupe collectif de soutien en deux axes distincts: le groupe de discussion et le groupe d'analyse réflexive de pratiques.

Dans les groupes de discussion, différents thèmes sont abordés afin de permettre aux enseignantes et aux enseignants débutants d'échanger librement de manière structurée sur des préoccupations, des expériences vécues ou sur des sujets préalablement choisis (Lacourse *et al*, 2011; Martineau et Vallerand, 2007). Quant au groupe d'analyse réflexive des pratiques, il permet aux membres du groupe de cibler les bons coups et d'explorer les situations problématiques vécues par les enseignantes et les enseignants débutants pour tenter d'en tirer des apprentissages. À partir d'une situation vécue par un des membres, et avec l'aide d'une animatrice ou d'un animateur, conseillère ou conseiller pédagogique ou autre, les membres du groupe travaillent ensemble afin de trouver des solutions au problème exposé (Martineau, 2008*b*). À la fin de la rencontre, des liens sont établis afin de faire un parallèle avec leur vécu en classe.

Les groupes collectifs de soutien permettent donc aux enseignantes et aux enseignants débutants de se rencontrer afin de discuter entre eux. Dépendant des groupes, ceux-ci peuvent être constitués d'enseignantes et d'enseignants débutants seulement ou bien constitués d'enseignantes et d'enseignants experts, des conseillères et des conseillers pédagogiques ou d'autres membres de la direction comme le directeur ou directrice adjointe, par exemple (Martineau, 2011). Les modalités de rencontres et la fréquence sont variables selon les besoins des groupes collectifs de soutien.

3.2.1 Les avantages et les limites des groupes de soutien

Avec le temps, et à l'aide des discussions et des réflexions amorcées dans les groupes collectifs de soutien, l'enseignante ou l'enseignant débutant réussit à construire son identité professionnelle. Il développe graduellement son assurance face à ses compétences pédagogiques et en vient à élargir son autonomie professionnelle en prenant de plus en plus d'initiatives. En effet, Martineau (2011) présente d'ailleurs les avantages de ce dispositif qui sont : de créer des liens en diminuant le sentiment d'isolement, de permettre de choisir les différents conseils et idées émis, de développer un sentiment de confiance et de compétences grâce aux commentaires positifs, de dédramatiser les situations difficiles et de favoriser une autonomie professionnelle et un développement de l'identité professionnelle.

Malgré les aspects positifs que représentent les groupes de soutien par le partage des pratiques entre enseignantes et enseignants débutants, ils comportent néanmoins des inconvénients. En effet, une surcharge de travail peut être créée pour les enseignantes et les enseignants débutants si ce dispositif d'accompagnement est offert après les heures de classe et peut intimider une enseignante ou un enseignant réservé. De plus, ce dispositif d'accompagnement peut être moins efficace si l'analyse réflexive n'est pas rigoureuse et également si l'animatrice ou l'animateur ne crée pas un bon climat (*Ibid.*).

Selon la personnalité des enseignantes et des enseignants débutants, il est possible que certains d'entre eux ne se sentent pas aussi à l'aise en présence du groupe de soutien. Dans ce cas, les divers réseaux d'entraide professionnelle à distance peuvent représenter une solution beaucoup plus individualisée et répondant mieux à leur tempérament (*Ibid.*).

3.3 Les réseaux d'entraide professionnelle à distance

La popularité des réseaux d'entraide professionnelle à distance, aussi appelés réseaux électroniques, a pris une telle envergure depuis les dernières années grâce aux avancées technologiques que l'on a aussi intégré ce moyen comme dispositif d'accompagnement à l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants. Déjà, au début des années 2000, Raymond (2001) soulignait :

> Enfin, récemment, l'on voit apparaître diverses formes de réseaux électroniques d'entraide : lieux de « cyberbavardage » (chat) pour échanges informels entre les débutants, sites permettant de déposer des documents, devis, outils élaborés dans le cadre d'activités de perfectionnement et d'enseignement, babillards, forums, courrier électronique personnalisé, accès à des banques de données, à des répertoires de matériel, etc. (p. 25).

L'évolution très rapide des réseaux d'entraide professionnelle à distance a permis une lancée intéressante des moyens mis à la disposition du personnel enseignant débutant pour favoriser son insertion professionnelle. Ce phénomène permet ainsi aux enseignantes et aux enseignants débutants de créer des liens plus facilement dans leur nouveau milieu professionnel en brisant le sentiment d'isolement qui peut survenir lorsqu'aucune mesure d'insertion professionnelle n'est mise en place dans leur établissement d'enseignement (Pratte, 2007).

Ainsi, par le biais du Web, nous retrouvons les réseaux d'entraide professionnelle à distance qui sont les suivants : le courriel électronique, les portails d'informations pour les enseignantes et les enseignants débutants, les dispositifs de

mentorat en ligne et les forums de discussion entre pairs (Desautels, 2013; Martineau, 2011).

Ces outils de communication par ordinateur peuvent également servir pour des approches pédagogiques telles que l'enseignement coopératif ou pour le regroupement de personnes d'un même domaine afin que des individus puissent échanger entre eux sur des sujets particuliers qui les touchent dans leur réalité quotidienne.

Nous tenons cependant à souligner un point important par rapport au succès des réseaux d'entraide à distance, particulièrement en ce qui a trait au forum de discussion. Comme ce dernier repose sur les épaules d'une animatrice ou d'un animateur, cette personne doit s'assurer qu'il y ait une bonne cohésion dans le groupe afin de soutenir les apprentissages de toutes les participantes et de tous les participants (Langelier, 2005).

3.3.1 Le portail

Le portail étant un réseau d'entraide électronique, nous avons trouvé intéressant de faire une recherche sur Internet afin de trouver une définition Web. Le portail est donc défini comme étant

> « un site web qui offre une porte d'entrée commune à un large éventail de ressources et de services accessibles sur l'Internet et centrés sur un domaine d'intérêt ou une communauté particulière. Les ressources et services dont l'accès est ainsi rassemblé peuvent être des sites ou des pages web, des forums de discussions, des adresses de courrier électronique, espaces de publication, moteur de recherche, etc. » (Wikipédia, 2014, n. p.).

Pour favoriser un accès aux activités de formation et aux mesures de soutien au personnel enseignant débutant, nous pouvons faire appel aux technologies de l'information et de la communication, notamment pour un accompagnement de type

virtuel pour les enseignantes et les enseignants en début de carrière dans un établissement d'enseignement (Gouvernement du Québec, 2002).

En 2002, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant sur l'insertion dans l'enseignement soulève l'importance d'utiliser largement les technologies de l'information et de la communication en mode virtuel afin d'accompagner le personnel enseignant débutant. Le portail d'information répond bien à cette demande en plus d'être un site Web qui est accessible 24 heures sur 24. Il donne ainsi la possibilité aux enseignantes et aux enseignants débutants de trouver différentes ressources à toute heure de la journée (Gouvernement du Québec, 2002).

Le portail d'information, particulièrement dans le cas des cégeps, est mis sur le site Web de l'établissement et comprend des informations utiles pour les enseignantes et les enseignants débutants telles que : les services qui sont offerts au sein du cégep, le projet éducatif, les règlements et valeurs de l'établissement, le matériel pédagogique disponible, les outils pour la planification d'activités ainsi que les documents sur l'évaluation des apprentissages, la gestion de classe ou les références documentaires. Ce portail rend donc l'enseignante ou l'enseignant débutant un peu plus fonctionnel lors de ses toutes premières journées dans l'établissement d'enseignement. Fait à souligner, il peut également advenir que ce portail englobe deux formes, soit le forum de discussion et le mentorat en ligne (Martineau, 2008*b*).

3.3.2 Le mentorat en ligne

Parmi les formes d'accompagnement pouvant aider l'enseignante ou l'enseignant débutant à s'adapter à son nouvel environnement, il existe aussi une variante du mentorat sur le Web appelée, selon les auteurs, le cybermentorat, le mentorat virtuel ou le mentorat en ligne. Par le biais d'un site Web, l'enseignante ou l'enseignant débutant a donc la possibilité de discuter avec un ou plusieurs mentors (Légaré, 2005; Nault 2004).

Sur plusieurs sites de mentorat, l'enseignante ou l'enseignant a le loisir de ne pas révéler son identité mais plutôt de s'identifier par un pseudonyme. Cet anonymat lui permet de clavarder plus librement de ses difficultés vécues, sans avoir peur d'être jugé (Martineau, 2008*b*). Il recevra donc une rétroaction en ligne, sur ses questions posées, lui permettant ainsi de garder une plus grande confidentialité. Cette forme d'accompagnement a l'avantage de fournir un accompagnement personnalisé en plus d'un soutien continuel. Néanmoins, elle présente aussi le « danger de favoriser un certain conformisme en plus d'une pratique individualiste de l'enseignement sans favoriser le développement d'une démarche réflexive du novice » (Martineau, 2006, p. 50).

3.3.3 Les forums de discussion

Les forums de discussion sont, quant à eux, sont des espaces Web qui permettent aux enseignantes et aux enseignants débutants d'échanger entre eux. Ils peuvent ainsi clavarder sur leurs problèmes, échanger des conseils et des solutions et s'apporter un soutien mutuel. C'est une communauté d'apprentissage et de soutien entre pairs. Dans certains programmes d'insertion professionnelle, le forum est même jumelé à un mentorat en ligne ce qui permet aux mentors d'intervenir à divers moments pour apporter leur aide. Pour l'enseignante ou l'enseignant débutant, le fait de pouvoir échanger avec d'autres collègues qui vivent des situations similaires face à leur entrée dans l'enseignement, peut éviter un sentiment d'isolement (Fournier et Marzouk, 2008). Pratte (2007) insiste d'ailleurs sur un facteur essentiel du processus d'insertion professionnelle qui est celui de briser l'isolement.

Finalement, il existe le site web du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement qui regroupe un portail d'information, un mentorat virtuel, un forum de discussion, un blogue, une personne-ressource sous la même adresse (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Ce site fournit de nombreux documents pertinents aux intervenantes et aux intervenants des écoles primaires et secondaires. Toutefois, ce site Web est moins pertinent pour les

enseignantes et les enseignants du niveau collégial, car il fait peu référence aux situations vécues dans les cégeps.

3.3.4 Les avantages et les limites des réseaux d'entraide professionnelle à distance

Avec les années, les réseaux d'entraide à distance gagnent en popularité afin d'apporter un soutien au personnel enseignant débutant particulièrement au moment qui lui convient et en considérant le peu de temps dont il dispose lors de son entrée en enseignement (Martineau et Mukamurera, 2012*b*). En effet, tel que décrit par Martineau (2011), ces formes de soutien présentent les avantages suivants : permettent de conserver l'anonymat de l'enseignante ou de l'enseignant débutant, permettent l'utilisation de pseudonyme pour s'identifier, diminuent le stress et l'isolement en favorisant la création de liens par un partage entre pairs, sont accessibles 24 heures sur 24. De plus, les réseaux d'entraide professionnelle à distance ne donnent pas de surcharge de travail au personnel enseignant débutant, créent une aide personnalisée, favorisent une rétroaction rapide, développent de la collégialité ainsi qu'un sentiment d'appartenance. Enfin, ces réseaux permettent une pratique réflexive, s'il y a bien sûr présence d'une animatrice ou d'un animateur mentor.

Par contre, ces réseaux possèdent également leurs limites, surtout si l'enseignante ou l'enseignant débutant ne possède pas de matériel technologique. De surcroît, les contacts humains et chaleureux sont inexistants, car les échanges virtuels rendent difficile la détection des émotions. Un autre désavantage est qu'il faut que l'enseignante ou l'enseignant débutant prenne aussi le temps de lire, d'écrire et de répondre. Finalement, si l'animation de ces réseaux est pauvre, on pourra remarquer des délais de réponses trop longs ou tout simplement des messages peu pertinents (Martineau et Vallerand, 2007).

Bref, on note que la variété des dispositifs d'accompagnement en insertion professionnelle laisse la latitude aux établissements d'enseignement d'utiliser la

forme qui lui convient, quitte à jumeler au besoin plus d'un dispositif pour augmenter l'efficacité de son programme d'accompagnement aux enseignantes et aux enseignants débutants (Martineau, 2011). L'annexe A présente une synthèse des avantages et des limites des dispositifs d'accompagnement qui ont été décrits précédemment.

4 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

Le cadre de référence nous a permis de décrire les concepts d'insertion professionnelle et d'accompagnement tout en mettant en lumière différents dispositifs pouvant être utilisés dans un programme d'encadrement pour les enseignantes et les enseignants débutant leur carrière en enseignement.

L'accompagnement dans un programme d'insertion professionnelle favorise la rétention de la relève enseignante et permet un développement professionnel et identitaire plus rapide en créant du même coup un sentiment d'appartenance au milieu de l'enseignement chez le personnel enseignant débutant.

Malgré la panoplie de dispositifs de soutien qui existe, il serait pertinent de prévoir des formes d'accompagnement dans un programme d'insertion professionnelle qui permettraient aux enseignantes et aux enseignants débutants de s'intégrer en douceur dans le milieu de l'enseignement. Il faut donc mettre de l'avant des moyens permettant d'améliorer ces conditions en rendant accessible un document de référence sur lequel les enseignantes et les enseignants débutants s'appuient afin de guider leur pas.

Un programme d'insertion professionnelle qui serait accessible à tous les enseignantes et enseignants débutants, peu importe le statut et les conditions d'emploi, constituerait un atout appréciable dès leurs premières journées d'emploi. C'est la raison pour laquelle un travail d'accompagnement et de collaboration avec les coordonnatrices et les coordonnateurs de département appuyé par des conseillères et des conseillers pédagogiques pourrait aider le personnel enseignant débutant à

atteindre une plus grande autonomie lui permettant ainsi de mieux relever les défis de la profession enseignante (Arpin et Capra, 2008; Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008; Tardif, Gilbert et Richard, 2009).

Nous terminons donc ce chapitre avec les objectifs spécifiques de l'essai qui se formulent ainsi:

1. Décrire les pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle dans le programme collégial Techniques d'hygiène dentaire;

2. Décrire le rôle des coordonnatrices ou des coordonnateurs de départements d'hygiène dentaire dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants de leur département;

3. Décrire les fonctions des conseillères et des conseillers pédagogiques dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants du programme collégial Techniques d'hygiène dentaire.

TROISIÈME CHAPITRE
LA MÉTHODOLOGIE

La précision du devis de recherche revêt, selon Fortin (2006, 2010), une importance cruciale en recherche, car c'est un ensemble de directives qui correspond au type d'étude choisi. Cette planification, préparée point par point, élimine ou du moins risque de réduire les sources d'erreurs (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, 2011). Afin de répondre à nos objectifs spécifiques de l'essai, présentés antérieurement, ce troisième chapitre nous permettra de décrire et de justifier nos choix méthodologiques.

Ce chapitre est donc divisé en sept parties. Nous abordons d'abord l'approche méthodologique nous permettant de présenter le courant dans lequel le type d'essai sera choisi. Cette section sera suivie de la présentation des participantes et des participants à notre essai. Par la suite, nous exposons les techniques et les instruments de collecte de données ainsi que le déroulement de l'essai, le traitement et l'analyse des données. Nous terminons ce chapitre en présentant les considérations éthiques examinées dans le cadre de cet essai de même que les moyens pris pour assurer la rigueur et la scientificité de notre démarche.

1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Rappelons que la problématique de cet essai a permis d'identifier notre objectif général qui était de dresser un portrait des pratiques d'accompagnement dans l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant dans le programme collégial de Techniques d'hygiène dentaire. Cet objectif général nous a amené à faire une recension d'écrits, dans le cadre de référence, sur les concepts de l'insertion professionnelle et de l'accompagnement des enseignantes et des enseignants

débutants. Cette recension d'écrits, en cohérence avec la problématique et l'objectif général de l'essai, a permis de formuler les objectifs spécifiques suivants :

1. Décrire les pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle dans le programme collégial Techniques d'hygiène dentaire;
2. Décrire le rôle des coordonnatrices ou des coordonnateurs de départements d'hygiène dentaire dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants de leur département;
3. Décrire les fonctions des conseillères et des conseillers pédagogiques dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants du programme collégial Techniques d'hygiène dentaire.

Afin de répondre à ces objectifs spécifiques, notre approche méthodologique s'inscrit dans le courant interprétatif/qualitatif, car le premier but de la chercheuse est de « mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Savoie-Zajc, 2011, p. 124) et à recueillir de l'information parmi les personnes représentant la population ciblée (Fortin, 2006, 2010). En cohérence avec les objectifs spécifiques de l'essai, le second but de la chercheuse est de décrire les pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle dans le programme collégial Techniques d'hygiène dentaire « pour en dégager les significations particulières » (Fortin, 2006, p. 291). Cet essai sera aussi de type descriptif, car selon Fortin (2010), une recherche descriptive est utilisée pour décrire un phénomène relié à une population, comme c'est le cas dans cet essai.

2 LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS

Comme la recherche qualitative recueille des données qui décrivent des situations d'intérêt et laissent les explications se révéler de ces descriptions (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), les participantes et participants de notre essai sont présentés ici en fonction de leurs caractéristiques. Nous pouvons donc prendre en compte la réalité de ces individus directement impliqués dans le processus d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant. Par conséquent, la méthode d'échantillonnage

choisie est non probabiliste de type intentionnel, car les participantes et les participants ont été sélectionnés selon certains critères (Beauchamp, 2013; Beaud, 2009; Fortin, 2010; Joly, 2013; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Pour la chercheuse, le choix intentionnel de ces participantes et de ces participants est conditionné par les critères qui découlent du cadre de référence et qui répondent aussi à certaines caractéristiques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Les compétences des participantes et des participants deviennent pertinentes quant à la problématique de l'essai tout en donnant à la chercheuse la chance de cerner davantage les diverses facettes du problème étudié (*Ibid.*). Deux groupes de personnes sont donc visés pour la collecte de données : les coordonnatrices ou coordonnateurs de départements d'hygiène dentaire et les conseillères ou conseillers pédagogiques qui sont associés au programme collégial Techniques d'hygiène dentaire.

Les coordonnatrices et les coordonnateurs de départements sont les personnes qui coordonnent les activités requises pour la réalisation des fonctions départementales, rendent compte, administrent le budget départemental et gèrent d'autres activités reliées à la régie interne et à la pédagogie (Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec, 2009). Ces personnes sont étroitement liées à l'entrée des enseignantes et des enseignants débutants. Généralement, ces coordonnatrices et ces coordonnateurs de département ont en main toutes les règles départementales prévoyant les modalités d'insertion professionnelle de même que le rôle joué par tout autre intervenante ou intervenant dans le cégep. De par leurs fonctions, ces participantes et ces participants sont donc essentiels dans le cadre de notre étude, car ils connaissent les activités d'accueil qui régissent leur département tel que l'assistance pour plusieurs aspects administratifs, comme les clefs, la boîte de courrier interne, l'accès au réseau informatique et au courriel, la procédure d'imprimerie, etc. (Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec, 2011). « Le département établit la procédure d'insertion professionnelle qu'il juge la

plus appropriée et offre un soutien aux nouvelles et aux nouveaux en vue de leur intégration à la vie départementale » (*Ibid.*, p. 111).

Quant aux conseillères et aux conseillers pédagogiques, ils sont les individus qui, par exemple, accompagnent et conseillent les membres du personnel enseignant, organisent des formations, assistent la direction du cégep dans la coordination et la mise à jour des activités d'enseignement du secteur dont ils sont responsables et établissent, si nécessaire, des priorités visant leur amélioration (Université Laval, 2011). De plus, les conseillères et les conseillers pédagogiques peuvent aussi exercer d'autres fonctions, telles que l'accueil et l'intégration des enseignantes et des enseignants débutants, l'accompagnement de ceux-ci dans leur insertion professionnelle ainsi que le perfectionnement du personnel enseignant de leur établissement d'enseignement (Houle et Pratte, 2003).

Inspirée de Beauchamp (2013) et de Gosselin (2010), nous avons sélectionné les huit cégeps francophones du Québec qui offrent le programme Techniques d'hygiène dentaire (Fédération des cégeps, 2013) dans lesquels les coordonnatrices et les coordonnateurs de département ainsi que les conseillères et les conseillers pédagogiques ont été sollicités. Afin de conserver l'anonymat de ces derniers, ainsi que la confidentialité des données, nous avons pris modèle sur Gosselin (2010). Le nom des cégeps ne sera donc pas divulgué, mais sera plutôt identifié par une lettre minuscule (a, b, c, etc.). De plus, les participantes et les participants de la recherche seront identifiés par les lettres A à H pour les coordonnatrices et les coordonnateurs de département et par les numéros 1 à 8 pour les conseillères et conseillers pédagogiques. Le tableau 8 présente les participantes et les participants sollicités pour cette étude.

Tableau 8
Les participantes et les participants sollicités à la recherche

Cégeps	Coordonnatrices et coordonnateurs de département	Conseillères et conseillers pédagogiques
a	A	1
b	B	2
c	C	3
d	D	4
e	E	5
f	F	6
g	G	7
h	H	8

Pour l'objet de notre étude, l'échantillon se compose donc de 16 participantes et participants : une coordonnatrice ou un coordonnateur ainsi qu'une conseillère ou un conseiller pédagogique dans chacun des huit cégeps.

Dans la prochaine section, nous présentons les techniques et les instruments qui ont permis la collecte de données pour cet essai.

3 LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Afin de mieux repérer les différentes facettes d'un problème et d'appuyer toutes les données recueillies, la chercheuse ou le chercheur doit combiner plusieurs techniques et instruments de collecte de données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). En ayant recours à plusieurs techniques de collecte de données, la triangulation des méthodes et des sources, cela nous permet d'aborder différents points de vue pendant notre recherche en visant les deux objectifs de la triangulation soit : « d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui font

ressortir des perspectives diverses [...] et supporter l'objectivation du sens produit pendant la recherche » (*Ibid.*, p. 146).

Les prochains paragraphes décrivent les instruments de collecte de données qui ont été choisis afin de répondre à nos trois objectifs spécifiques : un questionnaire en ligne et une entrevue semi-dirigée.

3.1 Le questionnaire

Afin de recueillir des renseignements sur les pratiques d'accompagnement des enseignantes et enseignants débutants dans leur établissement d'enseignement et à la suggestion de collègues, la chercheuse a arrêté son choix sur l'utilisation d'un questionnaire en ligne *Survey Monkey* en vue de rejoindre plus facilement les coordonnatrices ou les coordonnateurs de départements d'hygiène dentaire ainsi que les conseillères ou conseillers pédagogiques associés à ces départements pour les huit cégeps répartis à travers le Québec. Le questionnaire électronique, qui est « la méthode de collectes de données la plus utilisée par les chercheurs » (Fortin, 2010, p. 432), a un grand avantage quant à la flexibilité, car cette méthode permet « d'obtenir rapidement de l'information sur des concepts que l'on veut étudier » (Blais et Durand, 2010). De plus, elle est un raccourci efficace pour économiser des énergies tout en rejoignant plus aisément des participantes et des participants pour un sondage (*Ibid.*).

La version préliminaire du questionnaire (annexe B), inspirée du questionnaire en ligne intitulé *La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec : un passage à comprendre et à accompagner* de Gagnon (2011), a été structurée selon les cinq dimensions de l'accompagnement de Balleux et Gagnon (2011) décrites antérieurement dans le cadre de référence, soit :

1. La relation avec l'enseignante et l'enseignant débutants (partage, échange et communication) ;

2. Le contexte (organisation, règles, normes) ;
3. Le temps (durée, fréquence, moment) ;
4. La démarche (individuelle, de groupes, outils) ;
5. La visée (besoins, valeurs).

Le questionnaire est composé de questions fermées et de questions ouvertes. L'uniformité des questions fermées, ajoute de la fidélité aux données et permet un codage facile des réponses fournissant ainsi une analyse rapide et peu coûteuse lors d'un traitement statistique (Fortin, 2006), tandis que « les questions ouvertes font ressortir les points de vue des participants [...] avoir une idée plus précise de ce qui constitue leur expérience » tout en exprimant spontanément leur pensée (*Ibid.*, p. 241). C'est la raison pour laquelle une section commentaires avec des questions ouvertes a également été ajoutée à la suite de questions afin de permettre aux participantes et aux participants de compléter, au besoin, d'autres informations pertinentes à l'élément de réponse.

3.1.1 La validation du questionnaire

Avant d'avoir été acheminé aux participantes et aux participants de l'étude, le questionnaire fut tout d'abord approuvé par la directrice d'essai qui développe une expertise en évaluation des compétences. De cette manière, la consultation auprès d'une personne expérimentée a permis de prévalider les différents thèmes associés aux questions. Par la suite, le questionnaire (*Survey Monkey*) fut envoyé à une coordonnatrice de département d'un programme de santé du collège de Maisonneuve et à un enseignant d'un programme préuniversitaire de ce même collège. Une demande fut également adressée par courriel à une conseillère pédagogique, personnellement connue par la chercheuse et non participante à l'étude, dans le but d'obtenir sa collaboration pour la validation du questionnaire. Une fois la demande acceptée par la conseillère pédagogique, le questionnaire en ligne fut aussitôt expédié.

Suite aux commentaires reçus, la chercheuse a apporté des corrections demandées à la version finale du questionnaire servant à la collecte de données (annexe C). Ce questionnaire répond à nos trois objectifs spécifiques, soit de :

1. Décrire les pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle dans le programme Techniques d'hygiène dentaire;
2. Décrire le rôle des coordonnatrices ou des coordonnateurs des départements d'hygiène dentaire dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants;
3. Décrire les fonctions des conseillères et des conseilleurs pédagogiques dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants.

Suite à une première lecture des résultats obtenus par le questionnaire en ligne *Survey Monkey,* la chercheuse a voulu cependant avoir des précisions quant à certaines réponses du questionnaire. En effet, une entrevue téléphonique semi-dirigée a donc été planifiée afin d'obtenir des informations additionnelles pour compléter et clarifier les réponses qui demandaient plus de précision. Les modalités de l'entrevue téléphonique semi-dirigée sont décrites dans la section qui suit.

3.2 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée permet une situation d'échange plus contrôlée qu'une entrevue non dirigée. Elle est organisée à partir de thèmes pertinents à la recherche et selon une logique des propos qui ont lieu pendant l'entretien (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

L'entrevue semi-dirigée semblait pertinente afin de favoriser un niveau intéressant de communication et de dialogue constructif entre les personnes interviewées et la chercheuse (Gauthier, 2010). De surcroît, dans le but d'éclaircir certains éléments de réponses du questionnaire en ligne, cette courte entrevue téléphonique semi-dirigée s'est déroulée peu de temps après la réception des résultats et en tenant compte des disponibilités des personnes ciblées par ce choix

méthodologique. L'entrevue semi-dirigée vise à préciser la pensée des participantes et des participants tout en facilitant la compréhension de la chercheuse (Fortin, 2006) et c'est la raison pour laquelle une durée maximale de 30 minutes par individu a été prévue pour ces entrevues individuelles (*Ibid.*).

Inspirée de Joly (2013), un canevas d'entrevue semi-dirigée a été élaboré à partir des questions fermées et ouvertes du questionnaire en ligne (annexe D).

Ainsi, l'entrevue téléphonique semi-dirigée a été adaptée à la réalité des deux participantes et participants de manière à approfondir les informations préalablement obtenues sur le sujet, lors du questionnaire en ligne. Des notes manuscrites ont été prises par la chercheuse pendant l'entretien et ont été ajoutées aux résultats obtenus préalablement par le questionnaire.

Avant l'appel téléphonique, un exemplaire du questionnaire a de nouveau été expédié aux participantes et aux participants visés par cette entrevue semi-dirigée, afin qu'ils puissent en prendre connaissance et les annoter au besoin dans le but de faciliter l'échange. Ainsi, nous avons été en mesure de recueillir des témoignages beaucoup plus personnalisés et contextualisés, car les participantes et les participants ont eu un temps de réflexion pour nous fournir les informations nécessaires afin de clarifier et de compléter certaines réponses obtenues par le questionnaire en ligne. Par contre, ce mode de collecte de données possède ses limites car « la qualité de l'échange dépend de la qualité de la relation qui s'établit entre ces deux personnes » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 134).

L'utilisation de ces deux instruments de collecte de données nous a permis de recueillir un maximum d'informations auprès des coordonnatrices et des coordonnateurs de département ainsi que des conseillères et conseillers pédagogiques qui sont des personnes établissant des liens avec le personnel enseignant débutant lors de l'insertion professionnelle. L'expérience de chacun de ces individus, dans leur contexte collégial, permet d'être au fait du plan stratégique utilisé par leur établissement d'enseignement pour la mise en place d'outils servant à

l'accompagnement. Une approche mixte (questionnaire et entrevue semi-dirigée) constitue « lorsqu'elles sont jumelées, [...] d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre » (Moss, 1996, p. 22).

Pour aider la chercheuse à mieux rencontrer ses objectifs et son échéancier tout en gardant un rythme soutenu de l'évolution de son étude, s'est ajouté un autre instrument pertinent pour la collecte de données, soit le journal de bord. Ce dernier, qui joue aussi le rôle d'aide-mémoire pour la chercheuse, est présenté dans la prochaine section.

3.3 Le journal de bord de la chercheuse

Afin de permettre à la chercheuse de consigner des renseignements jugés importants, nous avons utilisé un journal de bord qui possède trois fonctions (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004):

1. Garder le chercheur réflexif pendant sa recherche : comme par exemple, toutes réflexions qui peuvent faire varier la direction de la recherche ou une nouvelle question d'entrevue ;
2. Fournir un espace pour exprimer ses interrogations et ses prises de conscience : ce qui veut dire la consignation de certains événements jugés importants ;
3. Retrouver la dynamique de terrain et reconstituer l'atmosphère prévalut durant la recherche tout comme celle de la nature de la relation avec les participantes et les participants.

Ce journal de bord, qui est un excellent outil de rappel, a donc servi de document de référence quand vint le temps de rédiger le rapport de recherche (*Ibid.*).

4 LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Les demandes pour les certificats éthiques ont été faites entre le mois de juillet 2012 et le mois de mars 2013. La chercheuse a communiqué avec la personne responsable du Comité d'éthique de la recherche des huit cégeps pour présenter le

projet d'essai dans le but d'obtenir un certificat d'éthique pour réaliser la collecte de données dans le département d'hygiène dentaire de ces huit cégeps. Les certificats ont été obtenus entre le mois de décembre 2013 et janvier 2014.

Le questionnaire en ligne a été élaboré et prévalidé par la directrice d'essai pendant la session de l'hiver 2014 (annexe B). Par la suite, en février 2014, nous avons sollicité la participation d'une coordonnatrice de département d'un programme technique de santé, un enseignant d'un programme préuniversitaire ainsi qu'une conseillère pédagogique du collège de Maisonneuve à la validation de ce questionnaire. Ces personnes, qui avaient préalablement été contactées par courriel, par téléphone ou tout simplement rencontrées en personne par la chercheuse qui travaille dans cet établissement, ont généreusement accepté et ont validé si le questionnaire était clair et cohérent. Leurs commentaires ont permis d'améliorer la version finale de questionnaire qui se retrouve en annexe C.

Les coordonnatrices et coordonnateurs ainsi que les conseillères et conseillers pédagogiques des huit cégeps francophones offrant le programme Techniques d'hygiène dentaire ont été préalablement sollicités, pendant la session d'hiver 2014, par courriel afin de leur soumettre le projet de recherche. Ces participantes ou ces participants, ayant répondu par l'affirmative pour leur participation à l'étude, ont reçu, par courriel toujours, une lettre et le formulaire de consentement écrit (annexe E) afin d'obtenir leur signature avant de procéder à l'envoi du questionnaire proprement dit. De plus, ces participantes et ces participants avaient aussi été avisés qu'il y avait une possibilité qu'ils soient de nouveau sollicités pour une entrevue téléphonique semi-dirigée afin de clarifier certaines questions, au besoin.

Le questionnaire a été envoyé par courriel aux participantes et aux participants dès la fin avril 2014. Inspirée de Beauchamp (2013) et de Gosselin (2010), nous avons envoyé un courriel, trois semaines après l'envoi du questionnaire, pour relancer les participantes ou les participants qui n'avaient pas encore répondu à ce questionnaire. La collecte des données s'est donc terminée à la fin juin 2014.

Par la suite, nous avons dû contacter deux participantes et participants afin de préciser certaines questions qui manquaient de clarté pour l'analyse des résultats. À l'aide d'un canevas d'entrevue (annexe D), qui avait été validé par une enseignante du département d'hygiène dentaire du collège de Maisonneuve en juillet 2014, une entrevue téléphonique semi-dirigée a donc été planifiée pour ces participantes et ces participants. Ces entrevues ont donc été effectuées de la mi-juillet à la fin août 2014.

5 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Selon Miles et Huberman (2003), une analyse de contenu permet à la chercheuse ou au chercheur de catégoriser les données recueillies afin de les condenser pour mieux simplifier les données brutes. Les données obtenues à l'aide du questionnaire en ligne *Survey Monkey* ont été comptabilisées à l'aide de ce même outil alors que les commentaires formulés par les participantes et les participants dans ce sondage ont été examinés un à un et compilés de manière manuscrite. Quant aux données obtenues à l'aide des entrevues semi-dirigées, nous nous sommes inspirée de Gavant (2014) et de Joly (2013) pour le traitement et l'organisation de ces données à l'aide d'un tableau synthèse. Celui-ci a été complété au moyen de notes manuscrites.

Les données ont été consignées et catégorisées selon les cinq dimensions (relation, contexte, temps, démarche, visée) de Balleux et Gagnon (2011) et les différents dispositifs qui existent en accompagnement. Les renseignements recueillis avec le questionnaire en ligne ont permis d'explorer et de compléter, par la même occasion, de nouvelles questions de clarification pour les entrevues téléphoniques semi-dirigées. Les données recueillies lors des entrevues téléphoniques ont aussi été consignées et catégorisées en fonction de ces cinq dimensions (*Ibid.*).

Le tableau synthèse a donc facilité la démarche d'analyse des données afin de pouvoir mieux les interpréter.

6 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Dans le but d'éviter les cruautés et les pratiques douteuses, telles que les expérimentations livrées sur les humains par les nazis lors de la Deuxième Guerre mondiale (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), un code d'éthique de recherche, l'Énoncé de politique des trois Conseils (Fortin, 2006), a été instauré afin d'encadrer les activités de recherche. Ce code d'éthique avait aussi comme but de rassurer l'intégrité des participantes et des participants dans tout projet de recherche (Beauchamp, 2013). En rapport avec cette intégrité, nous devons nous interroger sur la participation des enseignantes et des enseignants en lien avec les considérations éthiques de notre étude.

Les standards déontologiques contenus dans le code d'éthique de recherche englobent trois grands principes que toute chercheuse ou tout chercheur doit respecter afin de faire l'objet d'une évaluation par un Comité d'éthique de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Il s'agit du consentement libre et éclairé, du respect de la dignité et du respect de la confidentialité et de la vie privée (Beauchamp, 2013). La prochaine section décrit les moyens que nous avons pris afin de respecter ces principes et ces règles d'éthique.

Premièrement, le projet d'essai a été soumis aux Comités d'éthique à la recherche des huit cégeps afin de pouvoir obtenir le certificat d'éthique pour réaliser la collecte de données dans le département d'hygiène dentaire de ces huit cégeps. Afin de conserver l'anonymat des cégeps, les certificats d'éthique de ces derniers ne seront pas présentés en annexe. Un formulaire d'évaluation éthique des essais de l'Université de Sherbrooke a aussi été complété et présenté en annexe F.

Deuxièmement, un formulaire de consentement a été envoyé, par courriel, aux participantes et aux participants afin de leur permettre de prendre connaissance du projet de recherche afin de solliciter leur participation par le biais du formulaire signé (annexe E).

Le consentement éclairé se définit par la « décision que prend un sujet humain quant à sa participation à un projet de recherche après qu'il a été informé des objectifs du projet, du rôle attendu et des risques potentiels que sa participation peut générer » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, les informations essentielles concernant notre recherche ont été transmises à tous les participantes et les participants en les informant des avantages et des inconvénients de cette étude (Fortin, 2006) afin qu'ils comprennent leur engagement tout en leur laissant l'opportunité de décider de façon libre et volontaire. Ce formulaire de consentement, accompagné de la description de la recherche qui mentionne les aspects touchant l'intégrité, le respect de la dignité humaine, de la vie privée et des renseignements personnels en plus de l'autonomie de la personne fut expédié par courriel aux participantes et participants potentiels. Un délai de 10 jours ouvrables a été prévu entre l'envoi par courriel et la réception du formulaire de consentement éclairé qui fut signé et remis au début de la recherche. Ce formulaire de consentement présenté en annexe E établissait les implications de l'étude et apparaissait également au début du questionnaire en ligne (annexe C).

Troisièmement, le respect de la dignité indique que « les personnes qui participeront volontairement ne s'exposeront à aucun risque inédit » (Beauchamp, 2013, p. 70). Dans le cadre de notre étude, les participantes et les participants pouvaient se retirer du projet à n'importe quel moment, si tel était leur désir (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Quatrièmement, le respect de la vie privée concerne l'information de nature personnelle (croyances, opinions, valeurs, etc.) que la participante ou le participant rendra publique ou non et qui doit être protégée alors que la confidentialité veille à s'assurer d'une interdiction d'accès des données aux personnes non autorisées (Fortin, 2006).

Par conséquent, afin de traiter les données de manière confidentielle, les cégeps ont été identifiés par des lettres minuscules (a, b, c, etc.) et les participantes et participants à l'essai ont été identifiés par des lettres majuscules (A, B, C, etc.) pour

les coordonnatrices et les coordonnateurs de département d'hygiène dentaire et les chiffres de 1 à 8 pour les conseillères et les conseillers pédagogiques. Par exemple, a-A, indique la coordonnatrice ou le coordonnateur du cégep a et b-2 indique la conseillère ou le conseiller du cégep b. De plus, les données obtenues par le questionnaire et les entrevues semi-dirigées seront conservées sous clé et à l'aide d'un mot de passe dans l'ordinateur personnel de la résidence de la chercheuse et ne seront connues que par celle-ci et la directrice d'essai, respectant ainsi le principe de la confidentialité. Les données ainsi que les formulaires de consentement seront détruits un an après le dépôt de l'essai. Les résultats de cet essai ne seront présentés qu'à des fins scientifiques ou pédagogiques (colloques, articles dans revues) et en aucun cas, les participantes et les participants ne seront identifiés.

7 LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE

Comme le point de vue personnel est une déformation systématique des conclusions en ce qui a trait à une étude, la chercheuse ou le chercheur doit éliminer le plus possible toutes sources potentielles de biais ou bien en contrôler les effets sur les résultats afin de s'assurer de la validité de son étude (Fortin, 2006). Ainsi, notre rôle en tant que chercheuse dans cette étude sera de faire part des pratiques d'insertion professionnelle telles qu'elles nous ont été présentées par les participantes et les participants, sans plus.

La rigueur, dans une démarche scientifique, assure la valeur des résultats d'une étude. « Les concepts de crédibilité, de fiabilité, de transférabilité et de confirmation permettent d'apprécier la valeur des recherches qualitatives » (Fortin, 2006, p. 246). Puisque l'approche méthodologique qualitative/interprétative a été choisie pour répondre à nos objectifs spécifiques de recherche, la rigueur de notre étude s'est inscrite dans le respect des critères de crédibilité, de fiabilité, de transférabilité et de confirmation qui seront décrits dans les paragraphes qui suivent.

Le critère de crédibilité porte sur « l'exactitude dans la description du phénomène vécu par les participants » (*Ibid.*, p. 244). Il permet de vérifier la plausibilité de l'interprétation du sujet étudié (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Nous assurons l'atteinte de ce premier critère par la stratégie de triangulation en ayant recours à plusieurs modes de collecte de données qui sont le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord de la chercheuse. La stratégie de recherche, dite de triangulation, vise à étudier la réalité sous des angles différents et permet à la chercheuse ou au chercheur d'utiliser une diversification de méthodes de collecte de données dans le but de mieux répondre à une question de recherche (*Ibid.*).

Le critère de la fiabilité fait référence à « la présence d'un fil conducteur clair à travers la démarche de recherche » (Joly, 2013, p. 92) et à la « cohérence entre toutes les étapes de la recherche, de la problématique à l'interprétation des résultats » (*Ibid.*). Les moyens suggérés par Karsenti et Savoie-Zajc (2004), tels que le journal de bord et la triangulation de la chercheuse ou du chercheur, jumelés aux innombrables échanges avec la directrice d'essai ont permis d'atteindre ce critère.

Pour permettre la transférabilité des données, il est nécessaire de fournir une description détaillée du contexte de notre essai (Joly, 2013). Outre le journal de bord, la description riche et détaillée du contexte de l'étude satisfait au critère de transférabilité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). De plus, les résultats obtenus pourraient permettre à une personne de « vérifier, si les éléments obtenus lors de notre collecte de données sont transférables à d'autres contextes » (Gavant, 2014, p. 78).

Finalement, le dernier critère, soit celui de la confirmation (ou la neutralité), porte sur des données recueillies de façon objective ce qui signifie que « deux chercheurs indépendants obtiendraient des significations similaires à partir des données » (Fortin, 2006) « puisque la chercheuse ou le chercheur s'assure que leur démarche de recherche produit des données et des interprétations crédibles et objectives qui ne reflètent en rien le point de vue de la chercheuse ou du chercheur »

(Joly, 2013, p. 93). Nous croyons que la justification des différents outils de collecte de données et l'explication de la démarche de traitement et d'analyse de données rencontrent le plus possible la rigueur et la scientificité exigées pour cet essai.

QUATRIÈME CHAPITRE
LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats du questionnaire en ligne *Survey Monkey* de même que l'interprétation des résultats. Ce questionnaire nous permet de connaître les pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle utilisées pour les enseignantes et les enseignants débutants dans les cégeps francophones qui offrent le programme Techniques d'hygiène dentaire. Par ce questionnaire, il a donc été possible de répondre à nos objectifs spécifiques :

1. Décrire les pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle dans le programme Techniques d'hygiène dentaire;
2. Décrire le rôle des coordonnatrices ou des coordonnateurs des départements d'hygiène dentaire dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants;
3. Décrire les fonctions des conseillères et des conseillers pédagogiques dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants.

Ce chapitre se divise en quatre parties. La première partie illustre les résultats associés au questionnaire en ligne et la deuxième partie expose les données relatives aux entrevues téléphoniques semi-dirigées. La troisième partie traite des résultats obtenus en fonction des dimensions de l'accompagnement de Balleux et Gagnon (2011) telles que décrites dans le cadre de référence et vues précédemment. L'interprétation qualitative du questionnaire en ligne et des entrevues semi-dirigées est intégrée dans les trois premières sections de ce chapitre. La dernière partie de ce chapitre expose les constats de l'essai.

1 LES DONNÉES RELATIVES AU QUESTIONNAIRE EN LIGNE

1.1 Le questionnaire en ligne *Survey Monkey*

Cette section traite des résultats obtenus par le biais du questionnaire *Survey Monkey* envoyé aux participantes et aux participants de l'étude.

Dans le cadre de cet essai, nous avons sollicité les coordonnatrices et les coordonnateurs ainsi que les conseillères et les conseillers pédagogiques des huit cégeps sélectionnés afin de participer au sondage en ligne *Survey Monkey*. Sur une possibilité de 16 personnes, neuf ont répondu à l'appel. Parmi ces participantes et participants, nous retrouvons cinq coordonnatrices ou coordonnateurs de département ainsi que quatre conseillères ou conseillers pédagogiques. Cependant, veuillez noter qu'une personne n'a réussi à compléter que les trois premières questions du sondage. Ceci a malheureusement nécessité l'élimination de sa candidature puisque nous n'avons pu relever aucune information en rapport avec le thème de notre étude, soit l'accompagnement en insertion professionnelle. Par conséquent, le nombre total réel des participantes et participants pour notre étude se limite à huit personnes distribuées équitablement entre les coordonnatrices ou coordonnateurs de département et les conseillères ou conseillers pédagogiques, soit quatre de part et d'autre. Le tableau 9 indique la distribution des participantes et participants en fonction des différents cégeps ciblés par notre étude. Les zones ombragées désignent les personnes qui ont accepté de prendre part au sondage, tandis que le sigle (*) symbolise celles qui ont consenti à une éventuelle entrevue téléphonique.

Tableau 9
Bilan des participantes et des participants au sondage en ligne et à l'entrevue semi-dirigée

Cégeps	Coordonnatrices et coordonnateurs de département	Conseillères et conseillers pédagogiques
a	A*	1
b	B*	2
c	C*	3*
d	D*	4*
e	E*	5
f	F	6*
g	G	7
h	H	8

*Participantes et participants qui ont accepté de participer à une entrevue semi-dirigée, si nécessaire

Ces participantes et participants nous ont également fourni l'information quant au nombre d'années d'expérience professionnelle dans leur fonction actuelle. Cette information est exposée dans le tableau 10.

Tableau 10
Années d'expérience professionnelle

Années d'expérience	Coordonnatrice ou coordonnateur de département	Conseillère ou conseiller pédagogique
1 an ou moins	1	1
2 ans	1	0
Entre 3 et 5 ans	1	1
Plus de 5 ans	2	1

À titre informatif et, selon les participantes et les participants interrogés, la moitié d'entre eux (50 %) indiquent que leur établissement possède un plan ou un programme d'insertion professionnelle pour le personnel enseignant débutant.

Au début du sondage, les participantes et les participants étaient appelés à se prononcer sur cinq mots-clés qu'ils associaient au concept d'insertion professionnelle, lesquels sont illustrés dans le tableau 11, présenté à la page suivante.

Tableau 11
Mots-clés associés au concept de l'insertion professionnelle

Mots-clés	Fréquence
Accompagnement	4
Accueil	3
Adaptation	1
Connaissance du milieu	1
Connaissance des fonctions de travail de l'enseignant	1
Conseil	1
Difficile à gérer	1
Documents institutionnels	1
Encadrement	1
Essentiel	1
Évaluation	1
Formation initiale	1
Guide	2
Information	1
Insertion	1
Intégration	1
Mentorat	3
Organisation	2
Pédagogie	1
Perfectionnement	1
Règlements et procédures	1
Réunion départementale	1
Réunion syndicale	1
Réseautage	2
Soutien ou support	4
Structure	1
Tutorat	1

Par la suite, à partir d'une liste établie et selon leur expérience, ces participantes et participants avaient à citer les éléments prioritaires que toute enseignante ou tout enseignant débutant doit posséder avant leur première journée de classe. Ces éléments apparaissent dans le tableau 12.

Tableau 12
Éléments prioritaires que doivent posséder les enseignantes et les enseignants débutant avant leur première journée d'enseignement

Éléments prioritaires	Pourcentage
Avoir en sa possession les outils importants (clé, bureau, boîte vocale, courriel, photocopie)	100 %
Connaître et rencontrer une personne ressource	87,5 %
Connaître le matériel mis à sa disposition	75 %
Visiter des lieux	62,5 %
Connaître les procédures départementales	50 %
Rencontrer les membres du département	50 %
Connaître les droits, obligations d'une enseignante ou d'un enseignant ainsi que les procédures essentielles de l'établissement	37,5 %

Les participantes et les participants classaient par ordre d'importance certains énoncés reliés à des activités d'insertion professionnelle. Les trois éléments étant ressortis le plus sont présentés dans le tableau 13 à l'aide des chiffres 1 à 3. Le chiffre 1 correspond au rang un, le chiffre 2 signifie la deuxième place et finalement le chiffre 3 indique la troisième place.

Tableau 13
Activités d'insertion professionnelle à prioriser

Énoncés	Coordonnatrices et coordonnateurs				Conseillères et conseillers pédagogiques			
	aA	cC	dD	eE	b2	c3	d4	f6
Connaître les rudiments de la pédagogie	1	1	1	1				3
Se créer un réseau social		3						
Développer un réseau de contacts pertinents dans le cadre de ses nouvelles fonctions		3	2		3	3	2	
Développer un sentiment d'appartenance à son collège		2						
Économiser temps et énergie pour chercher la bonne information ou le bon contact		1	1					3
Éviter les pièges et les obstacles de la nouvelle profession		2	3					
Connaître la culture de l'organisation et ses pratiques		1	2	3				3
Répondre rapidement à la clientèle étudiante	2	1	2	2	2	2		3
Développer un sentiment d'appartenance à son département		3	1	3				2
Survivre en classe pendant les premières semaines suivant son embauche	3	1	2	2	1	1	2	3
Traiter différents dossiers selon les priorités		3		3			3	

À partir d'une échelle de valeurs, les participantes et les participants avaient à se prononcer sur une liste de modalités d'insertion professionnelle en la qualifiant, soit de très important à pas du tout important. Par la suite, ils devaient préciser si ces dernières étaient appliquées dans leur milieu de travail. Les résultats se retrouvent dans le tableau 14 présenté à la page suivante.

Tableau 14
Modalités d'insertion professionnelle selon les établissements d'enseignement

Modalités	Modalités d'insertion professionnelle très importantes (en pourcentage)	Modalités d'insertion professionnelle réalisées dans leur établissement (en pourcentage)	Ne sait pas (en pourcentage)
Trousse d'accueil	100 %	62,5 %	0 %
Remise des documents ministériels	87,5 %	62,5 %	0 %
Remise des documents pédagogiques	87,5 %	75 %	12,5 %
Visite de l'établissement	37,5 %	62,5 %	12,5 %
Rencontre avec les membres du département	62,5 %	75 %	0 %
Rencontre avec conseillère/conseiller pédagogique	50 %	25 %	0 %
Jumelage avec enseignante ou enseignant expérimenté	62,5 %	25 %	0 %
Rencontre avec la direction	12,5 %	75 %	0 %
Rencontre avec les membres du personnel	25 %	37,5 %	12,5 %
Activités d'accueil	37,5 %	75 %	0 %
Moments d'échanges pédagogiques	37,5 %	25 %	0 %
Groupes d'entraide	62,5 %	25 %	12,5 %
Échanges virtuels	0 %	12,5 %	0 %
Cybermentorat	12,5 %	12,5 %	0 %
Suivi individuel	37,5 %	37,5 %	12,5 %
Observation pendant un enseignement	12,5 %	0 %	12,5 %
Captation vidéo	0 %	0 %	12,5 %
Bulletin d'information	12,5 %	0 %	0 %
Période avec accompagnement	0 %	0 %	0 %

À partir des éléments énumérés précédemment, nous constatons que la trousse d'accueil est considérée, par les participantes et les participants, comme une modalité très importante (100 %). Par contre, cette modalité n'est réalisée qu'à 62,5 % dans les établissements d'enseignement visés par l'étude. De plus, malgré l'importance

accordée par les participantes et les participants à la remise de documents ministériels (87,5 %) et de documents pédagogiques (87,5 %), nous observons que ces modalités ne sont réalisées par les établissements d'enseignement qu'à 62,5 % dans le premier cas et à 75 % dans le deuxième cas. Le pourcentage de réalisation des autres modalités d'insertion professionnelle dans ces établissements d'enseignement varie entre 0 % et 75 %.

Les résultats du questionnaire démontrent aussi que le quart des participantes et participants à l'étude (25 %) ne sont pas au courant de la présence ou non de certaines activités d'accompagnement dans leur établissement respectif, notamment ce qui touche la visite du collège, le jumelage avec une enseignante ou un enseignant expérimenté, le mentorat en ligne, le groupe de soutien collectif ou le forum de discussion, par exemple.

Toujours selon les données recueillies, nous observons que la distribution des documents ministériels et pédagogiques ainsi que la trousse d'accueil, se fait principalement à l'entrée des enseignantes et des enseignants débutants. La trousse d'accueil peut également être remise un peu plus tard également pendant la première session, celle où le personnel enseignant débutant rencontre la direction, les membres du personnel ainsi que les membres du département. Les statistiques nous indiquent que les activités, comme les groupes collectifs de soutien, les échanges virtuels, le cybermentorat, les moments d'échanges pédagogiques, l'observation suivie d'une rétroaction pendant une période d'enseignement, ne sont pas proposées au personnel enseignant débutant lors de leurs premiers mois d'enseignement. Le bilan des activités réalisées dans les premiers mois d'insertion professionnelle apparait dans le tableau 15 de la prochaine page.

Tableau 15
Activités d'insertion professionnelle réalisées au début de la période d'enseignement du personnel enseignant débutant

Pourcentage des établissements réalisant les activités d'insertion professionnelle	Activités réalisées lors de l'entrée du personnel enseignant débutant	Activités réalisées lors de la première session d'enseignement
75 %	• Remise de documents ministériels	
50 %	• Trousse d'accueil de référence pour le personnel enseignant débutant • Remise de documents pédagogiques • Visite de l'établissement • Rencontre avec le personnel du département et la direction d'établissement	
Entre 37,5 % et 42,5 %		• Rencontre avec membres du personnel la direction de l'établissement et les membres du département

Dans les établissements d'enseignement collégial visés par notre étude, les programmes d'insertion professionnelle pour le personnel enseignant débutant sont majoritairement offerts sur une base facultative (71 %), tandis que certains établissements les imposent (29 %). Les enseignantes et les enseignants débutants sont généralement informés de la présence de ce genre de programme dès leur embauche (67 %), alors que d'autres ne reçoivent cette information que durant la session (17 %) ou pendant leur première année (17 %). « Lorsque la liste des nouveaux enseignants nous est remise, nous entrons en contact avec eux pour les inviter à une première séance du programme » (b2).

D'autre part, plus de la moitié des participantes et des participants mentionnent qu'il y a un temps limite pour intégrer ledit programme d'insertion alors qu'une participante déclare ne pas connaître cette information.

C'est la coordonnatrice ou le coordonnateur de département qui s'occupe de la grande majorité des activités d'accueil effectuées, particulièrement pendant le premier mois d'enseignement du personnel enseignant débutant. Les données démontrent toutefois que cette personne-clé assure un rôle très important auprès du personnel enseignant débutant non seulement lors de la première année, mais également au-delà de celle-ci.

Dans les faits, la coordonnatrice ou le coordonnateur de département joue d'abord un grand rôle, et ce, déjà lors de la première journée d'entrée du personnel enseignant. En effet, cette personne accueille et remet, en règle générale, les documents pédagogiques essentiels pour débuter leur premier enseignement de même que les clés de bureau et des locaux de classe, leur adresse de courriel, leur numéro de la boîte vocale. Habituellement, c'est lors de la première semaine que le personnel enseignant débutant rencontre les autres membres du département, fait la visite de son nouveau milieu de travail et obtient, à l'occasion une trousse d'accueil. En outre, dans la majorité des cas, la coordonnatrice ou le coordonnateur reste disponible pour le personnel enseignant débutant durant la première année, et ce, pour tout sujet qui touche leur enseignement.

Selon les établissements d'enseignement, des formations, telles qu'un suivi individuel ou une période réservée à l'accompagnement pendant les journées pédagogiques, se déroulent durant la première session ou lors du premier contrat. Les statistiques démontrent également que les participantes et les participants n'ont pas mentionné d'activités offertes dans une période spécifique donnée. Ainsi, les coordonnatrices ou les coordonnateurs sont des personnes de référence constamment disponibles, du moins jusqu'à la première année d'enseignement mis à part deux

participants qui soulignent l'ajout d'un mentor lors de la première semaine ou pendant le premier mois.

Lors de l'insertion professionnelle, le choix d'une personne-ressource pour l'enseignante ou l'enseignant débutant varie selon la situation (50 %) alors que le tiers d'entre eux leur sont déjà désignés. Effectivement, un jumelage avec une accompagnatrice ou un accompagnateur peut se faire dès le début de la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant débutant qui sera alors souvent dirigé vers la personne qui avait déjà donné ce cours. Sinon, selon les besoins du personnel enseignant débutant, la conseillère ou le conseiller pédagogique devient une personne-ressource qui vient s'ajouter aux autres membres de l'équipe départementale.

Les échanges ou les rencontres entre le personnel enseignant et la personne-ressource surviennent souvent de manière aléatoire (37,5 %) et varient en temps et en fonction des besoins ponctuels, mais peuvent aussi simplement être tenus à la suite d'une prestation de classe ou selon une entente préalable s'ajustant aux horaires des deux parties impliquées. Ces rencontres ou échanges durent environ une heure. Cependant, plusieurs participantes et participants indiquent ne pas être en mesure de fournir des détails pour ce point.

En fonction des objectifs visés par l'insertion professionnelle et suivant les propos des participantes et des participants interrogés, ces derniers perçoivent que la direction de l'établissement met plus d'emphase sur l'appui professionnel et l'amélioration des pratiques d'enseignement (85 %) plutôt que sur la rupture de l'isolement peut ressentir l'enseignante ou l'enseignant débutant (45 %) lors de leurs débuts de carrière enseignante.

Les résultats démontrent aussi que le rôle d'accompagnateur pour le personnel enseignant débutant revient tout d'abord à une enseignante ou un enseignant d'expérience (100 %), suivi de près par les coordonnatrices ou les coordonnateurs ainsi que les conseillères ou les conseillers pédagogiques (87,5 %). La troisième

position appartient, quant à elle, à la direction adjointe de l'établissement d'enseignement.

Dans la réalité cependant, ce sont les coordonnatrices et les coordonnateurs de département qui jouent ce rôle d'accompagnatrice ou d'accompagnateur, mais ils sont néanmoins talonnés de près par les enseignantes et les enseignants d'expérience.

Les programmes d'insertion professionnelle qui font partie de notre étude possèdent soit une personne responsable du dossier, par exemple la conseillère ou le conseiller pédagogique (57 %), sinon un comité telle la Formation Insertion Professionnelle (FIP) qui s'occupe du dit programme (14 %). Les statistiques démontrent toutefois que plusieurs participantes ou participants ne savent pas si une personne est attitrée au programme d'insertion professionnelle de leur établissement d'enseignement. On cite même « c'est plus débrouille-toi ».

Toujours selon les données recueillies par le sondage en ligne, quelques enseignantes et enseignants débutants obtiennent un dégrèvement (33 %), c'est-à-dire une libération de leur plage horaire avec rémunération, afin de permettre à ces individus d'assister à des activités d'accompagnement dans lesquelles ils se sont inscrits sur une base volontaire. De plus, nous constatons que des contraintes horaires sont automatiquement accordées par plusieurs cégeps qui donnent des formations spécifiques (57 %) alors que dans un établissement d'enseignement, les enseignantes et les enseignants débutants doivent attendre que celles-ci s'ajustent à leur horaire. Pour plusieurs enseignantes et enseignants, le dégrèvement est inexistant pour les activités d'accompagnement ce qui occasionne un surplus dans leur tâche habituelle.

Les rencontres de groupes dans certains cégeps sont tenues à raison de trois heures par semaine pendant plusieurs semaines, par exemple, le programme de la Formation Insertion Professionnelle (FIP) qui a lieu durant les 15 semaines d'une session. Ce dernier est un programme obligatoire qui n'accepte toutefois qu'un nombre limité d'individus par département et par session. Nos données démontrent que près de 30 % du personnel enseignant débutant n'a pas accès à des formations

spécifiques dans leur cégep. Toutefois, un bon nombre de nos participantes et participants ne peuvent nous fournir cette information.

Selon les mesures d'accompagnement disponibles des cégeps participant à notre essai, peu d'enseignantes et d'enseignants débutants ont suivi cette activité d'accompagnement. D'ailleurs, un participant mentionnait qu'aucune personne ne semblait s'être inscrite à la formation du microprogramme en insertion professionnelle offerte dans son établissement.

C'est à partir d'une liste de thèmes que notre sondage en ligne a permis de recueillir les différentes formations proposées par les cégeps dans le cadre de l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant. Ainsi, les formations les plus populaires que nous avons relevées sont :

1. La planification de leçons (40 %);
2. L'évaluation des apprentissages (40 %);
3. Les stratégies d'enseignement (40 %);
4. La gestion de classe (33 %).

Selon les cégeps, ces formations peuvent varier entre deux et cinq heures alors que celles visant les rôles et responsabilités de l'enseignant et l'initiation aux TIC ne sont plutôt limitées qu'à une période de deux heures. Parmi les huit cégeps participant à notre étude, trois d'entre eux donnent la quasi la totalité des formations énumérées alors que deux d'entre eux n'en offrent aucune. Diverses formules sont utilisées par les établissements d'enseignement du niveau collégial pour rendre disponibles ces formations par exemple, la Formation Insertion Professionnelle (FIP), le PERfectionnement à la FORmation des Maîtres (PERFORMA) ou tout simplement par le biais d'ateliers.

Les personnes qui accompagnent les enseignantes et les enseignants débutants n'ont pas véritablement de titres qui leur sont attribués sauf pour deux établissements d'enseignement où ils sont appelés mentors ou tuteurs.

Les participantes et les participants de l'essai considèrent que l'accompagnement du personnel enseignant débutant a une influence notable pour le développement des compétences professionnelles des enseignantes et des enseignants tel que décrit par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2001). Ces compétences sont :

1. Planifier, organiser ou superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des étudiants (compétence 6);
2. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des étudiants présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap (compétence 7) :
3. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnelle compétence (compétence 11) :
4. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à l'exécution des tâches permettant le développement et l'évaluation de compétences visées dans les programmes (compétence 10).

Selon les participants et les participantes de notre étude, les obstacles qui représentent un effet majeur dans l'accompagnement du personnel enseignant débutant sont :

1. Un manque de temps pour l'enseignante ou l'enseignant débutant (50 %);
2. Un manque de temps pour l'accompagnateur (42,5 %);
3. Un manque de personne-ressource pour le personnel enseignant débutant (42,5 %);
4. Un engagement de dernière minute (37,5 %);
5. Une lacune dans les outils pour accompagner (37,5 %).

Les participants et les participantes mentionnent aussi qu'un guide d'accompagnement pour l'accompagnatrice ou l'accompagnateur serait un atout majeur (71%) afin de favoriser l'accompagnement du personnel enseignant débutant sans oublier d'y inclure, par la même occasion, un guide spécifique pour l'enseignante ou l'enseignant débutant. Toujours selon nos participantes et nos

participants, une libération de tâche constitue un facteur contribuant à un meilleur accompagnement, autant pour les accompagnatrices et accompagnateurs que pour l'enseignante et l'enseignant débutant. De plus, des réunions d'information pourraient certainement promouvoir l'implication des enseignantes et enseignants plus expérimentés de l'établissement visé.

Les participantes et les participants considèrent également qu'une prévision d'une enveloppe budgétaire spécifique, suivant une procédure établie pour la libération d'accompagnatrices ou d'accompagnateurs avec une possibilité d'être supporté par des personnes-ressources, serait une façon d'optimiser l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants.

2 LES DONNÉES RELATIVES AUX ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

Lors des entrevues téléphoniques, nous avons pu obtenir des éclaircissements auprès de deux participantes ou participants (dD et eE) afin de mieux comprendre leurs interventions dans le cadre de l'accompagnement du personnel enseignant débutant.

Une première entrevue avec dD visait à mieux comprendre les actions prises avant la première journée d'enseignement de l'enseignante ou de l'enseignant débutant. Cette personne organise une rencontre d'une demi-journée afin de fournir plusieurs informations à l'enseignante ou à l'enseignant débutant (les clés, le bureau et le poste téléphonique qui lui sont assignés, l'accès au réseau informatique et à la boîte de courriel, etc.). Comme l'établissement où travaille dD ne possède aucun programme d'encadrement pour le personnel enseignant débutant de même qu'aucune politique départementale pour des pratiques d'accompagnement, cette personne s'inspire d'un protocole instauré par un département de soins de santé pour guider sa démarche. Elle souligne également qu'elle se montre disponible à tout moment pour toute question ponctuelle. Si elle ne peut se libérer, un autre membre de l'équipe départementale prend la relève. De plus, la conseillère ou le conseiller

pédagogique rencontre l'enseignante ou l'enseignant débutant dans un délai assez court afin de pouvoir compléter certaines informations ou simplement pour guider le personnel enseignant débutant vers d'autres personnes-ressources.

La deuxième entrevue semi-dirigée s'est déroulée avec la participante eE et a mis la lumière sur la trousse d'accueil qui, n'est pas seulement consacrée au personnel enseignant débutant, mais aussi à tout le corps professoral, et ce, pendant toute l'année scolaire. Cette trousse, également accessible sur le portail du cégep en question, comprend entre autres divers documents pédagogiques. Fait à noter, le portail n'est pas spécifiquement consacré à l'insertion professionnelle, mais guide autant le personnel enseignant régulier que débutant vers différents liens pouvant les aider dans leur cheminement professionnel.

Dans ce cégep, le microprogramme en insertion professionnelle en enseignement collégial (MIPEC) est peu populaire auprès des enseignants de son établissement, disant même qu'on ne connaît qu'une seule personne qui s'en est prévalue. De son côté, on souligne que plusieurs rencontres ont lieu avant le début de la session avec l'enseignante ou l'enseignant débutant pour répondre à diverses questions. Par la suite, cette personne reste plutôt disponible pour les éléments d'ordre pédagogique. Ce sont les membres de l'équipe départementale qui prennent la relève pour tout autre sujet nécessitant du soutien.

Suite à la collecte de données, nous avons pu constater que la coordonnatrice ou le coordonnateur de département des cégeps chapeaute plusieurs dossiers dont celui de l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants de son département. Ces personnes sont, de loin, des références pour le personnel enseignant débutant afin que celui-ci puisse « survivre » dans son nouveau milieu professionnel avec un minimum de documents ou d'outils qui lui auront été remis dès les premiers jours dans sa nouvelle carrière.

3 LES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE EN FONCTION DES DIMENSIONS DE L'ACCOMPAGNEMENT

Les prochains paragraphes résument les résultats obtenus en lien avec les dimensions de Balleux et Gagnon (2011), telles que présentées dans le cadre de référence.

3.1 La dimension démarche

Comme nous avons vu dans le cadre de référence, la dimension démarche tient compte des activités qui encadrent les besoins de l'enseignante ou de l'enseignant débutant (Balleux et Gagnon, 2011).

Nos données indiquent qu'un seul cégep, parmi les participantes et les participants de l'essai, possède un programme très structuré obligatoire pour tous les enseignantes et les enseignants débutants. Une formation de quinze semaines, à raison de trois heures ou plus par semaine, et même plus selon les sujets traités, est offerte à tout le personnel enseignant débutant. Ce dernier doit suivre cette formation idéalement dans la première année de son engagement. La direction accorde une contrainte horaire avec dégrèvement aux personnes concernées afin de pouvoir assister à cette activité. Par contre, un nombre limité de participantes et de participants permet de mieux encadrer le groupe tout en laissant du temps pour échanger sur des situations vécues dans leur réalité quotidienne d'enseignante et d'enseignant. Plusieurs sujets sont discutés au cours des semaines dont l'évaluation des apprentissages, la gestion de classe, initiation aux TIC, stratégie d'apprentissage, la planification de leçons les rôles et responsabilités de l'enseignant, etc. Pour ceux qui n'ont pu s'inscrire à cette formation lors de la première année, ils peuvent toujours y adhérer l'année suivante. Une personne désignée est porteuse du dossier et s'occupe de la gestion de ce dispositif d'accompagnement.

Deux établissements d'enseignement collégial visés par notre étude offrent des formations à différents moments durant l'année, mais sans obligation de la part de

l'enseignante ou l'enseignant débutant. Les thèmes ne couvrent pas nécessairement tous les sujets mentionnés précédemment et ces formations sont données sous forme d'ateliers d'une durée de deux heures chacune. Toutefois, il n'y a aucun crédit qui est accordé pour ces formations en insertion professionnelle.

3.1.1 Le portail

Plusieurs cégeps informent le personnel enseignant sur les différents documents disponibles dans le portail, mais aucun d'entre eux ne possédait une section spécifiquement attitrée aux enseignantes et aux enseignants débutants.

3.1.2 Le microprogramme en insertion professionnelle en enseignement collégial

Ce microprogramme, offert par l'Université de Sherbrooke (secteur PERFORMA), pouvait être suivi sur une base volontaire par le personnel enseignant débutant des cégeps visés par cet essai. La direction de ces établissements n'accorde cependant aucun dégrèvement pour cette formation créditée.

3.1.3 Le mentorat

Parmi les cégeps qui ont fait partie de l'étude, aucun d'entre eux ne possédait un programme de mentorat. Le titre de mentor est néanmoins utilisé pour désigner la personne qui peut guider l'enseignante ou l'enseignant débutant. Cette personne est en fait l'enseignante ou l'enseignant qui a récemment enseigné ce même cours. Par contre, ce mentor n'est pas obligé d'agir comme personne-ressource dans les autres dimensions de l'accompagnement.

En résumé, les dispositifs d'accompagnement pour le personnel enseignant débutant n'étaient présents que dans un seul établissement d'enseignement faisant partie de l'étude. Ce dispositif d'accompagnement était d'une durée de quinze semaines. Pour les autres cégeps, c'est surtout laissé à la discrétion de l'enseignante

et de l'enseignant débutant de vouloir ou non participer à des ateliers, des formations, des moments d'échanges pédagogiques ou autres.

3.2 La dimension relation

La dimension de la relation s'intéresse aux acteurs impliqués dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants (Balleux et Gagnon, 2011).

Nous constatons que la coordonnatrice et le coordonnateur de département sont définitivement les personnes les plus sollicitées et utilisées par le personnel enseignant débutant. En effet, que ce soit au début de la carrière enseignante, durant la session et même au-delà de la première année d'enseignement, ces personnes demeurent les références à plusieurs points de vue pour ce personnel, tant du côté administratif que pédagogique.

En général, les conseillères et conseillers pédagogiques sont malheureusement beaucoup moins utilisés dans l'accompagnement du personnel enseignant débutant à moins qu'ils ne chapeautent certains dossiers directement reliés aux dispositifs tels que le MIPEC, les moments d'échanges pédagogiques ou ateliers de formations, par exemple. De plus, leur rôle est méconnu par les enseignantes et les enseignants débutants sauf si des membres de la direction ou bien les coordonnatrices et coordonnateurs de département les renseignent sur les rôles et possibilités que ces personnes-ressources offrent dans leur cheminement d'enseignante et d'enseignant débutant.

Finalement, certains enseignantes et enseignants d'expérience peuvent également accompagner le personnel enseignant débutant, mais il n'y a pas de politique départementale qui dicte le jumelage des parties (mentors et mentorés), c'est plutôt du cas par cas.

3.3 La dimension durée

Cette dimension fait appel à la fréquence des rencontres, le moment et la durée de ces rencontres dans le cadre de l'accompagnement (Balleux et Gagnon, 2011).

Que ce soit les coordonnatrices ou coordonnateurs de département, les conseillères ou conseillers pédagogiques ou bien les enseignantes et les enseignants d'expérience, la majorité des rencontres individuelles avec le personnel enseignant débutant se fait de façon aléatoire, en ce sens où elles sont réalisées en fonction des besoins de ce dernier. En effet, les données nous indiquent qu'il n'y a pas de rendez-vous préalablement fixé (quotidien, hebdomadaire ou autre) puisque les rencontres surviennent lorsque l'enseignante ou l'enseignant débutant en fait la demande. De plus, elles peuvent varier en temps selon les sujets qui y sont abordés.

Les formations offertes en insertion professionnelle, de même que les horaires et la fréquence de celles-ci, varieront en fonction des sujets soumis et selon les différents établissements d'enseignement ciblés.

3.4 La dimension contexte

Cette dimension se rapporte aux règles, normes et politiques qui régissent l'implantation des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle (Balleux et Gagnon, 2011).

Dans les établissements qui offrent des activités d'accompagnement, la majorité des dispositifs d'accompagnement demeurent à la discrétion de l'enseignante ou de l'enseignant débutant. De plus, le personnel enseignant débutant peut, à tout moment, se joindre aux formations sauf en ce qui a trait au cégep qui offre la formation obligatoire. Pour celle-ci, la sélection des candidats se fait par le comité responsable de ladite formation.

Plusieurs autres formations sont également offertes, non seulement au personnel enseignant débutant, mais également à tous ceux qui désirent enrichir leurs connaissances sur des sujets qu'ils jugent à propos.

3.5 La dimension visée

Cette dimension, la visée, s'intéresse aux buts ou aux objectifs de l'accompagnement (Balleux et Gagnon, 2011). Dans le cadre de cet essai, cette dimension n'a pas été directement ciblée par le questionnaire en ligne. Nous ne traiterons donc pas de cette dimension dans cet essai, car elle pourrait faire l'objet d'une analyse plus profonde dans le cadre d'un autre essai.

Suite à l'analyse de nos résultats, il se révèle que plusieurs établissements d'enseignement collégial n'ont pas de programme réellement établi pour accompagner le personnel enseignant débutant lors de leurs premiers pas dans leur nouvelle carrière professionnelle. Les coordonnatrices et les coordonnateurs de département sont énormément sollicités par le personnel enseignant débutant, car ils sont les premières personnes qui viennent en contact direct lors de leur embauche ou lors de la première journée de leur entrée en fonction. Les conseillères et les conseillers pédagogiques peuvent être des personnes ressources, mais sont peu utilisés par la direction afin de les utiliser auprès de la relève enseignante. Il serait intéressant que la direction puisse entendre les demandes des acteurs qui travaillent très près des enseignantes et des enseignants débutants afin que des programmes soient bien encadrés avec un personnel bien préparé pour mettre sur pied des modalités plus structurées tant dans la durée, la gestion des formations ou les dispositifs d'accompagnement pouvant favoriser une insertion professionnelle plus graduelle et répondant aux besoins du personnel enseignant débutant.

4 CONSTATS

L'insertion professionnelle est une période décisive dans la carrière enseignante. Pour cette raison, la direction des établissements d'enseignement doit

mettre en place des mesures de manière à ce que les enseignantes et les enseignants débutants puissent non seulement se développer harmonieusement, mais demeurer dans le milieu enseignant pendant plusieurs années (Lacourse *et al.*, 2011).

L'insertion dans un département est tout aussi importante que l'insertion dans l'établissement d'enseignement. En effet, il est essentiel que le soutien aux enseignantes et aux enseignants débutants soit en lien avec les règles, les habitudes et les valeurs de l'équipe départementale (Lussier et Tremblay, 2013). L'efficacité des programmes demande aussi une collaboration entre les divers services de l'établissement et les départements de manière à ce que l'établissement d'enseignement identifie les activités qui devront être obligatoires ou optionnelles et qu'elle bâtisse un programme efficace en fonction de ses valeurs et ses priorités. (Pratte, 2007). « La formation est le fruit d'un travail de concertation entre la direction des études, les conseillers pédagogiques, les professeurs ainsi que les comités sur l'insertion professionnelle des professeurs » (Lussier et Tremblay, 2013, p. 10)

L'abandon de la profession enseignante reste encore un facteur trop présent dans le milieu enseignant. Le cadre de référence a permis de démontrer l'importance d'un accompagnement pour le développement professionnel des enseignantes et des enseignants débutants lors de l'insertion professionnelle. Dès son arrivée, le personnel enseignant débutant doit d'abord devenir fonctionnel dans son milieu et se sentir intégré dans son nouveau groupe.

De toute évidence, le personnel enseignant débutant doit poursuivre sa formation pour ainsi assurer une certaine continuité de sa formation initiale en enseignement afin d'éviter d'être trop déstabilisé dans son nouveau milieu professionnel (Lacourse *et al.,* 2011). Même si l'enseignante ou l'enseignant débutant possède une expérience de travail enrichissante dans sa discipline, il doit développer sa nouvelle identité et s'engager dans une démarche de développement professionnel. L'insertion professionnelle aidera à consolider ses habiletés, ses outils et ses attitudes

l'amenant par conséquent à se sentir plus efficace et en contrôle dans son enseignement (Pratte, 2007).

CONCLUSION

Le début d'une carrière est source de stress et de défis pour les enseignantes et les enseignants débutants; un environnement de soutien est donc favorable à un engagement de la part de ce personnel enseignant débutant.

La collaboration entre les différents intervenants d'un établissement d'enseignement est essentielle afin de développer des pratiques d'accompagnement supportant le personnel enseignant débutant. Ce dernier pourra ainsi mieux s'adapter à son nouvel environnement, lui permettant aussi d'atteindre un certain niveau de confiance et de compétence minimisant ainsi les risques de décrochage enseignant.

Le chapitre de la problématique a exposé les différentes difficultés que rencontrent les enseignantes et enseignants débutants lors de leur entrée dans la profession enseignante. En effet, les conditions d'embauche, les conditions de travail difficiles ainsi que l'isolement vécu par le personnel enseignant débutant les amènent à abandonner la profession. Ces difficultés nous ont amenée à identifier notre objectif général de l'essai, soit celui de dresser un portrait des pratiques d'accompagnement dans l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant dans le programme de Techniques d'hygiène dentaire.

Nous avons défini et précisé les concepts d'insertion professionnelle, d'accompagnement et de dispositifs d'accompagnement dans notre cadre de référence. Les étapes et les dimensions de l'insertion professionnelle ont aussi été présentées ainsi que les conditions facilitant celles-ci. Les avantages et les limites des dispositifs d'accompagnement, soit le mentorat, les groupes collectifs de soutien et les réseaux d'entraide professionnelle à distance, ont aussi été exposés. Cette recension d'écrits nous a permis d'identifier les objectifs spécifiques de l'essai qui sont 1) décrire les pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle dans le

programme collégial Techniques d'hygiène dentaire; 2) décrire le rôle des coordonnatrices ou des coordonnateurs de département d'hygiène dentaire dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants de leur département et 3) décrire les fonctions des conseillères et des conseillers pédagogiques dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants du programme collégial Techniques d'hygiène dentaire.

Le taux de participation au questionnaire en ligne a été de 50 % ce qui représente une proportion intéressante en terme qualitatif pour le thème de notre essai. Le questionnaire *Survey Monkey* fut validé de façon à assurer la clarté et la cohérence de celui-ci. Par contre, malgré une opportunité de pouvoir ajouter des commentaires à certaines questions, nous avons observé qu'il était difficile pour la participante ou le participant d'exprimer en quelques mots sa pensée ou tout simplement d'élaborer un peu plus sur la situation vécue dans son milieu.

Les résultats de notre étude permettent de conclure qu'il existe très peu de programmes structurés dans les établissements d'enseignement d'ordre collégial en lien avec l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants. En effet, dans les différents cégeps visés, nous ne retrouvons pas nécessairement un programme d'accompagnement pour les enseignantes et les enseignants débutants sauf dans un seul établissement. Cet établissement présente une pratique d'accompagnement plus structuré, guidé par des personnes-ressources et proposant des thèmes pertinents pour le personnel enseignant débutant. Toutefois, dans la majorité des autres établissements, l'initiative de l'accompagnement vient majoritairement des coordonnatrices et des coordonnateurs de département qui deviennent ainsi les personnes de référence pour soutenir, à tout moment, le personnel enseignant débutant. Certains d'entre eux expriment le souhait de pouvoir instaurer une des pratiques d'accompagnement, mais la planification et la mise en oeuvre de ce type de programme demandent du temps et des ressources, rendant leurs démarches plus complexes.

Parce que les résultats peuvent se transposer dans d'autres départements de programme collégial, nous respectons le concept de transférabilité. Cette étude peut en effet enrichir les départements qui voudraient mettre en place différents dispositifs d'accompagnement pour mieux supporter leurs enseignantes et leurs enseignants débutants.

Dans le cadre de cet essai, le questionnaire *Survey Monkey* nous a permis de rejoindre plus facilement les participantes et les participants à travers la province du Québec. Toutefois, il aurait été pertinent de les rencontrer individuellement lors d'entretiens semi-dirigés afin de permettre à la chercheuse de vérifier auprès d'eux s'ils connaissaient toutes les modalités et les dispositifs d'accompagnement dans un programme d'insertion professionnelle dans leur établissement d'enseignement. La chercheuse aurait donc pu poser des questions plus précises à l'aide d'un canevas d'entretien qui aurait été élaboré avec des éléments plus ciblés des cinq dimensions de Balleux et Gagnon (2011). Ainsi, la chercheuse aurait schématisé plus facilement les différents dispositifs utilisés dans les programmes d'accompagnement qui sont instaurés dans les établissements d'enseignement collégial.

Il serait intéressant, dans le cadre de recherches futures, de suivre le parcours d'une enseignante ou d'un enseignant débutant, qui fait ses premiers pas dans son milieu professionnel, afin de l'observer à des périodes ponctuelles. Nous pourrions ainsi relever les dispositifs d'accompagnement offerts dans l'établissement d'enseignement pour favoriser son insertion professionnelle. Il serait aussi pertinent de connaître les perceptions des enseignantes et des enseignants d'expérience qui accompagnent déjà le personnel enseignant débutant ou de ceux qui aimeraient épauler la relève enseignante dans leur établissement d'enseignement. Enfin, les échanges et le partage de pratiques entre établissements d'ordre collégial permettraient de fournir des pistes pour l'amélioration des programmes d'insertion professionnelle ou tout simplement pour leur implantation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allard, M. (2006). *3000 jeunes instituteurs ont quitté le métier depuis cinq ans.* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.domainebleu.ca/la-tribune-f38/le-decrochage-dans-les-ecoles-ne-touchent-pas-que-les-eleves-t54568.html>. Consulté le 8 août 2013.

Anadon, M., Bouchard, Y., Gohier, C. et Chevrier, J. (200I). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Revue canadienne de l'éducation, 26*(1), 1-17.

Angelle, P. S. (2002). *T.O.S.S. It to the New Teacher: The Principal's Role in the Induction Process*. Paper presented to the annual meeting of The Southwest Educational Research Association, Austin, Texas, February.

Arpin, L. et Capra L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel.* Montréal : Chenelière Éducation.

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

Balleux, A. (2006*a*). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie, 10*(4), 603-627.

Balleux, A. (2006*b*). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur, 36*(1), 29-48.

Balleux, A. et Gagnon, C. (2011). L'accompagnement dans la transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement. *In* F. Lacourse, S. Martineau, et T. Nault (dir.), *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 153-166). Anjou, Québec : Les Éditions CEC inc.

Beauchamp, M. (2013). *L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social.* Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. *In* B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5e éd.) (p. 251-283). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1re éd. 1984).

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

Bélanger, D.-C. (2007). Trois fois passera… vers un profil de compétences unique de la profession enseignante? *Pédagogie collégiale, 20*(2), p. 17-22.

Blais, A. et Durand, C. (2010). Le sondage. *In* B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 445-487) (5e éd). Québec : Presses de l'Université du Québec (1re éd. 2003).

Bouchard, G., Sylvestre J.-G., et Lepage, M. (2004). *Éléments de la réalité de l'insertion professionnelle dans le réseau de l'enseignement privé. Atelier 301.* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/actes.pdf>. Consulté le 16 juillet 2012.

Bouchard, N. (2009). *Bilan des pratiques professionnelles de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants du collégial suite à l'autoévaluation de leur enseignement.* Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Bourgeois, N. et Vasseur, F. (2012). L'insertion professionnelle des enseignants au collégial. Un cadre de référence pour la construction d'espaces de développement. *Pédagogie collégiale, 25*(2), 24-30.

Boutin, A.-S. (2007). *La période d'insertion professionnelle selon les enseignants en soins infirmiers au niveau collégial de la région de Québec.* Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski, Québec.

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. *In* J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 43-60). Bruxelles: De Boeck et Larcier.

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

Brossard, L. (1999*b*). Une insertion qui respecte le passé et assure l'avenir. *Vie pédagogique,* (111), 37-38.

Brossard, L. (2003). *En formation professionnelle, un programme d'insertion professionnelle qui allie formation et accompagnement.* Document téléaccessible à l'adresse <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22658>. Consulté le 13 juillet 2014.

Brunet, Y. (2009). *Élaboration d'un guide d'encadrement pour le mentorat auprès du personnel enseignant débutant en soins infirmiers au collégial.* Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Caplan, M., Clough, C.-L. Ellis, J. et Muncey, K. (2009). Learning to teach: exploring the experiences of new learning teachers in the cegep network. Communication présentée au 29e colloque de l'Association québécoise de la pédagogie collégiale, Trois-Rivières, juin 2009.

Cégep de Granby (2014). *Carnets pédagogiques du cégep de Granby.* Site téléaccessible à l'adresse <http://pedagocghy.profweb.ca/?page_id=303>. Consulté le 15 juillet 2014.

Cégep de Ste-Foy (2014). *Syndicat des professeurs du cégep de Ste-Foy.* Site téléaccessible à l'adresse <http://spcsf.com/capsules/liste-danciennete-et-priorite-demploi/>. Consulté le 2 août 2014.

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

Céré, R. (2005). Un moyen d'accompagner : le mentorat. *Vie pédagogique*, (137), 40-44.

Corbell, K.A. (2009). *Strategies That Can Reduce New Teacher Attrition in North Carolina. Friday Institute White Paper Series*. Raleigh, NC : The William & Ida Friday Institute For Educational Innovation.

Corriveau, L. (1991). *Les cégeps : questions d'avenir.* Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Coulombe, S., Zourhlal, A. et Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et Profession, 17*(2), 25-28.

Cuerrier, C. (2003). *Répertoire de base.* Québec : Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.

Delobbe, N. et Vandenberghe, C. (2000). Vers une modélisation des processus et facteurs d'adaptation à un nouveau contexte organisationnel : l'apport de la littérature sur la socialisation organisationnelle. *Revue québécoise de psychologie, 21*(3), 11-132.

De Repentigny, Y. et Sabourin, Y. (2011). Les cégeps ont des difficultés de recrutement. *Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. Carnet collégial,* (11), 3-4.

Desautels, N. (2013). *Conception d'un portail d'informations pour faciliter l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au Collège de Maisonneuve.* Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Deschenaux F. et Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 11*(1), 1-16.

Deschenaux, F., Roussel, R. et Boucher, N. (2008). La transition vers l'enseignement en formation professionnelle. *In* L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire; une phase cruciale du développement professionnelle de l'enseignant* (p. 107-123). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. et Maréchal, C. (2010). Difficulté d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone, *Éducation et Formation,* (294), 137-148.

Desmarais, B., Lamoureux, L., Brousseau-Deschamps, M., Loslier, C. et Nault, G. (2003). L'histoire de la mise en place d'un programme d'insertion professionnelle. *Vie Pédagogique,* (128), 50-52.

Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif.* Namur : Presses Universitaires de Namur.

Doré, A. (2007). L'entrée dans la profession : des stratégies d'insertion professionnelle des enseignants. *Pédagogie collégiale, 20*(2), 41-42.

Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement; conceptions et perspectives du soi. *Revue des sciences de l'éducation de l'Université McGill, 43*(3), 309-326.

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), 64-80.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres,* (5), 1–20.

Fédération des cégeps (2004). *Rapport annuel 2002-2003.* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/31_rapport/rapport_annuel_2002-2003.pdf>. Consulté le 25 juillet 2013.

Fédération des cégeps du Québec. (2013). *Annuaire des cégeps 2013-2014.* Montréal : Fédération des cégeps.

Fédération des cégeps (2014). *Fédération des cégeps*. Site télé-accessible à l'adresse <http://www.fedecegeps.qc.ca/cegeps/qu-est-ce-qu-un-cegep/>. Consulté le 8 juillet 2014.

Fédération des syndicats de l'enseignement (2013). *Fédération des syndicats de l'enseignement.* Site téléaccessible à l'adresse <http://fse.qc.net/actualites/nouvelles/actualite/?tx_ttnews%5BbackPid%5D=158&tx_ttnews%5Bpointer%5D=41&tx_ttnews%5Btt_news%5D=2&cHash=e2b1fdf8aab5febb8430594da5b492bb>. Consulté le 3 juillet 2014.

Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (2009). *Syndicat des professeures et professeurs du collège de Maisonneuve.* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sppcm.org/documents/regard_sur_dept/un_regard_sur_les_departements.pdf>. Consulté le 4 juillet 2014.

Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (2011). Syndicat des professeures et professeurs du collège de Maisonneuve. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sppcm.org/images/documents/convention/convention_2010-2015_fneeq.pdf>. Consulté le 5 juillet 2014.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice : Designing a Continuum to strengthen and Sustain Teaching. *Teacher College Record, 103*(6), 1013-1055.

Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche.* Montréal : Chenelière Éducation.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1re éd. 2006).

Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. *In* 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. 31-47). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Gagnon, C. (2009). *L'accompagnement, une posture des pratiques : essai de définition du concept et de la démarche pour l'accompagnement d'un groupe de conseillères et conseillers pédagogiques dans l'élaboration d'outils d'accompagnement d'enseignants débutants en enseignement professionnel.* Manuscrit non publié. Document de travail sur l'accompagnement dans la cadre du labo CRFP du 14 sept.

Gagnon, C. (2011). *La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec : un passage à comprendre et à accompagner.* Questionnaire en ligne non disponible, Université de Sherbrooke, Québec.

Gagnon, C. et Rousseau, A. (2010). Accompagnement des nouveaux enseignants en FP : fantasme ou réalité? *Formation et profession, 17*(2), 13-16.

Gauthier, B. (dir.) (2010). *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données.* Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Gavant, C. (2014). *Analyse des pratiques d'évaluation formative chez le personnel enseignant du collégial en technologies radiologiques*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

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

Gervais, C. (1999*b*). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. *In* J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 113-137). Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Gervais, C. (2004). Entrevue avec Lorraine Lamoureux. *Formation et profession, 10*(2), 26-33.

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

Gold, Y. (1992). Psychological Support for Mentors and Beginning teachers: A Critical Dimension. *In* T. M. Bey et C. T. Holmes (dir.), Mentoring : Contemporary Principles and Issues (p. 25-34). Virginia, USA : Association of Teacher Educators.

Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial.* Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.

Gosselin, R. (2013). *Le portfolio. Question no 3. In* Examen général – EDU 906 – Doctorat en éducation. Manuscrit non publié, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Sherbrooke, Québec.

Gouvernement du Canada (2013). *Statistique Canada.* Site téléaccessible à l'adresse <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-311-x/98-311-x2011003_2-fra.cfm>. Consulté le 17 juillet 2014.

Gouvernement du Québec (1996). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Un cadre de référence.* Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (1997). *Enseigner au collégial : Une pratique professionnelle en renouvellement.* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Québec (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu.* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel - les orientations, les compétences professionnelles.* Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

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

Gouvernement du Québec (2004*a*). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.* Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2004*b*). *Rapport prévisionnel 2004-2013 : réseau public, enseignement ordinaire, temps plein, programmes menant au diplôme d'études collégiales (DEC).* Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.

Gouvernement du Québec (2006). *Statistiques concernant la persévérance des nouveaux enseignants du primaire et du secondaire.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2007). *Le marché du travail au Québec. Perspectives à long terme 2008-2017.* Québec : Direction du Centre d'étude sur l'emploi et la technologie et de l'information sur le marché du travail d'Emploi-Québec.

Gouvernement du Québec (2011*a*). *Le marché du travail au Québec. Perspectives à long terme 2010-2020.* Québec : Direction de l'analyse et de l'information sur le marché du travail. Emploi-Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2093946>. Consulté le 13 août 2014.

Gouvernement du Québec, (2011*b*). *Statistiques de l'éducation 2011, enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/se2011-EditionS.pdf>. Consulté le 17 juillet 2014.

Gouvernement du Québec (2012). *Office québécois de la langue française.* Site téléaccessible à l'adresse <http://www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx>. Consulté le 3 juin 2014.

Gouvernement du Québec. (2013). *Loi sur l'instruction publique.* Document téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html>. Consulté le 12 août 2014.

Grossmann, S. (2009). *Le perfectionnement disciplinaire des enseignants de la formation professionnelle: soutien, obstacles et attentes.* Communication présentée dans le cadre de La semaine pour l'École publique organisée par la Fédération autonome de l'enseignement, Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec, Montréal, 5-9 octobre.

Héon, L., Savard, D. et Hamel, T. (2006). *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise.* Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Hétu, J.-C. et Lavoie M. (1999). Les débuts dans l'enseignement: les questions à aborder. In J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 7-17). Belgique, Bruxelles: De Boeck.

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

Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève.* Montréal: Méridien.

Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève* (2e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1re éd. 1995).

Houle, H. et Pratte, M. (2003). Les conseillères et les conseillers pédagogiques. Qui sont-ils ? Que font-ils ? *Pédagogique collégiale, 17*(2), 20-26.

Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction : *An international review. Educational Philosophy and Theory, 38*(3), 287-297.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession.* Paris : Éditions Delachaux et Niestlé.

Jeffrey D. et Sun, F. (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. *In* L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, et C. Gervais. (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire; une phase cruciale du développement professionnelle de l'enseignant* (p. 163-183). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Joly, L. (2013). *Conception d'un examen clinique objectif structuré pour le volet pratique de l'épreuve synthèse du programme Technologie de radio-oncologie.* Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). *Le décrochage enseignant : état des connaissances.* Document téléaccessible à l'adresse <https://dl.dropboxusercontent.com/u/14006641/KarsentiCollinDumouchel2013.pdf>. Consulté le 26 juillet 2014.

Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey.* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.thierrykarsenti.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-38-2008.pdf>. Consulté le 24 juillet 2013.

Karsenti T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). Québec : Éditions du CRP (1re éd. 2000)

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.) (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc (1re éd. 2000).

Katz, L.G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal, 73*(10), 50-54.

Katz, L. (1995). *Talks with Teachers of Young Children: A Collection.* Stanford : Ablex publishing Corporation.

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

Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants de débutants du primaire et du secondaire au Québec.* Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Québec.

Kram, K. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life.* Glenview (IL), Scott : Foresman.

Kram, K. (2007). *The handbook of mentoring at work: theory, research, and practice.* Los Angeles : Sage Publications.

LaBillois, D. et St-Germain. M. (2014). *Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique.* Rapport PAREA 2012-004. Carleton-sur-Mer : Cégep de la Gaspésie et des Iles. Gatineau : Cégep de l'Outaouais.

Lacourse, F., Martineau, S. et Nault, T. (dir) (2011). *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle.* Anjou, Québec : Les Éditions CEC inc.

Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique.* Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.

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.

Lamontagne, M. (2008). *L'insertion professionnelle : les besoins des enseignants et les programmes efficaces d'insertion professionnelle.* Document de rencontre du Comité d'insertion Professionnelle de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.

Lamontagne, M., Arsenault, C. et Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. *In* L. Portelance, J. Mukamurara, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire; une phase cruciale du développement professionnelle de l'enseignant* (p. 188-203). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Lamoureux, L., Brousseau-Deschamps, M., Desmarais, B., Nault, G. et Nault, T. (2002). *Bilan du programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant.* Laval : Commission scolaire de Laval.

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

Lauzon, M. (2002*a*). Comment les professeurs du collégial ont appris à enseigner. *Pédagogie collégiale*, *15*(4), 4-10.

Lauzon, M., (2002*b*). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial, une construction personnelle et sociale.* Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Québec.

Lavoie, M., Garant, C., Monfette, R., Martin, A., Houle, A.-M. et Hébert, C. (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle. *In* C. Garant, F. Lacourse, et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 93-115). Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Le Bouëdec, G. (1998). Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté. Esquisse d'une topique de quelques postures éducatives. *Cahier Binet-Simon,* 655, 53-64.

Le Bouëdec, G. (2001). Accompagnement ou médiation ? *Histoires de vie et formation,* 67-73.

Leclerc, S. (2012). *Élaboration d'un guide pour l'insertion des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants à l'Institut des procédés industriels.* Essai de maîtrise en enseignement au collégial, Université de Sherbrooke, Québec.

Légaré, C. (2005). *Implantation et évaluation du programme de cybermentorat Académos visant à faciliter l'exploration professionnelle des étudiants de niveau secondaire et collégial.* Thèse de doctorat en psychologie non publiée, Université du Québec à Montréal, Québec.

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, Revue scientifique internationale en éducation, 21*(1), 13-27.

L'Hostie, M. et Boucher, L.-P. (dir.) (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

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

Lusignan, M.-L. et St-Laurent, R. (2012). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. *Bulletin Pédagogique, Cégep de Granby-Haute-Yamaska,* ,(2), 1-4.

Lussier, S. et Tremblay, K. (2013). L'insertion professionnelle. L'expérience du Collège de Maisonneuve. *Pédagogie collégiale, 26*(4), 10-14.

Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: *A review of literature. Teaching and Teacher Education. 15*(8), 835–848.

Marcoux, J.-R. (2001). *Le changement de génération chez le personnel des cégeps : un état de la question.* Québec : École nationale d'administration publique.

Martel, R., Ouellette R. et Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, (128), 41-44.

Martineau, S. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession, 12*(2), 48-54.

Martineau, S. (2008*a*). L'identité professionnelle et l'insertion professionnelle : essai de problématique. *Formation et profession, 15*(2), 40-43.

Martineau, S. (2008*b*). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. Présentation succincte de quelques dispositifs de soutien aux enseignants débutants. *Formation et Profession, 15*(2), 42-44.

Martineau, S. (2011). *Discussion des mérites et des limites de certains dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants.* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.insertion.qc.ca/?Discussion-des-merites-et-des>. Consulté le 8 juillet 2014.

Martineau, S. et Mukamurera, J. (2010). Bref regard sur la situation du soutien aux nouveaux enseignants aux États-Unis. *Formation et profession, 17*(1), 54-56.

Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012*a*). *Les programmes et les dispositifs de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante : que savons-nous ?* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.insertion.qc.ca/?Les-programmes-et-les-dispositifs>. Consulté le 6 août 2014.

Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012*b*). *Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement.* Document télé-accessible à l'adresse <http://www.erudit.org/revue/phro/2012/v1/n2/1009059ar.pdf>. Consulté le 15 août 2014.

Martineau, S., Mukamurera, J., Karsenti, T. et Collin, S. (2013). *Facteurs de décrochage en enseignement : réflexion à partir de l'analyse des recherches récentes.* Document télé-accessible à l'adresse <http://www.insertion.qc.ca/?Facteurs-de-decrochage-en>. Consulté le 27 juin 2013.

Martineau, S. et Ndoreraho, M. A. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement.* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.insertion.qc.ca/?Une-problematique-des-debuts-de-la>. Consulté le 27 juin 2013.

Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2010). *Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.insertion.qc.ca/?Le-mentorat-comme-dispositif-de,188>. Consulté le 15 juillet 2014.

Martineau, S. et Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Martineau, S. et Vallerand. A.-C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche.* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.insertion.qc.ca/?L-insertion-professionnelle-des>. Consulté le 28 juillet 2014.

Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants.* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.insertion.qc.ca/?Les-dispositifs-pour-soutenir-l. Consulté le 30 juillet 2014.

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.

Martineau S., Vallerand, A-C., Portelance L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. *In* F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (dir.), *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61-88). Anjou, Québec : Les Éditions CEC inc.

Messier, D. (2011). *Le mentorat départemental.* Communication présentée au 31è congrès de l'AQPC, Lévis, Québec, 8 juin. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cdc.qc.ca/Actes_aqpc/2011/714-2011.pdf>. Consulté le 4 juillet 2014.

Miles, M.-B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck (1re éd.1994).

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

Morin, C. (2013). Au cégep de Sainte-Foy : Familiarisation avec la profession et avec l'établissement. *Pédagogie collégiale, 26*(4), 15-17.

Moss, P. A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher, 25*(1), 20-29.

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs du primaire et du secondaire au Québec. *Vie pédagogique,* (111), 24-27.

Mukamurera, J. (2006). *La désertion professionnelle, un problème croissant. Situation chez les enseignants du préscolaire-primaire et du secondaire d'insertion dans le métier.* Conférence présentée au congrès de la CSQ, Montréal, juin.

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

Mukamurera, J. et Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu des jeunes enseignants du secondaire. *Formation et Profession, 10*(2), 14-17.

Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). Identité professionnelle des enseignants et enseignantes à statut précaire au niveau secondaire. *In* C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la pratique enseignante, Contextes de construction et modalités de partage* (p. 207-223). Sherbrooke : CRP.

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.

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

Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnelle : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale, 20*(2), 13-16.

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

Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité.* Paris : Éditions OCDE.

Ouellet, M.-C. et Archambault J. (2009). L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement. *Vie pédagogique,* (152), 170-182.

Paul, M. (2002). L'accompagnement, une nébuleuse. *Éducation permanente, 153*(4), 43-56.

Paul, M. (2007). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie,* (9), 121-144.

Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement». *Recherche et formation,* (62), 129-139.

Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie.* Paris : L'Harmattan.

Portelance, L. Martineau, S. et Presseau, A. (2008) Les représentations des finissants en formation à l'enseignement quant à la collaboration avec les acteurs du milieu scolaire au moment de l'entrée dans la profession. *In* L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire; une phase cruciale du développement professionnelle de l'enseignant* (p. 125-143). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire; une phase cruciale du développement professionnelle de l'enseignant.* Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Pratte, M. (2007). Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs. *Pédagogie collégiale, 20*(4), 19-26.

Provencher, A. (2010). *Développement de l'identité professionnelle d'enseignantes débutante en contexte de relation mentorale.* Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.

Radio-Canada (2013). *Plus d'un enseignant sur deux a un statut précaire au Québec.* Document téléaccessible à l'adresse <http://ici.radio-canada.ca/regions/abitibi/2013/12/03/002-enseignants-statut-precaire.shtml>. Consulté le 2 août 2014.

Raymond, D. (2001). Processus et programme d'insertion professionnelle des enseignants au collégial. *Pédagogie collégiale, 14*(3), 22-27.

Renard, L. (2003), Setting new teachers up for failure… or success. *Educational Leadership, 60*(8), 62-64.

Rochon, S. (2013). *Formation des nouvelles enseignantes sur l'encadrement des stagiaires : effet sur la qualité de l'évaluation.* Mémoire de maîtrise en sciences infirmières. Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.

Roy, M. (2008). *L'insertion professionnelle de l'infirmière experte comme enseignante novice en soins infirmiers au collégial : l'apport du mentorat.* Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Sauvé, P. (2005). Histoire et avenir de la profession enseignante. *Virage, 7*(3), 11-13.

Shakrani, S. (2008). *Teacher Turnover : Costly Crisis, Solvable Problem.* Document téléaccessible à l'adresse <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502130.pdf>. Consulté le 21 juin 2014.

Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educationnal Research Journal, 41*(3), 681-714.

St-Germain, M. (2008). L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique : Rapport de recherche. Gatineau : Cégep de l'Outaouais.

Saint-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie pédagogique,* (88), 43-45.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *In* T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.) (p. 123-147). Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc (1re éd. 2000).

St-Onge, M et Fredos, V. (2008). *Le cégep et leur milieu : défis, attentes et besoins. Des partenaires s'expriment.* Montréal : Fédérations des cégeps.

St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale, 20*(2), 5-12.

St-Pierre, L. et Raymond, D., (2004). Développement professionnel du personnel enseignant et développement pédagogique institutionnel des collèges. De nouveaux dispositifs de formation à PERFORMA. *Pédagogie collégiale, 17*(3), 3-10.

Tardif, H. Gilbert, M. et Richard, E. (2009). *Représentations des nouveaux enseignants, à l'égard de la réforme au collégial et ses exigences.* Rapport de recherche. Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus de recherche Notre-Dame-de-Foy.

Université Laval (2011). *École de langue de l'Université Laval.* Site téléaccessible à l'adresse <http://www.elul.ulaval.ca/nos-cours/>. Consulté le 11 août 2014.

Université du Québec à Trois-Rivières (2011). *Contrer le décrochage des jeunes enseignants grâce à des programmes d'insertion professionnelle.* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.patrickjjdaganaud.com/4.2-.ASS-SERMENT%20D'HYPATIE/x%C9DUCATION%20R%C9ALIT%C9S%20%C9TUDIANTES/D%C9CROCHAGE%20DES%20JEUNES%20PROFS/D%C9CROCHAGE%20DES%20JEUNES%20ENSEIGNANTS.pdf>. Consulté le 8 juillet 2014.

Vallerand, A.-C., Martineau, S. (2006). *Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.insertion.qc.ca/?Plaidoyer-pour-le-mentorat-comme>. Consulté le 10 juillet 2014.

Vallerand, A.-C., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement.* Communication présentée dans le cadre du colloque de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, 18 mai.

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative.* Bruxelles : De Boeck Université.

Weva, W.K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. *In* J.-C. Hétu, M. Lavoie et S, Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 187-208). Paris : De Boeck.

Weasmer J. et Woods, A.M., (2000). Preventing Baptism by fire: Fostering Growth in New Teachers. *The clearing house, 73*(3), 171-173.

Weiss, E. M. et Weiss, S. G. (1999). Beginning teacher induction. *Eric Digest,* 1-7.

Wikipédia (2014). *Wikipédia, l'encyclopédie libre.* Site téléaccessible à l'adresse : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Site_web>. Consulté le 15 août 2014.

Wong, H. K. (2001). Mentoring Can't Do It All: New Teachers Learn Best From Systematic Induction Programs. *Education Week, 20*(43), 46-50.

Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and working. *NASSP, Bulletin, 88*(638), 41-58.

ANNEXE A

AVANTAGES ET LIMITES DU MENTORAT

AVANTAGES ET LIMITES DE DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT EN INSERTION PROFESSIONNELLE

	Avantages	Limites
Mentorat	• Valorisation du rôle du mentor • Reconnaissance du mentor comme expert • Possibilité de nouvel apprentissage au contact du mentoré • Retrouve dynamisme et enthousiasme du début de carrière • Réduction du sentiment d'isolement • Diminue stress et anxiété • Réduit risque de décrochage	• Mentor mal outillé • Mauvaise compréhension du rôle et responsabilités du mentor • Communication difficile si mentor-mentoré mal jumelés • Risque de conformisme car clonage de la personnalité du mentor • Nuit à une pratique réflexive, innovation et développement de personnalité professionnelle • Nuisible au mentoré si imposé et obligatoire • Imitation du mentor empêche autonomie professionnelle • Le mentor doit éviter de donner des solutions toutes faites • Le mentor doit éviter de faire tout à la place du mentoré • Le mentor a quelquefois le rôle d'évaluateur

	Avantages	Limites
Réseaux d'entraide à distance	• Anonymat • Confidentialité de l'enseignant (peut utiliser un pseudonyme, s'ouvre davantage) • Création de liens par un partage entre pairs (diminue stress et isolement) • Pratique réflexive si supervision par mentor animateur • Accès aux réseaux 24h/24 si le novice possède un ordinateur • Pas de surcharge de travail • Aide personnalisé (choix du moment et de l'information à lire) • Rétroaction rapide • Développement de la collégialité et du sentiment d'appartenance	• Surcharge travail si offert après les heures de classe • Peut intimider enseignant réservé • Efficacité réduite si l'analyse réflexive est n'est pas rigoureuse ou si animateur ne crée pas un bon climat
Groupes collectifs de soutien	• Peut choisir les différents conseils ou idées • Créer des liens en diminuant le sentiment d'isolement • Développe un sentiment de confiance et de compétence grâce aux commentaires positifs • Dédramatise les situations difficiles • Favorise autonomie professionnelle et développement de l'identité professionnelle • Peut choisir les différents conseils ou idées • Créer des liens en diminuant le sentiment d'isolement	• Surcharge travail si offert après les heures de classe • Peut intimider enseignant réservé • Efficacité réduite si l'analyse réflexive est n'est pas rigoureuse ou si animateur ne crée pas un bon climat • Surcharge travail si offert après les heures de classe • Peut intimider enseignant réservé • Efficacité réduite si l'analyse réflexive est n'est pas rigoureuse ou si animateur ne crée pas un bon climat

Inspiré de Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau (2011)

ANNEXE B
VERSION PRÉLIMINAIRE DU QUESTIONNAIRE

1. PRÉSENTATION ET CONSENTEMENT

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

INVITATION À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE
" Pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle pour les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants dans les programmes de techniques d'hygiène dentaire du réseau collégial francophone du Québec ".

Mené par Jocelyne Jouan,
enseignante au Collège de Maisonneuve et étudiante à la maîtrise en éducation
sous la responsabilité de la professeure Claudia Gagnon
Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Madame, Monsieur,

Vous êtes invité-e à participer à un projet de recherche parce que vous êtes une personne qui est, soit responsable de l'accueil dans l'équipe départementale ou bien celle qui pilote des programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants lors de leur entrée dans votre établissement. L'étude porte sur les pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle pour le nouveau personnel enseignant en techniques d'hygiène dentaire dans les collèges francophones du Québec.

Le but de la recherche vise d'abord à dresser un portrait des pratiques d'accompagnement mises en place en insertion professionnelle dans ce programme.

Cette recherche qualitative interprétative consiste ainsi à connaître les différents dispositifs utilisés dans l'accompagnement des nouveaux enseignants dans le monde collégial, particulièrement dans un programme technique. Elle permettra également de distinguer le rôle de certains acteurs qui participent à ces programmes d'insertion tels que les coordonnateurs de département et les conseillers pédagogiques.

Par le biais d'un questionnaire en ligne envoyé dans ces collèges offrant la formation en THD, nous solliciterons les intervenants de première ligne qui sont rattachés au programme. Leurs réponses permettront de dresser le véritable portrait de la situation qui prévaut dans le contexte actuel du renouvellement massif du personnel enseignant causé par le départ de nombreux baby-boomers accédant à la retraite.

Si cela s'avère nécessaire et afin de compléter les informations recueillies, la chercheuse pourrait solliciter une courte entrevue téléphonique auprès de participants qui auront consenti à cette éventualité.

Ce projet cherche donc à concevoir un document de référence pour les intervenants en insertion professionnelle dans le réseau collégial. Il souhaite ainsi apporter du support dans l'implantation de programmes ou dans la transformation de leurs pratiques d'accompagnement à l'égard des enseignants débutants.

Nous vous suggérons d'enregistrer le sondage sur votre bureau pour ensuite vous assurer que vous avez toutes les données en main avant de le remplir. Une fois le sondage complété, vous pouvez activer le bouton en bas de page pour nous le faire parvenir. Pour fermer le document sans l'envoyer, activez le lien en haut à droite - toutefois, toutes les données entrées seront perdues. Si vous avez de la difficulté à compléter le sondage, n'hésitez pas à communiquer avec Jocelyne Jouan, responsable de ce projet au 514 254-7131 poste 4419.

La confidentialité des données recueillies sera assurée par l'utilisation de noms de code. Ces données serviront à contextualiser les travaux de la chercheuse sur l'insertion professionnelle et permettront également de documenter le processus de développement d'outils d'accompagnement des nouveaux enseignants en techniques d'hygiène dentaire.

Les résultats de cette recherche pourraient faire l'objet de communication dans le futur dans le cadre de colloques ou écrits

***1. J'ai lu et compris les objectifs du projet de recherche: "Les pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle pour les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants dans les programmes de techniques d'hygiène dentaire du réseau collégial francophones du Québec".**
Je comprends que ma participation à ce projet consiste à remplir le sondage et que les informations nominatives me concernant ne seront pas diffusées.

○ J'accepte librement de participer à ce projet

2. Ces informations demeureront confidentielles. Veuillez nous fournir votre nom, prénom et l'établissement d'enseignement.

3. Éventuellement, je serais disponible pour une courte entrevue téléphonique.

○ Oui

○ Non

Si oui, veuillez indiquer ici vos coordonnées

2. Glossaire

Avant de compléter le questionnaire, veuillez prendre quelques instants pour vous familiariser avec le glossaire suivant et l'imprimer au besoin pour y référer. Ceci facilitera votre tâche face à l'interprétation des différents termes qui sont utilisés dans le texte.

Enseignant-débutant, nouvel enseignant, enseignant en début de carrière ou enseignant novice: enseignant possédant moins de deux années d'expérience à temps plein.

Mentorat : jumelage d'un enseignant débutant avec un enseignant d'expérience dans le cadre d'une relation d'aide à la fois personnelle et professionnelle.

Mentorat en ligne : l'enseignant débutant discute avec un ou plusieurs mentors sur le web.

Portail : site web accessible 24 heures sur 24 aux nouveaux enseignants (et aux anciens). Il donne la possibilité au novice de trouver différentes ressources à toute heure du jour.

Groupe de discussion : en présence des pairs, le groupe échange de façon libre ou structurée sur des préoccupations de l'heure ou discute simplement sur des sujets préalablement choisis.

Forum de discussion : via le web, site d'échanges entre les novices afin de parler de leurs problèmes, fournir des solutions, donner des conseils et apporter un soutien aux autres débutants.

Groupe d'analyse de pratique : À partir d'une situation vécue par un des membres et avec l'aide d'un animateur, conseiller pédagogique ou autre, les membres travaillent ensemble afin de trouver des solutions au problème exposé.

Portfolio : documents qui réunit différentes réalisations de l'enseignant novice pour y voir autant le développement de ses compétences que le cheminement effectué à travers le temps, plus spécifiquement depuis son entrée dans la profession.

MIPEC : Microprogramme de 2è cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial offert par certains établissements par le biais de l'Université de Sherbrooke.

3. Sondage

1. Veuillez indiquer si vous êtes coordonnateur de département ou conseiller pédagogique.

- Coordonnateur de département
- Conseiller pédagogique

2. Veuillez indiquer depuis combien d'années vous occupez cette fonction dans votre établissement.

- Une année ou moins
- Deux années
- Entre trois et cinq ans
- Plus de cinq ans

3. Selon vous, existe-t-il un plan ou un programme d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants dans votre département ou votre établissement ?

- Oui
- Non
- Ne sait pas

4. Donnez cinq mots-clés qui vous viennent à l'esprit quand on parle d'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière.

1
2
3
4
5

5. Selon votre expérience personnelle, quels sont les éléments prioritaires que l'enseignant débutant doit posséder AVANT de débuter sa première journée de classe ?

- Connaître et rencontrer une personne ressource
- Visite des lieux
- Connaître les procédures départementales
- Connaître les personnes ressources ainsi que le matériel mis à sa disposition
- Rencontrer les membres du département
- Avoir en sa possession les outils importants (clé, bureau, boîte vocale,courriel, photocopie)
- Connaître les droits, obligations et procédures essentiels

6. Selon votre compréhension et votre expérience au regard du dossier de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en début de carrière, pouvez-vous classer les énoncés ci-dessous par ordre d'importance pour les nouveaux enseignants, 1 étant l'énoncé auquel vous accordez le plus haut degré d'importance et 11 le moins.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Connaître les rudiments de la pédagogie	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Créer un réseau social	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Développer un réseau de contacts pertinents dans le cadre de ses nouvelles fonctions	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Développer un sentiment d'appartenance à son collège	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Économiser temps et énergie pour chercher la bonne information ou le bon contact	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Éviter les pièges et les obstacles de la nouvelle profession	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Mieux connaître la culture de l'organisation et ses pratiques	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Répondre rapidement à la clientèle étudiante	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Développer un sentiment d'appartenance à son département	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
"Survivre" en classe pendant les premières semaines suivant son embauche	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Traiter de ses principaux dossiers de façon adéquate	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

7. Pour chaque modalité que nous vous présentons, indiquez dans quelle mesure vous jugez important que cette modalité fasse partie de l'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière.

	pas du tout important	peu important	assez important	très important	ne sait pas
Trousse d'accueil dédiée spécifiquement aux enseignants en début de carrière					
Remise des documents ministériels (programme d'étude, plan-cadre, guide pédagogique, etc.)					
Remise de documents pédagogiques (documents maison)					
Visite de l'établissement					
Rencontre avec les membres du département					
Rencontre avec un ou une conseillère pédagogique					
Jumelage avec un enseignant expérimenté					
Rencontre avec la direction de l'établissement					
Rencontre avec des membres du personnel					
Cocktail ou activité de bienvenue					
Moments d'échanges pédagogiques (café, dîner, 5 à 7 ou autre)					
Groupe d'entraide avec d'autres enseignants en début de carrière					
Échanges virtuels					
Cybermentorat ou mentorat en ligne					
Suivi individuel					
Observation pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction dans un but formatif					
Captation vidéo pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction avec visionnement de la prestation dans un but formatif					
Production d'un bulletin d'information pour les enseignants en début de carrière					
Période réservée à l'accompagnement pendant les journées pédagogiques					

Élaborez...

8. Pour chaque modalité d'accompagnement des enseignants en début de carrière que nous vous présentons, indiquez dans quelle mesure vous estimez que cette modalité est réalisée dans votre établissement.

	pas du tout réalisée	peu réalisée	assez réalisée	tout à fait réalisée	ne sait pas
Trousse d'accueil dédiée spécifiquement aux enseignants en début de carrière					
Remise des documents ministériels (programme d'étude, plan-cadre, guide pédagogique, etc.)					
Remise de documents pédagogiques (documents maison)					
Visite de l'établissement					
Rencontre avec les membres du département					
Rencontre avec un ou une conseillère pédagogique					
Jumelage avec un enseignant expérimenté					
Rencontre avec la direction de l'établissement					
Rencontre avec des membres du personnel					
Cocktail ou activité de bienvenue					
Moments d'échanges pédagogiques (café, dîner, 5 à 7 ou autre)					
Groupe d'entraide avec d'autres enseignants en début de carrière					
Échanges virtuels					
Cybermentorat ou mentorat en ligne					
Suivi individuel					
Observation pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction dans un but formatif					
Captation vidéo pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction avec visionnement de la prestation dans un but formatif					
Production d'un bulletin d'information pour les enseignants en début de carrière					
Période réservée à l'accompagnement pendant les journées pédagogiques					

Autre (veuillez préciser)

9. À quel moment ces activités d'insertion professionnelle sont-elles proposées aux enseignants débutants ?

- Dès leur entrée
- Pendant la session
- Pendant leur contrat
- Ces outils sont disponibles tout au long de l'année
- Ne sait pas

10. Y a-t-il un temps limite pour faire partie d'un programme d'insertion professionnelle ?

- Oui
- Non
- Ne sait pas

11. Si oui, le temps limite d'admissibilité à un programme d'insertion professionnelle a lieu...

- La première année
- Les deux premières années
- N'a pas de limite de temps spécifique
- Ne s'applique pas

12. Est-ce un choix obligatoire ou optionnel ?

- Obligatoire
- Optionnel
- Ne sait pas
- Ne s'applique pas

13. Lors de son engagement, à quel moment le nouvel enseignant est-il informé de la présence d'un programme d'insertion professionnelle ?

- Dès son engagement.
- Durant la session
- Durant l'année en cours de son engagement
- Ne sait pas
- Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

14. À quel moment et par qui sont offertes des activités d'accompagnement aux enseignants en début de carrière?

	Par le collège	Par le coordonnateur de département	Par le biais des conseillers pédagogiques	Ne s'applique pas
Spécifiquement la première journée d'emploi	☐	☐	☐	☐
Au cours de la première semaine d'emploi	☐	☐	☐	☐
Tout au long du premier mois	☐	☐	☐	☐
Uniquement les premiers six mois	☐	☐	☐	☐
Tout au long de la première année	☐	☐	☐	☐
Au-delà de la première année	☐	☐	☐	☐
Ne sait pas	☐	☐	☐	☐

15. Pour chacun des éléments cochés à la question précédente, veuillez décrire les activités d'accompagnement réalisées en précisant, lorsque cela s'applique : la durée, la fréquence, le moment, les personnes impliquées, etc.

Spécifiquement la première journée d'emploi _____

Au cours de la première semaine d'emploi _____

Tout au long du premier mois _____

Uniquement les six premiers mois _____

Tout au long de la première année _____

Au-delà de la première année _____

Autre (veuillez préciser) _____

16. Est-ce que le nouvel enseignant a la possibilité de choisir une personne-ressource ou est-il obligatoirement jumelé à quelqu'un de spécifique lors de son insertion?

- ○ Le choix est à sa discrétion
- ○ Une personne est préalablement désignée
- ○ Cela varie selon les situations
- ○ Ne sait pas
- ○ Ne s'applique pas

17. De quelle façon se passe les échanges ou rencontres de ces personnes ?

- ☐ Par téléphone
- ☐ Par courriel
- ☐ Rencontres heddomadaires
- ☐ Rencontres aléatoires
- ☐ Après une classe
- ☐ Dans un des bureaux (personne-ressource ou enseignant débutant)
- ☐ Ne sait pas
- ☐ Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

18. Quelles sont les fréquences de ces échanges entre la personne-ressource et le nouvel enseignant?

- ○ Une fois /semaine
- ○ Une fois/ 2 semaines
- ○ Une fois / mois
- ○ Selon une entente établie entre ces individus
- ○ Au besoin
- ○ Ne sait pas
- ○ Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

19. Combien de temps est alloué aux rencontres individuelles ?

- ½ h
- ¾ h
- 1h
- 2h
- Ne sait pas
- Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

20. Combien de temps est alloué à des rencontres de groupes?

- 1 h
- 2 h
- 3 h
- Ne sait pas
- Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

21. Selon vous, classez les énoncés ci-dessous par ordre d'importance, 1 étant l'énoncé auquel vous pensez que LA DIRECTION accorde le plus haut degré d'importance par rapport aux objectifs visés par le programme d'insertion professionnelle et 6 étant le moins.

	Acquérir de nouvelles habiletés	N/A
	Acquérir de nouveaux savoir	N/A
	Améliorer des pratiques d'enseignement	N/A
	Briser l'isolement	N/A
	Fournir un appui professionnel	N/A
	Familiariser l'enseignant débutant avec les rouages de la pédagogie	N/A

22. Parmi les personnes suivantes, lesquelles devraient jouer un rôle dans l'accompagnement des enseignants en début de carrière dans votre établissement?

- ☐ Direction du collège
- ☐ Direction adjointe du collège
- ☐ Conseiller pédagogique
- ☐ Coordonnateur de département
- ☐ Enseignant d'expérience
- ☐ Personnel du collège
- ☐ Autre (veuillez préciser)

23. Parmi les personnes suivantes, lesquelles jouent effectivement un rôle dans l'accompagnement des enseignants en début de carrière dans votre établissement?

- ☐ Direction du collège
- ☐ Direction adjointe du collège
- ☐ Conseiller pédagogique
- ☐ Coordonnateur de département
- ☐ Enseignant d'expérience
- ☐ Personnel du collège
- ☐ Autre (veuillez préciser)

24. Qui est responsable de l'accompagnement des enseignants en début de carrière?

	Une personne porteuse du dossier	Un comité responsable	Ne sait pas
Au collège	☐	☐	☐

Veuillez détailler qui s'occupe de l'accompagnement des enseignants en début de carrière en précisant le titre d'emploi et en énumérant les membres s'il s'agit d'un comité.

25. Pour chaque activité d'accompagnement que nous vous présentons, indiquez si elle est offerte sur une base volontaire ou obligatoire. Si elle n'est pas offerte, cochez s. o. (sans objet).

	Volontaire	Obligatoire	s. o.
Trousse d'accueil dédiée spécifiquement aux enseignants en début de carrière			
Remise des documents ministériels (programme d'étude, guide pédagogique, etc.)			
Remise de documents pédagogiques (documents maison)			
Visite du collège			
Rencontre avec un conseiller ou une conseillère pédagogique			
Jumelage avec un enseignant expérimenté			
Rencontre avec la direction du collège			
Rencontre avec des membres du personnel du collège			
Cocktail ou activité de bienvenue			
Moments d'échanges pédagogiques (café, dîner, 5 à 7 ou autre)			
Mentorat			
Mentorat en ligne (cybermentorat)			
Observation en classe avec rétroaction			
Portail			
Forum de discussion			
Portfolio			
Groupe collectif de soutien			
MIPEC			
Échanges virtuels			
Suivi individuel			
Captation vidéo pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction avec visionnement de la prestation dans un but formatif			
Période réservée à l'accompagnement pendant les journées pédagogiques			
Production d'un bulletin d'information pour les enseignants en début de carrière			

Autre (veuillez préciser)

26. Est-ce que l'enseignant en début de carrière est rémunéré pour participer aux activités d'accompagnement?

- oui
- non
- parfois
- Ne sait pas
- Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

27. Est-ce que l'accompagnateur est rémunéré pour aider le nouvel enseignant?

- Oui
- Non
- Parfois
- Ne sait pas
- Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

28. Comment sont sélectionnés les candidats faisant partie du programme d'insertion ?

- Tous doivent y participer
- Sur une base volontaire
- Un nombre limité de personnes sont éligibles par département et par session
- Ne sait pas
- Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

29. Existe-t-il dans votre établissement des formations spécifiques pour les enseignants débutants?

- Oui
- Non
- Ne sait pas

30. Est-ce qu'un dégrèvement est accordé à l'enseignant débutant pour des formations spécifiques ou cette personne doit attendre que son horaire s'ajuste aux formations ?

- Dégrèvement automatiquement accordé
- Dépend de l'horaire du nouvel enseignant
- Pas de formation
- Ne sait pas

Autre (veuillez préciser)

31. Dans le cadre des formations offertes par le collège, y a-il des crédits assujettis à ces cours ?

- Oui
- Non
- Dépend des formations données
- Pas de formation
- Ne sait pas

Autre (veuillez préciser)

32. Combien de nouveaux enseignants en début de carrière avez-vous accueillis au cours de l'année scolaire 2012-2013?

Nombre

Données non disponibles (précisez)

33. Parmi les nouveaux enseignants en début de carrière que vous avez accueillis au cours de l'année scolaire 2012-2013, combien :

travaillaient à taux horaire?

avaient un contrat à temps partiel?

avaient un contrat à temps plein?

avaient d'autres conditions de travail? (veuillez préciser)

données non disponibles (veuillez préciser)

Autre (précisez)

34. Parmi les nouveaux enseignants en début de carrière que vous avez accueillis au cours de l'année scolaire 2012-2013, combien se sont prévalus des mesures d'accompagnement que vous offrez?

- ☐ Aucun
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ Tous
- ☐ Ne sait pas
- ☐ Ne s'applique pas

Ces données ne sont pas disponibles (veuillez préciser)

35. Si vous offrez les formations suivantes aux enseignants en début de carrière, veuillez préciser la durée de cette formation.

	1 heure	2 heures	3 heures	4 heures	5 heures	Nous n'offrons pas cette formation
Initiation aux TIC						
Mise à jour en langue française						
Gestion de classe						
Planification de leçons						
Évaluation						
Stratégies d'enseignement						
Rôles et responsabilités de l'enseignant						

Commentaires - si vous offrez d'autres formations, veuillez en préciser le contenu et la durée

36. Si d'autres personnes que le conseiller, la conseillère pédagogique ou le coordonnateur accompagnent les nouveaux enseignants en début de carrière dans votre établissement, quels titres leur sont donnés? (ex: mentor, tuteur, pair aidant, etc.)

37. L'accompagnement des nouveaux enseignants en début de carrière vise notamment à les aider à développer leurs compétences professionnelles et à les mettre en oeuvre.

Selon votre expérience, dans quelle mesure l'accompagnement offert dans votre établissement a-t-il un impact sur le développement des 12 compétences professionnelles des enseignants tels que décrits par le MELS? (voir le fichier accompagnant le courriel du lien web vers la page du présent questionnaire)

	Aucun impact	Faible impact	Impact notable	Impact important	Ne s'applique pas
Compétence 1					
Agir en temps de professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.					
Compétence 2					
Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.					
Compétence 3					
Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.					
Compétence 4					
Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.					
Compétence 5					
Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition de compétences des étudiants pour les contenus à faire apprendre.					
Compétence 6					
Planifier, organiser ou superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des étudiants.					
Compétence 7					
Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des étudiants présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.					
Compétence 8					
Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement apprentissage de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.					
Compétence 9					
Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les étudiants en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.					
Compétence 10					
Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogiques à l'exécution des tâches permettant le développement et l'évaluation de compétences visées dans les programmes.					
Compétence 11					
S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.					

Compétence 12					
Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.					

Précisez au besoin

38. Pour chaque modalité que nous vous présentons, indiquez dans quelle mesure celles-ci sont des obstacles à l'accompagnement des nouveaux enseignants dans votre milieu.

	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
Manque de formation ou de préparation pour les accompagnateurs				
Manque de personnes-ressources pour accompagner				
Manque de temps de l'accompagnateur				
Manque de temps du nouvel enseignant				
Pas de locaux disponibles pour les rencontres				
Difficulté avec la gestion de l'horaire des nouveaux enseignants pour des rencontres en groupe				
Manque d'ouverture de la part du collège				
Manque d'ouverture de la part des collègues				
Engagement de dernière minute				
Manque d'outils pour bien accompagner				
Manque d'outils pour le côté administratif (ex : trousse d'accueil, rencontre en début)				

Autre (veuillez préciser)

39. Pour chaque moyen que nous vous présentons, indiquez ceux qui vous permettraient de favoriser l'accompagnement des nouveaux enseignants dans votre milieu.

	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
Unité de dégagement de la tâche éducative pour l'accompagnateur				
Guide d'accompagnement pour l'accompagnateur				
Guide d'accompagnement pour le nouvel enseignant				
Plage horaire réservée pour tous les nouveaux enseignants afin de permettre des rencontres en groupe				
Local disponible pour des rencontres				
Montant versé pour les accompagnateurs				
Partage de la tâche d'accompagnateur				
Réunion d'information sur l'accompagnement à tous les enseignants de l'établissement pour permettre une prise de conscience de la situation actuelle et ainsi favoriser l'implication des enseignants comme accompagnateurs				

Autre (veuillez préciser)

40. Selon votre expérience personnelle, de quels outils auriez-vous besoin pour intervenir efficacement dans l'accompagnement des nouveaux enseignants?

***41. Dans le cadre de votre travail d'accompagnement des nouveaux enseignants en début de carrière, y a-t-il des ouvrages, des articles, des documents vidéos, des sites Internet que vous avez consultés et qui vous ont été utiles? Veuillez indiquer ci-dessous les références de ces ressources (titres, auteurs, lien internet).**

À l'aide des informations que vous nous fournirez, nous créerons un répertoire que nous vous ferons parvenir ultérieurement.

Si vous désirez nous faire parvenir des documents d'accompagnement que vous avez créés et/ou que vous utilisez, vous pouvez le faire par courriel à l'adresse jjouan@cmaisonneuve.qc.ca. Ces documents seront réservés à l'utilisation de la chercheuse pour mieux comprendre les pratiques d'accompagnement. Ils ne pourront être diffusés sans avoir obtenu une seconde autorisation de votre part au préalable. Nous vous recontacterons à cet effet, le cas échéant.

ANNEXE C
VERSION FINALE DU QUESTIONNAIRE

1. PRÉSENTATION ET CONSENTEMENT

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

INVITATION À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE
" Pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle pour les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants dans les programmes de techniques d'hygiène dentaire du réseau collégial francophone du Québec.".

Mené par Jocelyne Jouan,
jjouan@cmaisonneuve.qc.ca
enseignante au Collège de Maisonneuve et étudiante à la maîtrise en éducation
sous la responsabilité de la professeure Raymonde Gosselin
Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Madame, Monsieur,

Vous êtes invité-e à participer à un projet de recherche parce que vous êtes une personne qui est, soit responsable de l'accueil dans l'équipe départementale ou bien celle qui pilote des programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants lors de leur entrée dans votre établissement. L'étude porte sur les pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle pour le nouveau personnel enseignant en techniques d'hygiène dentaire dans les collèges francophones du Québec.

Le but de la recherche vise d'abord à dresser un portrait des pratiques d'accompagnement mises en place en insertion professionnelle dans ce programme.

Cette recherche qualitative interprétative consiste ainsi à connaître les différents dispositifs utilisés dans l'accompagnement des nouveaux enseignants dans le monde collégial, particulièrement dans un programme technique. Elle permettra également de distinguer le rôle de certains acteurs qui participent à ces programmes d'insertion tels que les coordonnateurs de département et les conseillers pédagogiques.

Par le biais d'un questionnaire en ligne envoyé dans ces collèges offrant la formation en THD, nous solliciterons les intervenants de première ligne qui sont rattachés au programme. Leurs réponses permettront de dresser le véritable portrait de la situation qui prévaut dans le contexte actuel du renouvellement massif du personnel enseignant causé par le départ de nombreux baby-boomers accédant à la retraite.

Si cela s'avère nécessaire et afin de compléter les informations recueillies, la chercheuse pourrait solliciter une courte entrevue téléphonique auprès de participants qui auront consenti à cette éventualité.

Cette recherche permettra donc de concevoir un document de référence pour les intervenants en insertion professionnelle en milieu collégial. Elle vise ainsi à apporter du soutien de programmes ou dans la transformation de leurs pratiques d'accompagnement à l'égard des enseignants débutants.

Nous vous suggérons d'enregistrer le sondage sur votre bureau pour ensuite vous assurer que vous avez toutes les données en main avant de le remplir. Une fois le sondage complété, vous pouvez activer le bouton en bas de page pour nous le faire parvenir. Pour fermer le document sans l'envoyer, activez le lien en haut à droite - toutefois, toutes les données entrées seront perdues. Si vous avez de la difficulté à compléter le sondage, n'hésitez pas à communiquer avec Jocelyne Jouan, responsable de ce projet au 514 254-7131 poste 4419.

La confidentialité des données recueillies sera assurée par l'utilisation de noms de code. Ces données serviront à contextualiser les travaux de la chercheuse sur l'insertion professionnelle et permettront également de documenter le processus de développement d'outils d'accompagnement des nouveaux enseignants en techniques d'hygiène dentaire.

Les résultats de cette recherche pourraient faire l'objet de futures communications dans le cadre de colloques ou écrits scientifiques et professionnels.

***1. J'ai lu et compris les objectifs du projet de recherche: "Les pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle pour les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants dans les programmes de techniques d'hygiène dentaire du réseau collégial francophones du Québec".**
Je comprends que ma participation à ce projet consiste à remplir le sondage et que les informations nominatives me concernant ne seront pas diffusées.

◯ J'accepte librement de participer à ce projet

2. Ces informations demeureront confidentielles. Veuillez nous fournir votre nom, prénom et l'établissement d'enseignement.

***3. Éventuellement, je serais disponible pour une courte entrevue téléphonique.**

◯ Oui

◯ Non

Si oui, veuillez indiquer ici vos coordonnées.

2. Glossaire

Avant de compléter le questionnaire, veuillez prendre quelques instants pour vous familiariser avec le glossaire suivant et l'imprimer au besoin pour y référer. Ceci facilitera votre tâche face à l'interprétation des différents termes qui sont utilisés dans le texte.

Enseignant-débutant, nouvel enseignant, enseignant en début de carrière ou enseignant novice: enseignant possédant moins de deux années d'expérience à temps plein.

Mentorat : jumelage d'un enseignant débutant avec un enseignant d'expérience dans le cadre d'une relation d'aide à la fois personnelle et professionnelle.

Mentorat en ligne : l'enseignant débutant discute avec un ou plusieurs mentors sur le web.

Portail : site web accessible 24 heures sur 24 aux nouveaux enseignants (et aux anciens). Il donne la possibilité au novice de trouver différentes ressources à toute heure du jour.

Groupe de discussion : en présence des pairs, le groupe échange de façon libre ou structurée sur des préoccupations de l'heure ou discute simplement sur des sujets préalablement choisis.

Forum de discussion : via le web, site d'échanges entre les novices afin de parler de leurs problèmes, fournir des solutions, donner des conseils et apporter un soutien aux autres débutants.

Groupe d'analyse de pratique : À partir d'une situation vécue par un des membres et avec l'aide d'un animateur, conseiller pédagogique ou autre, les membres travaillent ensemble afin de trouver des solutions au problème exposé.

Portfolio : documents qui réunit différentes réalisations de l'enseignant novice pour y voir autant le développement de ses compétences que le cheminement effectué à travers le temps, plus spécifiquement depuis son entrée dans la profession.

MIPEC : Microprogramme de 2è cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial offert par certains établissements par le biais de l'Université de Sherbrooke.

3. Sondage

1. Veuillez indiquer si vous êtes coordonnateur de département ou conseiller pédagogique.

- ◯ Coordonnateur de département
- ◯ Conseiller pédagogique

2. Veuillez indiquer depuis combien d'années vous occupez cette fonction dans votre établissement.

- ◯ Une année ou moins
- ◯ Deux années
- ◯ Entre trois et cinq ans
- ◯ Plus de cinq ans

3. Existe-t-il un plan ou un programme d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants dans votre département ou votre établissement ?

- ◯ Oui
- ◯ Non
- ◯ Ne sait pas

4. Donnez cinq mots-clés qui vous viennent à l'esprit quand on parle d'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

5. Selon votre expérience personnelle, quels sont les éléments PRIORITAIRES que l'enseignant débutant doit posséder AVANT de débuter sa première journée de classe ?

- ☐ Connaître et rencontrer une personne ressource
- ☐ Visiter des lieux
- ☐ Connaître les procédures départementales
- ☐ Connaître le matériel mis à sa disposition
- ☐ Rencontrer les membres du département
- ☐ Avoir en sa possession les outils importants (clé, bureau, boîte vocale,courriel, photocopie)
- ☐ Connaître les droits, obligations d'un enseignant et les procédures essentiels de l'établissement

6. Selon votre compréhension et votre expérience au regard du dossier de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en début de carrière, classez les énoncés ci-dessous par ordre d'importance. (un seul chiffre par énoncé)

Le chiffre 1 correspond au plus important et le chiffre 11 le moins important.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Connaître les rudiments de la pédagogie	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Se créer un réseau social	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Développer un réseau de contacts pertinents dans le cadre de ses nouvelles fonctions	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Développer un sentiment d'appartenance à son collège	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Économiser temps et énergie pour chercher la bonne information ou le bon contact	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Éviter les pièges et les obstacles de la nouvelle profession	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Connaître la culture de l'organisation et ses pratiques	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Répondre rapidement à la clientèle étudiante	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Développer un sentiment d'appartenance à son département	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
"Survivre" en classe pendant les premières semaines suivant son embauche	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Traiter différents dossiers selon les priorités	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

7. Pour chaque modalité présentée, indiquez dans quelle mesure vous jugez important que cette modalité fasse partie de l'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière.

	pas du tout important	peu important	assez important	très important	ne sait pas
Trousse d'accueil de référence pour les enseignants en début de carrière	○	○	○	○	○
Remise des documents ministériels (programme d'étude, plan-cadre, guide pédagogique, etc.)	○	○	○	○	○
Remise de documents pédagogiques (documents maison)	○	○	○	○	○
Visite de l'établissement	○	○	○	○	○
Rencontre avec les membres du département	○	○	○	○	○
Rencontre avec un ou une conseillère pédagogique	○	○	○	○	○
Jumelage avec un enseignant expérimenté	○	○	○	○	○
Rencontre avec la direction de l'établissement	○	○	○	○	○
Rencontre avec des membres du personnel	○	○	○	○	○
Activités d'accueil	○	○	○	○	○
Moments d'échanges pédagogiques (café, dîner, 5 à 7 ou autre)	○	○	○	○	○
Groupe d'entraide avec d'autres enseignants en début de carrière	○	○	○	○	○
Échanges virtuels	○	○	○	○	○
Cybermentorat ou mentorat en ligne	○	○	○	○	○
Suivi individuel	○	○	○	○	○
Observation pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction dans un but formatif	○	○	○	○	○
Captation vidéo pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction avec visionnement de la prestation dans un but formatif	○	○	○	○	○
Production d'un bulletin d'information pour les enseignants en début de carrière	○	○	○	○	○
Période réservée à l'accompagnement pendant les journées pédagogiques	○	○	○	○	○

Élaborez sur vos réponses

8. Pour chaque modalité d'accompagnement des enseignants en début de carrière présentée, indiquez dans quelle mesure vous estimez que cette modalité est RÉALISÉE dans votre établissement ou votre département.

	pas du tout	un peu	assez	tout à fait	ne sait pas
Trousse d'accueil de référence pour les enseignants en début de carrière	○	○	○	○	○
Remise des documents ministériels (programme d'étude, plan-cadre, guide pédagogique, etc.)	○	○	○	○	○
Remise de documents pédagogiques (documents maison)	○	○	○	○	○
Visite de l'établissement	○	○	○	○	○
Rencontre avec les membres du département	○	○	○	○	○
Rencontre avec un ou une conseillère pédagogique	○	○	○	○	○
Jumelage avec un enseignant expérimenté	○	○	○	○	○
Rencontre avec la direction de l'établissement	○	○	○	○	○
Rencontre avec des membres du personnel	○	○	○	○	○
Activités d'accueil	○	○	○	○	○
Moments d'échanges pédagogiques (café, dîner, 5 à 7 ou autre)	○	○	○	○	○
Groupe d'entraide avec d'autres enseignants en début de carrière	○	○	○	○	○
Échanges virtuels	○	○	○	○	○
Cybermentorat ou mentorat en ligne	○	○	○	○	○
Suivi individuel	○	○	○	○	○
Observation pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction dans un but formatif	○	○	○	○	○
Captation vidéo pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction avec visionnement de la prestation dans un but formatif	○	○	○	○	○
Production d'un bulletin d'information pour les enseignants en début de carrière	○	○	○	○	○
Période réservée à l'accompagnement pendant les journées pédagogiques	○	○	○	○	○

Autre (veuillez préciser)

9. Pour chaque activité d'accompagnement présentée, indiquez si elle est offerte sur une base volontaire ou obligatoire. Si elle n'est pas offerte, cochez s. o. (sans objet).

	Volontaire	Obligatoire	Ne sait pas	s. o.
Trousse d'accueil de référence pour les enseignants en début de carrière	○	○	○	○
Remise des documents ministériels (programme d'étude, guide pédagogique, etc.)	○	○	○	○
Remise de documents pédagogiques (documents maison)	○	○	○	○
Visite du collège	○	○	○	○
Rencontre avec un conseiller ou une conseillère pédagogique	○	○	○	○
Jumelage avec un enseignant expérimenté	○	○	○	○
Rencontre avec la direction du collège	○	○	○	○
Activités d'accueil	○	○	○	○
Moments d'échanges pédagogiques (café, dîner, 5 à 7 ou autre)	○	○	○	○
Mentorat	○	○	○	○
Mentorat en ligne (cybermentorat)	○	○	○	○
Observation en classe avec rétroaction	○	○	○	○
Portail	○	○	○	○
Forum de discussion	○	○	○	○
Portfolio	○	○	○	○
Groupe collectif de soutien	○	○	○	○
MIPEC	○	○	○	○
Échanges virtuels	○	○	○	○
Suivi individuel	○	○	○	○
Captation vidéo pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction avec visionnement de la prestation dans un but formatif	○	○	○	○
Période réservée à l'accompagnement pendant les journées pédagogiques	○	○	○	○
Production d'un bulletin d'information pour les enseignants en début de carrière	○	○	○	○
Formation structurée spécifique	○	○	○	○

Autre (veuillez préciser)

10. S'il y a lieu, veuillez indiquer à quel moment de leur insertion professionnelle sont proposées ces activités d'accompagnement aux enseignants débutants.

	à l'entrée	1ère session	1er contrat	disponible tout au long de l'année	Ne sait pas	s. o.
Trousse d'accueil de référence pour les enseignants en début de carrière	○	○	○	○	○	○
Remise des documents ministériels (programme d'étude, plan-cadre, guide pédagogique, etc.)	○	○	○	○	○	○
Remise de documents pédagogiques (documents maison)	○	○	○	○	○	○
Visite de l'établissement	○	○	○	○	○	○
Rencontre avec les membres du département	○	○	○	○	○	○
Rencontre avec un ou une conseillère pédagogique	○	○	○	○	○	○
Jumelage avec un enseignant expérimenté	○	○	○	○	○	○
Rencontre avec la direction de l'établissement	○	○	○	○	○	○
Rencontre avec des membres du personnel	○	○	○	○	○	○
Activités d'accueil	○	○	○	○	○	○
Moments d'échanges pédagogiques (café, dîner, 5 à 7 ou autre)	○	○	○	○	○	○
Groupe d'entraide avec d'autres enseignants en début de carrière	○	○	○	○	○	○
Échanges virtuels	○	○	○	○	○	○
Cybermentorat ou mentorat en ligne	○	○	○	○	○	○
Suivi individuel	○	○	○	○	○	○
Observation pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction dans un but formatif	○	○	○	○	○	○
Captation vidéo pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction avec visionnement de la prestation dans un but formatif	○	○	○	○	○	○
Production d'un bulletin d'information pour les enseignants en début de carrière	○	○	○	○	○	○
Période réservée à l'accompagnement pendant les journées pédagogiques	○	○	○	○	○	○

Autre (veuillez préciser)

11. S'il existe un programme d'insertion professionnelle dans votre établissement ou votre département, y a-t-il un temps limite pour faire partie de ce programme ? Si oui, vous veuillez indiquer le temps limite d'admissibilité.

- ◯ Oui
- ◯ Non
- ◯ Ne sait pas
- ◯ Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

12. Dans votre établissement, est-ce un choix obligatoire ou optionnel ?

- ◯ Obligatoire
- ◯ Optionnel
- ◯ Ne sait pas
- ◯ Ne s'applique pas

13. Lors de son engagement, à quel moment le nouvel enseignant est-il informé de la présence d'un programme d'insertion professionnelle ?

- ◯ Dès son engagement.
- ◯ Durant la session
- ◯ Durant la première année de son engagement
- ◯ Ne sait pas
- ◯ Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

14. En vous référant aux activités d'accompagnement citées à la question 7 (trousse d'accueil, visite, jumelage, groupe d'entraide, etc.), à quel moment et par qui sont offertes ces activités aux enseignants en début de carrière?

	coordonnateur de département	conseiller pédagogique	professeur mentor	Ne s'applique pas
Spécifiquement la première journée d'emploi	☐	☐	☐	☐
Au cours de la première semaine d'emploi	☐	☐	☐	☐
Tout au long du premier mois	☐	☐	☐	☐
Uniquement les premiers six mois	☐	☐	☐	☐
Tout au long de la première année	☐	☐	☐	☐
Au-delà de la première année	☐	☐	☐	☐
Ne sait pas	☐	☐	☐	☐

15. Pour chacun des éléments cochés à la question précédente, veuillez résumer les activités d'accompagnement réalisées en précisant, lorsque cela s'applique : la durée, la fréquence, le moment, les personnes impliquées, etc.

Spécifiquement la première journée d'emploi

Au cours de la première semaine d'emploi

Tout au long du premier mois

Uniquement les six premiers mois

Tout au long de la première année

Au-delà de la première année

Autre (veuillez préciser)

Aucune activité d'accompagnement dans notre établissement

16. Est-ce que le nouvel enseignant a la possibilité de choisir une personne-ressource ou est-il obligatoirement jumelé à quelqu'un de spécifique lors de son insertion?

- ◯ Le choix est à sa discrétion
- ◯ Une personne est préalablement désignée
- ◯ Cela varie selon les situations
- ◯ Ne sait pas
- ◯ Ne s'applique pas

17. De quelle façon se passent les échanges ou rencontres entre le nouvel enseignant et la personne-ressource ?

- ☐ Par téléphone
- ☐ Par courriel
- ☐ Rencontres heddomadaires
- ☐ Rencontres aléatoires
- ☐ Après une prestation de classe de l'enseignant débutant
- ☐ Ne sait pas
- ☐ Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

18. Si vous êtes un personne qui accompagne ou qui assure la supervision auprès du nouvel enseignant, quelle est approximativement la fréquence des échanges ou rencontres entre la personne-ressource et le novice?

- ○ Une fois /semaine
- ○ Une fois/ 2 semaines
- ○ Une fois / mois
- ○ Selon une entente établie entre ces individus
- ○ Au besoin
- ○ Ne sait pas
- ○ Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

19. Quel est le temps moyen alloué à chaque rencontre ou échange individuel entre la personne ressource et l'enseignant novice?

- ○ ½ h
- ○ ¾ h
- ○ 1h
- ○ 2h
- ○ Ne sait pas
- ○ Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

20. S'il y a des rencontres de groupes, quel est le temps alloué? (Si vous avez répondu oui, veuillez par la suite compléter en précisant si cela est par rencontre, par semaine, par session et de quel groupe il s'agit.)

- ○ 1 h
- ○ 2 h
- ○ 3 h
- ○ Ne sait pas
- ○ Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

21. Selon vous, quelle importance la direction accorde-t-elle à chacun des objectifs visés par le programme d'insertion professionnelle?

(classez de 1 = haut degré d'importance à 6 = faible degré d'importance)

- [ ] Acquérir de nouvelles habiletés
- [ ] Acquérir de nouveaux savoir
- [ ] Améliorer des pratiques d'enseignement
- [ ] Briser l'isolement
- [ ] Fournir un appui professionnel
- [ ] Familiariser l'enseignant débutant avec les rouages de la pédagogie

22. Parmi les personnes suivantes, lesquelles devraient jouer un rôle dans l'accompagnement des enseignants en début de carrière dans votre établissement?

- [ ] Directeur général ou directeur des études
- [ ] Direction adjointe du collège
- [ ] Conseiller pédagogique
- [ ] Coordonnateur de département
- [ ] Enseignant d'expérience
- [ ] Autre (veuillez préciser)

23. Parmi les personnes suivantes, lesquelles jouent effectivement un rôle dans l'accompagnement des enseignants en début de carrière dans votre établissement?

- ☐ Directeur général ou directeur des études
- ☐ Direction adjointe du collège
- ☐ Conseiller pédagogique
- ☐ Coordonnateur de département
- ☐ Enseignant d'expérience
- ☐ Il n'y a pas d'insertion dans notre établissement
- ☐ Autre (veuillez préciser)

24. Dans votre établissement, qui est responsable de l'accompagnement des enseignants en début de carrière?

- ○ Une personne porteuse du dossier
- ○ Un comité responsable
- ○ Ne sait pas

Veuillez détailler qui s'occupe de l'accompagnement des enseignants en début de carrière en précisant le titre d'emploi et en énumérant les membres s'il s'agit d'un comité.

25. Comment se déroule la participation aux activités d'accompagnement pour l'ENSEIGNANT en début de carrière?

- [ ] Dégrèvement
- [ ] Rémunération
- [ ] Allègement de tâches
- [ ] Ne sait pas
- [ ] Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

26. Comment se déroule la participation aux activités d'accompagnement pour l'ACCOMPAGNATEUR du nouvel enseignant?

- [ ] Dégrèvement
- [ ] Rémunération
- [ ] Allègement de tâches
- [ ] Ne sait pas
- [ ] Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

27. Comment sont sélectionnés les candidats faisant partie du programme d'insertion ?

- ( ) Tous doivent y participer
- ( ) Sur une base volontaire
- ( ) Un nombre limité de personnes sont éligibles par département et par session
- ( ) Ne sait pas
- ( ) Ne s'applique pas

Autre (veuillez préciser)

28. Est-ce qu'une contrainte horaire est accordée à l'enseignant débutant pour des formations spécifiques ou cette personne doit attendre que son horaire s'ajuste aux formations ?

- ◯ Contrainte horaire automatiquement accordée
- ◯ Dépend de l'horaire du nouvel enseignant
- ◯ Pas de formation
- ◯ Ne sait pas

Autre (veuillez préciser)

29. Est-ce qu'un dégrèvement est accordé à l'enseignant débutant pour des formations spécifiques ou cette personne doit attendre que son horaire s'ajuste aux formations ?

- ◯ Dégrèvement automatiquement accordé
- ◯ Dépend de l'horaire du nouvel enseignant
- ◯ Pas de formation
- ◯ Ne sait pas

Autre (veuillez préciser)

30. Dans le cadre des formations offertes par le collège, y a-il des crédits assujettis à ces cours ?

- ◯ Pas de formation
- ◯ Oui
- ◯ Non
- ◯ Dépend des formations données
- ◯ Ne sait pas

Autre (veuillez préciser)

31. Selon vos fonctions (départementales ou collégiales), combien de nouveaux enseignants en début de carrière avez-vous accueillis au cours de l'année scolaire 2013-2014?

Nombre

Données non disponibles (précisez)

32. Parmi les nouveaux enseignants en début de carrière que vous avez accueillis au cours de l'année scolaire 2013-2014, combien :

travaillaient à taux horaire? _____

avaient un contrat à temps partiel? _____

avaient un contrat à temps plein? _____

données non disponibles (veuillez préciser) _____

Autre (précisez) _____

33. Toujours selon vos fonctions (coordonnateur ou conseiller pédagogique) et parmi les nouveaux enseignants en début de carrière que vous avez accueillis au cours de l'année scolaire 2013-2014, combien se sont prévalus des mesures d'accompagnement que vous offrez?

- ☐ Aucun
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ Plusieurs (précisez dans autre)
- ☐ Ne sait pas

Autre

34. Si vous offrez les formations suivantes aux enseignants en début de carrière, veuillez préciser la durée de cette formation.

	1 heure	2 heures	3 heures	4 heures	5 heures	Nous n'offrons pas cette formation
Initiation aux TIC	○	○	○	○	○	○
Mise à jour en langue française	○	○	○	○	○	○
Gestion de classe	○	○	○	○	○	○
Planification de leçons	○	○	○	○	○	○
Évaluation des apprentissages	○	○	○	○	○	○
Stratégies d'enseignement	○	○	○	○	○	○
Rôles et responsabilités de l'enseignant	○	○	○	○	○	○

Commentaires - si vous offrez d'autres formations, veuillez en préciser le contenu et la durée

35. Si d'autres personnes que la conseillère/ le conseiller pédagogique ou la coordonnatrice/ le coordonnateur accompagnent les nouveaux enseignants en début de carrière dans votre établissement, quels titres leur sont donnés? (ex: mentor, tuteur, pair aidant, etc.)

36. L'accompagnement des nouveaux enseignants en début de carrière vise notamment à les aider à développer leurs compétences professionnelles et à les mettre en oeuvre.

Selon votre expérience, dans quelle mesure l'accompagnement offert dans votre établissement a-t-il un impact sur le développement des 12 compétences professionnelles des enseignants tels que décrits par le MELS? (voir le fichier explicatif qui accompagne le courriel contenant le lien web vers la page du présent questionnaire)

	Aucun impact	Faible impact	Impact notable	Impact important	Ne s'applique pas
Compétence 1 : Agir en temps que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	○	○	○	○	○
Compétence 2 : Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.	○	○	○	○	○
Compétence 3 : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.	○	○	○	○	○
Compétence 4 : Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.	○	○	○	○	○
Compétence 5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition de compétences des étudiants pour les contenus à faire apprendre.	○	○	○	○	○
Compétence 6 : Planifier, organiser ou superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des étudiants.	○	○	○	○	○
Compétence 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des étudiants présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.	○	○	○	○	○
Compétence 8 : Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement apprentissage de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.	○	○	○	○	○
Compétence 9 : Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les étudiants en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	○	○	○	○	○
Compétence 10 : Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogiques à l'exécution des tâches permettant le développement et l'évaluation de compétences visées dans les programmes.	○	○	○	○	○
Compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.	○	○	○	○	○
Compétence 12 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	○	○	○	○	○

Précisez au besoin

37. Pour chaque modalité présentée, indiquez dans quelle mesure elle est un obstacle à l'accompagnement des nouveaux enseignants dans votre milieu.

	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
Manque de formation ou de préparation pour les accompagnateurs	○	○	○	○
Manque de personnes-ressources pour accompagner	○	○	○	○
Manque de temps de l'accompagnateur	○	○	○	○
Manque de temps du nouvel enseignant	○	○	○	○
Pas de locaux disponibles pour les rencontres	○	○	○	○
Difficulté avec la gestion de l'horaire des nouveaux enseignants pour des rencontres en groupe	○	○	○	○
Manque d'ouverture de la part du collège	○	○	○	○
Manque d'ouverture de la part des collègues	○	○	○	○
Engagement de dernière minute	○	○	○	○
Manque d'outils pour bien accompagner	○	○	○	○
Manque d'outils pour le côté administratif (ex : trousse d'accueil, rencontre en début)	○	○	○	○

Autre (veuillez préciser)

38. Pour chaque moyen présenté, indiquez ceux qui vous permettraient de favoriser l'accompagnement des nouveaux enseignants dans votre milieu.

	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
Libération de tâche pour l'accompagnateur	○	○	○	○
Guide d'accompagnement pour l'accompagnateur	○	○	○	○
Guide d'accompagnement pour le nouvel enseignant	○	○	○	○
Plage horaire réservée pour tous les nouveaux enseignants afin de permettre des rencontres en groupe	○	○	○	○
Local disponible pour des rencontres	○	○	○	○
Montant versé pour les accompagnateurs	○	○	○	○
Partage de la tâche d'accompagnateur	○	○	○	○
Réunion d'information sur l'accompagnement à tous les enseignants de l'établissement pour permettre une prise de conscience de la situation actuelle et ainsi favoriser l'implication des enseignants comme accompagnateurs	○	○	○	○

Autre (veuillez préciser)

39. Selon votre expérience personnelle, de quels outils auriez-vous besoin pour intervenir efficacement dans l'accompagnement des nouveaux enseignants?

***40. Dans le cadre de votre travail d'accompagnement des nouveaux enseignants en début de carrière, y a-t-il des ouvrages, des articles, des documents vidéos, des sites Internet que vous avez consultés et qui vous ont été utiles? Veuillez indiquer ci-dessous les références de ces ressources (titres, auteurs, lien internet).**

À l'aide des informations que vous nous fournirez, nous créerons un répertoire que nous vous ferons parvenir ultérieurement.

Si vous désirez nous faire parvenir des documents d'accompagnement que vous avez créés et/ou que vous utilisez, vous pouvez le faire par courriel à l'adresse jjouan@cmaisonneuve.qc.ca. Ces documents seront réservés à l'utilisation de la chercheuse pour mieux comprendre les pratiques d'accompagnement. Ils ne pourront être diffusés sans avoir obtenu une seconde autorisation de votre part au préalable. Nous vous recontacterons à cet effet, le cas échéant.

ANNEXE D
CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

QUESTIONS (inspirées du questionnaire en ligne)	Questions de la chercheuse	Réponses du participant
1. Êtes-vous coordonnatrice/coordonnateur de département ou conseil conseiller pédagogique ?		
2. Depuis combien d'années occupez-vous cette fonction dans votre établissement ?		
3. Existe-t-il un plan ou un programme d'insertion professionnelle pour le personnel enseignant débutant dans votre département ou votre établissement ?		
4. Donnez cinq mots-clés qui vous viennent à l'esprit quand on parle d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants.		
5. Selon votre expérience personnelle, quels sont les éléments PRIORITAIRES que le personnel enseignant débutant doit posséder AVANT de débuter sa première journée de classe ? a. Connaître et rencontrer une personne-ressource b. Visiter des lieux c. Connaître les procédures départementales d. Connaître le matériel mis à sa disposition e. Rencontrer les membres du département f. Avoir en sa possession les outils importants (clé, bureau, boîte vocale, courriel, photocopie) g. Connaître les droits, les obligations d'un enseignant et les procédures essentielles de l'établissement		
6. Selon votre compréhension et votre expérience au regard du dossier de l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant, classez les énoncés ci-dessous par ordre d'importance. (Le chiffre 1 correspond au plus important et le chiffre 11 le moins important). a. Connaître les rudiments de la pédagogie b. Se créer un réseau social c. Développer un réseau de contacts pertinents dans le cadre de ses nouvelles fonctions d. Développer un sentiment d'appartenance à son collège e. Économiser temps et énergie pour chercher la bonne information ou le bon contact f. Éviter les pièges et les obstacles de la nouvelle profession g. Connaître la culture de l'organisation et ses pratiques h. Répondre rapidement à la clientèle étudiante i. Développer un sentiment d'appartenance à son département j. "Survivre" en classe pendant les premières semaines suivant son embauche k. Traiter différents dossiers selon les priorités		
7. Pour chaque modalité présentée, indiquez dans quelle mesure vous jugez important que cette modalité fasse partie de l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants. a. Remise des documents ministériels (programme d'étude, plan-cadre,		

QUESTIONS (inspirées du questionnaire en ligne)	Questions de la chercheuse	Réponses du participant
guide pédagogique, etc.) b. Remise de documents pédagogiques (documents maison) c. Visite de l'établissement d. Rencontre avec les membres du département e. Rencontre avec une conseillère ou un conseiller pédagogique f. Jumelage avec une enseignante ou un enseignant expérimenté g. Rencontre avec la direction de l'établissement h. Rencontre avec des membres du personnel i. Activités d'accueil j. Moments d'échanges pédagogiques (café, dîner, 5 à 7 ou autre) k. Groupe d'entraide avec d'autres enseignantes et enseignants débutants l. Échanges virtuels m. Cybermentorat (mentorat en ligne) n. Suivi individuel o. Observation pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction dans un but formatif p. Captation vidéo pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction avec visionnement de la prestation dans un but formatif q. Production d'un bulletin d'information pour les enseignantes et les enseignants débutants r. Période réservée à l'accompagnement pendant les journées pédagogiques		
8. Pour chaque modalité présentée à l'égard de l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants, indiquez dans quelle mesure vous estimez que cette modalité est RÉALISÉE dans votre établissement ou votre département. a. Remise des documents ministériels (programme d'étude, plan-cadre, guide pédagogique, etc.) b. Remise de documents pédagogiques (documents maison) c. Visite de l'établissement d. Rencontre avec les membres du département e. Rencontre avec une conseillère ou un conseiller pédagogique f. Jumelage avec une enseignant ou un enseignant expérimenté g. Rencontre avec la direction de l'établissement h. Rencontre avec des membres du personnel i. Activités d'accueil j. Moments d'échanges pédagogiques (café, dîner, 5 à 7 ou autre) k. Groupe d'entraide avec d'autres enseignantes et enseignants débutants l. Échanges virtuels m. Cybermentorat (mentorat en ligne) n. Suivi individuel o. Observation pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction dans un but formatif p. Captation vidéo pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction avec visionnement de la prestation dans un but formatif q. Production d'un bulletin d'information pour les enseignantes et		

QUESTIONS (inspirées du questionnaire en ligne)	Questions de la chercheuse	Réponses du participant
enseignants débutants r. Période réservée à l'accompagnement pendant les journées pédagogiques		
9. Pour chaque activité d'accompagnement présentée, indiquez si elle est offerte sur une base volontaire ou obligatoire. Si elle n'est pas offerte, indiquez s. o. (sans objet) a. Trousse d'accueil de référence pour le personnel enseignant débutant b. Remise des documents ministériels (programme d'étude, guide pédagogique, etc.) c. Remise de documents pédagogiques (documents maison) d. Visite du collège e. Rencontre avec une conseillère ou un conseiller pédagogique f. Jumelage avec une enseignante ou un enseignant expérimenté g. Rencontre avec la direction du collège h. Activités d'accueil i. Moments d'échanges pédagogiques (café, dîner, 5 à 7 ou autre) j. Mentorat k. Mentorat en ligne (cybermentorat) l. Observation en classe avec rétroaction m. Portail n. Forum de discussion o. Portfolio p. Groupe collectif de soutien q. MIPEC r. Échanges virtuels s. Suivi individuel t. Captation vidéo pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction avec visionnement de la prestation dans un but formatif u. Période réservée à l'accompagnement pendant les journées pédagogiques v. Production d'un bulletin d'information pour le personnel enseignant débutant w. Formation structurée spécifique		
10. S'il y a lieu, veuillez indiquer à quel moment de leur insertion professionnelle sont proposées ces activités d'accompagnement au personnel enseignant débutant a. Trousse d'accueil de référence pour les enseignantes et enseignants débutants b. Remise des documents ministériels (programme d'étude, guide pédagogique, etc.) c. Remise de documents pédagogiques (documents maison) d. Visite du collège e. Rencontre avec un conseillère ou une conseiller pédagogique f. Jumelage avec une enseignante ou un enseignant expérimenté g. Rencontre avec la direction du collège		

QUESTIONS (inspirées du questionnaire en ligne)	Questions de la chercheuse	Réponses du participant
h. Activités d'accueil i. Moments d'échanges pédagogiques (café, dîner, 5 à 7 ou autre) j. Mentorat k. Mentorat en ligne (cybermentorat) l. Observation en classe avec rétroaction m. Portail n. Forum de discussion o. Portfolio p. Groupe collectif de soutien q. MIPEC r. Échanges virtuels s. Suivi individuel t. Captation vidéo pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction avec visionnement de la prestation dans un but formatif u. Période réservée à l'accompagnement pendant les journées pédagogiques v. Production d'un bulletin d'information pour le personnel enseignant débutant w. Formation structurée spécifique		
11. S'il existe un programme d'insertion professionnelle dans votre établissement ou votre département, y a-t-il un temps limite pour faire partie de ce programme ? Si oui, veuillez indiquer le temps limite d'admissibilité.		
12. Dans votre établissement, est-ce une démarche obligatoire ou optionnelle ?		
13. Lors de son engagement, à quel moment l'enseignante ou l'enseignant débutant est-il informé de la présence d'un programme d'insertion professionnelle ? a. dès son engagement b. durant la session c. durant la première année de son engagement d. ne sait pas		
14. En vous référant aux activités d'accompagnement citées à la question 7 (trousse d'accueil, visite, jumelage, groupe d'entraide, etc.), à quel moment et par qui sont offertes ces activités au personnel enseignant débutant? a. Spécifiquement la première journée d'emploi b. Au cours de la première semaine d'emploi c. Tout au long du premier mois d. Uniquement les premiers six mois e. Tout au long de la première année f. Au-delà de la première année g. Ne sait pas		
15. Pour chacun des éléments cochés à la question précédente, veuillez résumer les activités d'accompagnement réalisées en précisant, lorsque cela s'applique : la durée, la fréquence, le moment, les personnes impliquées, etc. a. Spécifiquement la première journée d'emploi b. Au cours de la première semaine d'emploi		

QUESTIONS (inspirées du questionnaire en ligne)	Questions de la chercheuse	Réponses du participant
c. Tout au long du premier mois d. Uniquement les premiers six mois e. Tout au long de la première année f. Au-delà de la première année g. Ne sait pas		
16. Est-ce que le personnel enseignant débutant a la possibilité de choisir une personne-ressource ou est-il obligatoirement jumelé à quelqu'un de spécifique lors de son insertion?		
17. De quelle façon se passent les échanges ou rencontres entre le personnel enseignant débutant et la personne-ressource ? a. téléphone b. courriel c. rencontre hebdomadaire d. rencontre aléatoire e. après une prestation de classe		
18. Si vous êtes une personne qui accompagne ou qui assure la supervision auprès de l'enseignante ou l'enseignant débutant, quelle est approximativement la fréquence des échanges ou rencontres entre la personne-ressource et l'enseignant débutant?		
19. Quel est le temps moyen alloué à chaque rencontre ou échange entre la personne-ressource et l'enseignant débutant?		
20. S'il y a des rencontres de groupes, quel est le temps alloué?		
21. Selon vous, quelle importance la DIRECTION accorde-t-elle à chacun des objectifs visés par le programme d'insertion professionnelle? (classez de 1 = haut degré d'importance à 10 = faible degré d'importance) a. acquérir de nouvelles habiletés b. acquérir de nouveaux savoirs c. améliorer des pratiques d'enseignement d. briser l'isolement e. fournir un appui professionnel f. familiariser l'enseignant débutant avec les rouages de la pédagogie		
22. Parmi les personnes suivantes, lesquelles devraient jouer un rôle dans l'accompagnement du personnel enseignant débutant dans votre établissement? a. directeur général ou directeur des études b. directeur adjoint c. conseillère/conseiller pédagogique d. coordonnatrice/ coordonnateur de département e. enseignante et enseignant d'expérience		
23. Parmi les personnes suivantes, lesquelles jouent effectivement un rôle dans l'accompagnement du personnel enseignant débutant dans votre établissement? a. directeur général ou directeur des études b. directeur adjoint		

QUESTIONS (inspirées du questionnaire en ligne)	Questions de la chercheuse	Réponses du participant
c. conseillère/conseiller pédagogique d. coordonnatrice/coordonnateur de département e. enseignante et enseignant f. d'expérience		
24. Dans votre établissement, y-a-t-il une personne désignée pour l'accompagnement du personnel enseignant débutant?		
25. Comment se déroule la participation aux activités d'accompagnement pour le personnel enseignant débutant? a. dégrèvement b. rémunération c. allègement de tâches d. ne sait pas		
26. Comment se déroule la participation aux activités d'accompagnement pour l'ACCOMPAGNATEUR du personnel enseignant débutant? a. dégrèvement b. rémunération c. allègement de tâches d. ne sait pas		
27. Comment sont sélectionnés les candidats faisant partie du programme d'insertion ? a. tous doivent y participer b. sur une base volontaire c. un nombre limité de personnes par département/ par session d. ne sait pas		
28. Est-ce qu'une contrainte horaire est accordée à l'enseignant débutant pour des formations spécifiques ou cette personne doit attendre que son horaire s'ajuste aux formations ?		
29. Est-ce qu'un dégrèvement est accordé au personnel enseignant débutant pour des formations spécifiques ou il attend que son horaire s'ajuste aux formations ? a. dégrèvement automatiquement accordé b. dépend de l'horaire du personnel enseignant c. pas de formation d. ne sait pas		
30. Dans le cadre des formations offertes par le collège, y a-t-il des crédits assujettis à ces cours ?		
31. Selon vos fonctions (départementales ou collégiales), combien d'enseignantes et d'enseignants débutants avez-vous accueillis au cours de l'année scolaire 2013-2014?		
32. Parmi les enseignantes et les enseignants débutants que vous avez accueillis au cours de l'année scolaire 2013-2014, combien travaillaient : a. à taux horaire b. temps partiel c. temps plein		

QUESTIONS (inspirées du questionnaire en ligne)	Questions de la chercheuse	Réponses du participant
d. données non disponibles		
33. Toujours selon vos fonctions (coordonnatrice/coordonnateur ou conseillère/conseiller pédagogique) et parmi les enseignantes et les enseignants débutants que vous avez accueillis au cours de l'année scolaire 2013-2014, combien se sont prévalus des mesures d'accompagnement offertes ?		
34. Si vous offrez les formations suivantes aux enseignantes et enseignants débutants, veuillez préciser la durée de cette formation sinon indiquez s.o. (sans objet) a. Initiation aux TIC b. Mise à jour en langue française c. Gestion de classe Planification de leçons d. Évaluation des apprentissages e. Stratégies d'enseignement f. Rôles et responsabilités de l'enseignant		
35. Si d'autres personnes autre que la conseillère/ le conseiller pédagogique ou la coordonnatrice/ le coordonnateur accompagnent les enseignantes et enseignants débutants dans votre établissement, quels titres leur sont donnés? (ex: mentor, tuteur, pair aidant, etc.)		
36. Selon votre expérience, dans quelle mesure l'accompagnement offert dans votre établissement a-t-il un impact sur le développement des 12 compétences professionnelles des enseignants tels que décrits par le MELS? (voir le fichier explicatif qui accompagne le présent questionnaire)		
37. Pour chaque modalité présentée, indiquez dans quelle mesure elle est un obstacle à l'accompagnement des enseignantes et enseignants débutants dans votre département ou votre établissement. a. Manque de formation ou de préparation pour les accompagnateurs b. Manque de formation personne-ressources pour accompagner c. Manque de temps de l'accompagnateur d. Manque de temps pour le personnel enseignant débutant e. Pas de locaux disponibles pour les rencontres f. Difficulté de gestion avec l'horaire du personnel enseignant débutant pour des rencontres en groupe g. Manque d'ouverture de la part du collège h. Manque d'ouverture de la part des collègues i. Engagement de dernière minute j. Manque d'outils pour bien accompagner k. Manque d'outils pour le côté administratif (ex : trousse d'accueil, rencontre en début)		
38. Pour chaque moyen présenté, indiquez ceux qui vous permettraient de favoriser l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants dans votre milieu. a. Libération de tâche pour l'accompagnateur b. Guide d'accompagnement pour l'accompagnateur c. Guide d'accompagnement pour le personnel enseignant débutant		

QUESTIONS (inspirées du questionnaire en ligne)	Questions de la chercheuse	Réponses du participant
d. Plage horaire réservée pour tous les enseignantes et les enseignants débutants afin de permettre des rencontres en groupe e. Local disponible pour des rencontres f. Montant versé pour les accompagnateurs g. Réunion d'information sur l'accompagnement à tous les enseignants de l'établissement pour permettre une prise de conscience de la situation actuelle et ainsi favoriser l'implication des enseignants comme accompagnateurs		
39. Selon votre expérience personnelle, quels outils auriez-vous besoin pour intervenir efficacement dans l'accompagnement du personnel enseignant débutant?		
40. Dans le cadre de votre travail d'accompagnement des enseignants débutants, y a-t-il des ouvrages, des articles, des documents vidéo, des sites Internet que vous avez consultés et qui vous ont été utiles? Veuillez indiquer les références de ces ressources (titres, auteurs, lien internet).		

ANNEXE E
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Conception d'un recueil sur les pratiques d'accompagnement pour les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants du collégial en techniques d'hygiène dentaire

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

IDENTIFICATION

Responsable de la recherche : Jocelyne Jouan
Adresse courriel : jjouan@cmaisonneuve.qc.ca
Téléphone : 514-254-7131 poste 4419
Programme d'études : Maîtrise en enseignement au collégial (MEC), Université de Sherbrooke, secteur PERFORMA (perfectionnement et formation des maîtres)
Directrice d'essai : Claudia Gagnon, Université de Sherbrooke

DESCRIPTION

1. But général de la recherche

Vous êtes invités à prendre part à une recherche qualitative interprétative qui vise à dresser un portrait des pratiques utilisées dans l'accompagnement des nouveaux enseignants et enseignantes au collégial. Le but de cette recherche est de faire une mise à jour des différentes pratiques qui existent à l'heure actuelle dans le milieu collégial, spécifiquement dans un programme de techniques d'hygiène dentaire. À partir des données recueillies, nous souhaitons fournir des informations pertinentes aux intervenantes et aux intervenants qui mettent sur pied des mesures d'accompagnement en insertion professionnelle ou tout simplement créer un outil de référence pouvant mieux orienter certains ajustements sur les dispositifs déjà en place. D'autre part, nous voulons également concevoir un recueil afin de le rendre disponible à tous les intervenants qui apportent un soutien à la relève enseignante et qui travaillent dans des programmes d'insertion professionnelle.

Ce projet d'étude ainsi que la conception de ce recueil proviennent de l'initiative de la chercheuse et sont réalisés dans le cadre d'un essai visant l'obtention d'une maîtrise sous la direction de Claudia Gagnon, professeure à l'Université de Sherbrooke.

Les résultats obtenus à l'aide du questionnaire en ligne passé auprès des participantes et participants permettront de cerner différentes dimensions reliées à l'accompagnement des enseignantes et enseignants débutants. Cette recherche se penchera particulièrement face aux activités, au contexte, à la durée, aux acteurs ainsi qu'aux objectifs poursuivis par les pratiques d'accompagnement en vigueur.

Suite aux réponses obtenues lors des questionnaires en ligne, la chercheuse pourra, si nécessaire, solliciter une courte entrevue téléphonique auprès d'un nombre restreint de participants ou participantes afin de valider certaines données recueillies.

2. Votre participation

La participation à cette recherche consistera à répondre de façon anonyme à un questionnaire en ligne *Pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au collégial* et permettra de recenser les mesures mises en place dans les neuf collèges du Québec qui offrent une formation en techniques d'hygiène dentaire. Le but premier vise à concevoir un outil de référence pour les intervenantes et les intervenants travaillant en implantation de programmes d'insertion professionnelle (objectif 1 de la recherche : dresser un portrait des pratiques d'accompagnement utilisées dans le programme de techniques d'hygiène dentaire au collégial), voire même servir aux personnes qui désirent instaurer un programme d'accompagnement dans leur institution.

Il faudra prévoir environ 45 minutes pour répondre au questionnaire. Celui-ci sera soumis en ligne via Survey Monkey et vous sera envoyé en janvier 2013.

De plus, il est probable qu'une entrevue individuelle puisse être demandée auprès de deux coordonnateurs ou coordonnatrices de département afin de valider certaines informations contenues dans le questionnaire en ligne et ainsi préciser des éléments de leur(s) pratique(s) d'accompagnement (objectif 2 de la recherche : connaître le rôle des acteurs impliqués dans le processus d'accompagnement).

Cette entrevue téléphonique est prévue pour la fin février 2013 et ne devrait prendre que 30 minutes.

3. Avantages et inconvénients

Les participantes et participants à la recherche bénéficieront en primeur des informations qui permettront la réalisation du recueil.

La recherche comporte l'inconvénient de devoir consacrer approximativement 45 minutes afin de répondre à un questionnaire en ligne. Toutefois, deux personnes parmi les coordonnateurs ou coordonnatrices de département pourraient également être sollicitées pour une entrevue individuelle d'environ 30 minutes. Pour celles-ci, la

durée totale de la recherche représente donc 75 minutes en comparaison aux 45 minutes demandées aux autres participants.

Il n'y a pas de rapport de pouvoir ou d'autorité de la chercheuse envers le personnel sollicité pour le projet de recherche, car elle n'intervient en aucune façon dans les fonctions de ces participantes et participants. En effet, elle ne cherche qu'à obtenir des renseignements décrivant la situation actuelle à l'égard des pratiques d'accompagnement des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants dans le milieu collégial dans un domaine technique spécifique.

4. Confidentialité

Les renseignements recueillis sont confidentiels et seront traités de façon anonyme. Seules la chercheuse et la directrice d'essai auront accès au matériel de recherche. Par contre, la seule indication qui pourrait permettre d'identifier la participante ou le participant est un code assujetti au questionnaire en ligne pour les coordonnateurs de département. Celui-ci ne sera connu que par la chercheuse. Par conséquent, si la chercheuse désire approfondir sur deux pratiques d'insertion particulières soit, le mentorat et le mentorat en ligne, elle pourra choisir les personnes répondant à ces critères et compléter les informations par le biais d'une entrevue téléphonique.

Afin de respecter la confidentialité, les résultats du questionnaire ne permettront pas d'identifier le collège ou les participantes et participants. Tous les questionnaires seront conservés dans l'ordinateur de la responsable de la recherche qui n'est accessible qu'à l'aide d'un mot de passe personnel. Les enregistrements sonores ainsi que les formulaires de consentement seront conservés sous clé par cette même personne. Tous les documents en lien avec la présente recherche seront détruits un an après le dépôt de l'essai.

Pendant toute la durée de la recherche, les courriels envoyés aux participants seront faits sous forme de copies conformes invisibles afin d'éviter l'identification entre les participants et participantes.

5. Participation volontaire

La participation à cette recherche est entièrement volontaire. Les participantes et participants peuvent se retirer en tout temps pendant le processus de recherche sans avoir à craindre de perdre des avantages ou encourir des conséquences négatives.

6. Diffusion

Au terme de cette recherche, une copie de l'essai en version PDF sera disponible au Centre de documentation collégiale (CDC) et envoyée en ligne aux participants et participantes qui en font la demande.

7. Questions

Pour toute question sur le programme de la MEC (Maîtrise en Enseignement Collégial), vous pouvez contacter la responsable de ce programme à l'Université de Sherbrooke, secteur PERFORMA, Mme Christine Gaucher 819-821-8000 poste 65171 ou 1-800-267-8337 poste 65171.

Le présent projet de recherche a été approuvé par le CÉR (Comité d'Éthique de la Recherche) du Collège de Maisonneuve au plan éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ou pour nous faire part de vos commentaires, vous pouvez contacter le président du CÉR, Michel Paquette au 514-254-7131 poste 2237 ou cer@maisonneuve.qc.ca

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet de recherche et nous tenons à vous en remercier.

CONSENTEMENT

Je, (nom et prénom - lettres moulées) _____ déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et avoir compris le but, la nature, les avantages et les inconvénients du projet de recherche en question. Je m'engage à ne pas divulguer le nom des participantes ou participants si je venais qu'à le découvrir à l'intérieur du milieu. Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice.

Signature du participant ou de la participante :

_____ Date : _____

Signature de la chercheuse

Jocelyne Jouan
Responsable de la recherche
514-254-7131 poste 4419
jjouan@cmaisonneuve.qc.ca

ANNEXE F
FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE
DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Formulaire d'évaluation éthique des essais

1. **RESPONSABLE(S) DU PROJET**

Étudiante(s) ou étudiant(s) : Jocelyne Jouan
Numéro de téléphone : 514 254-7131 poste 4419
Courriel : jjouan@cmaisonneuve.qc.ca

Programme d'études : Maîtrise en enseignement au collégial
Activité pédagogique : MEC 804
Directrice ou directeur d'essai : **Raymonde Gosselin**
Session(s) d'inscription à l'activité : automne 2012, hiver 2013, été 2013, automne 2013, hiver 2014, été 2014.

2. PRÉSENTATION DU PROJET

Titre du projet : Analyse des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle pour le personnel enseignant débutant dans le programme collégial Techniques d'hygiène dentaire.

Financement du projet :
Aucun X☐ Source :

S'agit-il d'un projet intercollégial?
Oui ☐ Non x☐
Si oui : autres collèges impliqués :

Date de début de la collecte de données : avril 2014

Résumer le projet

Une recherche qualitative interprétative qui vise à dresser un portrait des pratiques utilisées dans l'accompagnement des nouveaux enseignants et enseignantes au collégial. Le but de cette recherche est de faire une mise à jour des différentes pratiques qui existent à l'heure actuelle dans le milieu collégial, spécifiquement dans un programme de techniques d'hygiène dentaire. À partir des données recueillies, nous souhaitons fournir des informations pertinentes aux intervenantes et aux intervenants qui mettent sur pied des mesures d'accompagnement en insertion professionnelle ou tout simplement créer un outil de référence pouvant mieux orienter certains ajustements sur les dispositifs déjà en place

3. ASPECTS ÉTHIQUES

Équilibre entre les risques et les bénéfices

Quels sont les risques encourus par les personnes participantes ?

Aucun

Combien de temps demandera la participation des personnes participantes ?

45 à 60 minutes

Quels sont les bienfaits qu'ils pourront retirer?

Les participantes et participants à la recherche bénéficieront en primeur des résultats de la recherche une fois l'essai déposé. Ils pourront s'en inspirer afin de mettre en pratique des dispositifs d'accompagnement dans leur établissement.

Est-ce qu'une compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet?

Oui ☐ Non X☐

Si oui, justifier et préciser quelle forme prendra cette compensation :

Est-ce que ce projet se situe sous le seuil de risque minimal? Oui

Risque minimal: quand la probabilité d'occurrence et l'importance des éventuels inconvénients ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des participantes et participants.

L'échelle des risques ci-bas aide à situer le niveau de risque pour les personnes qui participent à la recherche. Cette échelle propose un niveau de risque pour les personnes qui ne présentent pas de vulnérabilité particulière. Si une recherche était menée auprès de personnes vulnérables (Étudiants en situation de handicap, etc.) il faudrait alors considérer qu'il s'agit d'un facteur augmentant potentiellement le risque.

Très forte						
Élevé						
Moyen						
Faible						
Aucune	X					
Importance inconvénients/probabilité d'occurrence	Inexistante	Très improbable	Improbable	Peu probable	Probable	Très probable

Échelle du niveau de risque		
	X	Pas de risque
		Risque comparable à la vie quotidienne
		Risque présent
		Risque élevé

Consentement libre et éclairé

Est-ce que la recherche est de nature **consensuelle**?
Est-ce que le consentement des personnes participantes au projet sera demandé? Seront-elles au courant qu'elles font partie d'un projet d'essai dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial (MEC) et de la nature de ce projet?
Oui X☐ Non ☐
Sinon, faire appel au comité pour valider la possibilité de mener un projet non consensuel.

Quelles seront les **mesures prises pour s'assurer du consentement libre et éclairé des personnes participantes** ?
Concrètement, comment seront recrutés les participants et participantes au projet? Est-ce qu'un formulaire de consentement sera signé?

Document avec description de la recherche envoyé par courriel accompagné du formulaire de consentement qui mentionne les aspects touchant l'intégrité, le respect de la dignité humaine, de la vie privée et des renseignements personnels.

La participation à cette recherche est entièrement volontaire. Les participantes et participants peuvent se retirer en tout temps pendant le processus de recherche sans avoir à craindre de perdre des avantages ou encourir des conséquences négatives.

Est-ce que le projet implique des **personnes mineures et/ou légalement inaptes**?
Oui ☐ Non X☐
Si oui, préciser les précautions prises à cet égard : Le consentement parental est exigé par la loi pour la participation de mineurs.

Confidentialité des données

Quelles seront les mesures prises pour assurer **le caractère confidentiel et anonyme des données**?
Les renseignements recueillis sont confidentiels et seront traités de façon anonyme. Seules la chercheuse et la directrice d'essai auront accès au matériel de recherche. Par contre, la seule indication qui pourrait permettre d'identifier la participante ou le participant est un code assujetti au questionnaire en ligne pour les coordonnatrices et les coordonnateurs de département ainsi que les conseillères et conseillers pédagogiques mais qui ne seront connues que par la chercheuse et la directrice d'essai.

Où seront conservées les données ? Seront-elles conservées sous clé? Les fichiers électroniques seront-ils protégés par un mot de passe?
Sous clé et dans l'ordinateur personnel à la résidence de la chercheuse et avec un mot de passe.

Qui aura accès aux données?
La chercheuse et la directrice d'essai

Quand seront détruites les données brutes (questionnaires papier, cassettes d'entrevues, etc.)?

Un an après le dépôt de l'essai

Comment seront **diffusés** les résultats?
Que pour des fins scientifiques et pédagogiques.

Consignes pour compléter ce formulaire *: Ce formulaire est en accompagnement au document de présentation, si vous avez des questions S.V.P. Communiquer avec : Performa@Usherbrooke.ca.*

Formulaire adapté de Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales Formulaire d'évaluation éthique des mémoires et thèses. www.usherbrooke.ca/gestion-recherche/.../**ethique**/CER-ESS_demande.doc

CRP-Education