

La collaboration en milieu scolaire anticipée par de futurs enseignants

Liliane Portelance

Stéphane Martineau

*Département des Sciences de l'Éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges
C.P. 500
Trois-Rivières
Québec, Canada
G9A 5H7
liliane.portelance@uqtr.ca
stephane.martineau@uqtr.ca*

RÉSUMÉ. Cet article présente une recherche portant sur les représentations que de futurs enseignants ont de leur insertion professionnelle et, plus particulièrement, de la collaboration en milieu scolaire. Les données ont été récoltées au moyen d'un questionnaire auquel 267 finissants des programmes de baccalauréats en éducation préscolaire et enseignement primaire, enseignement secondaire et adaptation scolaire et sociale ont répondu. L'analyse des résultats montre qu'ils se représentent la collaboration en termes de partage et d'entraide. Ils croient que des gestes et des attitudes, de leur part comme de celle des membres de l'équipe-école, peuvent favoriser une insertion professionnelle caractérisée par la collaboration. Ils sont également conscients des obstacles susceptibles d'entraver l'actualisation de leurs intentions de fournir un apport significatif au milieu scolaire.

MOTS-CLÉS. Insertion professionnelle, collaboration, futurs enseignants

1. Introduction

Le problème de l'insertion professionnelle des enseignants a été analysé sous différents angles, notamment : le sens donné à l'expérience vécue (Lamarre, 2004), les trajectoires d'emploi (Mukamurera, 1999), le développement de l'identité professionnelle (Nault, 1999), l'appréciation de la formation initiale (Baillauquès, 1999). Chez les futurs enseignants, les représentations de la profession ballottent entre l'idéalisation et le réalisme, entre l'exaltation et la peur face à l'inconnu. Ces représentations ont un effet non négligeable sur l'entrée dans la carrière. Ce texte rend compte d'une étude menée dans le cadre des travaux du laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. La présente contribution s'attarde aux représentations que de futurs enseignants ont de la collaboration, entre les différents membres de l'équipe-école et l'enseignant débutant, et des conditions afférentes.

2. Problématique

La période des débuts dans l'enseignement est massivement vécue comme un moment difficile. Elle semble être tout à la fois arrachement, rupture et projection brutale dans un nouveau lieu pour lequel on était mal, peu ou pas préparé, où la «réalité du terrain» ne correspond pas ou correspond peu à ce qui a été enseigné en formation initiale (Bullough et Baughman, 1997 ; Featherstone, 1998) et où l'on est plus ou moins bien accueilli. Dans l'ensemble, l'enseignant débutant ne se sent pas à la hauteur de sa tâche; il se dit démuné au plan pédagogique pour faire face à son activité professionnelle et dépassé par des phénomènes relationnels chez les élèves; il se sent négativement jugé par ses collègues et la direction de l'établissement (Martineau et Portelance, 2005). À cet égard, on sait que le soutien offert à l'enseignant durant ses premières années d'exercice de la profession joue un rôle crucial dans sa capacité à construire son efficacité professionnelle (Bullough et Baughman, 1997). Par ailleurs, la contribution du débutant aux activités d'une équipe enseignante peut représenter une condition favorable à son insertion professionnelle (Portelance, 2004). La question de la collaboration entre l'enseignant novice et ses collègues expérimentés s'avère ainsi d'un intérêt particulier et il est pertinent de s'interroger sur les représentations qu'ont les futurs enseignants de la collaboration dans le contexte de l'entrée dans la profession. Le concept de collaboration fait ici référence à un investissement dans ses relations interprofessionnelles. La collaboration est plus exigeante que la collégialité, spontanée ou contrainte (Hargreaves, 1994). Elle se manifeste dans son rapport au travail et aux collègues, elle exclut la concurrence et la compétition tout autant que l'indifférence.

3. Cadre de référence

3.1. *Des impacts de la collaboration entre novice et experts*

La collaboration mutuelle entre novice et experts apparaît comme un moyen essentiel à une insertion professionnelle réussie. Des chercheurs signalent que l'individualisme et l'isolement des enseignants doivent être évités, appelant à une plus grande collégialité (Lessard et Portelance, 2005), particulièrement en contexte d'insertion professionnelle (Feiman-Nemser, 2003). La collaboration est suggérée fréquemment par les auteurs à titre de solution aux problèmes d'insertion des enseignants débutants (Baillauquès, 1999). Au cours de son insertion professionnelle, l'enseignant continue son apprentissage du métier et cet apprentissage a plus de chance de se produire dans un contexte de collaboration (Williams, 2003). Selon cet auteur, les débutants accordent d'ailleurs une grande importance aux opportunités d'apprendre, des autres et avec les autres, de façon informelle. Mais la collaboration en phase d'insertion professionnelle devrait aussi être l'occasion du développement professionnel de l'enseignant chevronné (Martineau et Portelance, 2005). De plus, une atmosphère de collaboration influe de façon positive sur la rétention au sein de la profession. Selon une étude de Smith et Ingersoll (2004), si le fait d'avoir un mentor dans son champ d'enseignement réduit de 30% le risque de quitter la profession, les activités de collaboration avec d'autres enseignants ont pour effet de réduire ce risque de 43%. Une école où prévaut une culture de collaboration est plus aidante pour le novice et facilite le processus d'enculturation.

3.2 *Les exigences de la collaboration en contexte d'insertion professionnelle*

Parmi les façons connues d'aider l'enseignant novice à s'ancrer solidement dans la profession, les observations en classe suivies d'entretiens de rétroaction, au cours desquels un enseignant expérimenté fait part au novice de ses commentaires sur son enseignement, représentent des moyens efficaces, à condition qu'ils offrent au novice un soutien à l'analyse de ses problèmes et suscitent une attitude réflexive (Andrews, 1987). L'enseignant qui prodigue ses conseils, donne des informations et formule des recommandations au nouvel enseignant doit se garder de nuire au développement de son autonomie, en se posant comme un modèle à imiter (Valli, 1992) et en plaçant le novice dans un état de dépendance. L'expert compétent doit plutôt adopter la posture du co-penseur (Feiman-Nemser, 2003) dans une dynamique

de partage des conceptions, des théories personnelles, des expériences réelles et dans une atmosphère de confiance et de respect mutuel, favorisant ainsi la socialisation professionnelle. Il doit éviter de nourrir un sentiment d'incompétence (Olson, 1991) car le novice a besoin de se rendre compte qu'il a en lui-même les capacités pour faire progresser sa classe. En ce qui concerne les exigences pour le débutant d'une insertion professionnelle caractérisée par la collaboration, des études montrent que les nouveaux enseignants, tout en désirant être considérés comme des pairs, bénéficier d'une reconnaissance de leurs compétences et de leur apport au milieu (Martineau et Presseau, 2003) et développer leur pouvoir de participation au sein de l'école (Baillauquès et Louvet, 1990), ont besoin d'encouragement pour se sentir satisfaits de leur travail. Ils doivent identifier leurs besoins et, combattant leur peur d'être mal jugés (Weva, 1999) ne pas hésiter à réclamer de l'aide auprès de leurs collègues ou d'un directeur. En fait, le novice doit chercher l'équilibre entre son désir d'être vu comme un professionnel compétent et la nécessité de demander et d'accepter du support et de l'aide.

3.3 L'apport du milieu scolaire à l'intégration du débutant

L'enseignant débutant doit répondre à plusieurs attentes du milieu scolaire: une connaissance satisfaisante des matières à enseigner et la connaissance pédagogique de chacune, la capacité à analyser les aspects particuliers d'un milieu scolaire, la connaissance des stratégies et des moyens de créer et maintenir un climat d'apprentissage et l'habileté à les utiliser ainsi que la disposition à l'analyse réflexive (Reynolds, 1992). Selon Weva (1999), c'est la direction de l'école, tenant généralement à la qualité de la culture organisationnelle déjà reconnue de son établissement, qui a le plus d'attentes. Dans un contexte aussi exigeant pour le débutant, l'équipe de direction doit offrir à celui-ci un soutien significatif. Son rôle consisterait globalement en une aide relative à l'adaptation au milieu et à la résolution de certains problèmes (Weasmer et Woods, 2000); de plus, l'appréciation du travail du novice devrait être formatrice et traduire la reconnaissance de ses compétences et qualités. Toutefois, tout le personnel de l'école peut contribuer à l'insertion professionnelle de l'enseignant. À la suite d'une étude menée en Suisse auprès d'enseignants qui ont réussi à affronter les difficultés de leurs débuts dans la profession, Huberman (1991) affirme que 75% d'entre eux soulignent l'impact des remarques positives de leurs collègues sur leur persévérance et 88% affirment les effets des marques de compréhension des difficultés d'un débutant. Cela n'exclut cependant pas la nécessité des programmes d'insertion professionnelle. De tels programmes, fort répandus aux Etats-Unis, puisque huit enseignants sur dix y ont participé en 1999-2000 (Smith et Ingersoll, 2004), produisent des effets non négligeables. Une gamme étendue de moyens peuvent être mis en place pour l'accueil et l'intégration du débutant (Feiman-Nemser, 2003; Valli, 1992).

3.4 Les obstacles à l'apport du novice au milieu scolaire

Certains aspects du contexte d'insertion professionnelle de l'enseignant sont plus contraignants qu'aidants, ce qui peut avoir comme effet de dissiper rapidement l'euphorie anticipatrice des débutants (Nault, 1999). Par exemple, des novices déplorent la lourdeur de la tâche, le manque de motivation des élèves, les rapports difficiles avec les élèves ayant des troubles de comportement (Inostroza, 1996). L'affrontement de ces problèmes empêche la satisfaction et l'épanouissement au travail ainsi que les manifestations de créativité. Il appert que la survie au jour le jour des jeunes enseignants ne favorise pas les tentatives d'innovation, mais encourage plutôt à délaissier les idéaux pour des pratiques pédagogiques traditionnelles (Pearson, Stanulis et Fallona, 2002). De plus, l'attitude des novices est influencée par le regard d'autrui. Conscients que les élèves et le personnel de l'école vont juger presque entièrement leurs compétences sur leurs capacités à établir l'ordre dans la classe, plusieurs délaissent les préoccupations relatives à l'apprentissage des élèves pour se concentrer sur les stratégies de maintien de l'ordre (Featherstone, 1998). Le novice se sent ainsi confronté avec sa conception inadéquate du rôle de l'enseignant. Un sentiment de stress l'habite, accentué par les exigences de la préparation des cours, de l'évaluation des apprentissages, des contacts avec les parents, de la gestion du temps (Snow, 2003), mais aussi par la solitude qui découle souvent du défaut de demander de l'aide (Andrews et Martin, 2003). Si cette attitude peut être due à la peur d'être vu comme un incompetent, elle est aussi causée par l'indifférence de l'entourage professionnel (Vonk, 1988).

4. Méthodologie

Nous avons distribué un questionnaire aux finissants de trois programmes de formation à l'enseignement à l'UQTR. Au total, 267 étudiants des cohortes de 2004-2005 et 2005-2006 y ont répondu, dont 111 du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP), 88 du baccalauréat en enseignement secondaire (BES) et 68 du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (BASS). L'administration du questionnaire a été faite au cours du séminaire de synthèse de chaque programme de formation. Relativement au thème de la collaboration, le questionnaire contient surtout des questions ouvertes. Elles portent grosso modo sur les conceptions de la collaboration, les attentes réciproques du milieu scolaire et du novice et l'apport prévu à une insertion professionnelle réussie. À celles-ci est ajoutée une question offrant des choix de réponses sur les difficultés anticipées. Le

traitement des réponses au questionnaire a été fait, individuellement et en deux étapes, par deux assistantes de recherche. L'une et l'autre ont d'abord traité les réponses des étudiants de chacun des trois programmes de formation et rédigé ensuite trois synthèses. La deuxième étape a consisté en la production d'une synthèse globale, sous la forme d'un texte et de tableaux qui combinent les informations concernant les trois cohortes et les deux années couvertes. Les deux synthèses globales font ressortir, en plus des éléments de réponses communs aux trois groupes d'étudiants, les particularités qui caractérisent l'un ou l'autre de ces groupes. Ces deux synthèses ont été faites sans que les deux assistantes se consultent. Ainsi, elles représentent en quelque sorte une «validation inter codeurs» car il a été ainsi possible de comparer les deux synthèses afin de vérifier la convergence de leur contenu.

5. Présentation des résultats

Plusieurs résultats se recoupent, que les étudiants se destinent à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, à l'enseignement secondaire ou à l'enseignement en adaptation scolaire. De nombreux résultats rappellent les constats qu'un survol de la littérature nous a amenés à faire et que nous avons déjà mis en relief dans ce texte. Nous reviendrons aux écrits recensés uniquement pour les résultats qui en diffèrent.

5.1 *La collaboration vue comme un partage*

Les étudiants conçoivent la collaboration entre novice et expert comme un partage de connaissances, d'informations et d'expériences. Les futurs enseignants du secondaire précisent que les connaissances partagées portent « sur les stratégies et les contenus d'enseignement, de même que sur le fonctionnement de la classe et de l'école » (BES 11¹). Pour l'ensemble des participants, collaborer signifie partager son expérience « dans les deux sens » (BASS 17), « partager sa vision de certaines situations » (BASS 36), « accepter le partage des projets que l'on crée » (BASS 32). Dans cette dynamique de partage, l'expert apporte avant tout son expérience et le novice des idées nouvelles. Mais ce partage ne s'effectue pas à parts égales puisque le statut de l'expert diffère de celui du novice. En effet, l'expert est considéré, surtout par les répondants du BÉPEP et du BASS, comme une personne qui guide,

¹ Le numéro accolé au programme d'enseignement indiqué en majuscules, comme BES 11, correspond au numéro attribué à l'étudiant qui a répondu au questionnaire. Ce numéro a été attribué de façon aléatoire.

soutient, conseille, aide et encourage le novice et lui transmet des rétroactions sur son enseignement.

Tous les répondants signalent que les enseignants doivent réserver au novice un accueil chaleureux et l'aider à s'intégrer au sein de l'équipe-école. Parmi les gestes jugés essentiels à l'intégration du novice dans une équipe pédagogique, mentionnons l'accompagnement, la supervision et l'encadrement par l'enseignant expérimenté ainsi que sa disponibilité, mais aussi son ouverture aux idées et aux essais du débutant et une certaine reconnaissance de son bagage professionnel. Les étudiants considèrent que les enseignants facilitent l'insertion du débutant en « le laissant prendre sa place » (BASS 11), « lui faisant confiance » (BÉPEP 1), « le prenant comme un collègue » (BASS 3), « reconnaissant ses compétences » (BÉPEP 16). Une attitude d'écoute, de compréhension et de respect est souhaitée par les étudiants du BASS. Inversement, certains gestes du novice rendent moins difficile son insertion professionnelle, comme l'apport d'idées novatrices et de nouveaux savoirs sur les méthodes d'enseignement ainsi qu'une attitude d'ouverture aux suggestions, aux critiques et aux conseils des autres. Les futurs enseignants jugent important de s'impliquer dans le milieu, de « participer à tout ce qui se présente » (BASS 10), de « s'investir pleinement » (BASS 15), de prendre des initiatives, de « démontrer de l'autonomie par rapport à ce qui est implanté dans l'école » (BÉPEP 14). Les finissants du BES considèrent avantageux d'être respectueux de la culture du milieu.

5.2 Les attentes respectives du milieu scolaire et du novice

Selon les étudiants, les directions d'établissement scolaire et les enseignants expérimentés souhaiteraient, avant tout, que le novice en enseignement s'implique au sein du milieu scolaire en participant aux diverses activités, mais aussi en apportant des idées nouvelles, ce qu'un stagiaire imagine comme la réponse à un besoin de « nouveau souffle » (BASS 17). Également, elles attendraient des nouveaux enseignants qu'ils agissent de manière compétente, professionnelle et éthique. Les directions d'école préféreraient des débutants coopératifs et capables de prendre des initiatives, capables de s'adapter et qui démontrent de la motivation et du dynamisme. Notons ici que les attentes du milieu scolaire à l'égard de l'enseignant débutant signalées par Reynolds (1992), à savoir la connaissance de la matière, l'habileté à créer un climat d'apprentissage et la capacité d'analyse, ne figurent pas de manière explicite parmi les principaux éléments de réponses des futurs enseignants.

À cette étape de leur développement professionnel, les étudiants ne se doutent pas qu'ils apprécieront beaucoup les simples commentaires positifs et les marques de compréhension de leur entourage, comme l'a constaté Huberman (1991). Leurs attentes à l'égard du milieu scolaire ne sont pas toutes faciles à combler. En effet, les finissants souhaitent être considérés comme de véritables enseignants, acceptés tels qu'ils sont, traités d'égal à égal. Ils veulent « se sentir à part entière dans l'équipe-école » (BES 10). Par ailleurs, ils apprécieraient aussi être guidés, soutenus, épaulés et encouragés par les enseignants experts. Ces deux attentes peuvent paraître paradoxales. Toutefois, les expériences agréables de collaboration avec un enseignant associé permettent généralement au futur enseignant d'imaginer un agencement entre le fait d'être guidé et soutenu par un enseignant et celui d'exprimer ses idées et d'argumenter pour les défendre (Portelance et Durand, 2006). En ce sens, les deux attentes ne s'opposent pas, elles s'harmonisent.

5.3 L'apport possible du novice au milieu scolaire

Les étudiants croient qu'ils se révéleront innovateurs en ce qui concerne la conception de l'enseignement, la modélisation des stratégies d'apprentissage, les connaissances sur la réforme scolaire, les manières d'enseigner et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Ils apporteront « une vision nouvelle et fraîche » (BASS 32) et « de nouvelles idées et du nouveau matériel pédagogique » (BES 19). Cette vision d'eux-mêmes s'inscrit en cohérence avec leurs conceptions de la collaboration entre novice et expert, leurs représentations des attitudes favorables à une insertion professionnelle réussie et leurs perceptions des attentes du milieu scolaire à leur égard. On y retrouve l'expression d'une grande valeur accordée aux idées nouvelles à transmettre, un apport enrichi d'une forte dose d'énergie, de dynamisme et d'enthousiasme, de la « fraîcheur » (BASS 19), et même de la « fougue » et de la « passion » du débutant (BES 2). Les futurs praticiens ne semblent pas s'imaginer que leurs tentatives d'innovation et leur volonté de s'impliquer activement pourraient être freinées par certaines contraintes quotidiennes qui les placeraient dans des conditions de survie plutôt que de satisfaction professionnelle, ainsi que Garant (1998) l'a mis en évidence, ou qui les forceraient à délaisser leurs idéaux relatifs à l'apprentissage pour les remplacer par la préoccupation de maintenir un climat de classe convenable, comme l'indique Featherstone (1998). Ils anticipent pourtant les difficultés des débuts. Parmi les principaux obstacles à une insertion professionnelle réussie, ils indiquent surtout l'enseignement d'une discipline qui ne correspond pas à son profil de formation, l'enseignement à des élèves en situation scolaire particulière, un statut d'emploi précaire et le travail avec des élèves d'un ordre d'enseignement différent de celui pour lequel ils sont préparés. À ceci, ils ajoutent les nombreuses heures de planification des cours, le manque de matériel didactique, l'appartenance à une équipe pédagogique peu intéressée au travail d'équipe. En somme, les étudiants prévoient, avec réalisme, que leur insertion professionnelle pourrait ressembler à un parcours semé d'embûches. Sauront-ils rechercher l'aide dont ils auront besoin ou,

comme le signale Feiman-Nemser (2003), seront-ils portés à éviter d'en demander? Seront-ils enclins à envisager l'insertion sous un angle quelque peu fataliste, considérant que la seule stratégie pour surmonter les problèmes consiste à attendre qu'ils passent (Martineau et Presseau, 2003) ou décideront-ils de changer leur choix de carrière?

6. Conclusion

Ce texte rend compte d'une partie des données d'une étude qui s'échelonne sur quelques années encore. Le cadre d'analyse n'étant pas achevé, nous nous sommes limités à une présentation descriptive des résultats. Néanmoins, il ressort que les futurs enseignants sont porteurs d'un véritable désir de collaboration avec les autres acteurs scolaires et que cette collaboration doit se manifester par des gestes et des attitudes, de leur part comme de celle de l'équipe-école, pour favoriser leur insertion professionnelle. De plus, ils se font une image assez juste des exigences de la collaboration, insistant sur la nécessité de la reconnaissance de leur apport possible au milieu. En fait, les futurs enseignants semblent se percevoir comme des agents de changement. Cependant, cette vision ne prend pas suffisamment en compte les contraintes du milieu. Enfin, les répondants font preuve d'un certain réalisme lorsqu'ils identifient les obstacles qu'ils pourraient rencontrer au cours de leur insertion professionnelle. Cette recherche laisse entendre que les futurs enseignants ont su développer, tout au long de leur formation, une vision somme toute assez juste de ce qui les attend sur le terrain. Ils expriment un net désir de collaboration – qu'on pourrait qualifier d'authentique – prévoyant par ailleurs que le parcours sera parsemé d'embûches et qu'ils devront lutter pour se faire une place au soleil.

Références

- Andrews, I. (1987). Induction programs: staff development opportunities for beginning and experienced teachers. In M. F. Wideen et I. Andrews (éds.), *Staff development for school improvement. A focus on the teacher*. New York : Falmer, 142-153.
- Andrews, P. S. et E. Martin (2003). *No teacher left behind : mentoring and supporting novice teachers*. Présentation à la Georgia Association of Colleges for Teacher Education, St. Simons Island, GA.

Baillauquès, S. & Louvet, A. (1990). *Instituteurs débutants : faciliter l'entrée dans le métier*. Paris : INRP.

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J.-C. Héту, M. Lavoie, et S. Baillauquès (éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?*. Bruxelles : De Boeck, 21-41.

Bullough, R.V. et Baughman, K. (1997). *First-Year teacher. Eight Years later : An inquiry into teacher development*. New York : Teachers College Press.

Featherstone, H. (1998). First-year teachers : What are they learning? In R. Tovey (éds.), *Professional development*. Cambridge, MA : The Harvard Education Letter, 28-30.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn, *Educational Leadership*, vol. 60, n°8, p. 25-29.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times : teachers' work and culture in the postmodern age*. New York : Teachers College Press

Huberman, M. A. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers pédagogiques*, 290, 15-17.

Inostroza, J.C. (1996), *Les enseignants débutants et leur insertion professionnelle : rapport de recherche*, Gatineau, Université du Québec dans l'Outaouais, Département des sciences de l'éducation.

Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique, *Recherches qualitatives*, 24, en ligne : 19-56.

Lessard, C. et Portelance, L. (2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : CRP, 367-388.

Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants débutants et le soutien à l'insertion professionnelle : phénomènes de système et logiques d'acteurs. In N. Delobbe, G. Karnas et C. Vandenberghe (éds.), *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes*, tome 1. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, 359-368.

Martineau, S. et Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : Un tour d'horizon des recherches. *ÉCHO du R.É.S.É.A.U. Laval*, vol. 5, n° 1, 7-17.

Mukamurera, J. (1999), *Études du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat inédite, Ste-Foy : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Bruxelles : De Boeck, 139-159.

Olson, M.R. (1991) Supportive growth experiences of beginning teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 37, n° 1, 19-30.

Pearson, C.A., R.N. Stanulis et C.A. Fallona (2002), Am I doing what I am supposed to be doing ? : mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring : Partnership in learning*, vol. 10, n° 1, p.71-82.

Portelance, L. (2004). Vers l'insertion professionnelle: le partage des savoirs entre le stagiaire finissant et son enseignant associé en période de mise en oeuvre d'une réforme. *Communication au colloque «Pour une insertion réussie dans la profession enseignante: PASSONS À L'ACTION»*, Laval (Québec).

Portelance, L. et Durand, N. (2006). La collaboration entre novice et expert en enseignement : nature, modalités et impacts perçus, *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, vol. 4, n° 2, 77-99.

Reynolds, A. (1992), What is Competent Beginning Teaching? A review of Literature. *Review of Educational Research*, vol 62, n° 1, 1-35.

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

Snow, S. (2003), Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement. In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (éds.), *Devenir enseignant : À la conquête de l'identité professionnelle*. Montréal : Éditions Logiques, 405-413.

Valli, L. (1992). Beginning teacher problems : areas for teacher education improvement. *Action in Teacher Education*, 14 (1), 18-25.

Vonk, J. H. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continuée. *Recherche et formation*, (3), 47-60.

Weasmer, J. et Woods, A. M. (2000). Preventing baptism by fire : fostering growth in new teachers. *The Clearing House*, vol. 73, n° 3, 171-173.

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

Williams, A. (2003), Informal learning in the workplace : a case study of new teacher's, *Educational Studies*, vol.29, n° 2/3, 207-219.