

L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL

UN CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA CONSTRUCTION D'ESPACES DE DÉVELOPPEMENT

Concernant l'insertion professionnelle, il est primordial de « mettre l'accent sur la création de lieux d'échange pouvant prendre la forme de communautés de nouveaux enseignants » (Doré, 2007).

Nous nous intéressons dans cet article aux orientations qui pourraient être celles de programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial, à la structure de tels programmes et aux conditions de leur développement. Nous soulignons tout particulièrement la nécessité de créer, à l'intention des nouveaux enseignants, des espaces de développement riches et ouverts, comme le projet *Institutional Programs for the Pedagogical Induction of CEGEP Teachers (IPPICT)* actuellement en cours en démontre la pertinence. Le cadre de référence proposé en première partie de cet article est élaboré en marge de ce projet.

LES DÉBUTS EN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL : UN PARCOURS DU COMBATTANT

On dit de la profession enseignante qu'elle est l'une des plus complexes et des plus exigeantes. Les fréquents débuts ardu en enseignement collégial en témoignent.

Dès leur entrée en fonction, les nouveaux enseignants sont amenés à s'insérer dans la culture et dans la dynamique collégiales et institutionnelles. Ils doivent s'approprier les orientations, les buts, les objectifs et les standards de formation et leur interprétation locale, les visées de cours et les apprentissages essentiels à y effectuer. Ils sont appelés à mettre au point ou à adapter des scénarios d'enseignement qui conduisent à l'atteinte de ces visées et s'inscrivent dans l'approche programme.

Les attentes à leur égard sont, faute d'indications contraires, aussi élevées que celles formulées envers les enseignants expérimentés : l'intégration et la mobilisation par les étudiants de savoirs fondamentaux multidimensionnels, leur réussite scolaire et leur épanouissement personnel, culturel, social et intellectuel. Ces attentes impliquent la maîtrise du contenu et de sa didactique, le recours à des stratégies d'enseignement pertinentes et adaptées aux caractéristiques des étudiants, la mise en œuvre d'activités d'apprentissage ainsi que d'évaluation stimulantes et efficaces, l'accompagnement des étudiants dans leur cheminement.

Soumis à des conditions de travail souvent contraignantes – engagement tardif, tâche inadaptée à la situation –, les nouveaux enseignants sont confrontés à un défi difficile à relever. Apparaissent alors de façon plus ou moins marquée des problèmes de conduite de la formation, de gestion de classe, d'apprentissage. S'y greffent des remises en question de l'orientation professionnelle des nouveaux enseignants, de leur compétence ou du potentiel des étudiants, une diminution de la confiance des nouveaux enseignants en leur efficacité ou en la volonté des étudiants d'apprendre et de se développer, une perte de contrôle sur la pratique enseignante.

LES BALISES DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

LES FINS ET LES MOYENS D'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

C'est dans ce cadre que s'inscrit l'insertion professionnelle (IP), appellation qui désigne un ensemble varié de mesures plus ou moins systématiques poursuivant généralement un ou plus d'un de ces trois types de fins.

- Des fins centrées sur la personne : le développement professionnel du nouvel enseignant, la réalisation d'expériences initiales bénéfiques au cheminement de carrière, la consolidation de la capacité de prendre des décisions et de mettre en œuvre ses ressources pour améliorer son enseignement et l'apprentissage de ses étudiants ;
- Des fins à caractère normatif : la mise en contact avec un modèle d'enseignement, l'adoption de façons de faire, de pratiques valorisées ;
- Des fins liées à l'exercice du devoir institutionnel : l'accompagnement durant la ou les premières années de pratique, le soutien propre à favoriser l'intégration dans le milieu, la garantie d'un enseignement de qualité.

Les collèges s'efforcent de mettre en place des mesures d'insertion à la fois congruentes avec leurs orientations, conformes à leur connaissance des débuts en enseignement et des besoins des nouveaux enseignants, cohérentes avec leur conception de l'IP tout en étant adaptées au contexte, aux capacités et aux contraintes institutionnelles. Ces orientations,



NORMAND BOURGEOIS
Responsable du projet
*Institutional Programs for the
Pedagogical Induction of
CEGEP Teachers*



FRANÇOIS VASSEUR
Conseiller pédagogique
Cégep Limoilou

cette représentation de l'IP, ce contexte, ces capacités et ces contraintes constituent l'environnement des acteurs qui créent et mettent en œuvre le dispositif d'IP d'un collège.

Distinctes par leurs fins et par leurs modalités – les moyens retenus pour atteindre les fins –, ces mesures sont regroupées en quatre grandes catégories dans la typologie des dispositifs d'insertion pédagogique des nouveaux enseignants (Bourgeois, 2009). Ces catégories sont définies en fonction de deux variables: la population visée (l'ensemble des nouveaux enseignants ou une fraction de ceux-ci) et la forme des mesures adoptées (systématiques ou non systématiques).

Les mesures de **premier type** prennent la forme d'un programme – un ensemble intégré d'activités – destiné à tous les nouveaux enseignants d'un collège.

Des collègues choisissent plutôt d'offrir aux nouveaux enseignants la possibilité de s'inscrire à un programme crédité de perfectionnement en enseignement – dispositif du **deuxième type** – visant, entre autres choses, à favoriser l'émergence dans le collège de *leaders* pédagogiques. Les programmes offerts par PERFORMA constituent des exemples de ce type de dispositif (Bateman, 2001 ; Stavaris, 2001 ; St-Pierre et Raymond, 2004 ; Kerwin-Boudreau, 2010).

Un **troisième type** d'approche consiste à inscrire les nouveaux enseignants à des activités disséminées, changeantes et dont les objets sont variés – cadre institutionnel, ressources diverses, formules et stratégies d'enseignement – dans le but de faciliter leur intégration tant dans le milieu collégial qu'au collège.

Des activités peuvent aussi être développées et réalisées de manière à répondre à des intérêts individuels ou institutionnels. Ces mesures non systématiques constituent le **quatrième type** de dispositifs visant l'insertion professionnelle.

Ces quatre types constituent un premier niveau de différenciation des dispositifs d'insertion professionnelle, qu'une recension des écrits permet de nuancer.

FACTEURS DE PERTINENCE ET D'EFFICACITÉ

Diverses études et recherches mettent en lumière des traits de pertinence et d'efficacité des dispositifs d'insertion professionnelle. Voici les huit traits que nous avons relevés.

1

Le point de départ des dispositifs les plus pertinents et efficaces est l'acte d'enseigner, les questions qu'il suscite, les décisions qu'il implique et les actions qu'il requiert. L'accent est mis sur les situations auxquelles le nouvel enseignant est confronté, les expériences qu'il vit, les défis qu'il doit relever, les besoins et les attentes qui en émanent, les conclusions qu'il en tire (Cherubini, 2007).

2

La perspective des dispositifs prometteurs est développementale plutôt qu'encyclopédique. Le nouvel enseignant y est l'agent de son apprentissage, à la fois étudiant en enseignement et architecte de son développement. S'il a besoin de se former en matière d'apprentissage et d'enseignement, il lui est tout aussi nécessaire de clarifier sa vision de l'apprentissage et de l'enseignement, de préciser ses motivations professionnelles, d'examiner ses ressources et ses limites d'enseignant, et les croyances ainsi que les valeurs sur lesquelles elles reposent (Bullough et collab., 1992 ; Murdock-Perra, 2001).

3

Les dispositifs jugés les plus adéquats et les plus valables prennent la forme d'un programme obligatoire dont l'objectif terminal est la capacité du nouvel enseignant de prendre des décisions qui favorisent l'apprentissage des étudiants et d'exploiter ses compétences de manière à ce que ces apprentissages se produisent (Portner, 2002). De tels programmes, complets et cohérents, s'étendent sur deux ou trois ans (Hirsch, 1990 ; Kardos, 2003 ; Wong, 2004). Devenir enseignant est un processus.

4

Toutes les dimensions de l'enseignement sont abordées au fil du temps par les dispositifs pertinents et efficaces. Une grande place y est accordée aux thèmes suivants: la détermination et l'ordonnement des apprentissages essentiels; l'élaboration de parcours et d'activités d'apprentissage; la création ainsi que la gestion d'environnements d'apprentissage riches et stimulants; l'accompagnement des étudiants dans leur apprentissage, l'évaluation formative, l'exercice du jugement



sommatif et la rétroaction. Ils sont reliés le plus souvent à ces questions de base :

- De quoi mes étudiants doivent-ils devenir capables ?
- De quoi sont-ils actuellement capables ?
- Que doivent-ils apprendre de plus fondamental pour développer les capacités attendues ?
- Comment pourrai-je savoir qu'ils ont fait les apprentissages requis et maîtrisent les capacités attendues ?
- Comment les amener à faire les apprentissages requis et à maîtriser la compétence attendue ?

C'est le traitement de ces questions qui permet aux nouveaux enseignants d'explorer des pratiques diverses, de se situer au regard de celles-ci, d'identifier leurs forces et leurs limites, d'enrichir tant leurs ressources didactiques que pédagogiques (Johnson et Kardos, 2002), et d'orienter leur développement professionnel.

5

Dans de tels dispositifs, le développement professionnel des nouveaux enseignants est facilité par le respect ainsi que par la confiance qui leur sont témoignés (Blasé et Blasé, 2002) et qui se manifestent par le fait que :

- le dialogue mise sur le *leadership* des nouveaux enseignants, s'instaure à partir de leurs expériences, de leurs questions et de leurs réflexions, et en suscite l'émergence (Cherubini, 2007) ;
- les relations entre les intervenants et les nouveaux enseignants sont symétriques (Cherubini, 2007) ;
- l'approche est en partie individuelle et permet au nouvel enseignant d'appréhender les situations du programme d'IP et de son enseignement en fonction de son identité cognitive – de ses connaissances, de ses repères, de ses modes de pensée, d'action et de conduite –, de mettre en jeu ses savoirs (Simonnet, 2007) ;
- l'approche vise tout autant à satisfaire les besoins professionnels quotidiens (Schlager et collab., 2003 ; Mandel, 2006) qu'à amener le participant à devenir conscient de sa perception de soi comme enseignant et de l'origine de cette perception (Bullough et collab., 1992), qu'à découvrir les sources de ses réussites et qu'à accroître la capacité d'exploiter ses ressources pour améliorer son enseignement et l'apprentissage de ses étudiants (Cherubini, 2007).

6

Les programmes d'insertion pertinents et efficaces tiennent compte du stress inhérent à l'entrée dans la profession et se soucient de bien clarifier les attentes à l'égard des nouveaux enseignants, de leur permettre de découvrir l'établissement et sa culture de même que de s'intégrer à la communauté (Wong, 2002), de leur offrir les ressources, l'accompagnement et le soutien appropriés. Ils reconnaissent la particularité de leur situation et comportent des mesures proactives qui rendent l'adaptation plus aisée (Namore et Floyd, 2005).

7

L'optique de ces programmes est celle d'une collaboration, au sein du groupe de nouveaux enseignants comme dans la communauté tout entière, à leur développement (Daley, 2002 ; Cherubini, 2007 ; Olebe, 2005). Cette collaboration repose sur la création de réseaux, l'interdépendance, la responsabilité partagée (Britton et collab., 2003 ; Garet et collab., 2001 ; Johnson et Birkeland, 2003). Un *leadership* s'exerce pour en assurer la pérennité (Breux et Wong, 2003).

8

Ces programmes conduisent les nouveaux enseignants à s'engager dans une démarche continue d'apprentissage (Wong, 2002) ou constituent la première étape d'un programme de perfectionnement continu reposant sur des fondements comme ceux-ci :

- a) l'enseignement supérieur requiert des étudiants qu'ils fassent des apprentissages de haut niveau ;
- b) l'efficacité des enseignants est le facteur qui exerce le plus grand effet sur la complexité, l'étendue, la profondeur et la solidité des apprentissages (Allington, 2002 ; Darling-Hammond et Youngs, 2002 ; Greenwald et collab., 1996 ; Hanushek et collab., 2001) ;
- c) la satisfaction de l'enseignant quant à son rôle et à sa carrière accroît son efficacité et ses attentes (Ross et Cousins, 1999) et le conduit à anticiper la réussite de ce qu'il entreprend ;
- d) cette anticipation de succès amplifie sa volonté de recourir à des approches et à des stratégies d'enseignement innovantes, lesquelles favorisent l'atteinte par les étudiants d'objectifs de niveau élevé (Cancro, 1992 ; Moore et Esselman, 1994 ; Ross et Cousins, 1999).



LA FORMALISATION DU PROJET IPPICT

Conçu en 2008-2009 et mis en œuvre dès l'année suivante, le projet IPPICT¹ est voué à la création d'un plan d'insertion professionnelle des enseignants collégiaux qui correspond aux critères d'efficacité et de pertinence présentés plus haut. Il poursuit, au moyen d'une recherche-action, un double objectif: élaborer une démarche qui répond aux besoins des nouveaux enseignants, et poser des bases d'un dispositif fonctionnel et durable de gestion d'un tel programme. En 2010-2011, des activités d'IP associées à ce projet ont eu lieu au Champlain College – Lennoxville, au Champlain College – St. Lawrence et au Heritage College. S'en est dégagé une représentation² d'un programme prometteur reposant sur trois processus interdépendants de mise en place et de conduite d'un tel programme, impliquant des conditions à respecter pour atteindre les objectifs, s'appuyant sur un principe fondamental qui guide la démarche et comportant une exigence qui constitue une clé de son succès.

LES TROIS PROCESSUS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE ET LEURS CONDITIONS DE SUCCÈS

Pour que ces fins soient atteintes, trois processus interdépendants nous apparaissent devoir être mis en œuvre: un processus de gestion du programme d'insertion professionnelle, un processus de formation et un processus de développement professionnel. La pertinence et l'efficacité de chacun exigent la prise en compte et le respect de certaines conditions.

Le processus de gestion

Le processus de gestion recouvre la planification, l'organisation, la supervision et l'examen des actions d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Des liens devraient l'unir au plan stratégique de développement et au projet éducatif du collège.

Condition 1

Un engagement de la direction en matière d'insertion professionnelle qui se manifeste clairement aux moments opportuns.

Tout programme d'IP requiert le soutien moral et matériel de la direction du collège. Son discours ainsi que ses décisions doivent montrer de façon non équivoque qu'elle accorde une grande importance à l'insertion et au perfectionnement des nouveaux enseignants.

Condition 2

La prise en charge des activités d'insertion professionnelle par une personne responsable, qu'il s'agisse de leur planification, de leur organisation, de leur réalisation, de l'examen de leur appréciation ou de l'exploitation de leurs résultats.

Un programme d'insertion professionnelle pertinent repose sur une compréhension approfondie de l'enseignement, de l'apprentissage, de la situation des nouveaux enseignants et de leurs besoins. Un programme d'insertion professionnelle efficace répond aux besoins collectifs et individuels. Cela exige la compétence nécessaire pour l'orienter et le concevoir, le *leadership* essentiel à sa mise en valeur, à son maintien et à son évolution, une présence continue pour en assurer le caractère systémique, la cohérence et le suivi, l'engagement indispensable à sa coordination. Bref, une personne doit en être responsable.

Le processus de formation

Condition 3

Le programme d'IP est centré sur les participants.

Le programme s'adresse à tous les nouveaux enseignants d'un collège. Il est structuré, souple et comprend:

- une série d'activités qui couvrent les thèmes clés de l'enseignement collégial;
- des ateliers en présence d'environ deux heures qui s'échelonnent sur au moins deux années;
- des rencontres individuelles;

¹ Le projet *Institutional Programs for the Pedagogical Induction of CEGEP Teachers* doit son soutien financier au MELS et à l'Entente Canada – Québec. Y collaborant depuis le début, François Vasseur, conseiller pédagogique au Cégep Limoilou, contribue par ses questions et ses observations à la conception du modèle. Conseiller pédagogique à Champlain – Lennoxville du mois d'avril 2008 au mois de janvier 2009, Ivan Simoneau a été un être inspirant et un associé lors de la mise sur pied du projet. Les conseillères pédagogiques Judith Beaudoin (Cégep Champlain – Lennoxville) et Lee Anne Johnston (Heritage College) ont apporté leur précieuse collaboration dans leur milieu. Quelques spécialistes en éducation ont participé à la réalisation du projet. Il s'agit de Lisa Trimble (Université McGill), de Kevin Chin (Université McGill), de Robert Howe (consultant) et de Josée Bouchard (Champlain Regional College). Normand Bourgeois est le responsable du projet.

² Cette représentation illustrée sous forme conceptuelle peut être consultée à l'adresse [<http://ippinb.wordpress.com/2011/11/15/carte-conceptuelle-du-programme-ippict>].



- une approche fondée sur le dialogue et le partage d'expériences, de préoccupations et de points de vue au sujet des situations, des pratiques et des enjeux de l'enseignement;
- la confidentialité des échanges entre les participants.

Condition 4

L'attention est dirigée vers la découverte des balises personnelles et professionnelles.

Les activités et les rencontres accordent une grande place au questionnement et à la réflexion sur les situations et sur les actions de même qu'à la recherche et à l'énonciation de repères professionnels.

Condition 5

Les dimensions clés de l'enseignement et de l'apprentissage sont explorées.

Les activités et les rencontres permettent de discuter de l'apprentissage, de ses fins, des conditions qui le favorisent, de découvrir et d'examiner des pratiques et des stratégies d'enseignement susceptibles de le stimuler, de le faciliter et de l'accroître. Elles recouvrent les tâches et les interventions de l'enseignant. Elles conduisent chacun à affiner sa vision de l'enseignement et de l'apprentissage, à se situer comme enseignant et à déterminer des objets ainsi que des objectifs de développement.

Condition 6

La personne responsable possède une solide expérience d'animation et assure une collaboration bienveillante.

L'animation des ateliers et la conduite des rencontres sont fondées sur la conviction que chaque participant détient le pouvoir de devenir un enseignant efficace. Elles demandent à la personne responsable d'être dotée de multiples savoirs didactiques et pédagogiques, de se considérer en situation d'apprentissage et de disposer d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif telles l'empathie envers les participants, la conscience de soi, de sa fonction de médiatrice et de son influence ainsi que l'ouverture à des conceptions et à des pratiques diverses.

Le processus de développement professionnel

Condition 7

Les participants effectuent une démarche réflexive sur l'apprentissage et sur l'enseignement.

Le programme amène les nouveaux enseignants à reconstruire par la réflexion leur vision de l'apprentissage et de l'enseignement. Le motif de la démarche réalisée dans le programme de formation est celui du regard à la fois engagé et distancié sur l'apprentissage et l'enseignement du nouvel enseignant, sur l'enseignement qui lui est offert, et sur les représentations de l'apprentissage et de l'enseignement des participants et collègues avec qui il interagit. L'approche repose sur le concept de partenariat – entre participants, avec les collègues et les personnes-ressources de l'établissement – dans l'apprentissage et au sujet de l'apprentissage ainsi que des conditions qui le favorisent ou qui l'entravent.

Condition 8

La démarche vise la prise de conscience, l'explicitation, l'examen, la consolidation et l'enrichissement de sa pratique.

La démarche suscite l'engagement de chaque participant dans le développement de ses habiletés d'enseignant; le conduit à analyser ses pratiques et d'autres façons de faire; l'amène à inférer les facteurs de succès, de réussite partielle ou d'échec de stratégies d'enseignement et d'activités d'apprentissage, à identifier ses forces, ses limites et celles de ses étudiants, à exploiter les premières et à se donner des moyens d'atténuer les secondes.

LE PRINCIPE GÉNÉRAL DU PROJET IPPICT : LA RÉCIPROCITÉ

Le projet IPPICT n'est pas de type clés en main. Il prévoit l'accompagnement de chaque catégorie d'acteurs engagés dans le programme. Celui des enseignants qui participent aux formations poursuit deux objectifs: soutenir ces derniers dans l'élaboration des fondements de leur pratique professionnelle, tout comme dans l'enrichissement progressif de leurs ressources didactiques ainsi que pédagogiques; et améliorer le programme d'insertion professionnelle grâce à leurs réactions et à leurs indications.

La réciprocité caractérise aussi les relations et les échanges entre le conseiller pédagogique (CP) du collège participant



et le responsable du projet. Celui-ci anime les ateliers la première fois qu'ils ont lieu. Le CP du collège participe alors à ces ateliers et agit à titre d'observateur. Des discussions portant sur le programme en général ou sur un atelier en particulier ont lieu avant le début de l'activité et après celle-ci. Ces discussions permettent à la personne responsable de clarifier certains aspects du programme ou de prendre conscience de correctifs à y apporter. Elles contribuent aussi à la préparation du CP du collège, qui devra animer les ateliers l'année suivante, en nourrissant sa réflexion sur la situation des nouveaux enseignants, sur l'insertion professionnelle, sur les activités, sur l'apprentissage et sur l'enseignement.

Quant à l'accompagnement de gestionnaires de chaque collège, s'il consiste à expliquer la logique du programme et à formuler des conseils au sujet des démarches d'organisation, de soutien et de pérennisation des activités, il vise aussi à mieux comprendre la situation et la dynamique de l'établissement de façon à préciser les ajustements souhaitables aux activités et à leur animation.

LA CLÉ D'UN PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE : LA CRÉATION D'ESPACES DE DÉVELOPPEMENT

La mise en situation d'apprentissage, la conscience de l'acte d'apprendre et la réflexion sur les conditions de l'apprentissage sont au centre du modèle du programme IPPICT. Elles nécessitent la création et l'animation d'espaces consacrés à l'insertion et au développement professionnels dans les collèges.

Espace 1 – Les ateliers en présence

Les ateliers sont un lieu de réflexion sur l'enseignement et sur sa pratique d'enseignant. On y développe l'identité et la compétence professionnelles individuelles et collectives.

Espace 2 – L'entraide entre collègues à l'extérieur des ateliers

Les participants sont incités à poursuivre le dialogue entrepris avec les collègues au cours des ateliers. Les liens d'entraide établis et les groupes d'intérêt ou les communautés de pratique constitués en sont les points de départ.

Espace 3 – La relation enseignant–étudiant

La relation enseignant–étudiant est à la fois explorée, remise en question, illustrée et mise en scène dans chaque activité. L'approche ainsi que la dynamique de ces activités, centrées sur le développement des participants, servent de référence à la réflexion sur les effets de cette relation sur l'apprentissage.

Espace 4 – La métacognition

Le travail de réflexion sur la pratique de l'enseignement, les échanges avec les collègues et l'autoanalyse de son cheminement favorisent la métacognition chez les participants.

LES ENSEIGNEMENTS DE LA CONDUITE DU PROJET IPPICT

Le modèle d'insertion en enseignement issu du projet IPPICT s'efforce d'éviter toute forme de dogmatisme et de recettes pour devenir un « bon » enseignant.

Fondé sur le dialogue entre collègues, il vise l'émergence chez chaque participant d'une réflexion originale et informée sur l'enseignement et sur sa pratique de l'enseignement. Les activités y tiennent compte des préoccupations des participants et sont organisées selon les principes de la pédagogie active. Diverses approches, techniques et stratégies y sont évoquées ou explorées. Tout au long de la formation, les enseignants sont amenés à réfléchir à la complexité de l'exercice de la profession et à analyser leur propre démarche. Les ateliers en présence et les rencontres individuelles offrent un cadre idéal pour ce type de pratique réflexive.

Une recension des écrits et la conduite du projet révèlent que le succès d'un programme d'IP repose sur des visées de développement professionnel des participants, sur le fait qu'on y tient compte de la situation des nouveaux enseignants, de leurs besoins immédiats et qu'on y aborde toutes les dimensions de l'apprentissage et de l'enseignement, sur une étroite collaboration entre les acteurs d'un collège ainsi que sur son enracinement dans un programme ou dans une démarche de perfectionnement continu. La création d'espaces consacrés au développement en est la clef de voute. ♦

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLINGTON, R. «The Six Ts of Effective Elementary Literacy Instruction», Reading rockets, 2002 [www.readingrockets.org/article/96/].

BATEMAN, D. «Passer le flambeau : élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep», *Pédagogie collégiale*, vol. 14, n° 3, 2001, p. 16-21.

BLASÉ, J. et J. BLASÉ. «The Dark Side of Leadership: Teacher Perspectives of Principal Mistreatment», *Educational Administration Quarterly*, vol. 38, n° 5, 2002, p. 671-727.

BOURGEOIS, N. «Réussir l'insertion pédagogique des nouveaux enseignants dans les cégeps», *Enseigner au collégial : une profession à partager, Actes du Colloque de l'AQPC*, 2009, Montréal, AQPC, 2009, p. 127-131.



- BREAUX A. et H. WONG. *New Teacher Induction: How to Train, Support, and Retain New Teachers*, Mountain View, Harry K. Wong Publications, 2003.
- BRITTON, E., L. PAINE, D. PIMM et S. RAIZEN. *Comprehensive Teacher Induction: Systems for Early Career Learning*, Kluwer Academic Publishers and WestEd, 2003.
- BULLOUGH, R., J. G. KNOWLES et N. CROW. *Emerging as a Teacher*, New York, Routledge, 1992.
- CANCRO, G. *The Interrelationships of Organizational Climate, Teacher Self-Efficacy, and Perceived Teacher Autonomy*, New York, Fordham University, 1992.
- CHERUBINI, L. «A Personal Services Paradigm of Teacher Induction», *The International Electronic Journal for Leadership in Learning*, vol. 11, n° 6, 2007.
- DALEY, B. J. «Context: Implications for Learning in Professional Practice», *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 96, 2002, p. 79-88.
- DARLING-HAMMOND, L. et P. YOUNGS. «Defining "Highly Qualified Teachers": What Does Scientifically-Based Research Actually Tell Us?», *Educational Researcher*, vol. 31, n° 9, 2002, p. 13-25.
- DORÉ, A. «L'entrée dans la profession: des stratégies d'insertion professionnelle des enseignants», *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 2, 2007, p. 41-42.
- GARET, M., A. PORTER, L. DESMOINE, B. BIRMAN et S. K. KWANG. «What Makes Professional Development Effective?», *American Educational Research Journal*, vol. 38, n° 4, 2001, p. 915-946.
- GREENWALD, R., L. HEDGES et R. LAINE. «The Effect of School Resources on Student Achievement», *Review of Educational Research*, vol. 66, n° 3, 1996, p. 361-396.
- HANUSHEK, E. A., J. F. KAIN et S. G. RIVKIN. *Why Public Schools Lose Teachers*, Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research, 2001.
- HIRSCH, S. «Designing Induction Programs with the Beginner Teacher in Mind», *The Journal of Staff Development*, vol. 11, n° 4, 1990, p. 24-26.
- JOHNSON S. et S. BIRKELAND. «Pursuing a Sense of Success: New Teachers Explain their Career Decisions», *American Educational Research Journal*, vol. 40, n° 3, 2003, p. 581-617.
- JOHNSON, S. et S. KARDOS. «Keeping New Teachers in Mind», *Educational Leadership*, vol. 59, n° 6, 2002, p. 12-16.
- KARDOS, S. *Integrated Professional Culture: Exploring New Teachers' Experiences in 4 States*, Présentation à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago, 2003.
- KERWIN-BOUDREAU, S. «Le Master Teacher Program: une fenêtre ouverte pour l'enseignant en développement», *Pédagogie collégiale*, vol. 23, n° 3, 2010, p. 1-7.
- MANDEL, S. «What New Teachers Really Need», *Educational Leadership*, vol. 63, n° 6, 2006, p. 66-69.
- MOORE W. P. et M. E. ESSELMAN. *Exploring the Context of Teacher Efficacy: The Role of Achievement and Climate*, Présentation à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans, 1994.
- MURDOCK-PERRA, B. «Leadership: The Key to Quality Outcomes», *Nursing Administration Quarterly*, vol. 24, n° 2, 2001, p. 68-73.
- NAMORE A. H. et A. FLOYD. «A Roller Coaster Ride: The Twists and Turns of a Novice Teacher's Relationship with her Principal», *Phi Delta Kappan*, vol. 86, n° 10, 2005, p. 767-771.
- OLEBE, M. «Helping New Teachers», *The Clearing House*, vol. 78, n° 4, 2005, p. 158-163.
- PORTNER, H. *Being Mentored*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2002.
- ROSS, J. A. et J. B. COUSINS. «Administrative Assignment of Teachers in Restructuring Secondary Schools», *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, n° 4, 1999.
- SCHLAGER, M., J. FUSCO, M. KOCH, V. CRAWFORD et M. PHILIPS. *Designing Equity and Diversity into Online Strategies to Support New Teachers*, Présentation à la National Educational Computing Conference (NECC), Seattle, 2003.
- SIMONNET, E. *Espace d'apprentissage et difficulté scolaire, patterns d'investissement d'élèves en difficulté scolaire*, Conférence au Congrès international Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Strasbourg, 2007.
- ST-PIERRE, L. et D. RAYMOND. «Développement professionnel du personnel enseignant et développement pédagogique institutionnel des collèves. De nouveaux dispositifs de formation à PERFORMA», *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 3, 2004, p. 3-9.
- STAVARIS, H. «Comment apprivoiser l'enseignement», *Pédagogie collégiale*, vol. 14, n° 3, 2001, p. 14-15.
- WONG, H. K. «New Teachers Need more than Mentors; they Need Induction Programs that Acculturate them to the School and Equip them for the Classroom», *Educational Leadership*, vol. 59, n° 6, 2002, p. 52-55.
- WONG, H. K. «Induction Programs that Keep New Teachers Teaching and Improving», *NASSP Bulletin*, vol. 88, n° 638, 2004, p. 41-58.

Normand BOURGEOIS détient un doctorat en sociologie. Il a fait carrière au collégial comme enseignant d'abord, puis comme conseiller pédagogique. Il réalise depuis 2008 une recherche-action sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Elle sera terminée en juin 2012.

normandbourgeois@videotron.ca

Conseiller pédagogique depuis 1993, François VASSEUR a exploré la plupart des aspects de l'enseignement collégial. Sa collaboration au projet IPPICT lui permet de boucler la boucle, l'insertion professionnelle des enseignants ayant été l'un des premiers enjeux de son travail.

francois.vasseur@climoilou.qc.ca