

L'insertion professionnelle de nouveaux enseignants : une recension systématique de la littérature

José Ndzeno

Université d'Ottawa

Carole Sénéchal

Université d'Ottawa

Serge Larivée

Université de Montréal

Résumé

Le décrochage précoce d'enseignants fait couler beaucoup d'encre dans plusieurs pays industrialisés à l'instar du Canada, où l'on peut observer des taux d'abandon de plus de 50 % chez les novices de la profession. L'objectif de cet article est de recenser les stratégies d'accompagnement dyadique offertes aux novices de la profession enseignante et d'effectuer l'analyse de leur efficacité auprès des enseignants, d'une part, et de la résolution du problème d'attrition, d'autre part. Les résultats indiquent que la responsabilité de la direction est capitale, que ce soit lors de la formation des mentors, des enseignants novices ou de la bonne implémentation et du bon déroulement du programme d'insertion professionnelle. Cette recension systématique de la littérature permet

également de constater que, lorsque le mentorat — qui est la forme d'accompagnement dyadique la plus populaire — est offert de façon adéquate et lorsque la direction est informée de son efficacité, tous les deux contribuent significativement à la rétention des enseignants débutants. En conclusion, cette recension a pu mettre en exergue que plusieurs mentors ne reçoivent pas de formation appropriée pour mener à terme leur mission et que les attentes de la part de la direction, en ce qui concerne leurs rôles et leurs responsabilités, demeurent souvent floues.

Mots-clés : décrochage enseignant, attrition, tutorat, mentorat, coaching, accompagnement dyadique, enseignant novice

Abstract

The early dropout rates of teachers is a much-discussed issue in several industrialized countries such as Canada, where dropout rates of over 50% can occur among novice teachers. The aim of this article is to identify the induction support strategies offered to novice teachers and to carry out a qualitative analysis in order to assess their effectiveness in helping teachers to solve the attrition problem. The results show that school administration responsibility is crucial, whether in training mentors and novice teachers, or in ensuring that the induction program is properly implemented and runs smoothly. This systematic literature review also shows that, when mentoring, if the most popular form of dyadic support is properly administered and management is informed of its effectiveness, both contribute significantly to the retention of novice teachers. In conclusion, this review has highlighted the fact that many mentors do not receive appropriate training to carry out their mission, and that expectations from the school administration regarding their roles and responsibilities often remain unclear.

Keywords: teacher dropout, attrition, tutoring, mentoring, coaching, teacher induction, novice teacher

Introduction

Depuis les années 1980, enseigner devient de moins en moins attrayant et le décrochage chez les enseignants est de plus en plus fréquent (Kamanzi et al., 2015). Plusieurs études témoignent du fait que le décrochage chez les enseignants serait surtout lié au problème de l'insertion professionnelle, ce qui explique sans doute la raison pour laquelle ce phénomène touche en grande partie les enseignants débutants (0-5 ans) (Karsenti et al., 2013).

L'insertion professionnelle préoccupe plusieurs chercheurs en éducation (Bressman et al., 2018; Caven et al., 2021; Cornelius et al., 2020; Ewing, 2021; Gagnon, 2020; Hanita et al., 2020; Hayden et Gratteau-Zinnel, 2019; Jacobson et al., 2020; Kutsyuruba, 2021; Morettini, 2016; Ronfeldt et McQueen, 2017; Vivegnis, 2019, 2020; Walker et Kutsyuruba, 2019; Wiens et al., 2019). Celle-ci se présente sous divers aspects. D'abord, certains s'intéressent aux ressentis des enseignants en étudiant leur sentiment d'efficacité personnelle dans la réalisation de leurs tâches; d'autres considèrent le « choc des réalités » de l'enseignant débutant confronté à la vie quotidienne en salle de classe; et pour d'autres, il s'agit d'examiner leurs performances en salle de classe (Coppe et al., 2020). Cependant, les recherches sur l'insertion professionnelle ne prennent pas en compte l'école comme une organisation en soi et, par ricochet, omettent certains aspects inhérents au métier d'enseignant, dont les relations avec les autres membres de l'école et le fonctionnement du système (Kearney, 2015; Tang et al., 2016).

Selon Karsenti et al. (2013), l'insertion professionnelle des enseignants novices constitue une période difficile pour trois raisons. Tout d'abord, le manque d'expérience se fait ressentir par une moins grande habileté dans la gestion des défis quotidiens, un besoin plus important de temps pour l'organisation et l'internalisation progressive des codes de la profession, et une tendance à l'idéalisation. Ensuite, le processus d'insertion professionnelle n'est pas un processus graduel, comme c'est le cas de plusieurs autres professions. L'enseignant débutant se retrouve à accomplir soit les mêmes tâches qu'un enseignant expérimenté, soit des tâches plus difficiles. Enfin, il doit braver l'instabilité et la précarité de l'emploi, dont les horaires de travail instables, les disciplines à enseigner constamment en changement, et des contrats d'embauche périodiques et non garantis.

Le décrochage des enseignants a un coût énorme. Selon une estimation américaine de Carver-Thomas et Darling-Hammond (2017), chaque enseignant qui décroche coûterait en moyenne 20 000 \$ US au conseil scolaire du district. Ce chiffre

s'estime en calculant les frais dépensés par le conseil scolaire pour embaucher un nouvel enseignant, incluant les frais liés au décrochage de façon directe, au processus de recrutement, au processus d'embauche du nouvel enseignant et au processus d'initiation ou de formation de ce dernier. Le coût du décrochage estimé au niveau national aux États-Unis serait de 8,5 milliards de dollars US par an (Hillard, 2022). En plus, cette situation impacte sérieusement la performance scolaire des élèves. En effet, chaque changement d'enseignant en cours d'année nuit à la continuité des apprentissages et perturbe la stabilité affective des élèves. En outre, il n'est pas rare qu'un enseignant novice soit remplacé par un autre enseignant novice.

Les travaux de Borman et Dowling (2008) ainsi que ceux de Kirsch (2006) ont permis de distinguer trois types de facteurs du décrochage chez les enseignants liés à des causes inhérentes à la profession enseignante. Le premier facteur est lié à la tâche enseignante. Ce facteur regroupe le fait que la profession soit très exigeante et chronophage, la gestion de classe difficile, les conditions de travail insatisfaisantes, des aspects administratifs contraignants, et enfin, la profession peu attrayante. Le second facteur est lié à l'enseignant en tant que personne, incluant les caractéristiques émotionnelles et psychologiques quelquefois peu compatibles avec la profession d'une part, et les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles d'autre part. Le troisième facteur est lié à l'environnement social, il s'agit essentiellement des mauvais rapports entre l'enseignant et les autres acteurs éducatifs ou sociaux du milieu scolaire.

L'objectif de cet article est de procéder à la recension des stratégies d'accompagnement dyadique offertes aux novices de la profession enseignante et d'effectuer l'analyse de leur efficacité.

Formation enseignante et insertion professionnelle

La formation enseignante précède évidemment l'étape d'insertion professionnelle. Certains auteurs établissent un lien plus ou moins étroit entre la formation professionnelle et le marché de l'emploi (Landry et Mazalon, 1995 ; Roussel et Deschenaux, 2010). On se demande surtout si comprendre le contexte qui précède l'insertion professionnelle permettrait de mieux en saisir les enjeux et d'évaluer plus précisément les influences potentielles qui peuvent exister entre la formation professionnelle et l'insertion professionnelle.

C'est au début du XX^e siècle que la formation universitaire des enseignants, surtout de l'école secondaire, s'établit dans diverses provinces au Canada. Cependant, puisque toutes les provinces canadiennes sont autonomes en ce qui concerne l'éducation, la formation des enseignants prend différentes formes d'une province à l'autre. Comme le soulignent Morales-Perlaza et Tardif (2019), la formation enseignante au Canada est « conçue selon les réalités et exigences propres à chaque système éducatif, ainsi qu'en fonction de la réalité socioculturelle de chaque province » (p. 2). Cela n'empêche pas pour autant la mobilité des enseignants. Ceux-ci peuvent voyager et travailler dans toutes les provinces du Canada grâce à l'Accord sur le commerce intérieur (ACI) permettant à tout travailleur qualifié de bénéficier des mêmes privilèges. Vu sous cet angle, il est intéressant de comparer non seulement le phénomène du décrochage d'une province à une autre, mais aussi d'analyser le système d'insertion professionnelle offert dans chacune des provinces. Au défi de la variation de la formation enseignante d'une province à l'autre au Canada, s'ajoutent bien d'autres problèmes, dont le financement du gouvernement, la crédibilité de la profession — qui devient de plus en plus faible aux yeux de la communauté — et une formation pratique insuffisante (Goyette et Martineau, 2018). De plus, force est de constater que les défis que rencontrent les enseignants francophones ne sont pas nécessairement ceux de leurs pairs anglophones. Au Canada, les minorités francophones doivent lutter pour la sauvegarde de leur langue et de leur culture dans un environnement menacé par l'assimilation au groupe majoritaire anglophone (Gérin-Lajoie, 2020), et cela commence avec la formation des maîtres.

En plus de tous ces problèmes, s'ajoute incontestablement le concept de croyances pédagogiques et identitaires (Gobat et Berger, 2018). Selon Pajares (1992), les croyances se définissent généralement comme des jugements qu'on se fait sur la véracité ou la fausseté d'une proposition. Borko et Putnam (1996) classifient les connaissances des enseignants en sept catégories réparties en trois groupes : 1) les croyances et les connaissances pédagogiques générales ; 2) les croyances et les connaissances disciplinaires ; et 3) les croyances et les connaissances pédagogiques du contenu. D'abord, les croyances et les connaissances pédagogiques générales « constituent les croyances de l'enseignant, concernant l'enseignement, l'apprentissage et les apprenants qui transcendent les disciplines scolaires » (Gobat et Berger, 2018, p. 444). Ensuite, selon ces mêmes auteurs, « les croyances et les connaissances disciplinaires sont les croyances et les savoirs des enseignants dans une matière spécifique » (p. 444). Enfin, les

croyances et les connaissances pédagogiques du contenu se traduisent par la fusion des croyances disciplinaires et pédagogiques. Cependant, selon Fernet et al. (2008) et Hoy et al. (2006) un quatrième ensemble s'ajoute aux trois premiers, celui-ci regroupant d'autres entités cognitives se rapportant aux aspects identitaires, comme le sentiment d'efficacité personnelle, l'engagement de l'enseignant et la perception des activités enseignées.

On se demande alors : quelle relation peut-il y avoir entre, d'une part, les croyances et le décrochage et, d'autre part, les stratégies d'accompagnement dyadique ? Dans ce sens, Gobat et Berger (2018) mettent en évidence que les croyances identitaires, comme l'engagement personnel envers la profession enseignante, peuvent conduire à l'épuisement émotionnel, voire au décrochage à la suite d'un choc potentiel entre la théorie et la pratique.

Les stratégies d'insertion professionnelle : l'accompagnement dyadique

À l'instar de la formation enseignante, les stratégies d'insertion professionnelle varient d'une province à une autre. Par exemple, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) a mis en place un programme spécifique à cet effet, le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE). Ce programme, constitué de trois volets, comprend : l'orientation, le mentorat et l'apprentissage professionnel continu (MÉO, 2021).

Qu'en est-il sur le terrain ? Ce programme contribue-t-il à diminuer le taux de décrochage en comparaison aux provinces qui ne disposent pas d'un programme d'insertion professionnelle ? Les nouveaux enseignants se sentent-ils mieux insérés grâce au programme PIPNE ? Ce programme tient-il compte des enseignants issus de la diversité ? Selon Coulombe et al. (2010), les difficultés que rencontrent les nouveaux enseignants sont généralement liées « à la planification de l'enseignement, à la compréhension des diverses dimensions de la profession, à la gestion des comportements en classe, à la gestion de l'hétérogénéité des élèves, à l'apprentissage des politiques éducationnelles et à la culture de profession » (p. 26). Jabouin et Duchesne (2018) rapportent aussi que les enseignants immigrants font face à plusieurs autres défis d'insertion professionnelle en comparaison de leurs pairs, dont la non-reconnaissance des titres de compétences acquis avant l'arrivée au Canada, des difficultés pour obtenir le certificat de qualification et pour s'inscrire à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO), sans oublier la discrimination sous plusieurs formes.

Le mentorat

En enseignement, le mentorat « permet de répondre aux besoins des novices, contribue à l'amélioration du rendement des mentorés, aide à briser l'isolement caractéristique aux débuts et facilite l'intégration des professeurs dans la nouvelle école » (Ghițulescu, 2021, p. 109). Au fil du temps, le terme « mentorat » a pris diverses définitions et peut être confondu avec d'autres formes d'accompagnement dyadique, comme le tutorat ou le coaching. Pour Lusignan (2003), c'est surtout l'aspect relationnel et coopératif qui ressort de sa définition, alors que, pour Guerrier (2004), c'est plutôt la volonté et les compétences à développer qui priment. Pour Paul (2004), c'est surtout une relation basée sur une forme de réciprocité et de solidarité intergénérationnelle entre le mentoré et le mentor. Ceci conduit alors Ghițulescu (2021) à synthétiser les éléments définissant le mentorat par :

une relation bilatérale, volontaire, basée sur la réciprocité, où le mentor soutient la démarche didactique du débutant ; c'est un échange des savoirs et savoir-faire, qui entraîne l'analyse, la réflexion, les discussions (formelles, le plus souvent), mais sans impliquer l'évaluation. Le mentorat est à la fois une forme de support émotionnel et d'accompagnement professionnel à double rôle : personnel (le développement du débutant) et collectif (son intégration dans l'équipe de l'école). (p. 110)

Quant aux objectifs du mentorat, ceux-ci varient d'un système scolaire à l'autre selon plusieurs réalités du milieu. Cependant, De Stercke et al. (2011) sont d'avis que le mentorat a trois finalités :

1. informer le débutant sur la culture organisationnelle de l'établissement et améliorer sa formation en l'engageant dans un processus de perfectionnement professionnel continu (soutien à la professionnalisation autonomisante) ;
2. favoriser les rapports positifs entre le novice et ses collègues (développement de communautés de pratiques réflexives) ;
3. soutenir psychologiquement le novice, l'appuyer, l'écouter. (p. 41)

Pour Devos et al. (2013), les objectifs du mentorat sont divers et peuvent être :

dans certains cas, le développement d'un sentiment de compétence ou des compétences professionnelles ; parfois, les programmes cherchent

simplement à éviter le décrochage professionnel des jeunes enseignants ; parfois aussi, l'accompagnement cherche à soutenir le novice, à lui proposer des pistes concrètes et de nouvelles idées, à partager avec lui des informations techniques et pratiques. (p. 37)

C'est surtout la relation entretenue lors du mentorat qui le caractérise. Elle devrait être basée sur la confiance, le sens de la discrétion, le respect, l'honnêteté, et surtout favoriser un échange réciproque, libre et ouvert.

Quelles sont les compétences d'un bon mentor ? Comment s'assurer d'une bonne affinité entre le mentor et le mentoré ? Le mentor est censé avoir reçu une formation à cet effet qui s'opérationnalise par diverses fonctions. Il peut être le soutien psychologique du novice en l'aidant à surmonter de potentiels blocages émotionnels liés au travail, mais il guide et soutient aussi le novice dans la construction de ses habiletés et de ses attitudes en milieu de travail ; il partage avec le mentoré les savoirs de la profession tout en offrant des rétroactions directes, impartiales et constructives. Il a surtout une écoute active et, par ses qualités interpersonnelles, dont l'empathie, la discrétion et la confidentialité lors des échanges, donne au mentoré un sentiment de sécurité. Il a surtout de bonnes qualités de communication, est disponible, ouvert à la collaboration et, par-dessus tout, encourage le mentoré à trouver ses repères et à devenir autonome (Ghițulescu, 2021).

Le tutorat

La différence entre le tutorat et le mentorat n'est pas évidente. Pour certains chercheurs, c'est la même chose (Finkelsztein et Ducros, 1989), alors que, pour d'autres, c'est bel et bien différent. Ramené au niveau des élèves et des étudiants, Goodlad (1997) fait une comparaison fort intéressante entre le tutorat et le mentorat (voir Tableau 1).

Tableau 1*Différenciation entre tutorat et mentorat d'après Goodlad*

	Tutorat	Mentorat
Se focalise sur	Compétences scolaires	Compétences sociales
Emplacement	Généralement en salle de classe	Souvent hors classe
Modalité de fonctionnement	Seul avec plusieurs	Seul à seul
Durée	Quelques semaines	Plusieurs mois ou même des années

Note. Traduction libre de Goodlad (1997, p. 3).

D'emblée, il semble clair pour cet auteur que le tutorat et le mentorat sont bel et bien différents. Le tutorat aurait alors un centre d'intérêt plus pédagogique, tandis que le mentorat viserait des compétences générales ; le tutorat se ferait plus souvent en salle de classe, tandis que le mentorat peut avoir lieu autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe ; le tutorat aurait une modalité d'un tuteur pour plusieurs tutorés, alors que le mentorat serait un mentor pour un mentoré ; enfin, le tutorat dure généralement quelques semaines, tandis que le mentorat s'étale sur plusieurs mois, voire plusieurs années.

Baudrit (2011) est cependant d'avis que ces deux types d'interventions ne sont pas mutuellement exclusifs. En prenant l'exemple de la technique PPP (*Pause, Prompt and Praise*) de MacNaughton et al. (1987), une technique classée parmi les méthodes tutorales — tout comme celui du dispositif PIR (*Partners-in-Reading*) de Miller (2003) *Partners-in-Reading* (PIR —, l'auteur arrive à la conclusion que, indépendamment de la dernière phase du PPP (*Praise*) ou de la dernière phase du PIR, ces deux dispositifs ont un aspect psychologique, tantôt de gestion des émotions, tantôt motivationnelle, tributaire d'une intervention mentorale.

Donc, le tutorat et le mentorat ont des spécificités et des approches différentes. Cependant, leurs mises en application peuvent se chevaucher. On verra alors un tutorat avec des saveurs mentorales, et vice versa, un mentorat qui implique des approches tutorales, comme c'est le cas du projet PERACH en Israël ou du programme « Crossover » aux Pays-Bas (Baudrit, 2011). Ceci conduit à une autre forme d'accompagnement plutôt singulière et différente de ces deux autres : le coaching.

Le coaching

Le coaching est une autre forme d'accompagnement qui permet d'atteindre un rendement supérieur grâce à une meilleure conscience de soi (Paul, 2004). Le coaching, comme guide accompagnant un individu afin qu'il améliore ses performances, est né au XIX^e siècle en Angleterre avec la restauration des jeux de l'Antiquité grecque (Higy-Lang et Gellman, 2002). Avec le temps et l'importance socioéconomique du sport dans la société, le rôle des entraîneurs a pris de plus en plus de place. Aujourd'hui transposées en entreprise, les attentes d'un coach sont tout autant similaires. Cela étant, on constate l'apparition du terme « coaching » dans la littérature de la gestion dans les années 1950, et ce terme fut plus largement transposé du milieu du coaching sportif vers celui de la gestion dans les années 1970 (Ellinger et al., 2003). Ce terme, très souvent mal compris du grand public, est d'ailleurs assimilé au mentorat. Il se définit, selon l'*International Coach Federation* (ICF, 2022), comme

un partenariat qui met l'accent sur l'action que nos clients ont l'intention de prendre pour réaliser leur vision, leurs buts et leurs désirs. Le coaching suscite des questionnements amenant les clients à la découverte d'eux-mêmes, ce qui hausse leur niveau de perception et de responsabilité. Ceux-ci bénéficient d'une structure d'accompagnement, de soutien et d'une précieuse source de rétroaction. Le processus de coaching aide les clients à définir et à atteindre leurs buts professionnels et personnels plus rapidement et plus facilement qu'il en serait possible sans l'intervention d'un coach. (Foire aux questions : « Qu'est-ce que le coaching ? »)

La littérature présente plusieurs types de coaching selon les perspectives de chacun des auteurs. Notons cependant que la pratique du coaching peut s'inscrire dans trois grandes catégories de pratiques : le coaching personnel, le coaching sportif et le coaching professionnel (Ménard, 2013). Le tableau 2 présente le résumé de ces trois catégories.

Tableau 2*Types de coaching selon Ménard*

Types	Coaching sportif	Coaching personnel	Coaching professionnel	
			Coaching managérial	Coaching de dirigeants
Buts	Optimiser la performance kinésiologique pour remporter une victoire	Optimiser l'épanouissement personnel et le bien-être	Optimiser le rendement de l'employé dans ses fonctions	Optimiser le rendement organisationnel par le développement du leadership du dirigeant
Clientèle	Athlètes	Tout individu sans pathologie	Employés	Cadres intermédiaires et supérieurs
Désignation de l'intervenant	Gérant, entraîneur, coach	Coach de vie, coach en spiritualité et coach en relations humaines	Gestionnaire-coach	Coach de dirigeants ou coach en leadership

Note. Tiré de Ménard (2013, p. 25)

Exhaustivement, cette analyse des différents moyens d'insertion professionnelle a permis de mettre en lumière l'importance de l'accompagnement dyadique, particulièrement sous la forme de mentorat.

Méthode

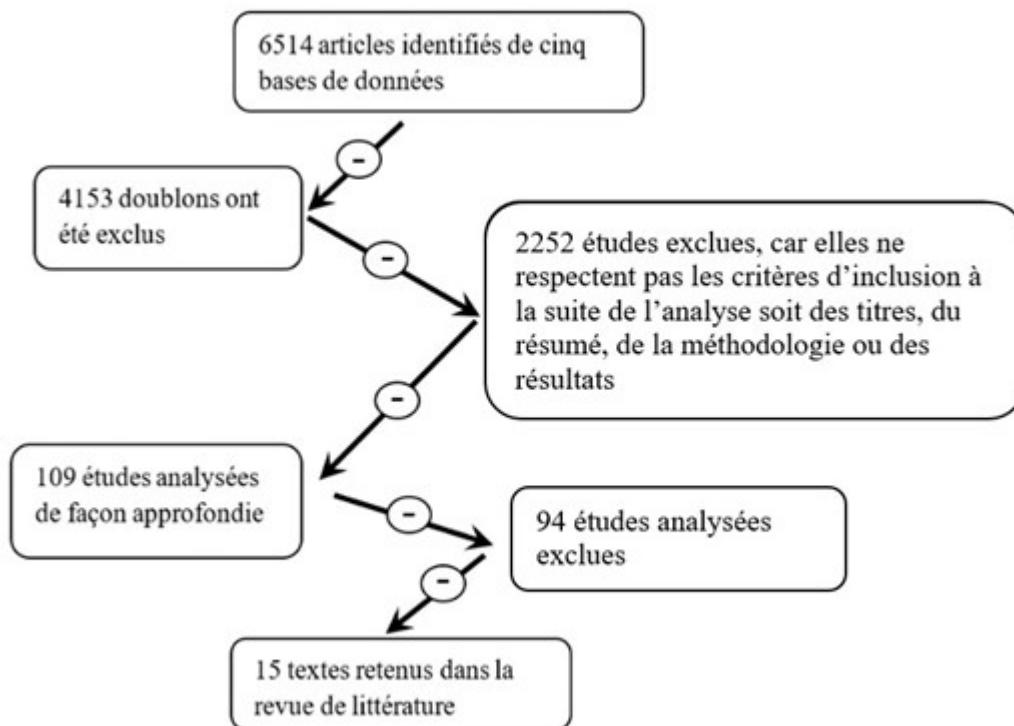
La recension des écrits a été effectuée en consultant les bases de données Érudit, Cairn.info, Education Source, ERIC (Proquest) et Google Scholar¹. Pour être incluse, l'étude devait : 1) avoir été publiée entre janvier 2013 et janvier 2023 ; 2) avoir été rédigée en français ou en anglais ; 3) traiter totalement ou partiellement des stratégies

1 En utilisant les mots clés suivants : [mentor* OU coach* OU tutor* OU accompagnement] ET [enseignant* OU professeur* OU maître* OU instituteur* OU institutrice* OU pédagogue*] ET [debut* OU commençant* OU novice* OU nouv*] ET [attrition OU retention OU abandon].

d'accompagnement qui permettent d'éviter le décrochage chez les enseignants ; 4) être une recherche primaire ; 5) concerner l'enseignement (de la maternelle au secondaire). Les études étaient exclues si : 1) elles portaient sur des articles d'opinions ; 2) n'avaient pas été soumises à un processus de révision par les pairs. Un total de 6 514 articles ont été répertoriés et 15 ont été retenus aux fins d'analyse. La figure 1 présente le processus d'exclusion et de sélection des textes retenus.

Figure 1

Démarche de sélection des études



Résultats

Dans la première phase de l'analyse et suivant les caractéristiques générales, les informations extraites des études retenues sont : l'année de publication, l'endroit où elle a été menée, le niveau scolaire, les caractéristiques de la population, la taille de la population et le nombre d'années d'expérience (voir le tableau 3). Les 15 études retenues ont été publiées entre les années 2016 et 2021 et menées aux États-Unis (67 %) et au Canada (27 %); seul l'article d'Ewing (2021) découle d'une recherche réalisée en Australie.

Le niveau scolaire à l'étude dans chaque article varie : de la maternelle au secondaire ($n = 3$); de l'élémentaire au secondaire ($n = 4$); exclusivement au primaire ($n = 1$); exclusivement au cycle intermédiaire ($n = 1$); exclusivement au secondaire ($n = 2$); et enfin, de niveau scolaire non spécifié ($n = 4$). La population est constituée tantôt d'enseignant[e]s, d'enseignant[e]s mentors, d'éducateurs ou d'éducatrices et des membres de la direction d'école. La population des accompagnateurs ou accompagnatrices varie d'un seul à 593, selon l'article. À quelques reprises, la population n'est pas spécifiée. La population des accompagné[e]s varie de 13 à 7708. Trois articles rapportent que la population des accompagné[e]s avait moins d'un an d'expérience durant leur étude; sept articles spécifient moins de cinq ans d'expérience; un article dit plus de cinq ans; et quatre ne spécifient rien à ce propos. Quant aux mentors, neuf articles n'apportent aucun détail sur l'expérience de ceux-ci; cependant, les plus jeunes mentors avaient trois ans d'expérience, et les plus vieux, trente ans.

Dans la seconde phase de l'analyse, et afin de mieux répondre à la question sur la qualité des programmes d'insertion — c'est-à-dire, la pertinence et le caractère adéquat de l'accompagnement et l'impact des différents types et différentes formes d'accompagnements sur la rétention ou le décrochage des novices —, les informations extraites des études concernent : l'objectif de l'étude, les mesures compensatoires ou les modalités d'insertion professionnelle, l'impact sur la rétention/décrochage et les conclusions significatives des auteurs.

Les articles se divisent en trois groupes. Le premier groupe approche la question du décrochage selon un regard quantitatif (Morettini, 2016; Ronfeldt et McQueen, 2017; Walker et Kutsyuruba, 2019). Pour le second groupe, c'est surtout l'aspect de la qualité de l'accompagnement qui prédomine. Les auteurs de ce groupe essayent surtout de comprendre le processus d'accompagnement afin de déceler le manque ou l'élément de

trop, et les statistiques autour de la population de leur étude permettent surtout de répondre aux questions reliées à la qualité de l'accompagnement (Bressman et al., 2018 ; Cornelius et al., 2020 ; Ewing, 2021 ; Gagnon, 2020 ; Hayden et Gratteau-Zinnel, 2019 ; Kutsyuruba, 2021 ; Vivegnis, 2019, 2020). Le dernier groupe est une inclusion des deux premiers (Caven et al., 2021 ; Hanita et al., 2020 ; Jacobson et al., 2020 ; Wiens et al., 2019).

Dans le premier groupe, les auteurs cherchent surtout à répondre à la question du décrochage en faisant abstraction de la nature des mesures prises pour le contrer. En d'autres termes, la forme d'insertion reste plus ou moins une boîte noire pour eux. Ils veulent surtout savoir si une forme d'insertion professionnelle permet d'arriver aux objectifs tant attendus.

L'étude de Morettini (2016) fait partie du premier groupe. Celle-ci essaye de mesurer la rétention de 13 enseignants ayant suivi un programme répandu dans 45 États, aux États-Unis, sous le nom d'*Alternative Certification for Science and Math* (ACSM). Bien que le processus de l'ACSM soit clairement décrit, le processus de mentorat reste une boîte noire et les stratégies de mise en place des questionnaires sont inconnues. L'auteure ne partage d'ailleurs pas ces questions. Elle s'intéresse surtout aux commentaires des enseignants afin d'analyser la prédisposition au décrochage ou à la rétention.

L'étude de Ronfeldt et McQueen (2017) se classe également dans le premier groupe. Dans leur recherche, les auteurs ont répertorié plusieurs formes de stratégies d'insertion professionnelle, dont le soutien mentorat, la planification partagée, le soutien communicationnel de l'administration ou du chef de département, les horaires réduits ou temps de planification, et d'autres formes d'aide. En fait, ils veulent savoir quelle intervention contribue le mieux à la rétention des enseignants novices. Cependant, ici aussi, les auteurs ne portent qu'un regard superficiel sur ces formes d'accompagnement. On ne sait pas comment elles sont organisées et implémentées. Une fois de plus, c'est une boîte noire ; et pourtant, les auteurs vont, à partir des statistiques, ressortir des informations quant à la forme d'accompagnement qui a le plus de rétention.

Dans ce premier groupe, on retrouve enfin l'étude de Walker et Kutsyuruba (2019). À l'aide des résultats de l'analyse de documents pancanadiens accessibles au public détaillant les rôles, les devoirs et les responsabilités mandatés des administrateurs scolaires en matière d'insertion et de mentorat des enseignants, les auteurs vont analyser la prédisposition au décrochage au Canada. Ceux-ci vont certes mentionner les formes d'insertion professionnelle qui varient d'une province/d'un territoire à un autre, mais sans pour autant ouvrir la boîte. Ils vont se servir des statistiques et des questionnaires pour mener leur étude.

Dans le deuxième groupe d'études, l'attention se porte surtout à ce qui est dans la boîte, à ce qui ne fonctionne pas bien. Bressman et al. (2018) veulent comprendre pourquoi les enseignants expérimentés ne reçoivent pas de soutien adapté à leurs besoins alors que le taux de décrochage, bien que moindre pour cette catégorie d'enseignants, est tout aussi important. Ils vont alors essayer de faire ressortir, notamment, les besoins des enseignants expérimentés et leurs perceptions quant au mentorat. Bien qu'il ne s'agisse pas d'enseignants novices, cette étude touche néanmoins une classe d'enseignants ayant 5 ans de pratique, respectant ainsi le critère d'inclusion de notre étude. Les auteurs arrivent alors à la conclusion que, suivant une approche différenciée et personnalisée (*differentiated and personalized approach*) du mentorat, celui-ci aurait un impact positif sur la rétention d'enseignants.

Cornelius et al. (2020) trouvent qu'on ne prend pas toujours en compte, lors du mentorat, le cas spécifique des enseignants spécialisés, puisqu'il n'y a pas toujours assez de mentors ayant la même spécialisation que l'enseignant spécialisé novice. Ce problème est d'autant plus préoccupant que, pour pallier ce manque, les écoles sont obligées d'assigner des mentors sans spécialisation aux enseignants spécialisés novices. Ces auteurs essayent de résoudre le problème en proposant diverses alternatives et solutions.

L'étude d'Ewing (2021) va dans le même sens : les enseignants novices n'ont pas de soutien favorisant l'insertion professionnelle ou en reçoivent de façon insuffisante. Pour étayer son propos, elle analyse l'appui d'un ancien enseignant revenu explicitement pour apporter un soutien mentorat à certains enseignants novices. L'auteure montre alors les avantages d'une autre forme de mentorat qui pourrait contribuer significativement à la rétention d'enseignants. Mais, comme c'est d'ailleurs le cas dans les études du deuxième groupe, il n'y a pas d'analyse statistique quantitative pour soutenir ces cas très souvent uniques ou restreints.

Gagnon (2020) s'intéresse, elle aussi, uniquement au contenu de la boîte. Elle ouvre la boîte et constate que les études ne cernent pas avec profondeur la nature de l'expérience vécue par ces enseignants mentors et, conséquemment, on ne comprend pas suffisamment l'influence de cette expérience sur le développement des compétences de ces mentors. L'auteure propose alors d'examiner l'expérience d'enseignants mentors et d'étudier les obstacles et les leviers pouvant faciliter le développement de leurs compétences au regard de la conception d'un bon enseignant.

Tout comme Gagnon (2020), Hayden et Gratteau-Zinnel (2019) s'intéressent au contenu de la boîte noire et font leur analyse avec un mentor modèle. Mais cette fois,

il s'agit d'une clinique de lecture d'initiation à la langue anglaise (ESL). Bien que les auteurs aient eu l'occasion d'avoir d'autres mentors plus expérimentés que celle retenue pour l'étude, leur choix se fondait surtout sur les compétences mentales exceptionnelles de Beth. Ils ont surtout porté attention à ses interactions avec les novices, sans toutefois procéder à une analyse statistique quantitative à grande échelle afin de valider cette approche.

Pour leur part, les recherches de Kutsyuruba (2021) portent un regard sur l'implication des membres de la direction sur la rétention des enseignants novices. Deux éléments préoccupent l'auteur : premièrement, les mandats, les devoirs et les responsabilités des directeurs d'école et des directeurs adjoints liés à l'organisation et à la conduite des programmes d'initiation et de mentorat des enseignants; et deuxièmement, les rôles et les influences perçus de l'engagement des administrateurs scolaires sur l'efficacité des programmes d'initiation et de mentorat des enseignants.

Enfin, Vivegnis (2019, 2020), dans une première recherche, s'intéresse aux mentors et à leurs postures. Elle veut surtout établir le lien entre ces postures et les principes éthiques qui sous-tendent leur pratique, la vision de leur rôle et leur positionnement vis-à-vis du débutant. Dans sa seconde recherche, elle s'intéresse aux compétences d'accompagnement des mentors. Elle mène une étude qualitative interprétative avec quatre dyades mentales (mentor/novice).

Le troisième groupe incorpore à la fois l'aspect qualitatif et quantitatif afin d'analyser le décrochage des enseignants novices. Dans le premier article de ce groupe, les questions de recherche de Caven et al. (2021) sont :

- Quel degré de soutien mentorale les nouveaux enseignants du district ont-ils reçu, et quels sont les contenus ayant fait l'objet d'une attention particulière ?
- La race/l'ethnicité et le sexe des nouveaux enseignants correspondaient-ils à ceux de leur mentor ?
- Quelle est la relation entre le taux de rétention des nouveaux enseignants dans le district l'année suivante et les fonctionnalités de mentorat reçues (degré de soutien mentorale, contenu du mentorat et adéquation entre la race/ethnie ou le sexe des nouveaux enseignants et de leur mentor) ?

Ces questions justifient assez bien l'approche de ces chercheurs qui veulent répondre à au moins trois questions : pendant combien de temps ces enseignants novices rencontrent-ils leurs mentors et à quelle fréquence, de quels sujets discutent-ils, et

la race/l'ethnicité a-t-elle un impact sur la rétention ? Ils veulent aussi savoir si cette forme d'insertion professionnelle, appelée *New Teacher Mentoring* (NTM), contribue quantitativement à la rétention des novices. Ces auteurs arrivent à la conclusion que les enseignants qui ont moins de quatre heures de rencontre mentorale par mois auront besoin de soutien additionnel et sont plus susceptibles de quitter la profession. Le sujet qui retient le plus d'attention lors des échanges dans le cadre professionnel concerne les stratégies d'enseignement ; et dans le cadre non professionnel, c'est le soutien socioémotionnel qui l'emporte. En ce qui concerne la race ou l'ethnicité, la différenciation pédagogique est le point qui préoccupe le plus les enseignants noirs avec leur mentor. Pour finir, les enseignants qui ont le plus de problèmes de gestion de classe sont aussi plus susceptibles de quitter la profession.

Dans leur étude, Hanita et al. (2020) veulent parallèlement comprendre les mécanismes de fonctionnement de la boîte noire, et il s'agit aussi, dans ce cas, d'un programme d'insertion professionnelle nommé « *Teacher Education and Mentoring* » (TEAM). Entre autres éléments, ils veulent savoir combien de temps les novices et leurs mentors passent ensemble. Aussi, le programme étant conçu sur plusieurs modules, les auteurs veulent surtout savoir si adhérer à tous ces modules garantit la rétention des novices.

Dans leur étude, Jacobson et al. (2020) s'intéressent autant à l'aspect quantitatif qu'à l'aspect qualitatif. La qualité occupe une place primordiale pour eux. À tel point que le *New Teacher Center* (NTC) a engagé une agence externe de sondage, *Program Quality Report* (PQR), afin d'évaluer, tous les deux ans, la direction, les mentors et les enseignants novices sur plusieurs aspects du programme, comme les perspectives de carrières, la satisfaction de l'emploi, l'engagement, la perception et les croyances sur l'enseignement et l'environnement scolaire, et le leadership pédagogique. Pour ce qui est de l'aspect quantitatif, les auteures ont procédé à des analyses statistiques de façon continue permettant de connaître le nombre d'enseignants qui décrochent.

Enfin, dans leur étude, Wiens et al. (2019) proposent une alternative au mentorat traditionnel appelée « *Peer Assistance and Review program* » (PAR). Après une description du mécanisme de fonctionnement du PAR, ils mènent alors une étude quantitative afin d'analyser le taux de rétention d'enseignants novices utilisant, d'une part, la méthode PAR, en comparaison avec les autres écoles du district n'utilisant pas cette méthode.

Les tableaux 3 et 4 donnent plus de détails sur les différentes études mentionnées. Le tableau 3 présente les caractéristiques des 15 études analysées, et le tableau 4, une analyse qualitative suivie de son impact quant à la rétention des enseignants.

Tableau 3

Caractéristiques des études

Études	Année	Pays	Niveau scolaire	Caractéristique de la population	Taille de la population		Année d'expérience	
					Accompagné [e]s	Accompagnateurs [-trices]	Accompagné [e]s	Accompagnateurs [-trices]
Moretini (2016)	2016	États-Unis	Intermédiaire	Enseignants effectuant un changement de carrière	13	13 mentors	0-1 an	Pas spécifié
Ronfeldt et McQueen (2017)	2017	États-Unis	Primaire et secondaire	Enseignants débutants en première année de carrière	2 340	Pas spécifié	0-1 an	Pas spécifié
Bressman et al. (2018)	2018	États-Unis	De la maternelle à la 12 ^e année	Enseignants débutants et enseignants expérimentés	20	Pas spécifié	> 5 ans	Pas spécifié
Hayden et Gratteau-Zinnel (2019)	2019	États-Unis	Programme spécial de lecture clinique du primaire au secondaire	Enseignants mentors et enseignants novices	15	1	0-1 an	9 ans
Vivegnis (2019)	2019	Canada	Secondaire	Enseignants débutants et enseignants mentors	4	4	1-2 ans	Pas spécifié
Walker et Kutsyuruba (2019)	2019	Canada	Non spécifié	Nouveaux enseignants	36 par interviews téléphoniques ; 1 343 par enquête	Pas spécifié	1-5 ans	Pas spécifié
Wiens et al. (2019)	2019	États-Unis	Primaire, intermédiaire et secondaire	Enseignants débutants et enseignants mentors	289 en 1 ^{re} année / 253 à la 3 ^e année en enseignement	15 de 1 ^{re} année / 13 en 3 ^e année en enseignement	Pas spécifié	Pas spécifié

Études	Année	Pays	Niveau scolaire	Caractéristique de la population	Taille de la population		Année d'expérience	
					Accompagné [e]s	Accompagnateurs [-trices]	Accompagné [e]s	Accompagnateurs [-trices]
Cornelius et al. (2020)	2020	États-Unis	Non spécifié	Éducateurs spécialisés novices et enseignants mentors non spécialisés	Pas spécifié	6 (2 faisant le coaching)	Pas spécifié	6-30 ans
Gagnon (2020)	2020	Canada	De la maternelle à la 12 ^e année	Enseignants débutants et enseignants mentors	13	11	Pas spécifié	3-27 ans
Hanita et al. (2020)	2020	États-Unis	Primaire au secondaire	Enseignants de moins de 5 ans de pratique et enseignants mentors ayant participé au programme TEAM	7 708	Pas spécifié	<5 ans (2012-2015)	> 3 ans
Jacobson et al. (2020)	2020	États-Unis	De la maternelle au secondaire	Enseignants débutants et enseignants mentors	2 007 (déduit de la table 1)	Pas spécifié	0-1 an	> 3 ans
Vivegnis (2020)	2020	Canada	Secondaire	Enseignants et mentors	4	4	1-2 ans	Pas spécifié
Caven et al. (2021)	2021	États-Unis	Non spécifié	Enseignants novices et enseignants mentors	222	194	1-2 ans	Pas spécifié
Ewing (2021)	2021	Australie	Primaire	Enseignants novices et enseignant mentor	3	1	3-5 ans	28 ans
Kutsyuruba (2021)	2021	États-Unis	Non spécifié	Enseignants novices, enseignants mentors et personnel administratif	2403	593	Pas spécifié	Pas spécifié

Tableau 4
Analyse qualitative des programmes d'insertion professionnelle et de leur impact sur la rétention ou le décrochage

Études	Objectif de l'étude	Mesures compensatoires/ Modalités d'insertion professionnelle	Impact sur la rétention/décrochage Conclusion des auteurs
Morettini (2016)	Cet article décrit une démarche de mise en place d'un système mentorat par les enseignants et pour tous les enseignants travaillant dans un contexte difficile.	Mentorat individuel offert à travers un programme universitaire de 13 mois ACSM où les enseignants enseignent à temps partiel. ACSM : <i>Alternative Certification for Science and Math</i>	Les études confirment le constat d'une carence dans les écoles d'un programme d'insertion professionnelle et que les programmes de mentorat existants sont de moindre qualité dans les régions à besoin élevé en éducation (écoles difficiles). Plus spécifiquement, le choix de la dyade mentor/mentoré est de mauvaise qualité, ne suivant plus ou moins aucun critère. L'étude a permis aussi de constater que les enseignants peuvent se mentorer entre eux (le <i>co-mentoring</i>), puisque ces écoles difficiles ont très peu d'enseignants expérimentés.
Ronfeldt et McQueen (2017)	Cette étude analyse la corrélation entre plusieurs types de programmes d'insertion professionnelle, d'une part, et l'attrition (<i>teacher turnover</i>), d'autre part.	Mentorat ; planification en commun ; soutien communicationnel avec l'administration ou le chef de département, horaires réduits ou temps réduit de planification ; aides supplémentaires.	Les auteurs constatent en effet que certaines formes d'accompagnement ont plus de succès sur la rétention que d'autres, avec quelques légères variations dans certains modèles : la communication, le soutien de la part de la direction de l'école, les programmes de mentorat, les séminaires pour débutants et, dans une moindre mesure, le temps de collaboration/planification.
Bressman et al. (2018)	Cette étude explore les perceptions de 20 enseignants expérimentés afin de comprendre leurs besoins professionnels et leurs perceptions du mentorat.	Mentorat durant le programme d'insertion professionnelle de débutants et mentorat après la période d'insertion professionnelle.	Le mentorat suivant une approche différenciée et personnalisée (<i>differentiated and personalized approach</i>) aurait un impact positif sur la rétention d'enseignants.
Hayden et Gratteau-Zinnel (2019)	Cette recherche explore le soutien mentorat des enseignants débutants dans une clinique de lecture de la maternelle à la 12 ^e année.	Mentorat de 15 enseignants novices pour un mentor.	Les pratiques de réflexion critique, d'adaptation réfléchie et culturellement pertinente qui permettent aux enseignants de s'engager efficacement compte tenu des défis de l'enseignement pourraient avoir un impact positif sur l'intégration et l'attrition des enseignants, surtout dans les écoles difficiles et aux besoins élevés qui sont souvent parmi les premiers placements de nouveaux enseignants.

Études	Objectif de l'étude	Mesures compensatoires/ Modalités d'insertion professionnelle	Impact sur la rétention/décrochage Conclusion des auteurs
Vivegnis (2019)	Cet article traite de l'aspect qualitatif du programme d'insertion professionnelle à travers la notion de posture. Elle précise le lien entre ces postures et les principes éthiques qui sous-tendent leur pratique, la vision de leur rôle et leur positionnement vis-à-vis du débutant.	Mentorat	De façon indirecte, l'approche novatrice donne une image plus représentative du mentorat. Le mentor saura mieux exprimer ses postures et celles-ci vont l'aider dans l'autoréflexion sur ses pratiques mentales. Cela va le conduire à mieux soutenir et retenir les novices.
Walker et Kutsyuruba (2019)	Cette étude examine l'impact différentiel des programmes d'insertion professionnelle et de mentorat sur la rétention d'enseignants novices.	Mentorat Coaching Autres programmes d'insertion professionnelle	Le partage des responsabilités et de l'autorité, l'encouragement de la planification et de la réflexion collaborative, les opportunités de leadership d'équipe et la création d'une culture scolaire en tant qu'organisation apprenante traitent des facteurs de motivation, montrent la confiance des directeurs d'école envers leurs enseignants et ont un impact positif sur la rétention des enseignants dans les écoles. Il y aurait une relation très étroite entre l'administration de l'école, l'implication de la direction et l'attrition des nouveaux enseignants. Le manque de soutien administratif, le manque de transparence, le manque de compréhension des besoins des nouveaux enseignants ainsi que la décharge des responsabilités administratives ont un impact sur les prédispositions des enseignants, sur leur croissance professionnelle et sur leur décision de rester ou de quitter la profession.
Wiens et al. (2019)	Cette étude analyse l'implémentation du <i>Peer Assistance and Review program</i> (PAR) qui est une forme de mentorat par les pairs, sans la direction, adoptée par un groupe d'écoles dans un large district du sud-est des États-Unis.	Programme de mentorat (<i>PAR : Peer Assistance and Review</i>)	Les écoles qui ont mis en place le programme mentorat PAR ont constaté une augmentation du taux de rétention.
Cornelius et al. (2020)	Cet article mène une investigation sur le mentorat des enseignants spécialisés par des enseignants mentors généralistes (non spécialisés) compte tenu du manque d'enseignant mentor de la même spécialité.	Coaching Mentorat (développement professionnel pour l'éducation spécialisée)	Dans les écoles où il manque d'enseignants chevronnés en éducation spécialisée, un programme de perfectionnement professionnel et de coaching entre les enseignants chevronnés de l'enseignement général et les éducateurs spécialisés novices « <i>Novice Special Educator (NSE)</i> » est un moyen tangible pour les chefs d'établissement scolaire de comprendre et de traiter les perceptions quant à leur capacité de gestion.

Études	Objectif de l'étude	Mesures compensatoires/ Modalités d'insertion professionnelle	Impact sur la rétention/décrochage Conclusion des auteurs
Gagnon (2020)	Cette recherche fait ressortir les résultats d'une expérience de mentors et étudie les freins et les leviers pouvant faciliter le développement des compétences des mentors à travers le modèle agir-compétent de Le Boterf.	Mentorat	Le mentorat contribue à la construction identitaire, le développement des compétences professionnelles, l'adaptation sociale et l'intégration des enseignants novices. Cependant, plusieurs mentors du PIPNPE n'ont pas reçu de formation adéquate qui recoupe un savoir-agir, un vouloir-agir et un pouvoir-agir.
Hanita et al. (2020)	Cette étude examine l'impact du programme <i>Teacher Education and Mentoring (TEAM)</i> des enseignants novices sur le décrochage et la rétention de ces derniers.	Programme de mentorat TEAM (<i>Teacher Education and Mentoring</i>)	Les enseignants qui ont fini leur programme d'insertion professionnelle ont plus de chances de poursuivre dans le même district.
Jacobson et al. (2020)	Cette étude examine l'impact du <i>North Dakota Support System (NDTSS)</i> sur la rétention des enseignants novices.	Mentorat et autres formes d'insertion professionnelle	Le programme a des retombées très positives. D'après un sondage privé, 87 % des novices attribuent leur succès au soutien mentorat, 92 % des novices pensent que travailler avec un mentor a un impact positif sur l'apprentissage des élèves.
Vivegnis (2020)	Cet article traite de l'aspect qualitatif du programme d'insertion professionnelle à travers la notion de compétences. Il traite des compétences que l'accompagnateur devrait posséder pour assurer un soutien fertile du développement professionnel chez le novice.	Mentorat	Chaque pratique d'accompagnement s'inscrit dans un contexte particulier avec ses impératifs temporels et organisationnels, et constitue une réponse spécifique à des préoccupations et des besoins particuliers chez le débutant.
Caven et al. (2021)	Cette étude examine la participation des nouveaux enseignants à un programme d'insertion professionnelle afin de savoir comment la participation varie selon les caractéristiques des enseignants, en particulier comment la participation varie selon la composition raciale/ethnique des nouveaux binômes d'enseignant novice/mentor; et comment la participation à divers aspects du programme est liée à la rétention des nouveaux enseignants après la première année.	Mentorat	Les enseignants qui ont moins de 4 heures de rencontre mentorale par mois auront besoin de plus de soutien et sont plus susceptibles de quitter la profession. Aussi, les enseignants qui ont des problèmes de gestion de classe sont plus susceptibles de quitter la profession.

Études	Objectif de l'étude	Mesures compensatoires/ Modalités d'insertion professionnelle	Impact sur la rétention/décrochage Conclusion des auteurs
Ewing (2021)	Cette étude idiographique décrit un modèle « interne-externe » dans lequel un ancien enseignant est ramené pour encadrer trois novices tout au long de leur première année et de leur habilitation professionnelle.	Mentorat	Le niveau de soutien reçu au cours des deux premières années de l'enseignant est lié à la rétention du personnel et à une amélioration globale de la qualité de son enseignement. La qualité du mentorat est un facteur clé. Cela dit, la sélection de mentors externes à l'école peut garantir une meilleure qualité de mentorat, puisque celui-ci a une meilleure flexibilité de temps à offrir aux novices.
Kutsyruruba (2021)	Cet article détaille une recherche à méthodes mixtes qui examine le rôle et l'impact de l'engagement des administrateurs scolaires dans quatre programmes d'insertion professionnelle des enseignants aux États-Unis (deux à l'échelle de l'État et deux à l'échelle du district) soutenus par le <i>New Teacher Center</i> (NTC).	Mentorat et programme d'insertion professionnelle	Étant donné que l'enseignement dans les écoles implique de travailler avec des collègues et des administrateurs, le manque de collaboration perçu est l'une des raisons invoquées par les enseignants débutants pour quitter la profession. Aussi, les écoles doivent avoir des cultures collaboratives où les enseignants peuvent partager des idées, du matériel, des problèmes et des solutions afin de favoriser l'apprentissage des élèves. Le leadership de la direction d'école est un élément clé quant à la création d'un environnement d'apprentissage collaboratif qui contribue non seulement à retenir les nouveaux enseignants, mais aussi à former des enseignants capables de répondre aux attentes et de travailler dans un milieu complexe de diversité et de changements.

Discussion

Cette recension systématique de littérature a permis de faire diverses observations concernant le programme d'insertion professionnelle (PIP).

1. L'accompagnement dyadique est la composante la plus importante et déterminante du succès du PIP (Caven et al., 2021 ; Ewing, 2021; Jacobson et al., 2020; Morettini, 2016; Ronfeldt et McQueen, 2017; Wiens et al., 2019)2020; Morettini, 2016; Ronfeldt et McQueen, 2017; Wiens et al., 2019).
2. La plupart des enseignants qui décrochent n'ont pas eu accès à un accompagnement dyadique (Caven et al., 2021 ; Ewing, 2021; Hanita et al., 2020 ; Jacobson et al., 2020)2020.
3. La décentralisation de l'administration du PIP vers les enseignants eux-mêmes permet non seulement de libérer la direction, mais également d'avoir plus de succès (Cornelius et al., 2020; Wiens et al., 2019).
4. 4) La recension fait aussi mention du rôle clé que la direction a à jouer dans le succès du PIP sur le plan du soutien (matériel et moral) des mentors et des enseignants novices (Hanita et al., 2020 ; Kutsyuruba, 2021 ; Ronfeldt et McQueen, 2017; Walker et Kutsyuruba, 2019).
5. Le climat de l'école (incluant les relations en général avec tous les membres de l'école) est un facteur très important pour la rétention des enseignants (Hanita et al., 2020 ; Kutsyuruba, 2021 ; Ronfeldt et McQueen, 2017; Walker et Kutsyuruba, 2019).
6. La formation initiale des mentors, y compris la prise de conscience de leur perception, de leur posture ainsi que de leur agir-compétent, est une phase capitale du succès de l'accompagnement dyadique (Gagnon, 2020; Vivegnis, 2019, 2020).
7. Le PIP ne devrait pas se limiter aux novices, mais aussi tenir compte des enseignants d'expérience, qui eux aussi décrochent (Bressman et al., 2018).
8. Le PIP n'a pas suffisamment de mentors pour tous les enseignants et les éducateurs spécialisés, ce qui est un défi à considérer (Cornelius et al., 2020)

L'observation selon laquelle l'accompagnement dyadique est la composante la plus importante et la plus déterminante du succès du PIP, et du fait que la plupart des enseignants qui décrochent n'ont pas d'accompagnement dyadique, concorde avec

plusieurs autres revues de littérature (Borman et Dowling, 2008 ; Karsenti et al., 2013). Cela s'expliquerait sans doute par le tissage d'un lien entre le mentor et l'enseignant débutant. Le novice, se trouvant hors de sa zone habituelle de confort, aurait besoin de quelqu'un pour le rassurer dans ses débuts et, de ce fait, le mentor serait alors celui qui lui tient la main. Un mauvais mentor peut alors contribuer au décrochage d'un enseignant débutant. C'est d'ailleurs ce point que soulèvent plusieurs autres auteurs, dont Gagnon (2020) et Vivegnis (2019, 2020), et qui nous conduit à la sixième observation qui dit que la formation initiale des mentors, y compris la prise de conscience de leur perception, de leur posture ainsi que de leur agir-compétent, est une phase capitale du succès de l'accompagnement dyadique. Dans l'acte d'accompagner, il est important de faire un examen de ses propres compétences et d'extérioriser ses postures et ses perceptions avec le novice. Il s'agit en fait d'un geste de transparence qui contribue également à créer un climat de sincérité et de confiance dans la relation mentorale. Comme le rappellent Karsenti et al. (2015), si un enseignant non expérimenté doit prendre en charge une salle de classe difficile à temps plein, alors que les enseignants d'expérience n'en veulent pas, « les nouveaux enseignants quitteraient la profession parce qu'ils sont le plus souvent confrontés, de façon quasi systématique, aux groupes d'élèves ou classes les plus difficiles, comme si les classes dites "plus faciles" étaient l'apanage des enseignants d'expérience » (p. 18).

Pour leur part, Cornelius et al. (2020) et Wiens et al. (2019) observent qu'il est possible de décentraliser la supervision du PIP vers les enseignants eux-mêmes. Lorsqu'il est bien organisé, un tel dispositif déchargerait non seulement la direction de l'organisation et de l'évaluation des enseignants novices, mais les enseignants auront également la possibilité de s'entraider entre eux, eux qui connaissent mieux que quiconque les défis que peuvent rencontrer les enseignants novices. Il faut surtout remarquer qu'une telle décentralisation a un avantage du fait qu'il est pris en charge par un comité d'enseignants d'expérience au lieu d'une seule personne, la directrice ou le directeur de l'école, comme c'est le cas avec la structure du PIP ordinaire au Canada. Un comité a plus de temps pour se pencher sur la question, s'organiser pour l'accueil des enseignants débutants, s'assurer que tous les enseignants débutants reçoivent un accompagnement adéquat (Bressman et al., 2018) et statuer sur le cas de l'accompagnement des enseignants débutants spécialisés. Cependant, une telle initiative

pourrait entraîner une complexification du processus du PIP, puisqu'il implique la gestion du PIP par plusieurs personnes au lieu d'une seule.

À propos des enseignants novices spécialisés, Cornelius et al. (2020) observent justement que ceux-ci n'ont pas toujours de mentor avec la même spécialisation, ce qui entraîne un mentorat fait par des enseignants mentors généralistes. Ces auteurs proposent des formations complémentaires de mentors généralistes afin de combler le manque en spécialisation et de mieux répondre au problème. C'est en effet une solution viable, surtout lorsqu'un comité décentralisé prend en charge le problème de façon organisée.

Par ailleurs, Bressman et al. (2018) considèrent que le PIP ne devrait pas se limiter aux novices, mais également s'occuper des enseignants d'expérience à risque de décrocher. En effet, comme le recommandent ces mêmes auteurs, le mentorat des enseignants chevronnés devrait suivre une approche différenciée et personnalisée afin de répondre aux besoins spécifiques de ceux-ci. Cependant, une telle approche pour tous les enseignants, y compris les enseignants novices, pourrait ne pas avoir l'effet escompté. En effet, le mentorat suivant une approche différenciée et personnalisée pourrait laisser le choix à l'enseignant novice de se faire accompagner ou pas. Il se trouve que, très souvent, certains enseignants débutants ont peur d'être jugés ou évalués, surtout lorsque le marché de l'emploi est très précaire. Ainsi, même s'ils ont un besoin réel d'accompagnement, ils préfèrent éviter toutes formes d'accompagnement impliquant des évaluations qui pourraient entacher leur dossier auprès de la direction. Ceci renvoie en effet au sujet de l'organisation du PIP, de la prise en compte du sentiment d'efficacité de l'enseignant novice, des compétences du mentor, de l'agir-compétent du mentor, de ses postures et de ses perceptions.

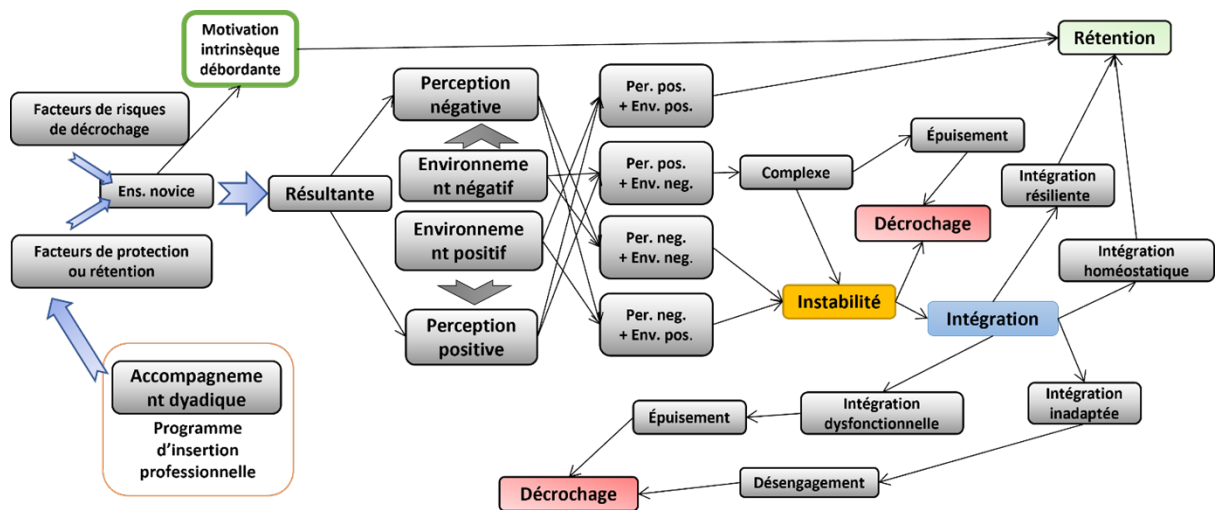
Finalement, l'implication de la direction se situe dans sa contribution importante et décisive au succès du PIP, laquelle se décline sous diverses formes : premièrement, elle garantit un environnement sain au sein de l'école ; ensuite, elle est garante du soutien matériel et psychologique des mentors et des débutants (Hanita et al., 2020 ; Kutsyuruba, 2021 ; Ronfeldt et McQueen, 2017 ; Walker et Kutsyuruba, 2019) ; enfin, elle brille par son leadership, qui se traduit à travers ses prises de postures et ses perceptions renvoyant à une vision claire et transparente (Gagnon, 2020 ; Vivegnis, 2019, 2020). En effet, selon que l'on soit dans un système de PIP centralisé au niveau de la direction ou décentralisé vers les enseignants, le rôle de la direction reste extrêmement important pour la réussite du PIP. La direction, à travers le partage de la vision, de la mission et des valeurs de

l'école, doit être authentique dans son style de leadership. Ceci associé à son agir-compétent, ses postures conscientes et transparentes, et ses perceptions du PIP, elle saura mieux comprendre, choisir les mentors et appairer les binômes mentor/mentoré. Dans un système décentralisé, elle saura apporter un soutien au comité chargé du PIP et surtout être garante d'un climat d'école sain.

Cette recension a permis de développer un modèle de processus de rétention. La figure 2 présente les différents éléments de ce modèle. Ce travail met en évidence le fait que l'un des facteurs cruciaux de protection ou de rétention d'enseignants novices est le programme d'insertion professionnelle (PIP).

Figure 2

Modèle de processus de rétention



Le PIP va donc s'ajouter à plusieurs autres facteurs que nous classifions comme facteurs de protection pour renforcer ceux-ci et donner une meilleure chance à l'enseignant de développer une intégration résiliente. Aux facteurs de protection ou de rétention viennent s'ajouter les facteurs de risques, tous associés de façon étroite à la perception de l'enseignant pour mieux prédire la rétention du débutant. On va décider ici d'exclure le cas singulier d'enseignants ayant une certaine motivation intrinsèque qui leur permet de rester dans la profession indépendamment de tous les facteurs.

Les facteurs de risques sont tous ces éléments internes ou externes qui peuvent pousser un enseignant novice vers le décrochage. Ils peuvent inclure les stressés quotidiens, de proximité, contrôlables ou pas, diverses formes d'adversité, des événements de la vie, les facteurs de risques personnels liés aux forces intérieures et aux qualités (isolement, peu d'implication, dépendance, peu d'autonomie, faible sentiment d'autoefficacité, attentes trop élevées envers soi-même, etc.), les facteurs de risques personnels liés aux habiletés et aux compétences, les facteurs de risques environnementaux liés à l'école ou à l'administration et les facteurs de risques environnementaux liés à la famille, à la communauté et au groupe d'amis.

Conclusion

La question de la rétention ou de l'attrition du corps professoral est une question complexe, car les raisons qui motivent leur décision sont multiples. Les causes de l'attrition peuvent être des facteurs liés au système scolaire, à la perception des enseignants, à leur motivation, et bien plus. On peut aussi assez bien contrôler certaines causes. L'attrition n'est pas forcément un problème pour la profession; elle peut aussi être nécessaire pour en assurer la pérennité. C'est un phénomène ordinaire de voir certains enseignants quitter la profession pour des raisons triviales, comme le manque de compétences, par exemple. Dans certains cas, quelques enseignants abandonnent plus vite que d'autres, en moins de deux ans et à plus de cinq ans de pratique.

Aussi, plusieurs études se centrent sur les taux d'attrition et de rétention en omettant de prendre en considération ce qu'on appelle l'intégration inadaptée ou dysfonctionnelle. Il ne suffit pas d'obtenir un taux élevé de rétention d'enseignants. Il faut aussi se demander si les enseignants ainsi retenus font preuve d'une intégration résiliente ou du moins d'une intégration homéostatique.

Cela étant, les causes systémiques de l'attrition peuvent être très diverses. Il peut s'agir de la faible valeur sociétale accordée à l'enseignement. En Finlande, par exemple, l'enseignement est une position hautement privilégiée au même titre que celui d'avocat ou de médecin. Du coup, la sélection des enseignants est très rigoureuse. Aussi, l'état investit énormément dans l'éducation et le nombre d'élèves par salle de classe est assez bas. Lorsque la valeur de l'enseignement est perçue de manière péjorative, cela peut conduire à la baisse de la motivation extrinsèque ou à l'attrition, tout simplement.

Dans le cadre de cette recherche, on a voulu savoir si l'accompagnement dyadique contribuait à la rétention des enseignants et si cet accompagnement était adéquat. Notre recherche a permis de dégager une certaine tendance qui veut que les établissements qui se prévalent d'un meilleur programme d'insertion professionnelle (PIP) augmentent leur probabilité de retenir les enseignants à court et à long terme. Bien plus, sur le plan de la qualité de l'accompagnement, nous avons aussi fait diverses observations. Entre autres constats, les enseignants mentors ne sont pas toujours adéquatement formés pour leur rôle. Aussi, ce qu'on attend d'eux n'est pas toujours clair, ce qui a un impact négatif sur l'accompagnement en général. Ces accompagnateurs reçoivent peu ou pas de soutien et n'ont souvent pas d'accompagnateur pour eux-mêmes. L'accompagnement ne reçoit pas toujours un soutien adéquat de la direction. Certains enseignants se plaignent par exemple de la surcharge de travail qui ne leur laisse plus de temps pour s'engager dans des exercices d'intégration professionnelle et des rencontres mentales. En effet, plusieurs auteurs montrent que les enseignants novices ont la même charge de travail qu'un enseignant chevronné. Avec une telle charge de travail, se consacrer pleinement aux activités mentales est tout un défi pour les novices qui n'ont pas encore de routines préétablies. De plus, les mentors n'ayant pas reçu de formation adéquate en mentorat risquent d'organiser des séances de rencontres mentales, des séances d'observation ou des rencontres de jugements peu adaptées. Ainsi, leurs interactions avec le novice seront empreintes de peu d'authenticité et de confiance, et plus encore, la relation risque de se limiter surtout à l'aspect pédagogique et de négliger l'aspect relationnel.

Bien évidemment, plusieurs novices ont besoin d'un certain temps pour développer davantage de compétences. Or, plusieurs enseignants qui font face à des défis de gestion de classe abandonnent plus vite. Outre une carence lors de la formation initiale, cela peut s'expliquer par une lacune en fait d'accompagnement de la part du mentor qui n'a pas su accompagner adéquatement le novice de façon à lui permettre d'aborder ses défis de façon résiliente.

Le soutien de l'administration peut jouer un très grand rôle dans la réussite du PIP, surtout lorsque l'on sait que c'est aussi cette même direction qui évalue les novices. Ces derniers s'avèrent alors très sensibles à tout appui venant de la direction; ce soutien peut se traduire par des encouragements, du support matériel, voire du temps de relâche accordé aux enseignants afin qu'ils puissent s'investir dans certaines activités mentales.

De plus, il serait intéressant, dans un premier temps au niveau primaire, de faire une analyse sous forme de plan d'expérience factoriel en mettant en évidence initialement plusieurs facteurs pouvant conduire au décrochage (le PIP, le degré de motivation de l'enseignant novice, le climat de l'école, les perceptions du mentor) — afin de mieux comprendre le facteur entraînant le plus de décrochage — et les liens entre ces facteurs. Dans un second temps, on pourra multiplier les études comparatives avec d'autres pays en matière de rétention d'enseignants. Une telle étude pourra s'intéresser d'abord à toutes les provinces du Canada et à des pays comparatifs. Elle pourra inclure le degré de diversité culturelle des élèves appartenant à chaque région géographique lors de l'analyse qui permettra de mettre en lumière des résultats plus réalistes d'éléments révélateurs du phénomène pour les pays dont le taux migratoire est élevé, comme c'est le cas du Canada.

Références bibliographiques

- Baudrit, A. (2011). Introduction. Dans A. Baudrit (dir.), *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants* (p. 7–11). De Boeck Supérieur.
- Borko, H. et Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. Dans D. C. Berliner et R. C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 679–708). Macmillan.
- Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bressman, S., Winter, J. S. et Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education*, 73(1), 162–170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.003>
- Carver-Thomas, D. et Darling-Hammond, L. (2017, août). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it* [Rapport]. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/454.278>
- Caven, M., Durodoye Jr, R., Zhang, X. et Bock, G. (2021, septembre). *Variation in mentoring practices and retention across new teacher demographic characteristics under a large urban district's new teacher mentoring program* (REL 2021-100). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance at IES. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614819.pdf>

- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q. et Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67–102. <https://doi.org/10.7202/1083008ar>
- Cornelius, K. E., Rosenberg, M. S. et Sandmel, K. N. (2020). Examining the impact of professional development and coaching on mentoring of novice special educators. *Action in Teacher Education*, 42(3), 253–270. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1638847>
- 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. <https://crifpe.ca/publications/download/9125/document>
- De Stercke, J., De Lièvre, B. et Temperman, G. (2011). *Le mentorat en enseignement. Quels mentors pour les enseignants débutants du secondaire ?* Éditions universitaires européennes.
- Devos, C., Mouton, M. et Marigliano, S. (2013). Perception du mentorat. Le mentorat : comment ce dispositif est-il perçu par les enseignants débutants et expérimentés ? *Éducation et Formation*, (e-299), 36–51. <https://www.researchgate.net/publication/278396758>
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E. et Keller, S. B. (2003). Supervisory coaching behavior, employee satisfaction, and warehouse employee performance: A dyadic perspective in the distribution industry. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 435–458. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1078>
- Ewing, L.-A. (2021). Mentoring novice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 50–69. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1899585>
- Fernet, C., Sénécal, C., Guay, F., Marsh, H. et Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256–279. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Finkelsztein, D. et Ducros, P. (1989). Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire. L'enseignement par élèves-tuteurs. *Revue française de pédagogie*, 88(1), 15–26. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1410>

- Gagnon, N. (2020). Développer l'agir compétent de mentors : le cas d'enseignants œuvrant dans un programme d'insertion professionnelle en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 56–77. <https://doi.org/10.7202/1075719ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2020). L'éducation et les minorités de langue officielle au Canada. *Administration & Éducation*, 165(1), 31–36. <https://doi.org/10.3917/admed.165.0031>
- Ghițulescu, R. D. (2021). La relation mentorale. *Journal of Humanistic and Social Studies*, 12(2), 109–116. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1043437>
- Gobat, E. et Berger, J.-L. (2018). Les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de la formation professionnelle : le rôle de l'expérience d'enseignement et de la formation pédagogique. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 441–471. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2567>
- Goodlad, S. (dir.). (1997). *Mentoring and tutoring by students*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203761212>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4–19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Guerrier, C. (2004). Le mentorat appliqué au monde du travail : analyse québécoise et canadienne. *Carriérologie*, 9(3-4), 519–530.
- Hanita, M., Bailey, J., Khanani, N., Bocala, C., Zweig, J. et Bock, G. (2020, septembre). *Investigating the relationship between adherence to Connecticut's teacher education and mentoring program and teacher retention* (REL 2020-022). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance at IES. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607767.pdf>
- Hayden, E. et Gratteau-Zinnel, T. (2019). Not a moment to lose: Mentoring teacher candidates for new cultures and climate. *Mid-Western Educational Researcher*, 31(2), 144–165. <https://scholarworks.bgsu.edu/mwer/vol31/iss2/2>
- Higy-Lang, C. et Gellman, C. (2002). *Le coaching* (2^e éd.). Éditions d'Organisation.

- Hillard, J. (2022, 21 février). Losing our teachers: High turnover, shortages, burnout are a problem for our schools and children. *Northern Kentucky Tribune*. <https://www.nkytribune.com/2022/02/losing-our-teachers-high-turnover-shortages-burnout-are-a-problem-for-our-schools-and-children/>
- Hoy, A. W., Davis, H. et Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. Dans P. A. Alexander et P. H. Winne (dir.), *Handbook of educational psychology* (2^e éd., p. 715–737). Lawrence Erlbaum.
- International Coaching Federation (ICF). (2022). *ICF Core Competencies*. <https://coachingfederation.org/credentials-and-standards/core-competencies>
- Jabouin, S. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice*, 8(2), 63–74. <https://doi.org/10.7202/1066953ar>
- Jacobson, E., Leibel, M., Pitkin, R. et Clifton, H. (2020). Strengthening all educators through mentoring and coaching. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(2), 43–54. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i2.2838>
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57–88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *Revue Internationale de l'Éducation*, 59(5), 549–568. <http://www.jstor.org/stable/24637106>
- Karsenti, T. P., Correa Molina, E. A., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M. et Collin, S. (2015, juin). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* [Rapport de recherche] (n° 2012-RP-147333). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS); Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).
- Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2(1), article 1028713. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1028713>

- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/17688>
- Kutsyuruba, B. (2021). School administrator engagement in teacher induction and mentoring: Findings from statewide and district-wide programs. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 16(18), 1–36. <https://doi.org/10.22230/ijep.2020v16n18a1019>
- Landry, C. et Mazalon, É. (1995). Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 781–808. <https://doi.org/10.7202/031838ar>
- Lusignan, G. (2003). Innover pour assurer l'avenir. *Vie pédagogique*, (128), 47–50. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22590>
- MacNaughton, S., Glynn, T. et Robinson, V. M. (1987). *Pause, prompt and praise: Effective tutoring for remedial reading*. Positive Products.
- Ménard, S. (2013). *L'étude des relations entre les stratégies d'intervention des coaches et les types d'insight dans le coaching de dirigeants* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais et Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6103/>
- Miller, S. D. (2003). Partners-in-reading: Using classroom assistants to provide tutorial assistance to struggling first-grade readers. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 8(3), 333–349. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0803_3
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2021). *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : guide des éléments d'insertion professionnelle*. <https://files.ontario.ca/edu-ntip-inductions-manual-fr-2022-08-02.pdf>
- Morales-Perlaza, A. et Tardif, M. (2019). L'évolution du savoir professionnel des enseignants au Québec et en Ontario : une analyse sociologique néowébérienne. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1), 1–20. <https://doi.org/10.7202/1060859ar>

- Morettini, B. (2016). Mentoring to support teacher retention in urban schools: Reenvisioning the mentoring services offered to new teachers. *Teacher Education & Practice*, 29(2), 259–274. <https://www.researchgate.net/profile/Brie-Morettini/publication/315781218>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Ronfeldt, M. et McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394–410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>
- Roussel, C. et Deschenaux, F. (2010). La reconnaissance des diplômes de la formation professionnelle au Québec : de la naissance à l'équilibre. *Formation et profession*, 17(2), 17–20. https://formation-profession.org/files/old/v17_n2.pdf
- Tang, S. Y. F., Cheng, M. M. H. et Wong, A. K. Y. (2016). The preparation of pre-service student teachers' competence to work in schools. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143143>
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48–63. <https://doi.org/10.7202/1066584ar>
- Vivegnis, I. (2020). Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants ? Étude multicas. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 1–21. <https://doi.org/10.7202/1077970ar>
- Walker, K. et Kutsyruba, B. (2019). The role of school administrator in providing early career teachers' support: A pan-Canadian perspective. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 14(2), 1–19. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2019v14n2a862>
- Wiens, P. D., Chou, A., Vallett, D. et Beck, J. S. (2019). New teacher mentoring and teacher retention: Examining the peer assistance and review program. *Educational Research: Theory and Practice*, 30(2), 103–110. <https://www.nrmera.org/wp-content/uploads/2019/06/8-Wiens-et-al-2019.pdf>