



©Auteure Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.936>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Agir ensemble et structures capacitan- tes en soutien à l'insertion et la valorisation de la profession enseignante : au-delà d'indicateurs statistiques

Acting together and empowering structures
to support the integration and development
of the teaching profession: beyond statistical indicators

<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.936>

Suzanne **Guillemette**
Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé

En contexte de pénurie et d'insertion professionnelle du personnel enseignant, un centre de services scolaire (CSS) préconise un programme de mentorat. Se joignent à ces enseignants-mentors les personnes conseillères pédagogiques et enseignantes-accompagnatrices qui offrent aussi de l'accompagnement. Au-delà des indicateurs statistiques de la rétention du personnel, nous cherchions à comprendre la place de tous les acteurs et des pratiques d'accompagnement. Une démarche de recherche-action réalisée auprès de plus de 37 personnes de 2021 à 2023 dans ce CSS québécois nous permet de discuter de la place de la collaboration au sens de l'agir ensemble, des Structures capacitan-tes en contexte scolaire et de la valorisation de la profession enseignante pour soutenir l'insertion professionnelle pour l'ensemble du personnel enseignant.

Mots-clés

Accompagnement, collaboration, conseill-
erie pédagogique, mentorat,
recherche-action-formation.

Abstract

In a context of teacher shortage and professional integration, a school board (SB) started a mentoring program. These mentor-teachers are joined by pedagogical advisors and teacher-accompanists who also offer coaching. Beyond the statistical indicators of staff retention, we wanted to understand the place of all the actors in within an accompaniment practice. An action-research conducted from 2021 to 2023 and involving more than 37 people, enables us to discuss the role of collaboration in the sense of acting together, the place of facilitating structures in the school context, and the impact on the valorization of the teaching profession to support professional integration for all teaching staff.

Keywords

Accompaniment, collaboration, mentoring, action-research-training, pedagogical consultants.

Introduction

La problématique de l'insertion professionnelle chez le personnel enseignant n'est pas nouvelle (Vallerand et Martineau, 2008). Déjà, en 1992, King et Peart rapportent qu'il devient essentiel pour toute personne enseignante qu'elle puisse utiliser son jugement pour prendre des décisions au regard des situations de plus en plus complexes, et ce, dès son entrée en poste. Au Québec, malgré l'augmentation du temps de formation incluant la formation pratique en enseignement, plusieurs auteurs expliquent qu'il existe toujours un écart important entre la théorie apprise, la pratique en milieu de stage et la réalité de l'insertion à temps plein en milieu scolaire (Dumoulin, 2004; Gagnon et Duchesne, 2018; Martineau et Simard, 2000; Mukamurera, 2002). De plus, comme le mentionnent Maroy (2006) ainsi que Sass et al. (2011), les nouvelles personnes enseignantes vivent, le plus souvent, leur insertion dans des contextes de plus en plus complexes.

À titre d'exemple, à l'ordre d'enseignement secondaire, les personnes qui entrent en poste se retrouvent le plus souvent à combler des tâches qui les obligent à planifier plus d'une matière à des niveaux différents (p. ex., français et univers social en première, deuxième et quatrième secondaire), alors que leurs collègues plus expérimentés interviennent dans des conditions plus facilitantes (même domaine, même niveau ou encore, un seul établissement scolaire). Quoique généralistes à l'ordre d'enseignement primaire, les nouvelles personnes enseignantes se voient aussi confier les groupes qui exigent une attention particulière et, pour celles en adaptation scolaire, des groupes ayant de multiples spécificités d'apprentissage. Les personnes enseignantes spécialistes d'art dramatique, d'anglais ou d'éducation physique sont souvent appelées à se déplacer dans plus d'un établissement ou encore, à combler leur tâche d'enseignement en ajoutant des cours selon des domaines disciplinaires pour lesquels elles ne sont que peu ou pas

formées : univers social, par exemple (Guillemette, 2023). Soulignons aussi le profil du personnel enseignant en formation professionnelle qui provient le plus souvent de métiers spécifiques sans nécessairement détenir une formation initiale en enseignement (Gagnon et al., 2023). Ajoutons enfin le contexte actuel de la pénurie et l'augmentation significative du personnel n'ayant aucune formation en enseignement (FQDE, 2023)¹. Conséquemment, Létourneau (2014, dans **Kamanzi et al., 2015**) montre que, « malgré des variations observées selon les cohortes, le taux d'abandon moyen se situe toujours entre 25 % et 30 % après la première année et entre 40 % et 50 % après cinq ans » (p. 62). Or, au-delà des visées de quantification et de mise en indicateurs statistiques au sens de Desrosières et Kott (2005) quant à la rétention du personnel enseignant dans nos milieux, il devient indispensable de dégager les indicateurs qui peuvent justement soutenir l'insertion professionnelle du personnel enseignant au sens de la mise en place d'un environnement capacitant (Falzon, 2005), et ce, dans une perspective de valorisation de la profession.

Depuis 2021, le Comité patronal de négociation pour les Centres de services scolaires (CSS) francophones et la Fédération des syndicats de l'enseignement ont convenu de l'obligation pour les CSS² d'établir un programme de mentorat³ visant l'insertion et la valorisation de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2021). Ainsi, pour composer avec les défis actuels en éducation liés à l'insertion professionnelle en enseignement, des personnes enseignantes sont dégagées entre 20 et 40 % d'une tâche d'enseignement afin de soutenir et d'accompagner les personnes enseignantes en insertion professionnelle. Dans la réalité, cela signifie que les personnes que nous qualifions de mentors, dans le présent texte, peuvent être appelées à intervenir dans un ou plusieurs établissements lorsque ceux-ci sont répartis sur un vaste territoire⁴. S'ajoute à cette réalité la place qu'occupent les personnes conseillères pédagogiques (CP) et enseignantes accompagnatrices (EA)⁵, alors qu'elles offrent du soutien et de l'accompagnement au personnel enseignant ainsi que la place que la direction d'établissement (DÉ) doit assumer considérant la responsabilité qui lui incombe au regard de la qualité des services éducatifs et pédagogiques (art. 96,12 Gouvernement du Québec, 2023). Considérant ce contexte et la problématique relative à l'accompagnement de l'insertion professionnelle, une question se pose, à savoir : comment soutenir concrètement cette insertion du personnel enseignant dans le cadre d'un tel programme de mentorat ? À la demande d'un CSS qui se questionne sur le développement de stratégies de soutien à l'insertion professionnelle, nous avons mené une recherche-action. En réponse à leur demande spécifique, nous avons considéré :

- A) les besoins réels de soutien et d'accompagnement des personnes en insertion;
- B) leur large territoire (1 800 km²) en milieu semi-urbain;
- C) la place de la conseillancé pédagogique (CP) et des personnes enseignantes-accompagnatrices (EA), ces dernières œuvrant à l'ordre d'enseignement secondaire;
- D) le temps alloué pour la libération des personnes mentors;
- E) la responsabilité qui incombe à la direction d'établissement ou d'un centre de formation eu égard à la qualité des activités éducatives et pédagogiques.

Le présent article a donc comme intention de rendre compte des invariants qui se dégagent d'une démarche de recherche-action (R-A), et ce, plus spécifiquement quant à la place de l'agir ensemble dans une perspective d'environnement capacitant en soutien à l'insertion et à la valorisation de la profession enseignante. La question de la R-A se lit comme suit : comment la collaboration des personnes accompagnatrices à travers un environnement capacitant favorise-t-elle l'insertion professionnelle des personnes mentorées tout en valorisant la profession enseignante ? Cinq objectifs spécifiques se greffent à cette question de recherche :

1. Décrire les contextes de l'insertion professionnelle de la personne enseignante ayant moins de 2 ans d'expérience;
2. Décrire la complémentarité des pratiques de soutien et d'accompagnement entre CP/EA/mentor;
3. Décrire la structure d'accompagnement la plus susceptible de soutenir l'insertion professionnelle au sens de l'environnement capacitant;
4. Documenter les retombées du projet de mentorat pour les personnes en insertion professionnelle, les mentorés;
5. Documenter la vision des personnes enseignantes en insertion et des mentors et autres personnes accompagnatrices quant à la valorisation de la profession enseignante.

Cadre théorique

Considérant la question de recherche, le cadre conceptuel de la démarche repose sur cinq dimensions complémentaires et interreliées : 1) la collaboration, 2) l'accompagnement, 3) l'environnement capacitant, 4) l'insertion professionnelle et 5) la valorisation professionnelle.

La collaboration

La collaboration est une forme de travail collectif qui s'appuie sur la poursuite d'un but commun (collaborer *pour*), tout en faisant appel à différentes dimensions de l'ordre de l'organisation de la production du travail (collaboration *de*) et des relations entre les personnes (collaborer *avec*) (Corriveau et Savoie-Zajc, 2010). L'organisation et la production du travail se développent par une étroite relation interpersonnelle. Plus spécifiquement, l'interdépendance et la proximité des uns et des autres, dans un climat propice aux échanges, amènent une confrontation d'idées qui suppose une réelle remise en question des valeurs et croyances donnant lieu à de nouveaux apprentissages jusqu'à la remise en question des schèmes (valeurs, croyances, idéologies, etc.), au sens de Schön (1994), et qui forgent l'identité. Selon cette perspective, l'ensemble des acteurs acceptent de se placer en posture d'apprenance (Senge, 2016), de remettre en question leurs représentations mentales et, d'un commun accord, de formuler les visées, les orientations, les objectifs au sens de la production ainsi que les moyens pour les atteindre : repenser l'organisation du travail (Capitanescu Benneti et al., 2023).

L'accompagnement

L'accompagnement se définit par une relation bipartite (Guillemette, 2021) entre la personne mentorée et la personne accompagnatrice (CP/EA ou mentor), ce qui suppose d'établir une relation interpersonnelle de confiance et de transparence (*collaborer avec*) afin de soutenir la personne mentorée (*collaborer pour*) à tracer son propre chemin et à développer une autonomie professionnelle (*collaboration de*), notamment par sa capacité à rencontrer les fonctions relatives à la profession enseignante. Dans un tel contexte, la dynamique d'accompagnement s'inscrit dans une démarche de professionnalisation où elle permet de répondre aux exigences élevées du milieu professionnel, le milieu scolaire; de s'adapter aux réalités de ce milieu, dont les élèves, la classe, et de s'intégrer à l'équipe-école; d'ajuster sa pratique et, éventuellement, de la transformer. « La professionnalisation fait [ainsi] appel à l'agir compétent et éthique. Elle renforce l'identité professionnelle » (Guillemette et al., 2019, p. 63). Conséquemment, si l'ajustement de pratique invite chaque acteur à vivre une prise de recul dans un but d'explicitier les règles qui sous-tendent sa façon de mobiliser ses ressources (savoirs, outils, collègues) pour mieux agir en réponse à la complexité d'une situation (Étienne et Fumat, 2014; Perrenoud, 2008), la transformation de la pratique suppose de développer une posture réflexive, plus particulièrement quant à la prise de conscience de ce qui sous-tend cet agir, ses schèmes (croyances, valeurs, idéologies, etc.) pour reprendre les propos de Schön (1994), de les interroger, de les adapter et ainsi ajuster de manière définitive sa pratique, la transformer (Guillemette, 2021), mais cette fois, en contexte d'insertion professionnelle.

L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle devient un passage transitoire (processus) entre le moment où une personne termine une formation initiale et s'intègre en milieu professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005) ou dans le présent contexte, alors qu'elle n'a pas terminé sa formation ou ne possède aucune formation initiale. La transition s'observe aussi par un moment charnière alors qu'une personne intègre une nouvelle fonction dans son milieu de travail (structure) tout en assumant complètement des tâches et fonctions complexes (contenu) qui lui sont conférées (Guillemette, 2023). Dans tous les contextes, l'insertion professionnelle amène la personne en instance de transition. Cette transition s'observe plus spécifiquement par la façon dont elle vit cette nouvelle situation (Bridges, 2006) par rapport à une situation précédente, ce qui exige de quitter quelque chose, de déconstruire certains repères (connaissances, croyances, valeurs, etc.) pour en reconstruire de nouveaux (Simon, 2000). Dans le contexte qui nous préoccupe, il s'agit, pour la personne mentorée, du passage entre la formation initiale en enseignement et son insertion professionnelle en contexte scolaire. Pour certaines, on parle de leurs premières expériences d'enseignement bien qu'elles ne détiennent aucun brevet d'enseignement (SB) tandis que, pour la personne accompagnatrice (mentor, CP/EA), il s'agit du passage de la personne enseignante-experte à une posture de personne enseignante-accompagnatrice (mentor/EA) ou professionnelle accompagnatrice (CP).

L'environnement capacitant

La notion d'environnement capacitant repose sur trois caractères spécifiques : 1) préventif, qui permet de détecter et de prévenir les risques qui entraînent des effets néfastes sur l'accomplissement d'une tâche; 2) universel, qui tient compte des différences interindividuelles dans le but de répondre aux besoins spécifiques dans la réalisation de fonctions relatives à une profession normalisée (Falzon, 2005); 3) développemental, qui favorise le développement de nouvelles connaissances et compétences, d'élargir les possibilités d'actions et de s'autodéterminer en contexte scolaire (Granger et Guillemette, 2024). Dans le cadre de la présente recherche, il s'agit d'identifier les structures à mettre en place, le programme de mentorat, pour faciliter l'insertion professionnelle des personnes mentorées, mais plus encore, de voir en quoi ou comment ces structures permettent le développement professionnel de tous les acteurs qui agissent dans le cadre du projet : mentorés, mentors, CP, EA, directions et gestionnaires des SRÉ ou SRH, et ce, dans une visée de valorisation de la profession enseignante.

La valorisation professionnelle

La valorisation professionnelle repose, quant à elle, sur la capacité à augmenter la reconnaissance de la profession, à lui attribuer une valeur sociale, éthique et professionnelle (ACUFC, 2022; ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2022). La qualité des relations avec les collègues, le sentiment de compétence, la participation au processus de décision, les possibilités d'avancement et de développement professionnel constituent autant de leviers que de critères relatifs à la valorisation de la profession. Ajoutons à ces derniers le regard ou le statut subjectif qui leur est accordé au sein de la population, tout comme la reconnaissance du travail accompli (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2014; MÉQ, 2022).

Les cinq dimensions du cadre conceptuel jumelées à la question de recherche nous dirigent vers une recherche praxéologique et collaborative pour mieux en dégager des invariants ou spécificités propres à l'accompagnement de l'insertion professionnelle.

Méthodologie

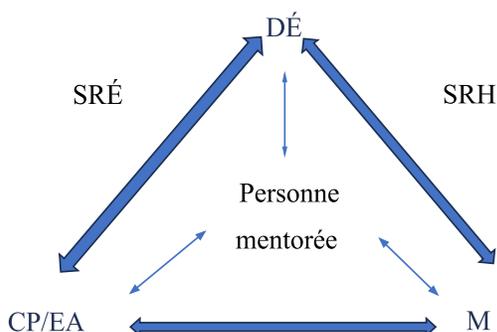
Une démarche de recherche-action (Reason et Bradbury, 2007) menée sur une période de 2 ans (2021-2023) se juxtapose à un processus de formation-accompagnement par la mise en œuvre d'une démarche d'analyse de la pratique (Guillemette, 2021).

L'échantillonnage

L'échantillonnage est constitué de trois groupes pour un total de 37 personnes (N=37) ayant participé à la collecte de données. Le premier groupe (figure 1) est formé des personnes participant aux rencontres de la démarche de l'analyse de la pratique : les personnes conseillères pédagogiques (CP) ou enseignantes accompagnatrices (EA), les personnes mentors (M), un gestionnaire du service des ressources éducatives (SRÉ) et un autre des ressources humaines (SRH), pour un total de 22 personnes⁶.

Figure 1

Acteurs de cette collaboration



Un deuxième groupe constitue le comité de pilotage. Ce dernier est formé de deux directions d'établissement (DÉ) scolaire (primaire et secondaire), d'une direction de centre de formation professionnelle ainsi que d'un représentant de chaque statut au sein du groupe 1.

Enfin, 12 personnes sur un total de 82 personnes mentorées provenant des divers ordres d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire, formation générale des adultes et formation professionnelle) ont participé à un groupe de discussion. Ces personnes ont des statuts diversifiés en matière de secteurs d'enseignement et de formation en enseignement (Tableau 1).

Tableau 1

Statut des personnes mentorées (2022-2023)

	1 an	2 ans	3 à 5 ans	Formation initiale terminée	Stage en emploi	En cours de formation	Sans brevet ni formation	Total
Préscolaire/primaire	13	9	13	27	3	1	4	35
Secondaire	15	6	7	14	0	4	10	28
Formation générale aux adultes	3	1	1	1	0	1	3	5
Formation professionnelle	8	3	3	0	0	5	9	14
Total	39	19	24	42	3	11	26	82

L'opérationnalisation de la démarche formation-accompagnement et recherche-action

La dimension formation-accompagnement s'est vécue avec les personnes accompagnatrices (mentor/CP/EA) et gestionnaires (SRÉ et SRH) par une démarche d'analyse de la pratique. Ces personnes étaient invitées à présenter aux collègues leurs expériences vécues avec une ou plusieurs personnes mentorées dans un but d'en dégager des pratiques de soutien et d'accompagnement. Des ancrages théoriques au regard de pratiques d'accompagnement ou de conseilance venaient mettre en lumière certaines dimensions de leurs interventions respectives à travers un projet professionnel d'accompagnement.

Les personnes ont participé pour l'équivalent de sept (an 1) et huit (an 2) rencontres, dont six journées complètes en présentiel et neuf demi-journées de rencontre à distance, pour un total de quinze rencontres de formation-accompagnement sur deux ans.

S'ajoutent à ces rencontres de formation-accompagnement trois rencontres du comité de pilotage (hiver et printemps 2022 et hiver 2023) ayant comme mandat de valider les premières données émergentes de la recherche, de réguler et de consolider la démarche de formation-accompagnement, tous ayant comme intention de soutenir l'insertion professionnelle des personnes mentorées. Enfin, nous avons tenu deux groupes de discussion (6 personnes/groupe) pour une durée de 2,5 heures chacun (hiver 2022), utilisant la technique des entretiens d'explicitation de Vermersch (2014) auprès de personnes mentorées ayant 2 années ou moins d'expérience. L'intention était de documenter et d'analyser leurs dires quant aux retombées du projet sur leur insertion professionnelle.

Les outils de collecte de données

Les outils utilisés lors de la dimension formation-accompagnement servent aussi la recherche. Plus spécifiquement, trois outils servent la collecte de données : 1) la description des expériences d'accompagnement vécues dans le milieu sous forme de projets professionnels d'accompagnement (PPA), 2) des fiches d'intégration et d'introspection (FII) que chaque participant remplit à la fin de chaque rencontre selon trois affirmations : ce que je retiens; ce que je peux déjà mettre en place; ce que j'aimerais approfondir et 3) la collecte des énoncés lors de la prise de recul de l'ensemble des participants à la fin de chaque rencontre. S'ajoutent les notes de réunion lors des rencontres du comité de pilotage pour réguler la démarche ainsi que la transcription des échanges lors des groupes de discussion afin de documenter les retombées du projet sur l'insertion professionnelle des personnes mentorées. Enfin s'ajoutent les notes manuscrites d'une gestionnaire, jointes aux notes de terrain de la chercheuse sous forme de journal de bord dans un but de réguler la démarche et de dégager les interrelations entre les trois dimensions : accompagnement, comité de pilotage et retombées pour la personne mentorée.

Le cadre d'analyse des données

Le cadre d'analyse présenté au tableau 2 sert à répondre aux objectifs spécifiques et, par conséquent, à la question de recherche tout en posant un regard critique et constructif à partir des dimensions relatives à la collaboration (*de; avec; pour*), l'accompagnement (*de; avec; pour*), les caractères spécifiques à l'environnement capacitant (préventif, universel et développemental); l'insertion professionnelle (contenu, structure ou processus mis de l'avant) ainsi que les retombées à titre de valorisation professionnelle chez l'ensemble des acteurs.

Tableau 2

Dimensions du cadre d'analyse

Dimensions	Sous-dimensions			Interrelation
Collaboration	<i>de</i>	<i>avec</i>	<i>pour</i>	acteurs
Accompagnement	<i>de</i>	<i>avec</i>	<i>pour</i>	agir
Environnement capacitant	préventif	universel	développemental	
Insertion professionnelle	contenu	structure	processus	
Valorisation professionnelle	mentoré	mentor	CP/EA	DÉ

Une triangulation d'analyse de contenus entre les PPA + FII, les notes de terrain et la transcription des entretiens de groupes nous amène à poser un regard critique et continu au sens de Paillé et Mucchielli (2012). Les invariants émergents sont ensuite croisés en réponse aux 5 objectifs spécifiques de la recherche : le contexte de l'insertion professionnelle (obj.1), la complémentarité des pratiques (obj.2), les structures d'accompagnement (obj.3), les retombées sur l'insertion professionnelle (obj.4) ainsi que la valorisation de la profession (obj.5). Les spécificités sont aussi notées et croisées selon qu'elles soient contextuelles (large territoire) ou organisationnelles (établissement spécifique). Les résultats sont déposés aux membres du comité de pilotage pour en assurer la congruence et la cohérence.

Résultats

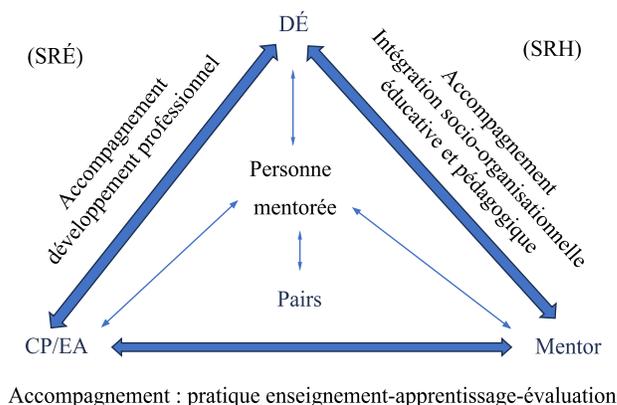
Les réponses aux objectifs 1 à 5 nous amènent à présenter l'interrelation entre : 1) l'agir ensemble, 2) la place de l'environnement capacitant et 3) la valorisation de la profession.

L'agir ensemble

L'interrelation entre le rôle et les fonctions des divers acteurs du milieu ne sont pas négligeables quant au soutien à l'insertion professionnelle (obj.2). La figure 2 illustre notamment cette interrelation entre les principaux acteurs que sont les mentors, les CP/EA, la DÉ, les pairs enseignants tout comme les acteurs indirects : les services des RÉ et RH.

Figure 2

Accompagnement en soutien à l'intégration socio-organisationnelle, à la pratique ou au développement professionnel



Cet agir ensemble soutenu par des caractéristiques d'un environnement capacitant facilite l'insertion (obj.3) et, par conséquent, apporte une plus-value à la valorisation de la profession (obj.5). Par ailleurs, il semble que, lorsque tous ces acteurs s'agitent en un même moment (obj.1), la personne mentorée peut se sentir envahie et bousculée alors qu'une surcharge cognitive et émotive s'installe (obj.4.).

« Il y a tellement de monde, je ne sais plus à qui ou quoi demander » (mentorée).

Un agir ensemble collaboratif et coordonné selon une perspective capacitante devient une clé de réussite afin de saisir les enjeux différenciés de chaque personne mentorée selon son profil dans un but de bien cibler sa zone proximale de développement au sens de Vygotsky (1978), à savoir l'écart entre ce que la personne peut faire de manière autonome et ce qu'elle peut faire avec aide.

Par conséquent, la bonne intervention avec le bon acteur au bon moment suppose l'interdépendance et la proximité des uns et des autres, dans un climat propice aux échanges (obj.2), amenant une confrontation d'idées, voire établir une réelle collaboration au sens de Corriveau et Savoie-Zajc (2010), et ce, pour mieux situer le type d'accompagnement (Guillemette, 2021) quant à : l'intégration socio-organisationnelle, l'ajustement de la pratique, le développement professionnel.

L'accompagnement à l'intégration socio-organisationnelle

Le programme de mentorat ne remplace en aucun cas la nécessité du soutien de la direction d'établissement (DÉ) dans le cadre de tout processus d'insertion professionnelle (obj.3). Le Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) présente trois rôles pour la direction : l'accueil, l'information et le soutien (Gravelle et Gagnon, 2020). Comme l'illustre la figure 2, le rôle de la direction va au-delà de ces trois pôles. Par son rôle de leader pédagogique, la DÉ est appelée à mobiliser tous les acteurs de la communauté éducative dans le but de formuler et d'actualiser les orientations et les actions préconisées au projet éducatif de l'établissement (obj.2). La DÉ devient dès lors responsable de faciliter l'insertion professionnelle de la personne mentorée au

sens socio-organisationnel, c'est-à-dire de créer un lien de confiance favorisant un réel engagement et une participation à part entière au projet éducatif. Ajoutons à cette dynamique l'importance du soutien moral que la direction peut offrir à la personne mentorée lorsque celle-ci rencontre des défis particuliers au regard de la prise en charge d'une classe (obj.1).

« Lorsque je comprends mieux le besoin, je peux mieux orienter la mentorée vers la bonne personne, mentor ou CP » (DÉ).

Pour le mentor, accompagner cette intégration socio-organisationnelle s'amorce dès l'arrivée en poste de la personne mentorée. Il s'agit d'abord de rendre explicites les *us et coutumes* de l'établissement, de soutenir le mentoré quant à l'organisation physique et matérielle de la classe tout comme la connaissance de l'organisation de l'école ou des membres de l'équipe, les pairs : clés, photocopieurs, ordinateurs, participation aux comités de travail avec les pairs, par exemple (obj.4 et 5).

L'accompagnement en soutien à l'ajustement de la pratique

Lors des deux premières années en poste, la proximité physique et la fréquence des rencontres mentor-mentoré au sens d'un compagnonnage deviennent des facteurs de protection (obj.2 et 3) au regard de la transition. Rappelons que la transition exige de quitter quelque chose, de déconstruire certains repères (connaissances, croyances, valeurs, etc.) pour en reconstruire de nouveaux (Simon, 2000). Au départ, ce sont les émotions et le sentiment d'inefficacité qui semblent prendre toute la place.

« Au début, ça passe beaucoup par les émotions, inquiétudes, ne pas savoir... ensuite, on peut aller plus loin » (M);

« Nos rencontres me rassurent » (mentorée).

Plus spécifiquement, la personne mentorée réclame le plus souvent du soutien pour gérer la classe : discipline, planification enseignement-apprentissage, organisation du matériel pédagogique et didactique (obj.1). Ainsi, mentor et mentoré apprécient que les rencontres puissent se vivre selon les besoins spécifiques et sous le socle de la confidentialité afin d'établir une relation de confiance au regard de questions relatives à l'ajustement de la pratique, au contenu ou au processus : matériel didactique, planification de l'enseignement, gestion de classe, etc. (obj.3).

« C'est en début de rencontre que l'on décide sur quoi on travaille, à partir de ses besoins » (M).

Ajoutons qu'au quotidien, les pairs soutiennent aussi l'insertion professionnelle du mentoré au sein des membres de l'équipe (obj.2).

« Quand on n'est pas dans le milieu, la mentorée va frapper à la porte d'à-côté, surtout si je n'enseigne pas la même matière qu'elle » (M).

Si le mentor accompagne la personne mentorée dans la façon de réfléchir sa pratique enseignante au quotidien par rapport au groupe d'élèves qui lui est confié, le CP/EA s'attarde davantage aux spécificités pédagogiques et didactiques des activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation quant au développement professionnel pour tout le personnel enseignant (obj.3). Au fil du temps, la personne CP/EA devient signifiante et complémentaire au mentor, quoique leurs rôles puissent parfois se chevaucher s'ils ne sont pas mis en complémentarité (obj.2).

« Est-ce moi ou le CP qui peut répondre, parfois c'est flou » (M).

Dans une perspective capacitante, le mentor et le CP/EA sont dès lors interpellés à collaborer; à déterminer comment ils s'y prendront et mettront à profit leurs expertises respectives (obj.2). Il s'agit de l'interrelation entre les pratiques de l'un et de l'autre (obj.4).

L'accompagnement en soutien au développement professionnel

Ce n'est qu'une fois les premiers questionnements résolus que la personne mentorée énonce ses besoins de développement professionnel (obj.1). Dans une perspective de gestion de la qualité des activités éducatives et pédagogiques, la direction devient un acteur pivot pour permettre à la personne mentorée d'établir ses objectifs de développement professionnel. Une rencontre constructive en triade (mentoré, direction et mentor ou CP/EA) peut devenir un levier de collaboration pour déterminer d'un commun accord le but visé par la démarche d'accompagnement préconisée (obj.3). Quoique la complémentarité des rencontres avec le mentor et les CP/EA soit évoquée, plus la personne mentorée prend confiance en elle et vit des réussites en classe, plus le mentor prend une distance.

« En 2^e année, y'a des gens que je vois moins, ou moins souvent » (M);

« Peut-être que je pourrais faire des groupes d'analyse de la pratique » (CP).

Au sens préventif, universel et développemental d'un environnement capacitant (Falzon, 2005; Granger et Guillemette, 2024), il s'agit cette fois de resituer, avec la personne mentorée, sa zone proximale de développement pour cibler le type de soutien nécessaire (obj.4). Pour le mentor ou le CP/EA, cela implique de « se placer en projet d'accompagner la personne [mentorée] en projet » (Guillemette, 2021, p. 59), passant parfois d'une stratégie de modélisation à des rencontres de codéveloppement ou d'analyse de la pratique (obj.3) dans une seule intention, celle d'élargir les possibilités d'actions et de favoriser l'autodétermination en contexte scolaire (Granger et Guillemette, 2024) de la personne en insertion professionnelle.

Les acteurs indirects

Le service des ressources éducatives et celui des ressources humaines, quoiqu'impliqués de manière indirecte avec le mentoré, sont interpellés pour soutenir ces interrelations entre ces acteurs (obj.2). Cette coordination implique la façon de communiquer et d'organiser, en étroite collaboration avec les établissements, le programme de mentorat : la distribution des ressources sur un large territoire, l'accueil lors de l'arrivée en poste des nouvelles personnes enseignantes ainsi que la façon de développer un travail d'équipe entre CP/EA et mentors. Il existe des structures actuelles de rencontres où les gestionnaires SRÉ, SRH et DÉ discutent de divers éléments relatifs à la réussite éducative et scolaire (obj.3). Dans une perspective d'agir ensemble et d'environnement capacitant visant l'insertion professionnelle, il s'agit de situer le programme de mentorat parmi les priorités de ces rencontres (obj.1). Outre l'agir ensemble entre les acteurs directs ou indirects ainsi que les structures d'accompagnement comme facteurs d'environnement capacitant se situent des structures entre les personnes accompagnatrices que sont les mentors et les CP/EA.

L'environnement capacitant

À titre d'environnement capacitant (obj.1), les mentors tout comme les CP/EA reconnaissent un réel besoin de se rencontrer (obj.2), d'abord entre eux (mentors ou CP ou EA) afin de se questionner sur leurs propres pratiques de soutien et d'accompagnement.

« Quand on échange sur nos situations, je comprends que je ne suis pas seule à vivre certaines situations » (M).

Tous témoignent aussi du besoin de se rencontrer ensemble (mentors et CP/EA) pour mieux saisir l'interrelation qui peut se développer entre leurs modèles d'accompagnement respectifs (obj.3) en réponse aux besoins des milieux et conséquemment des personnes mentorées.

« Je comprends mieux le rôle du CP/EA; je dois faire attention parce que je ne suis pas CP » (M).

Quant au caractère préventif de tout environnement capacitant, ils reconnaissent le besoin de se situer par rapport aux objectifs formulés et à la façon de soutenir les nouvelles personnes enseignantes en poste (obj.3) et ainsi assurer une complémentarité entre les rôles et fonctions. Des lieux de collaboration, de communication et de coconstruction deviennent des structures favorisant la qualité des services pouvant soutenir la réussite de l'insertion et la rétention du personnel enseignant (obj.2). Il s'agit de sortir de mécanismes de rencontres exclusivement administratives pour cibler des tiers-espaces (Bazin, 2018), des moments de rencontre, à raison de trois ou quatre fois par année et où tous les acteurs ayant un mandat d'accompagnement (CP/EA et mentors) puissent prendre part à la réflexion et à la construction d'un modèle de soutien et d'accompagnement spécifique pour mieux agir de manière différenciée. Cette fois, et pour mettre en exergue l'environnement capacitant, il s'agit de cibler la zone proximale de développement des établissements scolaires (Guillemette, 2014) ainsi que des groupes qui constituent ces établissements pour mieux les soutenir dans leur développement professionnel respectif (obj.1). Sortir momentanément de sa classe pour passer à un rôle de mentor (obj.1) suppose de passer par une transition (Bridges, 2006) qui oblige à se questionner sur ses propres façons d'agir et de réfléchir l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation au sens du *caractère universel* (Falzon, 2005).

« Parce que je réfléchis avec la mentorée, je réfléchis sur ma façon d'enseigner... » (M).

Ainsi, malgré les moments de libération pour accompagner les personnes mentorées, cette nouvelle posture commande une grande capacité d'adaptation, de gestion du temps, de gestion de sa classe (planification et intervention) (obj.3), ce qui implique nécessairement une forme de surcharge au départ, souvent observée en phase de transition (Bridges, 2006; Simon 2000) et qui oblige de voir sa pédagogie autrement (obj.4).

« Je suis moi-même en surcharge, tous mes moments de planification passent à préparer mes rencontres de mentorat... » (M).

Ajoutons que le choix de la personne nommée mentor ou CP/EA repose souvent sur la reconnaissance de ses pairs et de la direction ou du service des SRÉ quant à la qualité de son travail en classe et au sein de l'équipe (obj.1). Cette reconnaissance ne fait pas nécessairement de cette personne une accompagnatrice aguerrie (Guillemette, 2021). Le passage d'une posture d'enseignante à celle de personne accompagnatrice (M ou CP/EA) oblige une prise de recul certaine, dont le développement

de nouvelles compétences spécifiques à l'acte d'accompagner : écouter, questionner, rétroagir en toute sollicitude au sein d'un environnement capacitant. Le sentiment d'imposteur se ressent lors de ce passage transitoire entre la posture de personne enseignante à celle de personne accompagnatrice. Dans un contexte à caractères préventif, universel et développemental, il devient alors nécessaire de prévoir des temps de formation, d'échange et d'analyse de pratique pour ces personnes accompagnatrices, elles-mêmes en insertion à une nouvelle fonction (obj.4), et ce, malgré le fait qu'elles détiennent des expériences et des expertises en enseignement (obj.5). Ainsi, cet agir ensemble (obj.2), jumelé à un environnement capacitant (obj.3), nous amène à dégager en quoi ou comment un programme de mentorat peut valoriser la profession enseignante chez les divers acteurs (obj.5).

La valorisation de la profession

Les personnes mentorées reconnaissent l'expertise, l'expérience et les compétences des mentors qui les accompagnent tout comme la place significative et complémentaire des CP/EA (obj.5). Selon les personnes mentorées, l'accompagnement les rassure et leur permet de développer un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) au regard de leur profession (obj.4). « *Nos rencontres me rassurent* » (mentoré). La valorisation de leur profession se développe par la reconnaissance de leur capacité à agir et à vivre des réussites avec leurs élèves ainsi qu'à collaborer avec les membres de l'équipe (obj.5). Pour les mentors, la valorisation de la profession enseignante émerge par la reconnaissance de leurs compétences en enseignement jumelées à celles relatives à la façon d'accompagner de nouvelles personnes enseignantes à se construire et à se reconnaître (obj.4). Conséquemment, la valorisation de la profession s'observe par la façon de soutenir indirectement la réussite des élèves du mentoré ou, directement, la réussite de leurs propres élèves (obj.5).

« Lorsque l'on a une bonne rencontre et que ça donne quelque chose, la mentorée revient et a vécu une réussite, je me sens bien, je suis contente » (M).

Pour les personnes CP, la valorisation passe par la façon de se questionner ensemble sur la façon de mieux accompagner le personnel enseignant en lien avec leurs besoins spécifiques; cette coconstruction permet de se développer au regard de la profession enseignante (obj.5).

« On n'a pas le choix de nous questionner sur l'enseignement lorsque nous sommes CP » (CP).

Quoiqu'observée qu'indirectement dans l'analyse des données, nous posons l'hypothèse que la valorisation de la profession enseignante chez les directions et les gestionnaires passe conséquemment par la mise en place de projets signifiants soutenant le personnel enseignant en lien avec le projet éducatif (obj.5). Il s'agit alors de reconnaître le travail accompli (ACUFC, 2022; MÉQ, 2022; OCDE, 2014).

Discussion conclusive

Au-delà des statistiques qui démontrent la pénurie du personnel enseignant ainsi que le nombre de personnes qui quittent dans les deux, voire les cinq premières années de leur entrée en poste (ACUFC, 2022; OCDE, 2014), nous cherchions à comprendre la façon d'accompagner le personnel enseignant en insertion, et plus spécifiquement, la place de la collaboration (Corriveau et Savoie-Zajc, 2010) des personnes accompagnatrices à travers un environnement capacitant (Falzon, 2005; Granger et Guillemette, 2024) pour favoriser cette insertion et, à plus long terme, leur rétention. Or, rappelons que la raison d'être du programme de mentorat est de soutenir l'insertion professionnelle de la personne mentorée tout en valorisant la profession enseignante (MÉQ, 2022). C'est par des rencontres de formation-accompagnement en filigrane à une recherche-action que nous avons dégagé trois dimensions susceptibles de mettre en valeur le programme de mentorat, de soutenir l'insertion professionnelle et, par conséquent, de valoriser la profession enseignante. Dans un contexte de pénurie du personnel, un tel programme ne peut répondre aux caractères préventif, universel et développemental d'un environnement capacitant (première dimension) que si l'ensemble des acteurs touchés directement ou indirectement se donnent une vision commune, d'où émerge une première recommandation : faire du programme de mentorat une priorité au sein des centres de services scolaires du Québec.

L'agir ensemble (deuxième dimension) oblige la formalisation d'un but commun ainsi qu'une réorganisation du travail, où l'interdépendance et la proximité des relations interpersonnelles entre tous les acteurs existent au sens de Corriveau et Savoie-Zajc (2010). Cette collaboration devient un facteur de protection. Dans une telle perspective, une deuxième recommandation se dégage de la recherche : prévoir des temps de rencontres DÉ/mentors/CP/SRH et SRÉ pour développer une complémentarité et une synergie afin de mieux soutenir la personne mentorée.

La mise en place d'un environnement capacitant au sens de Falzon (2005) reconnaît l'importance de la proximité temporelle et spatiale entre mentor et personne mentorée tout comme le choix de la classe, du domaine d'intervention ou du champ d'expertise. Conséquemment, nous formulons une troisième recommandation, à savoir s'assurer que le mentor fasse partie des membres de l'équipe-école et, dans la mesure du possible, intervienne dans le même domaine, le même cycle, et ce, en tenant compte du profil de la personne mentorée, et malgré les temps impartis au mentorat sur un large territoire. Bien que le mentor accompagne la personne mentorée à se situer en relation entre son identité professionnelle et la profession enseignante, la place de la personne CP/EA prend tout son sens quant à sa façon de soutenir le développement professionnel de tout le personnel enseignant valorisant aussi la profession enseignante. Pour sa part, la direction devient un acteur indispensable pour soutenir le développement du projet d'insertion et de développement professionnel de la personne novice. Ainsi, une quatrième recommandation émerge de l'étude : l'importance de planifier ensemble un projet d'insertion et de développement professionnel avec la personne mentorée.

La valorisation de la profession (troisième dimension) s'observe, quant à elle, par la façon dont tous les acteurs s'engagent vers un but commun et selon une démarche de réflexion et où tout un chacun (gestionnaires, directions, accompagnateurs et accompagnés) développe une posture d'apprenance au sens de Senge (2016). Une cinquième recommandation invite le milieu à prévoir de la formation pour l'ensemble des acteurs, des rencontres de coconstruction entre M/CP/EA et plus

spécifiquement, des rencontres de formation accompagnement pour les nouvelles personnes nommées mentors ou conseillers pédagogiques. Dans un même esprit, il y a lieu de s'assurer que toute personne sans qualification puisse se développer selon les critères de qualification reconnus en éducation au Québec.

À titre de limite, et considérant la durée de la présente recherche-action, il nous a été impossible de quantifier la rétention du personnel sur plus d'un ou deux ans, et ce, bien que les mentorés interrogés qui ont bénéficié de la démarche soulignent l'importance du programme et l'apport du mentor et du conseiller pédagogique dans leur sentiment d'efficacité personnelle au sens de Bandura (2007), ce qui les motive à poursuivre dans la profession. Or, dans une perspective de régulation et d'ajustement du programme, nous reconnaissons la place des indicateurs statistiques au sens de Desrosières et Kott (2005) quant à la rétention du personnel enseignant dans nos milieux. Par conséquent, une sixième recommandation stipule l'importance de piloter et d'analyser, à partir de données qualitatives et quantitatives, les retombées du programme sur la rétention du personnel enseignant. Soutenir l'insertion et la rétention du personnel enseignant fait ainsi appel à la mise en place d'une dynamique systémique entre ces six recommandations.

Ajoutons enfin que la présente recherche ne repose que sur un seul centre de services scolaire; elle demeure exploratoire, deuxième limite de la recherche, alors que nous n'avons recensé que très peu d'études (ACUFC, 2022) qui traitent de manière explicite cet agir ensemble pour soutenir l'insertion professionnelle chez les enseignants.

Dans un contexte d'amélioration continue et de culture de données, il nous importe de piloter une telle démarche sur l'organisation du travail au sens de Capitanescu Benneti et al., (2023), facilitant l'insertion professionnelle, la rétention et la valorisation de la profession enseignante et qui, par conséquent, aura une incidence sur la réussite éducative des élèves !

Notes

¹ Lors de la recherche, la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE) signale qu'il manque 2000 enseignants pour pourvoir des postes à temps plein et 3000 autres pour des tâches à temps partiel dans les 1600 écoles où œuvrent ses membres (Le Devoir, 17 août 2023) <https://www.ledevoir.com/societe/education/796398/la-penurie-d-enseignants-est-pire-que-l-annee-derniere> ?), alors que le ministre de l'Éducation annonce en conférence de Presse le 23 août 2023 qu'il y a 8558 postes à combler dont 1859 postes à temps plein.

² À l'époque, les commissions scolaires.

³ Obligatoire pour les deux premières années d'insertion professionnelle et sur une base volontaire pour les trois années subséquentes.

⁴ Dans le cadre de la présente recherche, il s'agit de plus de 1 800 km² en milieu semi-urbain, dont 22 établissements primaires, 3 établissements au secondaire, 1 centre de formation professionnelle (FP) et 1 centre de formation générale des adultes (FGA).

⁵ Dans le cadre de la présente recherche, les personnes enseignantes-accompagnatrices enseignent au secondaire et sont dégagées pour une portion de tâche pour agir à titre de responsables d'un domaine d'enseignement et de personne conseillère pédagogique.

⁶ Une certaine mouvance au sein du groupe a apporté des ajustements sur la participation du nombre de personnes qui ont participé.

Références

- ACUFC (2022). Valoriser et repenser l'enseignant de demain. *Rapport sur les stratégies d'attraction, de recrutement et de rétention de candidats traditionnels et non traditionnels*.
- Bazin, H. (2018). La centralité populaire des tiers-espaces. *L'Observatoire*, 52(2), 91-93. <https://doi.org/10.3917/lobs.052.0091>.
- Bridges, W. (2006). *Transitions de vie, comment s'adapter aux tournants de notre existence*. Inter Editions-Dunod.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Capitanescu Benneti, A., Letor, C. et Guillemette, S. (2023). *Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer ?* Presses universitaires de la Méditerranée.
- Corriveau, L. et Savoie-Zajc. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes*. De Boeck.
- Desrosières, A. et Kott, S. (2005). Quantifier. , *Genèses*, 58(1), 2-3. <https://doi.org/10.3917/gen.058.0002>.
- Dumoulin, M.-J. (2004). Construire son expérience en situations indéterminées : préoccupations méthodologiques. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 21-24.
- Etienne, R. et Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* De Boeck.
- Falzon, P. (2005, 10-12 décembre). *Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments*. Humanizing Work and Work Environment Conference, Guwahati, Inde.
- Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (2023, 17 août). *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/796398/la-penurie-d-enseignants-est-pire-que-l-annee-derniere>
- Gagnon, C., Gagné, A., Grisé, X.-M., Beaucher, C. et Beauséjour, S. (2023) Regard sur la FP en 2022-2023 : Portrait estrien des perceptions des élèves de la formation générale adultes (jeunes et adultes) à l'égard de la formation professionnelle et des professions les plus en demande. Rapport de Recherche. Observatoire de la formation professionnelle du Québec.
- Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice*, 8(1), 107-119. <https://doi.org/10.7202/1052612ar>
- Gouvernement du Québec. (2023). Loi sur l'instruction publique. Éditeur officiel du Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Gouvernement du Québec (2021). Entente intervenue entre le Comité patronale de négociation pour les centres de services scolaires francophones (CPNCSCF) et la fédération syndicale de l'enseignement (FSE-CSQ).
- Granger, N. et Guillemette, S. (2024). Le pouvoir agir des conseillers pédagogiques en contexte de pandémie. Dans A. Garbachev et C. Fidosieva (dir.), *Vygotsky et l'éducation inclusive : regards épistémologiques et méthodologiques sur les pouvoirs d'agir des professionnels*.
- Gravelle, F. et Gagnon, C. (2020). Le rôle stratégique de la direction d'établissement d'enseignement quant à l'insertion socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. *Ce que nous apprend la recherche (CRIFPE)*, 1(4). <https://doi.org/10.18162/cqnalr.2020.1.4>
- Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire. Ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissements scolaires*. Presses Académiques Francophones.
- Guillemette, S. (2021). *Accompagner l'émergence de projets d'établissements apprenants dans le cadre de démarches de recherche-action*. Éditions JFD.
- Guillemette, S. (2023). Programme de mentorat et structure de collaboration en soutien à l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes dans une visée de valorisation de la profession enseignante. *Rapport de recherche*. Université de Sherbrooke. CRIFPE.

- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Un référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Éditions JFD. <https://www.usherbrooke.ca/gef/conseillance/referentiel-de-lagir-competent>
- 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>
- King, A. J. C. et Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Martineau, S. et Simard, D. (2000). Regard sur le dialogue comme condition de collaboration en stage ou en accompagnement mentorale. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand, *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 13-25). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire : des milliers de talents pour accompagner les élèves. Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/strategie-valoriser-personnel-22-26.pdf>
- Mukamurera, J. (2002, 4 au 7 juillet). L'accès à l'enseignement au Québec : quelle formation pour quelle insertion ? *Actes de la 6e Biennale de l'éducation et de la formation*.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2014). *Valorisation et satisfaction professionnelles : qu'est-ce qui aide les enseignants ? Enseignement à la loupe*. OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. ESF éd.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2007). *Handbook of action research*. Sage Publications.
- Sass, D. A. Seal, A. K. et Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200-215. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578231111116734/full/html>
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Senge, P. (2016). *La cinquième discipline : levier des organisations apprenantes*. Eyrolles.
- Simon, L. (2000). *La transition de deux directions d'établissements scolaires vers l'appropriation des changements préconisés par la réforme en éducation de 1997*. [thèse de doctorat inédit]. Université de Sherbrooke.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vallerand, A-C et Martineau, S. (2008). Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. UQTR.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.

Pour citer cet article

- Guillemette, S. (2025). Agir ensemble et structures capacitanes en soutien à l'insertion et la valorisation de la profession enseignante : au-delà d'indicateurs statistiques. *Formation et profession*, 33(1), 1-16. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.936>