

Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants? Étude multicas
What Skills to Support Beginning Teachers? A Multi-Case Study

Isabelle Vivegnis

Volume 55, Number 2, Spring 2020

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1077970ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1077970ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Vivegnis, I. (2020). Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants? Étude multicas. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 1–21. <https://doi.org/10.7202/1077970ar>

Article abstract

Numerous studies around the world report that new teacher induction is particularly critical, with beginning teachers often dropping out of the profession. Coaching, such as that provided by a mentor, occupies a front-line position among the means that can support new teacher induction. But, to ensure fruitful support in terms of professional development for the beginner, the mentor must act with precaution and mobilize several support skills. This is one of the aspects documented in our doctoral research, conducted in the form of a multi-case study and using a qualitative/interpretative approach with four coach-beginner dyads from secondary education in Quebec.

© Faculty of Education, McGill University, 2021



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

QUELLES COMPÉTENCES POUR ACCOMPAGNER DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS? ÉTUDE MULTICAS

ISABELLE VIVEGNIS *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. De nombreuses études dans le monde font état d'une insertion professionnelle particulièrement critique, menant souvent à un décrochage chez les enseignants débutants. L'accompagnement, tel que le mentorat, occupe une place de première ligne parmi les moyens pouvant soutenir l'enseignant qui débute dans la profession. Mais, pour assurer un soutien fécond en termes de développement professionnel chez le débutant, l'accompagnateur se devra d'agir avec précaution et aura à mobiliser plusieurs compétences d'accompagnement. C'est un des aspects documentés dans notre recherche doctorale menée sous la forme d'une étude multicas et selon une approche qualitative/interprétative auprès de quatre dyades accompagnateurs-enseignants débutants de l'enseignement secondaire au Québec.

WHAT SKILLS TO SUPPORT BEGINNING TEACHERS? A MULTI-CASE STUDY

ABSTRACT. Numerous studies around the world report that new teacher induction is particularly critical, with beginning teachers often dropping out of the profession. Coaching, such as that provided by a mentor, occupies a front-line position among the means that can support new teacher induction. But, to ensure fruitful support in terms of professional development for the beginner, the mentor must act with precaution and mobilize several support skills. This is one of the aspects documented in our doctoral research, conducted in the form of a multi-case study and using a qualitative/interpretative approach with four coach-beginner dyads from secondary education in Quebec.

PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Plusieurs études relèvent un décrochage de la profession enseignante particulièrement important, oscillant entre 15% et 50% selon les pays, les provinces ou les États (Delvaux et coll., 2013; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Letourneau, 2014; Mukamurera, 2014; Shakrani, 2008). La majorité de ces études chiffrent le décrochage entre les trois et les sept premières années d'enseignement. La charge de travail trop importante, la gestion de classe et

des élèves en difficulté, le manque de formation et de ressources, le climat à l'école ou encore l'isolement et le manque d'occasions de perfectionnement figurent parmi les motifs principaux qui expliquent ces abandons (Clandinin et coll., 2015; Karsenti et coll., 2013). Cet état de fait implique des coûts humains et financiers importants pour les systèmes éducatifs, mettant en péril l'enseignement offert aux élèves (Karsenti et coll., 2013; Organisation de coopération et de développement économiques, 2005). C'est la raison pour laquelle plusieurs institutions (établissements ou centres de services scolaires) ont élaboré des programmes ayant pour but de soutenir l'insertion professionnelle des enseignants (Martineau et Mukamurera, 2012).

L'accompagnement dyadique, tel que le mentorat, occupe une place de première ligne parmi les moyens envisagés (Martineau et coll., 2011). Celui-ci comporte de nombreuses potentialités pour le débutant, telles que l'apport d'informations utiles pour bien fonctionner dans son nouvel environnement, la création de liens sociaux, la réponse à des besoins d'ordres affectif et pratique, la contribution à sa socialisation professionnelle et le développement de son identité et de ses compétences professionnelles (De Stercke et coll., 2010; Gervais, 1999; Martineau et coll., 2011).

Cependant, s'il n'est pas mené avec certaines précautions, l'accompagnement pourrait aussi nuire au développement professionnel du débutant. Au lieu donc d'induire les nombreuses potentialités précitées, il pourrait, par exemple, mener à la promotion de normes et de pratiques ou au conformisme (Martineau et coll., 2011). Le débutant pourrait en effet être tenté d'agir à l'instar de son mentor, sans tenir compte de sa personnalité et de sa propre pratique professionnelle, et d'autant plus si ce dernier propose des solutions toutes faites au lieu de guider le nouvel enseignant vers la recherche de solutions personnalisées. L'agir du mentor sera certes alimenté par son expertise en enseignement. Mais celle-ci ne sera pas suffisante. Certaines qualités ou attitudes, telles que l'ouverture d'esprit, le respect, la fiabilité, la flexibilité et la disponibilité, sont attendues chez les accompagnateurs (Houde, 2011). Cependant, chaque situation étant unique, il est hasardeux de restreindre l'accompagnement à l'unique expertise ou à certaines qualités ou attitudes, d'autant qu'elles réduisent le caractère professionnel et hautement complexe de la fonction d'accompagnateur. Celui-ci devra effectivement « savoir-agir » avec flexibilité dans des situations lui demandant de « faire avec », en s'adaptant au contexte, à l'accompagné et à ses besoins. Or, malgré la variété des contextes qui s'offrent potentiellement à lui, certains invariants caractérisent la mise en œuvre de l'accompagnement, au-delà de spécificités propres à chaque situation particulière. Ainsi, pour assurer un soutien fécond en termes de développement professionnel chez le débutant, l'accompagnateur doit mobiliser diverses compétences d'accompagnement selon les situations (Vivegnis, 2016).

De nombreux auteurs ont conceptualisé l'accompagnement et les pratiques d'accompagnement dans divers domaines, tels que l'éducation ou la psychologie, et ont élaboré des typologies de compétences, de caractéristiques, de rôles, d'attitudes et de qualités requis chez l'accompagnateur (Achinstein, 2006; Biémar, 2012; Clutterbuck, 2004; Darwin, 2000; Donnay, 2002; Feiman-Nemser, 2001; Heilbronn et coll., 2002; Houde, 2011; Miller-Marsh, 2002; St-Arnaud, 1999). Cependant, ces typologies sont rarement le fruit de recherches empiriques. Et, malgré une abondance d'écrits sur les compétences d'accompagnement, il s'agit le plus souvent de listes de comportements attendus et non de comportements réels. Pour leur part, St-Arnaud (1999) ou encore Lafortune et ses collaborateurs (2008) ont élaboré des référentiels permettant de cerner les compétences à attendre d'un accompagnateur. Si certaines compétences peuvent apparaître transposables d'un contexte à un autre, elles n'offrent pas un niveau opératoire suffisant pour investiguer les compétences de l'accompagnateur dans ses interactions avec l'accompagné. À notre connaissance, aucune recherche n'a donc encore permis d'éclairer la façon dont les compétences se déclinent ou s'articulent entre elles dans les pratiques effectives des accompagnateurs.

Devant l'absence d'un cadre permettant de rendre compte de la manière dont les compétences s'opérationnalisent dans une pratique réelle d'accompagnement, nous avons, dans le cadre de notre maîtrise, travaillé à l'élaboration d'une grille d'analyse de compétences (Vivegnis, 2010), en nous basant sur le cadre de référence québécois pour la formation des formateurs de stagiaires (Portelance et coll., 2008). Ce premier travail a été affiné et complété dans le cadre de la thèse dont il est question dans ce texte.

À l'aube de l'implantation plus systématique, voire institutionnelle de mesures d'aide dans les établissements scolaires, il importait dans notre recherche doctorale de comprendre de quelle façon l'accompagnement mentorale peut représenter un levier à l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant en enseignement secondaire au Québec. Ce texte abordera un des objectifs spécifiques de la thèse, qui était d'identifier les compétences manifestes et caractéristiques de la pratique d'accompagnateurs d'enseignants débutants.

CADRE CONCEPTUEL

L'objectif de recherche appelle à présenter certains fondements, lesquels permettent d'interpréter les résultats de la recherche. Cette section offre de définir les concepts d'accompagnement et de développement professionnel, avec des précisions relatives à l'accompagnement de type mentorale. Aussi, il s'agira de définir la compétence et, ensuite, d'aborder le concept dans le champ plus spécifique de l'accompagnement, tout en présentant un aperçu du cadre de référence retenu pour mener à bien notre recherche. Seule la partie du cadre nécessaire à la compréhension du présent texte sera exposée.

L'accompagnement et le développement professionnel de l'enseignant

L'accompagnement est un concept dont les contours restent flous. Pour Paul (2016), dans le domaine des sciences de l'éducation, accompagner renvoie au fait de « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (p. 47). Vial et Caparros-Mencacci (2007) soulignent également l'idée de direction dans le sens où l'accompagnement suppose d'aller avec quelqu'un dans une certaine direction, sans même savoir si la démarche aboutira. L'accompagnement mise donc avant tout sur la relation et renvoie à un processus plutôt qu'à une fin en soi. Boutinet (2009), en psychosociologie, voit l'accompagnement comme une façon de soutenir un pair pour que celui-ci mette en œuvre le meilleur de lui-même et atteigne les objectifs qu'il s'est lui-même fixés.

Blin (1997) ajoute ceci : « la notion d'accompagnement stipule ... le rejet de toute attitude prescriptive d'un savoir-vérité fondé sur une quelconque posture de pouvoir » (p. 216). En ce qui concerne l'accompagnement de type mentorale, la relation a lieu dans une transition vers une nouvelle réalité et pour soutenir le développement du potentiel personnel et professionnel de l'enseignant débutant (Lusignan, 2003). Dans le cadre de cette recherche doctorale, l'accompagnement prend la forme d'une relation de soutien en milieu de travail. Elle est proposée à un enseignant débutant, le mentoré, par un collègue expérimenté, le mentor (Duchesne, 2010).

Le développement professionnel renvoie ici à un processus « dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes » (Donnay et Charlier, 2008, p. 15). Selon les auteurs, c'est en effet par des échanges et des interactions avec d'autres et dans cette confrontation avec l'altérité que le professionnel sera le plus enclin à se développer professionnellement, par l'entremise d'une distanciation et d'une réflexion sur ses pratiques. Dans cette visée, Héту et Riopel (2002) insistent sur l'importance d'être sensible à la personnalisation de l'accompagnement. Il importe aussi de susciter l'autonomie, la prise de risques et la réflexion éthique chez la personne accompagnée (Perrenoud, 2001).

Vu sa complexité, l'accompagnement de type mentorale ne peut s'improviser. L'agir de l'accompagnateur appelle donc à être caractérisé selon certaines compétences d'accompagnement permettant de rendre compte de la complexité du processus en jeu (Duchesne et Kane, 2010; Feiman-Nemser, 2001). Avant de spécifier ce que les compétences d'accompagnement représentent, il paraît essentiel de passer par la définition de la compétence elle-même.

La compétence

La compétence renvoie à « un savoir-agir complexe prenant appui sur la combinaison et la mobilisation efficace d'un ensemble de ressources internes d'un individu et de ressources externes pour faire face efficacement à une famille de situations problèmes » (Tardif, 2006, p. 22). La compétence est ainsi tournée vers un but à atteindre, soit un résultat fonctionnel porteur de sens en situation, et non par les éléments qui la constituent. C'est précisément sa finalité qui la définit, « c'est-à-dire la globalité du résultat auquel elle conduit, sans égard pour le détail des prérequis qu'elle exige et des moyens cognitifs ou psychologiques qu'elle met en œuvre » (p. 43). On parlera, par exemple, de la compétence « savoir écouter », « savoir communiquer » ou « savoir donner un feedback ».

Entre l'intitulé de la compétence et les éléments qui la constituent et la définissent, se situe donc une zone de flou. Or, au-delà d'une finalité, il importe de préciser les éléments constitutifs de la compétence, des « indicateurs » censés la révéler, en tout ou en partie, lors de sa mise en œuvre. C'est ce travail d'identification et de précision d'indicateurs qui avait motivé notre travail à la maîtrise (Vivegnis, 2010). Dans notre travail de thèse (Vivegnis, 2016), nous avons alors sollicité ce référentiel de compétences d'accompagnement déclinées en différents indicateurs pour inférer celles-ci à partir des pratiques effectives de l'accompagnateur et rendre compte de leur opérationnalisation.

Les compétences d'accompagnement

Entre autres, Saint-Arnaud (1999) a défini douze compétences pour intervenir en relations humaines. Pour leur part, Lafortune et ses collègues (2008) spécifient huit compétences pour l'accompagnement d'un changement en éducation. Ces cadres ne spécifient pourtant pas les compétences relatives à l'accompagnement en contexte d'insertion professionnelle.

Le cadre sollicité pour l'analyse a été construit en s'inspirant du *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires* (Portelance et coll., 2008), partant de la prémisse qu'un accompagnateur exerce une fonction relativement proche de celle de l'enseignant associé (appelé « maître de stage » dans certains pays de la francophonie) et que ce dernier est en quelque sorte le mentor du novice (Portelance, Durocher et Gingras, 2004). Le cadre de référence avait lui-même été construit sur la base des apports de plusieurs auteurs experts du domaine de l'accompagnement et de la formation des stagiaires (Brau-Antony, 2000; Gervais et Correa Molina, 2005; Gervais et Desrosiers, 2005; Héту et Riopel, 2002; Perrenoud, 2001). Malgré le fait que l'enseignant associé œuvre dans un contexte différent de celui de l'accompagnateur et que certaines spécificités les distinguent, les rapprochements semblent pertinents puisqu'un référentiel destiné à soutenir

la formation initiale des enseignants est envisagé dans une perspective de développement professionnel articulé et continu. Le cadre de référence, nourri des apports des différents experts, a fait l'objet d'une analyse théorique fine pour identifier les principales composantes détaillant chacune des compétences et rassemblant divers indicateurs pouvant être observés dans les pratiques effectives des accompagnateurs. Seules ont été retenues les caractéristiques susceptibles d'être manifestées par les accompagnateurs d'enseignants débutants en contexte d'insertion professionnelle.

Quatre compétences d'accompagnement sont ainsi identifiées : 1) favoriser une relation de soutien empreinte de confiance et de respect à l'égard de l'enseignant débutant, 2) soutenir l'enseignant débutant dans le développement de son identité professionnelle, 3) conduire un entretien à visée réflexive avec l'enseignant débutant et lui permettre d'adopter un regard critique sur sa pratique professionnelle, et 4) guider l'enseignant débutant dans l'apprentissage de la pratique enseignante et dans le développement des compétences professionnelles. Chacune des compétences se décline selon différentes composantes, lesquelles se caractérisent par divers indicateurs précisant l'agir de l'accompagnateur. Un aperçu des compétences et de leurs composantes associées est offert dans la section suivante. L'espace prévu ici ne permettant pas de le présenter dans sa totalité, le cadre d'analyse complet détaillant les indicateurs associés aux composantes est consultable dans la thèse (Vivegnis, 2016).

MÉTHODOLOGIE

La démarche choisie pour réaliser cette recherche qualitative et interprétative à l'intérieur du paradigme constructiviste (Savoie-Zajc, 2011) était l'étude multicas (Merriam, 1988). Elle offre l'avantage d'enrichir la compréhension d'un phénomène en passant par l'examen de chaque cas et de l'articulation avec son contexte (Hamel, 1997), en investiguant au-delà du cas unique (Karsenti et Demers, 2011). Chaque cas (ou dyade) est composé d'un accompagnateur et d'un enseignant débutant se situant dans sa première ou deuxième année d'insertion professionnelle en enseignement au secondaire.

L'investigation a sollicité plusieurs outils de collecte de données dont l'enregistrement vidéo de conversations entre l'accompagnateur et l'enseignant débutant qui a permis d'atteindre l'objectif spécifique présenté ici. Durant une année scolaire, à trois étapes distinctes (automne 2014, hiver 2015, été 2015), chaque dyade procédait à l'enregistrement vidéo de conversations d'accompagnement en situation naturelle et en l'absence de la chercheuse, par le biais d'une tablette numérique. La captation vidéo s'est faite de manière libre du point de vue du nombre d'enregistrements (totalisant environ 60 minutes d'échanges à chaque étape) et de leur fréquence. Les données ont permis d'identifier les compétences manifestées par les quatre

accompagnateurs (Rosie, Nina, Théo et Derek). Une quinzaine de passages de quelques minutes par enregistrement ont été sélectionnés lorsqu'ils illustraient particulièrement l'objet spécifique de recherche dont il est ici question, soit les manifestations des compétences d'accompagnement caractéristiques des pratiques de l'accompagnateur. Un total de 180 passages ont été analysés pour les quatre cas.

Les propos oraux ont été transcrits intégralement sous la forme de *verbatim* et traités selon une analyse thématique de contenu, à partir de ce qui a été ouvertement dit par l'accompagnateur (L'Écuyer, 1987). Afin de classifier et catégoriser les données, une liste préliminaire de codes a été construite sur la base des travaux énoncés plus haut (Portelance et coll., 2008; Vivegnis, 2010). Cette liste constitue la catégorisation des compétences d'accompagnement dyadique en contexte d'insertion professionnelle. Le Tableau 1 offre un aperçu du cadre, spécifiant les différentes composantes rattachées aux compétences. Rappelons que les différents indicateurs associés aux composantes sont présentés dans leur totalité dans la thèse (Vivegnis, 2016).

TABLEAU 1. Les compétences d'accompagnement et les composantes associées

Intitulé de la compétence d'accompagnement	Composantes ¹ de la compétence	Codes
Favoriser une relation de soutien empreinte de confiance et de respect à l'égard de l'enseignant débutant (R)	Favoriser l'expression, l'échange et le dialogue	R1
	Accueillir et soutenir l'enseignant débutant	R2
	Encourager l'enseignant débutant	R3
Soutenir l'enseignant débutant dans le développement de son identité professionnelle (IDP)	Favoriser la personnalisation de l'accompagnement	IDP1
	Encourager la collaboration	IDP2
	Soutenir la responsabilisation professionnelle	IDP3
	Encourager à forger sa singularité professionnelle	IDP4
Conduire un entretien à visée réflexive avec l'enseignant débutant et lui permettre d'adopter un regard critique sur sa pratique professionnelle (AR)	Susciter la réflexivité de l'enseignant débutant	AR1
	Encourager à interpréter ses pratiques avec des savoirs (théoriques ou acquis en formation)	AR2
	Faire preuve de réflexivité en tant qu'accompagnateur	AR3

TABLEAU 1 (suite).

Intitulé de la compétence d'accompagnement	Composantes ¹ de la compétence	Codes
Guider l'enseignant débutant dans l'apprentissage de la pratique enseignante et dans le développement des compétences professionnelles (CP)	Prendre en compte les orientations ministérielles de la formation des élèves	CP1
	Manifester un rapport dynamique aux savoirs	CP2
	Démontrer une connaissance de la pratique enseignante	CP3
	Épauler l'enseignant débutant dans la mise en œuvre de sa pratique	CP4
	Encourager l'engagement dans une démarche continue de développement de ses compétences professionnelles	CP5

Les données issues des conversations ont ainsi été analysées selon les aspects caractérisant les différentes compétences (soit les composantes et indicateurs reliés à la compétence) et représentant chacun un code spécifique. Une fois les données traitées et analysées, un profil synthétique par cas ainsi que plusieurs graphes ont été élaborés, spécifiant en un coup d'œil ses particularités (Van der Maren, 1995). Aussi, la Figure 1, établie à l'issue de l'analyse intercas (Albert et Avenier, 2011), offre de voir comment les accompagnateurs mettent en œuvre les compétences d'accompagnement et selon quelles composantes principalement. Seule une part des résultats issus de l'analyse intercas est présentée dans ce chapitre et des extraits de *verbatim* illustrent la manifestation des différentes compétences.

RÉSULTATS

Cette section présente les compétences d'accompagnement tel qu'elles ont émergé des conversations et se sont ainsi manifestées dans les pratiques effectives des quatre accompagnateurs. La catégorisation des compétences présentée plus haut permet d'en rendre compte. La première partie de la section fait état d'un regard intercas sur la manifestation de chaque compétence d'accompagnement au sein des pratiques analysées des accompagnateurs. La seconde partie tente de les illustrer par la présentation d'extraits directement issus des conversations entre accompagnateurs et enseignants débutants.

Compétences d'accompagnement manifestées : regard intercas

La Figure 1 met en évidence les composantes des quatre compétences (axe vertical : R1; R2; R3, etc.) qui apparaissent le plus dans les conversations des quatre accompagnateurs (axe horizontal : cas #1, #2, #3, #4) avec les

débutants. Les composantes listées verticalement (et chiffrées de 1 à 5) sont reprises du Tableau 1. Par exemple, R1 renvoie aux comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue au sein de la compétence relationnelle (Favoriser une relation de soutien empreinte de confiance et de respect à l'égard de l'enseignant débutant).

FIGURE 1. Manifestations significatives des compétences d'accompagnement au regard des différentes composantes chez les quatre accompagnateurs

Compétence	Composante	Étape 1				Étape 2				Étape 3			
		Cas# 1	Cas# 2	Cas# 3	Cas# 4	Cas# 1	Cas# 2	Cas# 3	Cas# 4	Cas# 1	Cas# 2	Cas# 3	Cas# 4
R	1	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
	2	∅				∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
	3		∅			∅	∅	∅	∅			∅	
IDP	1	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
	2									∅			
	3			∅				∅			∅	∅	
	4		∅		∅			∅	∅		∅		
AR	1	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
	2							∅					
	3	∅									∅	∅	
CP	1			∅								∅	
	2							∅				∅	
	3	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
	4			∅				∅				∅	∅
	5										∅	∅	∅

Les composantes des compétences les plus présentes (c'est-à-dire qui apparaissent de manière récurrente) dans les conversations des accompagnateurs avec l'enseignant débutant, et ce, aux trois étapes (Étapes 1, 2, 3) sont symbolisées par un cercle barré. Les éléments saillants sont mis en évidence par les lignes foncées (bleue, rouge, verte, mauve) et explicités dans les sections suivantes.

La compétence relationnelle. La composante prédominante de la *compétence relationnelle* est celle qui rassemble les comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue (R1). Elle apparaît aux trois étapes et chez les quatre accompagnateurs (ligne bleue horizontale). Il s'agit donc d'un aspect caractérisant particulièrement l'accompagnement des quatre accompagnateurs. Ceux-ci se révèlent donc surtout compétents au niveau de la sphère relationnelle, et plus particulièrement à l'égard de l'échange et du dialogue. La deuxième composante (R2), comprenant notamment la clarification en vue d'une compréhension entre les deux protagonistes, est surtout présente aux

étapes 2 et 3. Enfin, les comportements d'encouragement (R3) sont surtout présents à l'étape 2. Notons que chez trois cas sur les quatre (cas #2, 3, 4), la manifestation de la compétence est d'ailleurs la plus marquée à l'étape 2 (cercle jaune).

La compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant. Quant à la *compétence relative au développement de l'identité professionnelle* du débutant, une composante ressort et apparaît chez trois accompagnateurs sur les quatre, il s'agit de celle qui favorise la personnalisation de l'accompagnement (IDP1—ligne rouge horizontale). Notons une manifestation particulièrement variée de la compétence chez l'accompagnatrice du cas #1, à l'étape 3 (ligne rouge verticale encadrée de jaune). Cette dernière mobilise la compétence selon ses quatre composantes. L'accompagnatrice encourage effectivement la collaboration, la responsabilisation et la singularité professionnelles, engageant ainsi à la fois des ressources personnelles et sociales.

La compétence réflexive. La composante saillante au sein de la *compétence réflexive* est celle qui reprend les comportements suscitant la réflexivité de l'enseignant débutant (AR1—ligne verte horizontale). Par contre, les comportements encourageant l'interprétation des pratiques avec des savoirs théoriques ou acquis en formation (AR2) et ceux relatifs à la réflexivité de l'accompagnateur (AR3) sont moins manifestés.

La compétence relative au développement des compétences professionnelles du débutant. La composante qui prédomine au sein de la *compétence relative au développement des compétences professionnelles* du débutant est celle qui met de l'avant la connaissance de la pratique enseignante (CP3—ligne mauve horizontale). Plusieurs indicateurs reliés à trois composantes n'apparaissent pas, ou quasi pas, dans les pratiques d'accompagnement analysées (CP1, CP2, CP5). Même si les accompagnateurs tiennent compte des orientations ministérielles en se montrant porteurs de celles-ci ou en les critiquant, l'établissement de liens entre les visées ministérielles et le contexte actuel est moins présent. À ce sujet, aucun d'entre eux n'a mentionné les savoirs théoriques comme ressource pouvant constituer un appui à leur accompagnement. Relativement à la composante qui rassemble les comportements faisant état d'un rapport dynamique aux savoirs (CP2), l'analyse des indicateurs, disponible dans la thèse (Vivegnis, 2016), révèle que celui-ci existe davantage à travers une ouverture au monde de l'éducation ou en faisant référence à certaines connaissances issues de la recherche, qu'en sollicitant les savoirs théoriques que le débutant a acquis en formation ou ceux qu'il pourrait investir dans sa pratique. Le cas #3 attire notre attention; c'est le seul accompagnateur qui mobilise significativement la composante 4, soit celle soutenant la mise en œuvre de la pratique enseignante, aux trois étapes. De plus, remarquons qu'à l'étape 3, il mobilise chacune des composantes de la compétence.

Compétences d'accompagnement manifestées : illustrations

Après avoir livré quelques constats généraux, il paraît important d'illustrer la manière dont se manifestent les quatre compétences au sein des pratiques des accompagnateurs. Les extraits présentés ici sont issus des conversations entre l'accompagnateur et l'enseignant débutant. Dans chacun des passages analysés, l'accompagnateur manifeste deux compétences de manière concomitante.

La compétence relationnelle et la compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant. L'extrait qui suit est issu de la 1^{re} conversation entre Nina et Cécilia (dyade #2), à l'étape 2 de l'accompagnement. Nina (accompagnatrice) questionne Cécilia (enseignante débutante) et lui demande si elle a pu décrocher pendant le congé scolaire (la relâche). Cécilia s'exprime à ce sujet et Nina démontre sa compréhension de la réalité enseignante. Elle écoute Cécilia, manifeste son empathie et exprime sa satisfaction à l'égard de la débutante. Le ton est bienveillant et enthousiaste :

Nina (accompagnatrice) : Ta relâche scolaire, est-ce que t'as pu décrocher?
(R1)

Cécilia (enseignante débutante) : Ah, vraiment!

N. : Oui? Ton sac de travail était ailleurs?

C. : Je l'ai sorti un peu *rire*

N. : Ah! Ah! *sourire entendu*

C. : Oui. Mais j'ai quand même... j'ai fait ça à un moment où j'avais le goût, là tsé (= tu sais). Dans le fond on avait les bulletins à remettre juste après.

N. : Hum hum (écoute) (R1)

C. : J'ai peut-être tout terminé mes bulletins, mais je voulais juste les réviser à tête reposée, j'ai fait ça pendant la relâche, là. Je sais...

N. : Ça a été le bon moment pour toi. (R2)

C. : Oui, ben c'est ça. Je me suis dit : « pendant la relâche, je vais prendre comme une heure juste pour tout réviser ». Puis ça m'a rassurée aussi de savoir qu'ils étaient complètement finis puis que, quand je revenais, j'avais juste à les remettre, puis tu sais j'avais même plus besoin d'y toucher, là.

N. : Merveilleux.

C. : Ça fait que c'est la seule chose que j'ai faite, là par rapport au ...

N. : Par rapport à l'école.

C. : Oui. Puis ça m'a fait du bien, je suis allée chez mon copain à Shawinigan.

N. : Hum hum

C. : Ça fait que j'ai vraiment, dès la première soirée de la relâche, j'ai décroché.

N. : C'est merveilleux, c'est le fun! (R3)

C. : Oui. Ça a fait du bien.

N. : Oui. Ça fait du bien. Puis de pouvoir aussi décrocher. Tu sais, c'est sûr, nous autres les enseignants, on l'a en nous hein, on veut toujours : « bon, pendant la relâche, je vais faire ci, je vais faire ça ... » (IDP1) ... mais ça prend aussi le temps de penser à soi.

C. : Oui.

N. : Qui est très très très important.

C. : Ben oui, on le voit avec tous les enseignants qui font des épuisements professionnels.

N. : Oui.

C. : Faut faire attention.

N. : Oui, c'est important. Vraiment, parce que le fait de penser à soi, on devient plus efficace, tu sais on devient meilleur. Bon tiens, je suis super contente!

(Passage 8/Conversation 1/Étape 2/Lignes 557-600)

L'extrait présenté illustre la façon dont se jouent conjointement la compétence relationnelle (R) et celle relative au développement de l'identité professionnelle du débutant (IDP). Ces compétences sont mobilisées par Nina à ce moment-là de son accompagnement. La compétence relationnelle se caractérise principalement par des comportements favorisant le dialogue et l'expression (R1, voir Tableau 1), tandis que la compétence identitaire se manifeste surtout par le biais d'une personnalisation de l'accompagnement à la débutante (IDP1).

La compétence relative au développement des compétences professionnelles et la compétence à visée réflexive. L'extrait de conversation qui suit est issu de la deuxième conversation entre Rosie et Anna (dyade #1), à l'étape 1 de l'accompagnement. Rosie (accompagnatrice) questionne Anna (enseignante débutante) et l'invite à réfléchir sur son enseignement. Rosie démontre une connaissance des élèves de même qu'une aisance sur le plan didactique. Anna demande à Rosie de lui faire part de son expérience. Rosie répond et partage son expérience. L'échange se fait de façon collégiale.

Rosie (accompagnatrice) : Tu penses que ça va aider les élèves en difficulté de les mettre en cercles de lecture? (AR1)

Anna (enseignante débutante) : Bien, je pense que ça peut leur donner une chance ou à tout le moins pour pas euh ... parce que s'exprimer à l'écrit, c'est pas leur fort, au moins s'exprimer là à l'oral, ça va aller chercher d'autres personnes.

R. : Puis, les élèves plus faibles peut-être aussi le fait d'avoir quelque chose à prouver si on veut là ... Secondaire 1, ils s'en foutent d'avoir l'air ... Secondaire 3, c'est moins.... Peut-être que ça va les motiver. (CP3)

A. : Puis qu'est-ce que t'avais fait toi ? (R1e)

R. : Ben, la première année j'avais pris *Le Passeur*. (CP3) ... Je n'ai pas vu le film qui vient de sortir cette année.... Mais j'ai une de mes anciennes élèves qui m'a laissé un message sur Facebook en disant "Bonjour, je ne sais pas si vous vous rappelez de moi, je suis une de vos anciennes élèves". Là, elle est rendue, je ne sais pas au cégep. Elle disait "C'était pour vous dire qu'il y allait avoir un film sur le *Passeur* que vous nous aviez fait travailler en cercle de lecture en secondaire 1. Je l'ai acheté, c'est un des meilleurs livres que j'ai lus". Fait que ça les a beaucoup marqués le fait d'avoir à travailler là-dessus. C'est un livre assez philosophique. On est dans les années 1984. Pour 12 ans. Puis avec les élèves d'aide, c'était un peu trop complexe effectivement tout le côté philosophique là. (AR3)

A. : Oui.

R. : Ils ne comprenaient pas le sens de l'histoire. Ce qui fait que la 2^e année avec le groupe d'aide, j'avais pris *X* de Jack Olsen. (AR3; CP3)... en termes de vocabulaire, quand même c'est assez postprimaire et en termes philosophique, ... ils sont allés faire des parallèles avec l'esclavage.

A. : Ah?

R. : J'ai quand même réussi ça.

A. : Intéressant.

R. : Écoute. Je suis assez fière de ça. *rire*

A. : Oui.

R. : Ça en a pris beaucoup, mais c'est vrai qu'ils sont très premier degré. Tu sais, moi je fais beaucoup travailler les stratégies de lecture. Mais j'avais droit à "J'ai eu de la peine quand le chien se fait battre". Et ça arrêtait là. Pourquoi t'as eu de la peine? Parce que le chien s'est fait battre. Oui, mais pourquoi il s'est fait battre? Bien, parce qu'il a été agressif. Et pourquoi il a été agressif? Ben parce que le monsieur, il l'a kidnappé. Tsais. C'est tout ça là, les alimenter puis je le faisais avec Nora Pelletier. Nora venait dans ma classe d'aide, fait qu'on se séparait les équipes en deux.

(Passage 6/Conversation 2/Étape 1/Lignes 97-135)

Cet extrait illustre la manière avec laquelle Rosie manifeste la compétence relative au développement des compétences professionnelles à ce moment-là

de son accompagnement, et selon une composante en particulier, celle reliée au fait de démontrer une connaissance de la pratique enseignante (CP3, voir Tableau 1). Cette compétence apparaît en même temps que la compétence à visée réflexive laquelle est manifestée par des comportements suscitant la réflexivité de la débutante (AR1) et par des manifestations de réflexivité chez l'accompagnatrice à l'égard de sa propre pratique (AR3).

DISCUSSION

Après avoir présenté la manière dont les quatre compétences d'accompagnement s'articulent dans la pratique effective, nous revenons ici sur les principaux résultats présentés tout en les discutant à la lumière des éléments qui fondent la recherche et, plus spécifiquement, à l'égard des compétences d'accompagnement. Plusieurs pistes sont énoncées en lien avec les composantes qui apparaissent moins dans les pratiques analysées.

La *compétence relationnelle* s'est révélée comme étant la plus manifeste au sein des pratiques des accompagnateurs. Cette dimension relationnelle apparaît comme un élément fondateur, rejoignant d'ailleurs ce que plusieurs auteurs, tels que Paul (2016) ou encore Vial et Caparros-Mencacci (2007), font apparaître comme le point de départ de toute démarche d'accompagnement. Il s'agit plutôt d'être *avec* la personne que *pour* elle. La « *mise en relation* » est ainsi un précurseur à la « *mise en chemin* » dont parle Paul (2009). La compétence apparaît dans les pratiques surtout à l'étape 2, soulignant que la relation prend un certain temps pour s'établir. Cela révèle aussi un besoin marqué pour le débutant de se faire soutenir à cette étape, soit à l'hiver. Cette période arrive après un premier trimestre de travail et de stress intenses et comprend également une nouvelle étape à planifier. Les résultats de la recherche de Moir (2002) portant sur les phases développementales de l'enseignant débutant montrent d'ailleurs que cette période suit un net creux de désillusion (*desillusionment*) qui est au plus bas avant le congé du temps des Fêtes. Le retour à l'école après un congé bénéfique en termes de repos, d'organisation et de planification, est ensuite plus propice à la décentration et aux échanges. L'accompagnement y semble alors nécessaire pour aider le débutant à remonter la pente. Trois indicateurs reliés à la compétence relationnelle apparaissent moins : l'initiative laissée au débutant dans le dialogue, l'encouragement et le fait de rassurer ce dernier. Ce constat nous amène à penser que l'accompagnement gagnerait à laisser encore davantage la place au débutant pour s'exprimer et « se dire » (Prodhomme, 2002).

Quant à la *compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant*, elle est surtout mobilisée en début d'accompagnement, pour personnaliser l'accompagnement. Cette dimension favoriserait le développement professionnel du débutant (Hétu et Riopel, 2002), en tenant compte de sa zone proximale de développement. L'accompagnateur pourrait

dépasser cette première dimension en favorisant notamment la prise de risques dans des choix personnels pouvant éventuellement s'éloigner de prescrits (comme le manuel pédagogique) et la réflexion éthique (Perrenoud, 2001), en questionnant par exemple sur le sens du travail effectué ou des objets d'apprentissage visés. Ces deux aspects permettraient à l'accompagnateur de soutenir la singularité professionnelle et la quête identitaire de l'accompagné. Deux indicateurs ne sont pas manifestés, ceux renvoyant aux comportements encourageant la collaboration et la singularisation professionnelle. La collaboration au sein des écoles et le renforcement de travail en équipes dans les milieux pourraient s'avérer bénéfiques. Enfin, les accompagnateurs ont davantage souligné les idées et initiatives existantes qu'encouragé l'innovation ou la créativité chez les débutants.

Les constats relatifs à la *compétence réflexive* mettent de l'avant des comportements suscitant la réflexivité de l'enseignant débutant. La réflexivité de l'accompagnateur apparaît peu. Cela semble assez logique puisque les conversations concernent le débutant avant tout et ont lieu dans le cadre d'un accompagnement lui bénéficiant. Cependant, les comportements relatifs à la réflexivité de l'accompagnateur, directement en lien avec la distanciation (Donnay et Charlier, 2008), gagneraient à être manifestés davantage pour que les accompagnateurs soient en mesure d'aider les débutants à prendre, eux aussi, de la distance par rapport à leurs gestes professionnels. Ils pourraient ainsi mieux les analyser (Gervais et Correa Molina, 2005).

En lien avec la *compétence relative au développement des compétences professionnelles du débutant*, on voit le plus souvent apparaître des comportements démontrant la connaissance de la pratique enseignante chez l'accompagnateur. Cet aspect est nécessaire puisqu'il garantit l'expertise de la pratique professionnelle d'enseignement représentant un préalable utile à l'accompagnement. Cependant, l'expertise n'est pas suffisante et l'accompagnateur devrait pouvoir dépasser le moment présent, se projeter dans l'avenir de l'accompagné et offrir un accompagnement qui tende vers une aide à l'apprentissage de l'enseignement plutôt qu'une aide à l'enseignement (Brau-Antony, 2000). De cette manière, au-delà de renvoyer à des conseils, des suggestions ou des pistes à explorer, le fruit des échanges pourrait être réinvesti dans les pratiques ultérieures du débutant, par un processus de réflexion dans et pour l'action future (Perrenoud, 2001), et favoriser ainsi son développement professionnel. Aussi, les accompagnateurs entretiennent un rapport particulier aux savoirs; celui-ci existe à travers une ouverture au monde de l'éducation ou en faisant référence à certaines connaissances issues de la recherche mais moins les savoirs théoriques que le débutant a acquis en formation ou ceux qu'il pourrait investir dans sa pratique. Il se pourrait qu'ils soient davantage préoccupés de référer aux savoirs qui entourent la réalité professionnelle actuelle du débutant plutôt que d'établir des ponts avec les savoirs acquis en

formation et qui représentent les fondements de la professionnalité. Une maîtrise accrue d'un champ de savoirs à caractère théorique pourrait venir asseoir leur expertise et permettrait possiblement d'offrir un accompagnement articulant davantage la théorie à la pratique (Beckers, 2007). Enfin, les accompagnateurs pourraient encourager encore plus le débutant à se diriger vers une démarche de formation continue, permettant d'entrevoir le développement professionnel comme un processus long, initié en formation initiale mais qui se poursuit en milieu de travail (Richter et coll., 2011). Rappelons-nous à cet égard que Donnay et Charlier (2008) voient le développement professionnel comme un processus dynamique et récurrent supposant un développement qui se réalise tout au long de la carrière.

Notons enfin que, malgré les fluctuations en termes de composantes, les compétences les plus significatives que les accompagnateurs manifestent sont relativement stables tout au long de l'année. En effet, une compétence manifestée à une étape le sera la plupart du temps aux autres étapes également. Il semble assez logique que les fluctuations soient peu marquées en termes de compétences puisqu'elles sont, par définition, inhérentes à l'accompagnateur. Les compétences puisent dans un univers de ressources et sont alors mobilisées, de façon spécifique à chaque nouvelle situation, mais aussi de manière générique. La définition de la compétence de Tardif (2006) le rappelle puisqu'il mentionne bien que les ressources sont en partie internes à la personne. Une part d'entre elles resterait donc invariable, à l'instar de certains traits de personnalité, par exemple (comme l'humour qui alimente la compétence relationnelle).

Par ailleurs, chez les quatre accompagnateurs, une compétence apparaît le plus souvent en combinaison à une autre, tel que nous l'avons vu dans les deux extraits présentés (R/IDP et AR/CP). Nous ne pourrions cependant parler de profils typiques par cas, puisque les combinaisons divergent selon les passages analysés et les besoins de l'accompagné. Ces résultats mettent de l'avant que l'accompagnement reste complexe et qu'il est difficile, voire futile, de vouloir tirer des leçons sur la manière dont il « devrait » avoir lieu. Il est avant tout une réponse à une personne ayant certains besoins, à un moment spécifique de son insertion professionnelle.

CONCLUSION

Il était question dans ce texte de rendre compte des compétences manifestes et caractéristiques de la pratique de l'accompagnateur. À notre connaissance, aucune étude n'avait permis jusqu'ici de cerner l'accompagnement sous l'angle des compétences de l'accompagnateur au sein même de ses échanges conversationnels avec le débutant. Nous avons pu mettre au jour les compétences des accompagnateurs telles qu'elles se déclinent et s'articulent à l'intérieur de pratiques effectives, et ce, à la lumière d'une conception

dynamique et contextualisée de la compétence. Notre étude offre ainsi un regard novateur sur la question de l'accompagnement.

Les résultats mettent en évidence que plusieurs indicateurs sont peu manifestés dans les pratiques des accompagnateurs. Puisqu'il importe de tenir compte du contexte d'accompagnement, des préoccupations et des besoins spécifiques de l'enseignant débutant ayant possiblement contribué à ce que les accompagnateurs aient agi comme ils l'ont fait, nous ne pouvons tirer de conclusions univoques. Aussi, il se peut que les accompagnateurs aient manifesté certaines compétences à d'autres moments n'ayant pas fait l'objet d'enregistrements. Il n'en demeure pas moins qu'attirer l'attention sur certaines dimensions de l'accompagnement peut s'avérer pertinent.

Sur le plan social, les résultats présentés ici peuvent alimenter la réflexion et la compréhension quant aux compétences d'accompagnement que les accompagnateurs devraient développer. Les composantes qui ne semblent pas avoir été mobilisées dans leurs pratiques pourraient éclairer les décideurs et les acteurs dans une perspective d'amélioration des pratiques actuelles, à l'intérieur de formations sur le thème de l'accompagnement mentorale. Aussi, les centres de services scolaires, les directions d'établissement ou encore les formateurs d'enseignants pourraient se saisir du cadre précisant les compétences pour susciter la réflexion entourant l'accompagnement des enseignants qui débutent la profession, voire alimenter certains modules de formation existant dans le cadre de formations d'accompagnateurs.

Sur le plan théorique, les précisions conceptuelles effectuées ont mené à l'élaboration d'une « typologie » de compétences d'accompagnement, laquelle a servi de cadre d'analyse à la recherche. Ce cadre pourrait être affiné en observant les pratiques d'un plus grand nombre de participants, sur la base des indicateurs non manifestés. Nos observations mènent déjà à certaines interprétations et recommandations. Aussi, après avoir permis de caractériser l'accompagnement en contexte d'insertion professionnelle, ce cadre pourrait être mobilisé pour des recherches ultérieures dans d'autres domaines, tels que la formation initiale des enseignants. Alors que le cadre de référence de Portelance et ses collaborateurs (2008) énonçait des compétences et quelques principes associés à celles-ci, le présent cadre énonce des indicateurs précis reliés à des composantes, qui éclairent de façon évidente l'opérationnalisation des compétences d'accompagnement.

Malgré ses apports et sa pertinence dans le contexte actuel de décrochage et de pénurie chez les enseignants, certaines limites apparaissent à l'issue de la recherche. D'abord, plusieurs pistes de réflexion, voire d'amélioration quant à la manifestation des compétences des accompagnateurs, émergent dans la discussion. Notons à cet égard que nos analyses n'ont révélé que partiellement les pratiques des accompagnateurs, puisque l'accompagnement ne se limite pas aux passages de conversations analysés dans le cadre de la recherche. Un suivi

continu et élargi de dyades pourrait constituer une piste de recherche donnant accès à des résultats plus exhaustifs sur la question. Des groupes de discussion avec les accompagnateurs pourraient ensuite contribuer à une nouvelle validation puis une révision du cadre d'analyse. De plus, le nombre de cas sur lesquels a porté la recherche est restreint. Il se pourrait que davantage de composantes se donnent à voir au sein des pratiques des accompagnateurs en augmentant le spectre d'analyse. L'étude de cas supplémentaires viendrait ainsi probablement enrichir la compréhension de l'accompagnement. Quoi qu'il en soit, nos résultats nous mènent au constat suivant : il y a autant de manières d'accompagner qu'il existe d'accompagnateurs. De plus, il n'y aurait aucune meilleure pratique d'accompagnement qu'une autre, chacune s'inscrivant dans un contexte particulier (avec ses impératifs temporels et organisationnels) et constituant une réponse spécifique à des préoccupations et besoins particuliers chez le débutant.

NOTES

1. Le lecteur intéressé à connaître les indicateurs spécifiant les différentes composantes se référeront à la thèse (Vivegnis, 2016).

RÉFÉRENCES

- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 123-138. <https://doi.org/10.1080/13450600500467290>
- Albert, M.-N. et Avenier, M.-J. (2011). Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens. *Recherches qualitatives*, 30(2), 22-47. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30\(2\)/RQ_30\(2\)_Albert_&_Avenier.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(2)/RQ_30(2)_Albert_&_Avenier.pdf)
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. De Boeck.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 19-56). De Boeck.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (2009). Posture de l'accompagnateur(trice), quelle déontologie pour le projet d'accompagnement? Dans Udapei (resp.), *L'accompagnement aujourd'hui : une posture à imaginer ensemble. Regards croisés de chercheurs, de professionnels, et de personnes déficientes intellectuelles* [Journée d'étude]. Journée d'étude de l'Union départementale des associations de parents d'enfants inadaptés «Les Papillons blancs», Roubaix. <https://docplayer.fr/20969075-Udapei-les-papillons-blancs-du-nord-journee-d-etude-l-accompagnement-aujourd-hui-une-posture-a-imaginer-ensemble.html>
- Brau-Antony, S. (2000). Évaluer des enseignants d'éducation physique : une question de normes et d'éthique professionnelles. *Recherche et formation*, 35, 181-194. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1680
- Clandinin, J.-D., Long, J., Schaefer, L., Downey, C.-A., Steeves, P. et Pinnegar, E. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of beginning teachers. *Teaching education*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>

Clutterbuck, D. (2004). Mentor competences: A field perspective. Dans D. Clutterbuck et G. Lane (dir.), *The situational mentor. An international review of competences and capabilities in mentoring* (p. 42-56). Gower Publishing Company.

Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Educational Quarterly*, 50(3), 197-211. <https://doi.org/10.1177/07417130022087008>

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 92. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978999/document>

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. et Marechal, C. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de recherche*. Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique. http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5451&dummy=26336

Donnay, J. (2002, 18-22 mars). *Postures et compétences professionnelles du formateur accompagnateur [communication orale]*. Stage du Plan académique de Formation, Mèze. http://probo.free.fr/textes_amis/postures_compétences_formateur_accompagnateur_jd.pdf

Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.

Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-254. <https://mje.mcgill.ca/article/view/4835/6484>

Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de l'Université McGill*, 45(1), 63-79. <https://mje.mcgill.ca/article/view/3864>

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a curriculum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. http://www.geocities.ws/cne_magisterio/4/curricfomdocente.pdf

Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 113-137). De Boeck & Larcier.

Gervais, C. et Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 411-425). Éditions du CRP.

Gervais, C. et Desrosiers P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Les presses de l'Université Laval.

Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan.

Heilbronn, R., Jones, C., Bubb, S. et Totterdell, M. (2002). School-based induction tutors: A challenging role. *School Leadership and Management*, 22(4), 371-388. <https://doi.org/10.1080/1363243022000053402>

Héту, J.-C. et Riopel, M.-C. (2002). Parcours identitaires d'enseignantes formatrices du préscolaire et du primaire et leur rapport de formation. Dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix et J.-C. Héту (dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants : échanges franco-québécois* (p. 101-141). L'Harmattan.

Houde, R. (2011). *Des mentors pour la relève*. Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 229-252). ERPI.

- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549–568. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/10745>
- Lafortune, L., Lepage, C. et Persechino, F. (2008). *Compétences professionnelles à l'accompagnement, un référentiel*. Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (p. 49–65). Presses de l'Université du Québec.
- Létourneau, E. (2014, 14 mai). Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec. Dans L. Dillon et D. Gauvreau (resp.), *La démographie de demain : innovations, intersections et collaborations* [colloque]. 82^e congrès de l'ACFAS, Montréal, QC, Canada. http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf
- Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la Commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, 128, 45–47.
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61–88). CEC.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45–62. <https://doi.org/10.7202/1009059ar>
- Merriam, S. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Miller-Marsh, M. (2002). The influence of discourses on the precarious nature of mentoring. *Reflective Practice*, 3, 103–115. <https://doi.org/10.1080/14623940220129906>
- Moir, E. (1999, 2002). The stages of a teacher's first year. Dans S. A. Kortman et C. J. Honaker (dir.), *The BEST beginning teacher experience: A framework for professional development*. Kendall/Hunt.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen et N. Changkakoti (dir.), *Insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspectives internationales* (p. 17–39). HEP.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau, S. et J. Mukamurera. (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment?* (p. 9–33). Les presses de l'Université du Québec.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants, attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Aperçu. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf>
- Paul, M. (2009). Autour du mot Accompagnement. *Recherche et Formation*, 62, 91–107.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Portelance, L., Durocher, M. et Gingras, J. (2004, mai). *Vers l'insertion professionnelle : le partage des savoirs entre le stagiaire finissant et son enseignant associé en période de mise en œuvre d'une réforme*. [communication orale]. Colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : PASSONS À L'ACTION! », Université Laval, QC, Canada.

Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants?

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., Beaulieu, P., Morency, N., Beauchesne, A., L'Hostie, M., Camaraille, L., Lamarre, A.-M., Desrosiers, C., Lebel, C., Brousseau, P., Pharand, J., Ouellet, F., Benson, F.J. et Larocque, M.-J. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Table Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport - Universités (MÉLS-Universités), Québec.

Prodhomme, M. (2002). Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences. Être là et s'abstraire pour permettre au sujet d'advenir. *Éducation permanente*, 153(4), 79-89.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126. <http://doi-org-443.webvpn.fjmu.edu.cn/10.1016/j.tate.2010.07.008>

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation; étapes et approches* (p. 123-147). ERPI.

Shakrani, S. (2008). *Teacher turnover: Costly crisis, solvable problem*. East Lansing: Education Policy Center, Michigan State University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502130.pdf>

St-Arnaud, Y. (1999). *Le Changement assisté. Compétences pour intervenir en relations humaines*. Gaëtan Morin.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.

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

Vivegnis, I. (2010). *Accompagner des enseignants débutants: les compétences du compagnon à l'insertion* [mémoire de maîtrise inédit]. Université catholique de Louvain.

Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicases* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières/Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9331/1/D3198.pdf>

ISABELLE VIVEGNIS est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Son domaine de spécialisation est le développement des compétences professionnelles et l'accompagnement en milieu scolaire. Ses principaux intérêts de recherche concernent l'accompagnement des enseignants en formation initiale, continue et en insertion professionnelle. Elle est actuellement impliquée dans des projets de recherche financés, entre autres, par le CRSH, le MRIF, le FRQSC et le CRIFPE. isabelle.vivegnis@umontreal.ca

ISABELLE VIVEGNIS is a professor at the Department of Educational Psychology and Andragogy in the Faculty of Education at the Université de Montréal. Her area of specialization is the development of professional skills and support in schools. Her main research interests concern support for teachers in initial and continuing training, and professional induction. She is currently involved in research projects financed, among others, by SSHRC, MRIF, FRQSC, and CRIFPE. isabelle.vivegnis@umontreal.ca