

vivre le primaire

printemps 2026

Langue

Libérer les mots ou comment enrichir le vocabulaire des élèves avec l'album sans texte

+

Mathématique

Apprendre en mathématique avec Minecraft Education : deux exemples de tâches d'exploration

+

Vers une classe inclusive

Élèves confrontés à la perte d'une figure d'attachement : pistes d'intervention pour les enseignantes et enseignants dans une perspective inclusive

+

Et encore plus...

Dossier

L'accompagnement en insertion professionnelle

Rédaction invitée

Mylène Leroux, Joséphine Mukamurera et Julie Bazinet



05 Apprendre à travers les distracteurs
Geneviève Carpentier

07 Ensemble, plus forts
Nathalie Picard

Langue

09 Enrichir le vocabulaire d'élèves du premier cycle du primaire à l'aide de l'album sans texte.
Pascale Thériault, Rébecca Dallaire

12 Aborder la notion de phrase avec la littérature jeunesse au 1^{er} cycle
Stéphanie Laurence,
Myriam Villeneuve-Lapointe

Mathématiques

15 Apprendre en mathématiques avec Minecraft Education : deux exemples de tâches d'exploration
Mathieu Thibault, Stéphanie Rioux,
Sandrine Michot

20 Le jeu *Noggle* : un moyen de favoriser l'inclusion et l'engagement des élèves dans une activité enrichissante en mathématique
Thomas Rajotte, Raphaëlle Dufour

22 Pour soustraire avec aisance : regard à un éventail riche et diversifié de stratégies de calcul
Thomas Rajotte,
Marilyn Dupuis Brouillette,
Raphaëlle Dufour

Culture et citoyenneté québécoise

26 Une nouvelle chronique pour découvrir le programme Culture et citoyenneté québécoise
Sivane Hirsch

CRIFPE

36 L'intelligence artificielle en classe de langue seconde : comment trouver le bon équilibre pour soutenir l'écriture des jeunes élèves ?
Maria-Lourdes Lira-Gonzales

38 Collaboration entre personnes enseignantes et techniciennes en éducation spécialisée : quelles pratiques favorables au développement des compétences socio-émotionnelles ?
Marie-Andrée Pelletier

Domaines généraux de formation

71 Oublions les notes pour mieux évaluer
Caroline Brault

74 Quand les filles doublement exceptionnelles réécrivent les règles de la motivation scolaire
Florence Martel, Juliette François-Sévigny,
Mathieu Pilon

Développement personnel

78 La pratique réflexive au service du développement professionnel des stagiaires en enseignement
Élisabeth Bélanger, Salem Amamou

Article de partenaire

94 Collation à l'école : une pause gagnante pour mieux apprendre
Elyanne Robert, Mélissa Dion-Tremblay

DOSSIER

46 Accompagner les débuts dans la profession enseignante : une mission remplie de défis, mais non moins stimulante et enrichissante
Mylène Leroux, Joséphine Mukamura,
Julie Bazinet

48 Pratiques concrètes pour un mentorat efficace soutenant l'insertion professionnelle des personnes enseignantes
Joséphine Mukamura,
Jean-François Desbiens, Mylène Leroux,
Thibault Coppe, Sawsen Lakhali

53 Offrir des racines et des ailes : accompagner des écoles pour mieux soutenir l'insertion professionnelle des personnels scolaires
Mylène Leroux, Julie Bazinet,
Jérôme Train, Brigitte Gagnon,
Salem Amamou, Nancy Goyette

56 Le CNIPE : un organisme de référence au service de l'insertion professionnelle en enseignement au Québec
Maude Larivée, Nancy Lalonde

58 Les différents dispositifs d'accompagnement déployés au CSS des Hautes-Rivières pour les enseignantes et les enseignants en insertion professionnelle
Mélanie Filion, Julie Bazinet

60 Mon expérience en tant que mentorée
Patricia Dufour

61 Soutenir le développement des compétences professionnelles des personnes enseignantes non détentrices de brevet dans leur école
France Paquette

64 Est-ce possible de développer les pratiques d'analyse réflexive de la personne enseignante novice en répondant à ses besoins ?
Louise Théorêt, Marie-Josée Turgeon

66 Accompagner sans improviser
Caroline Dallaire, Geneviève Deschênes

67 Prendre soin de soi : une priorité pour préserver son bien-être en accompagnement des novices
Nancy Goyette

CHRONIQUES

Les savoirs enseignants

28 *La scopa* : de la tradition italienne aux savoirs mathématiques
Karine Desrochers, Raymond Nolin

Les minorités francophones en action

32 Quand les résultats des tests provinciaux en Ontario éclairent la pratique enseignante
Isabelle Carignan, Louise Bourgeois

Les trois favoris de Virginie

42 Trois cycles et un genre : le roman
Virginie Lalonde

Vers une classe inclusive

82 Élèves confrontés à la perte d'une figure d'attachement : pistes d'intervention éducatives pour les personnes enseignantes dans une perspective inclusive
Célia Le Normand, Nadia Desbiens,
Garine Papazian-Zohrabian

L'école en réseau

87 Au-delà de la classe : les COSP en réseau, une démarche connectée pour l'orientation
Sophie Nadeau-Tremblay,
Denise LeBlanc

Appréciation des oeuvres littéraires

90 Thèmes et expériences littéraires sensibles : propositions de pistes didactiques (2/2)
Judith Émery-Bruneau, Martin Lépine

Chroniques découvertes

98 Vivre le jeu
Marylie Beaudoin-Harvey, Caroline Côté,
Émilie Aumais

102 Vivre la lecture
Diane Manseau, Amélie Guilbert-Choinière,
Geneviève Brassard, Sandra Thériault



Accompagner les débuts dans la profession enseignante : une mission remplie de défis, mais non moins stimulante et enrichissante



Mylène Leroux
Professeure-chercheuse
Université du Québec en Outaouais
mylene.leroux@uqo.ca



Joséphine Mukamurera
Professeure-chercheuse
Université de Sherbrooke
josephine.mukamurera@usherbrooke.ca



Julie Bazinet
Conseillère pédagogique
Centre de services scolaires
des Hautes-Rivières
julie.bazinet@cssdhr.gouv.qc.ca

L'insertion professionnelle (IP) est un processus multidimensionnel d'intégration à la profession dont la durée peut varier, quoiqu'on l'estime généralement de 5 à 7 ans. Il s'agit en quelque sorte pour la personne de ne plus subir les aléas de la précarité des débuts et d'en venir à se sentir graduellement à l'aise dans ses fonctions.

Mukamurera et ses collègues (2020) conçoivent l'IP à partir de cinq dimensions complémentaires et interdépendantes, qui permettent de mieux saisir sa complexité.

1. L'intégration à l'emploi : pratiques d'embauche, caractéristiques de l'emploi, etc.
2. L'affectation spécifique : nature et organisation de la tâche, conditions de travail, etc.
3. La socialisation organisationnelle : adaptation à la culture organisationnelle, intégration à l'équipe, collaboration, etc.
4. La professionnalité : savoirs et compétences professionnels.

5. La dimension personnelle et psychologique : aspects émotionnels, affectifs et psychologiques.

Bien qu'il s'agisse d'une étape importante de la carrière enseignante, l'IP est caractérisée par de nombreux défis et enjeux qui la rendent difficile : précarité, tâches fragmentées ou particulièrement difficiles, ampleur de la tâche, choc de la réalité, manque d'expérience et de confiance en ses capacités, absence de soutien, pour ne nommer que ces aspects. Lorsque les débutant·es n'ont pas la chance d'obtenir rapidement un poste stable dans une même école, elles et ils enchainent souvent, pendant plusieurs années, de la suppléance, des contrats de temps partagé, puis des remplacements à court ou moyen terme. Les contextes d'enseignement dans lesquels elles et ils se retrouvent sont aussi très variés : école publique ou privée, milieu défavorisé, pluriethnique ou autre, classe régulière ou spéciale, etc.

À cela s'ajoute le fait qu'actuellement, l'IP ne concerne plus uniquement des personnes détentrices d'un brevet d'enseignement et dument formées dans des parcours reconnus. Comme le soulignent Harnois et Sirois (2022), pour combler des besoins urgents dans un contexte de pénurie de personnel enseignant, de plus en plus de personnes non légalement qualifiées ou non détentrices de brevet se retrouvent dans les écoles du Québec. Il peut s'agir de personnes en reconversion de carrière, de personnes formées à l'extérieur du Québec et en processus de requalification (permis probatoire

d'enseigner), de personnes satisfaisant certains critères leur permettant d'obtenir une autorisation provisoire d'enseigner (p. ex. des étudiant·es en cours de formation), ainsi que de personnes qui n'ont pas encore amorcé de formation qualifiante.

On peut alors comprendre que de nombreuses personnes novices ressentent des besoins de soutien variés pour bien s'insérer dans la profession et dans leur milieu de travail. S'appuyant sur les dimensions évoquées plus tôt, Carpentier et ses collègues (2019) ont dégagé cinq catégories de besoins de soutien liés à : 1) la socialisation organisationnelle ; 2) l'enseignement ; 3) la gestion de la classe ; 4) la différenciation pédagogique et 5) ceux qui sont de nature personnelle et psychologique. Pour les personnes non légalement qualifiées ou non détentrices de brevet, Dufour et ses collègues (2023) indiquent qu'elles ont des besoins accrus en termes de planification de l'enseignement, puis que certaines manquent de connaissances et de préparation pour être en mesure d'enseigner en contexte québécois. Rey et ses collègues (2024) valorisent, pour leur part, l'importance cruciale du soutien social pour les personnes formées à l'étranger.

Bien que de plus en plus de dispositifs d'IP soient déployés dans les milieux scolaires, les personnes débutantes ne sentent pas toujours que ce soutien répond pleinement à leurs divers besoins (Carpentier et al., 2020), d'où l'intérêt de se pencher sur l'accompagnement qui leur est offert. Selon Paul (2009), accompagner c'est :

Se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle), pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle), en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée. Tel est le principe de base : l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est. (p. 95)

Cet accompagnement peut se faire à partir de diverses postures (Vivegnis, 2019) et en recourant à des stratégies et à des habiletés diversifiées (Colognesi et al., 2019). Ajoutons qu'au-delà de l'accueil et de l'entraide qui sont souvent mis en place de manière spontanée pour soutenir les débutants, Aspfors et Bondas (2013) invitent à approfondir l'accompagnement en se souciant d'offrir la chance aux novices de trouver leur place, de pouvoir contribuer, dans un esprit de réciprocité, et aussi de les encourager à s'interroger sur ce qui les motive et les inspire, sur ce qui donne, à leurs yeux, un sens à la profession.

Nous sommes ainsi heureuses d'avoir réuni dans ce numéro des textes variés qui proposent différentes pistes de réflexion et d'action pour mieux accompagner une diversité de personnes enseignantes débutantes. Les textes proviennent de plusieurs régions du Québec et ont été rédigés tant par des personnes chercheuses que par des personnes accompagnantes dans le milieu pratique (conseillères pédagogiques, direction d'école, mentores), ainsi que par une enseignante débutante bénéficiant d'un soutien.

En ouverture de ce dossier, Joséphine Mukamurera, professeure-chercheuse à l'Université de Sherbrooke, et son équipe exposent des pratiques favorables de mentorat, à partir des résultats d'une enquête menée à travers le Québec, au moyen de questionnaires et d'entrevues.

Mylène Leroux, professeure-chercheuse à l'Université du Québec en Outaouais,

et ses collègues présentent ensuite une démarche de recherche-action visant à accompagner des écoles dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan de soutien à l'IP, destiné à l'ensemble du personnel scolaire (personnel enseignant, de soutien et professionnel).

Un troisième article, proposé par Nancy Lalonde et Maude Larivée, conseillères pédagogiques (CSS de Laval) et personnes-ressources au Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), permet de se familiariser avec cet organisme et ses services.

Puis, Mélanie Filion et Julie Bazinet, conseillères pédagogiques au CSS des Hautes-Rivières, en Montérégie, expliquent différents dispositifs mis en place dans leur centre de services scolaire pour soutenir les personnes enseignantes en IP.

Dans le texte suivant, Patricia Dufour, enseignante débutante dans ce même CSS (Hautes-Rivières), partage son expérience de personne accompagnée ayant pu bénéficier de certains de ces dispositifs de soutien à l'IP.

Dans le sixième article, France Paquette, directrice d'un établissement secondaire au CSS des Mille-Îles (Basses-Laurentides), présente un dispositif réflexif qu'elle a conçu et mis en œuvre pour accompagner les personnes enseignantes non détentrices de brevet d'enseignement dans son école.

Les deux textes subséquents ont été rédigés par des dyades d'étudiantes ayant complété une formation créditée de 2^e cycle portant sur l'accompagnement du développement professionnel à l'Université du Québec en Outaouais. D'abord, Louise Théorêt et Marie-Josée Turgeon, toutes deux enseignantes et mentores au CSS de la Rivière-du-Nord (Laurentides), s'interrogent sur la manière d'enrichir leur accompagnement mentorat en

favorisant notamment l'analyse réflexive auprès des novices. Puis, Caroline Dallaire et Geneviève Deschênes, elles aussi enseignantes et mentores, mais au CSS des Draveurs (Outaouais), nous entretiennent au sujet des apports d'une formation à l'accompagnement pour offrir un soutien qui dépasse l'improvisation.

Enfin, pour clore le dossier, Nancy Goyette, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, rappelle l'importance de prendre soin de soi comme personne accompagnante, afin de préserver son propre bien-être.

Bonne lecture!

Références

- Aspfors, J. et Bondas, T. (2013). Caring about caring: Newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community, *Teachers and Teaching*, 19(3), 243-259. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754158>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession*, 28(3), 3-17. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.552>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Dufour, F., Gareau, M., Dubé, F., Piché-Richard, A. et Labelle, K. (2023). Développement professionnel et identitaire d'enseignants non légalement qualifiés au Québec. *Éducation & Formation*, 318, 39-52.
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec: état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhali, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement: qu'en pensent les enseignants débutants? *Recherches en éducation*, 42. <https://doi.org/10.4000/ree.1473>
- Paul, M. (2009). Autour du mot «Accompagnement». *Recherche et formation [En ligne]*, 62 | 2009. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/435>
- Rey, J., Mathivat, N., Mettraux, R. et Étienne-Tomasini, D. (2024). Insertion et accompagnement professionnel d'enseignants formés à l'étranger: une analyse des trajectoires par le prisme des incidents critiques. *Alterstice*, 12(1), 79-93. <https://doi.org/10.7202/1112120ar>
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions: une évidente interrelation? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48-63. <https://doi.org/10.7202/1066584ar>

Pratiques concrètes pour un mentorat efficace soutenant l'insertion professionnelle des personnes enseignantes



Joséphine Mukamurera
Professeure-chercheuse
Université de Sherbrooke
josephine.mukamurera@usherbrooke.ca



Jean-François Desbiens
Professeur-chercheur
Université de Sherbrooke
jean-francois.desbiens@usherbrooke.ca



Mylène Leroux
Professeure-chercheuse
Université du Québec en Outaouais
mylene.leroux@uqo.ca



Thibault Coppe
Professeur-chercheur
Université Libre de Bruxelles
thibault.coppe@ulb.be



Sawsen Lakhali
Professeure-chercheuse
Université de Sherbrooke
sawsen.lakhali@usherbrooke.ca

1. Mise en contexte

La profession enseignante au Québec et ailleurs dans le monde fait face à une importante pénurie de personnes enseignantes. Cette pénurie est alimentée, entre autres, par des taux d'abandon préoccupants, en particulier en début de carrière. Divers milieux scolaires s'efforcent de mettre en place des programmes d'insertion professionnelle pour soutenir les enseignantes et les enseignants débutants. Le mentorat apparaît comme un dispositif clé de ces programmes.

Bien que certaines recherches rapportent un impact significatif du mentorat, par exemple sur la rétention du personnel, la confiance en soi et l'amélioration des pratiques, d'autres présentent des résultats nuancés ou peu concluants (Kimball, 2018 ; Miller et Youngs, 2021), ce qui invite à poursuivre des recherches dans des contextes variés.

Nous menons une recherche financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada qui porte sur les impacts des programmes et des mesures d'insertion professionnelle mis en place au Québec pour soutenir les enseignantes et les enseignants débutants. Parmi les 19 mesures de soutien existantes, le mentorat est en popularité croissante et se hisse en tête de liste (Mukamurera et al., 2023). Le but principal de cet article est de décrire et de comprendre certaines pratiques d'un mentorat efficace, à partir des expériences et des perspectives des personnes mentorées au Québec. Il s'appuie sur des données issues de questionnaires et d'entrevues.

2. Indications méthodologiques

Une enquête longitudinale par questionnaire a été réalisée en ligne auprès d'enseignantes et d'enseignants débutants du Québec suivant deux phases de collecte : une première récolte en

2023 (n = 730) et une deuxième en 2024 (n = 154). L'analyse porte sur les réponses des personnes ayant bénéficié du mentorat (347 au temps 1 et 92 au temps 2). Elles sont issues de plusieurs centres de services scolaires et œuvrent à divers ordres d'enseignement.

Au temps 1 (T1), une question ouverte invitait ces personnes répondantes à décrire jusqu'à trois pratiques de mentorat jugées les plus efficaces pour soutenir leur insertion professionnelle. Les réponses ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Le deuxième questionnaire (T2) ajoutait une question à échelle de Likert (1-Fortement en désaccord à 5-Fortement en accord) portant sur 20 énoncés relatifs aux conditions et pratiques jugées indispensables pour un mentorat efficace. Une analyse descriptive des réponses des 92 personnes mentorées a été réalisée à partir des données du T2.

Enfin, 44 entrevues semi-structurées ont été menées, dont 26 auprès d'enseignantes et d'enseignants mentorés. Une partie de l'entretien permettait de recueillir des explications ainsi que des expériences positives ou négatives de mentorat liées aux 20 énoncés du T2. Un codage thématique a été effectué à l'aide du logiciel NVivo.

3. Résultats

3.1 Portrait de certaines caractéristiques du mentorat

Aux deux temps de l'enquête (2023 et 2024), le mentorat apparaît en tête de liste des 19 mesures d'insertion (Mukamurera et al., 2023) auxquelles les personnes répondantes ont eu accès (82,8% au T1 et 89,1% au T2). En revanche, en termes d'utilité perçue, ce dispositif descend au 7^e rang au T1 (87,9%) et au 9^e rang au T2 (86%), un peu après l'allègement de la charge d'enseignement, le temps de coplanification, la réduction ou le dégage-ment des tâches non enseignantes et la rencontre d'orientation par l'école. La relation avec les mentor-es paraît positive (collaboration, bienveillance, encourage-ment à développer son propre style d'enseignement) pour plus de 70% des personnes répondantes. Néanmoins, 13% d'entre elles craignent d'être jugées par leur mentor-e. Enfin, dans les deux temps de mesure, environ deux tiers des personnes répondantes rencontrent leur mentor-e rarement, généralement une fois par mois ou moins.

Une question ouverte du questionnaire au T1 a permis de recueillir les premières indications sur les conditions et les pratiques d'un mentorat efficace favorisant une insertion professionnelle positive. Les aspects les plus fréquemment mentionnés

par 345 personnes répondantes ayant vécu le mentorat concernent les qualités de la personne mentore, le type de soutien offert, les modalités concrètes de soutien et le cadre organisationnel du mentorat (Mukamurera et al., 2025).

Ce portrait ouvre la voie à une analyse approfondie de pratiques concrètes que les personnes mentorées jugent indispensables à l'efficacité du mentorat.

3.2 Au cœur de l'expérience mentorale : des pratiques d'un mentorat efficace selon les personnes mentorées

Les résultats proviennent ici du questionnaire au T2. Dans cet article, seules les sept pratiques les plus consensuelles (91,3% à 100% d'adhésion) sont présentées (Tableau 1) et étayées.

Les résultats présentés dans le Tableau 1 témoignent d'un consensus marqué autour des pratiques relatives à la posture d'accompagnement, à la compétence et, plus largement, aux qualités personnelles

et relationnelles de la personne mentore. Ce qui suit explicite chacune des sept pratiques, en s'appuyant sur les expériences et les perspectives des participant-es, pour en éclairer la signification et en montrer la portée concrète.

3.2.1 Encourager l'autonomie professionnelle

Les personnes interviewées convergent sur un principe clé : un.e mentor-e efficace soutient l'autonomie plutôt que d'adop-

ter une posture prescriptive. Elle ou il écoute, pose des questions, fait réfléchir, est ouverte aux pratiques ou aux styles différents et n'impose pas ses façons de faire.

« Ma mentore devrait être quelqu'un qui écoute mes idées, qui amène des réflexions : "as-tu pensé à ça ?" et non, "voici ma façon de faire, fais la même chose" » (E15).

« On ne veut pas se faire imposer des choses. L'autonomie professionnelle, c'est d'accepter qu'on a un style différent » (E17).

[Une personne mentore efficace] écoute, pose des questions, fait réfléchir, est ouverte aux pratiques ou aux styles différents et n'impose pas ses façons de faire.

Tableau 1: Pratiques concrètes d'un mentorat efficace

Énoncés relatifs aux pratiques (n = 92) [Ordre décroissant d'importance]		Niveau d'accord* (en %)		
		1	2	3
1	Avoir un mentor qui encourage mon autonomie professionnelle.	0,0	0,0	100
2	Avoir un mentor disponible pour m'aider ou répondre à mes questions quand j'ai besoin.	0,0	1,1	98,9
3	Avoir un mentor qui est compétent dans son rôle d'accompagnateur.	0,0	1,1	98,9
4	Avoir un mentor positif à l'égard de la profession enseignante.	1,1	1,1	97,8
5	Avoir un mentor qui reconnaît et valorise mes forces, mes bons coups, mes initiatives, mes efforts et mes progrès.	0,0	2,2	97,8
6	Avoir un mentor qui m'informe sur les ressources, le fonctionnement et la culture de l'école.	1,1	5,4	93,5
7	Avoir un mentor qui m'offre un soutien psychologique et émotionnel.	1,1	7,6	91,3

* Les 5 modalités de réponse originales ont été agrégées comme suit : 1 - Fortement en désaccord ou en désaccord ; 2 - Ni en accord ni en désaccord ; 3 - En accord ou fortement en accord



Les personnes mentorées valorisent une démarche fondée sur le conseil, la coconstruction et la responsabilisation. Elles et ils distinguent une autonomie soutenante d'une autonomie non accompagnée, vécue comme « un laissé à soi-même », notamment lorsque la ou le mentor-e n'est pas dans le même champ d'enseignement ou manque de temps pour assurer un suivi adéquat.

« Les mentores que j'ai eues [étaient hors de mon champ], elles ne savaient pas comment m'aider, donc elles me laissaient un peu à moi-même » (E7).

« Les mentors pourraient avoir plus de temps ... c'était tellement limité. Il n'y avait pas de suivi. Tu es quand même laissé à toi-même, même s'il y a un système » (E37).

En somme, une posture de soutien à l'autonomie, largement valorisée par les personnes mentorées, limite le risque de conformisme mécanique, prend en compte les choix professionnels et stimule la réflexivité. Elle permet au mentoré.e de cheminer avec assurance vers des solutions adaptées à sa vision et à son contexte.

3.2.2 Être disponible au moment opportun

Les mentoré-es apprécient une disponibilité réelle, flexible et proactive, qui offre une aide ou des réponses rapides lorsqu'un besoin se présente. Les mentores et mentors appréciés sont celles et ceux qui sont accessibles et facilement joignables. Divers canaux de communication permettent de répondre aux besoins, mais les rencontres individuelles et en personne constituent une plus-value. À l'inverse, une disponibilité limitée à des courriels ou silencieuse réduit l'impact. Enfin, la proactivité crée un climat de confiance.

« Je peux le texter sur Teams... il organise tout de suite une rencontre parce qu'il est très disponible » (E14).

« Rencontres seulement les jeudis [aux deux semaines], ça n'adonnait pas » (E27).

« Elle était super ouverte, super disponible, elle venait vers moi aussi. "Demain, n'oublie pas, c'est ma journée de mentorat. As-tu besoin de quelque chose?" » (E7).

—

3.2.3 Faire preuve de compétence en termes d'accompagnement

Il ressort des propos des personnes mentorées que la compétence de leur mentor-e dépasse la simple expertise disciplinaire et pédagogique. Elle repose autant sur les qualités humaines et relationnelles que sur la connaissance des stratégies d'accompagnement. La sensibilité, la bienveillance, l'écoute, la confidentialité, la posture respectueuse et non évaluative, la capacité à poser de bonnes questions et la communication proactive sont citées comme des conditions incontournables. Sans ces qualités, le mentorat peut devenir peu utile ou même inutile, voire nuisible (dialogue difficile, rupture de confiance, stress, etc.).

« Manque de sensibilité puis de capacités dans le dialogue relationnel... pour moi, c'est un manque de compétence » (E9).

« Très bonne pour poser les bonnes questions, pour écouter aussi » (E26).

« Malheureusement, j'ai vu des personnes mentores qui avaient des enjeux interpersonnels... peut-être revoir pour vraiment choisir les bonnes personnes » (E28).

—

3.2.4 Avoir une attitude positive à l'égard de la profession

Un rapport positif (mais réaliste) à l'égard de la profession enseignante s'avère essentiel. Pour les personnes interviewées, les personnes mentores efficaces sont des modèles inspirants, qui incarnent une vision porteuse du métier, aiment leur travail, sont heureuses et engagées dans l'enseignement. Elles valorisent la profession en rappelant le sens du métier, en montrant le beau côté de la profession et les raisons d'y rester.

« Je pense que d'être positif puis de montrer le beau côté de la médaille, ça aide [pour] être motivé [et] rester en éducation » (E3).

« Pour être capable de persévérer, c'est nécessaire que quelqu'un soit positif par rapport à notre emploi, valorise la profession. Qu'un mentor aime son travail, je pense que c'est nécessaire » (E7).

Au quotidien, un.e mentor.e qui voit les problèmes sans s'y enfermer et qui va vers l'enseignant.e pour proposer des pistes aidantes fait une réelle différence : « toujours souriante... très proactive... ne pas juste regarder le problème, mais penser aux solutions » (E1). À l'inverse, une posture négative — plainte constante, défaitisme — contamine le climat et éloigne la personne mentorée : « elle n'arrêtait pas de chialer sur l'enseignement... c'était hyper désagréable... à l'opposé, ma mentore actuelle est hyper enthousiaste » (E15).

En somme, cette posture positive (non défaitiste), engagée et orientée vers les solutions est jugée essentielle en début de carrière. Elle renforce la qualité du lien, l'engagement envers la profession, la motivation et la persévérance professionnelle.

3.2.5 Reconnaître et valoriser les forces et les progrès

Pour les mentoré-es, il est indispensable de reconnaître et de valoriser leurs

accomplissements, leurs efforts et leurs initiatives. Une participante explique :

« Pour mentorer quelqu'un, c'est comme un élève, il faut le connaître, partir de ce qu'il fait pour l'amener ailleurs. Qu'il [mentor] observe, regarde ma planification et me dise "ok, ça tu es déjà bien partie, mais moi je ferais ça, peut-être. As-tu déjà essayé ça?" Je n'ai pas l'impression que c'est un rôle conseil en ce moment. » (E7).

D'autres soulignent l'importance d'être reconnus et valorisés dans ce qu'elles et ils peuvent faire et apporter. Cette posture non déficitaire et valorisante transforme le mentorat en levier de développement, plutôt qu'en liste de manques ou de faiblesses à corriger. Elle crée une relation constructive, renforce la confiance en soi, favorise la motivation et réduit le stress lié à la relation mentorale.

3.2.6 Informer sur les ressources, le fonctionnement et la culture de l'école

Les données montrent que le soutien informationnel des mentor-es est très apprécié et essentiel à l'adaptation rapide et à la compréhension des procédures : « Avoir quelqu'un lié à nous... pour les petites questions : Qu'est-ce que tu ferais avec tel cas ? Comment devrais-je réagir dans telle situation ? J'ai eu un cas de plagiat. Comment on fonctionne ? » (E1)

Ce soutien couvre autant les procédures administratives et techniques que l'information sur les documents officiels et les ressources de l'école et du centre de services : faire des bulletins, connaître les comités, la procédure de commande de matériel, les formulaires à remplir, l'utilisation du système GPI (Gestion Pédagogique Informatisée), etc.

« Elle m'a aidée à chercher les informations... comment utiliser le système GPI... quels documents... comment accéder aux ressources... » (E25).

Il inclut aussi la clarification de « ce qui s'appelle nos droits... "tu as le droit à ça"... je ne savais pas... ça m'a beaucoup aidée » (E23) et des obligations.

Enfin, les mentoré-es apprécient un.e mentor.e qui informe sur la culture du milieu et explique les codes implicites, les attentes et les règles non écrites, bref « quelqu'un qui connaît assez le fonctionnement de l'école... qui se souvient des besoins quand on arrive dans un nouveau milieu » (E44).

En définitive, informer sur les ressources, les procédures et la culture organisationnelle réduit le stress lié à l'inconnu (procédures, droits, ressources), accélère l'intégration dans le milieu, et évite des erreurs administratives ou des malentendus culturels.

3.2.7 Offrir un soutien psychologique et émotionnel

Le soutien psychologique et émotionnel est jugé indispensable pour un mentorat efficace, surtout en début de carrière, où les enseignantes et les enseignants vivent des moments difficiles ou déstabilisants (stress, surcharge, relation avec les parents, etc.).

Les personnes interviewées insistent sur l'importance d'un mentorat qui prend soin de l'humain autant que du professionnel, témoignant d'empathie et d'écoute : « Gérer les parents, ce n'est parfois pas facile... juste un petit moment pour jaser, pour se sentir comprise... une oreille attentive » (E5). Ce soutien aide à évacuer le stress et à rester disponible pour les élèves : « Si on ne peut pas ventiler, ça reste dans la tête... tu n'es pas trop disponible pour donner ton 100%... être écouté sans jugement, c'est très positif » (E25).

Le non-jugement et la confiance constituent des piliers : « Quelqu'un à qui en parler... que tu sais qu'elle ne te jugera pas... son objectif, c'est d'être le collègue

qui écoute » (E34). Ce soutien devient crucial dans les moments de surcharge ou de détresse : « J'étais au bout du rouleau... ne serait-ce que de jaser des élèves, des situations... » (E43). Plusieurs suggèrent d'ailleurs d'intégrer ce rôle dans le mandat officiel des mentor·es : « Le soutien psychologique, c'est la première chose... si les deux responsabilités étaient ensemble (psychologique et pédagogique), la relation serait bénéfique » (E37).

l'accompagnement en insertion professionnelle. On retiendra un enjeu souvent peu ou pas abordé en formation et en insertion professionnelle des enseignant·es, mais révélé par les différents témoignages des participant·es : derrière une personne enseignante novice, il n'y a pas seulement une ou un professionnel·le en action et en développement pédagogique, mais aussi un être humain dont le profil et le bien-être psychologique (Pelletier, 2019) doivent être pris en compte.

Le mentorat efficace ne se limite pas aux aspects pédagogiques, administratifs et techniques : il inclut un soutien psychologique et émotionnel qui rassure, encourage, aide à relativiser les défis et préserve la confiance en soi, la motivation et le bien-être des enseignantes et des enseignants débutants.

Ainsi, le mentorat efficace ne se limite pas aux aspects pédagogiques, administratifs et techniques : il inclut un soutien psychologique et émotionnel qui rassure, encourage, aide à relativiser les défis et préserve la confiance en soi, la motivation et le bien-être des enseignantes et des enseignants débutants.

Enfin, rappelons que le portrait présenté ne couvre pas toutes les pratiques associées à un mentorat efficace ni les conditions organisationnelles qui en assurent la pertinence, la viabilité et la pérennité. Sur la base des différentes données dont nous disposons, l'efficacité du mentorat repose sur la complémentarité entre les pratiques des mentor·es et les condi-

Derrière une personne enseignante novice, il n'y a pas seulement une ou un professionnel·le en action et en développement pédagogique, mais aussi un être humain dont le profil et le bien-être psychologique doivent être pris en compte.

Conclusion

Les résultats présentés montrent que le mentorat est un dispositif aujourd'hui répandu dans les centres de services scolaires au Québec et apprécié par une grande majorité d'enseignantes et d'enseignants débutants. Plusieurs expériences positives vécues par les personnes mentorées rendent les pratiques présentées essentielles pour un mentorat efficace, tandis que les écueils rapportés nous alertent sur les points de vigilance. L'ensemble permet de saisir la portée de certaines pratiques et de stimuler les réflexions sur des leviers tangibles d'amélioration de

tions organisationnelles : l'un ne peut être pleinement efficace sans l'autre.

Références

- Kimball, S. L. (2018). *Collegial Peer Mentoring Programs and Their Effect on New Teacher Attrition A Quantitative Descriptive Study* [thèse de doctorat, University of Phoenix].
- Miller, J. M. et Youngs, P. (2021). Person-organization fit and first-year teacher retention in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103226>
- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F. et Giguère, F. (2025). Quelles conditions réunir pour offrir un mentorat de qualité aux nouveaux enseignants? *Dialogue et culture*, 69, 1127-1141. <https://kdrive.infomaniak.com/app/share/179883/d037b5d9-ac77-4190-9603-49cd3219ec6b>
- Mukamurera, J., Lakhali, S. et Paris, J. (2023). Données récentes sur l'insertion en enseignement au Québec et sur le soutien formel offert. *Vivre le primaire* 36(4), 35-39.
- Pelletier, M.-A. (2019). Importance du bien-être psychologique des futurs enseignants : le bien-être en formation initiale des enseignants et en contexte de stage. *Education Canada*, 59(4), 28-30.

Dossier

Offrir des racines et des ailes : accompagner des écoles pour mieux soutenir l'insertion professionnelle des personnels scolaires



Mylène Leroux
Professeure-chercheuse
Université du Québec en Outaouais
mylene.leroux@uqo.ca



Julie Bazinet
Conseillère pédagogique
Centre de services scolaires
des Hautes-Rivières
julie.bazinet@cssdhr.gouv.qc.ca



Jérôme Train
Doctorant et assistant de recherche
Université du Québec en Outaouais
jerome.train@uqo.ca



Brigitte Gagnon
Professeure en gestion de l'éducation
Université de Sherbrooke
Brigitte.gagnon@usherbrooke.ca



Salem Amamou
Professeur
Université de Sherbrooke
salem.amamou@usherbrooke.ca



Nancy Goyette
Professeure titulaire
Université du Québec à Trois-Rivières
nancy.goyette@uqtr.ca

L'insertion professionnelle est une préoccupation importante des dernières années au Québec. De nombreux programmes et dispositifs ont été élaborés et mis en œuvre afin de soutenir cette phase cruciale de la carrière, particulièrement auprès des nouvelles personnes enseignantes. Or, ces démarches émanent souvent du ministère de l'Éducation (MEQ), d'organismes parallèles (p. ex. le CNIPE¹) ou des centres de services scolaires (CSS).

Le projet que nous menons actuellement vise à favoriser l'insertion professionnelle de l'ensemble des catégories de personnels (enseignant, professionnel, soutien) et est mené directement en collaboration avec des écoles, pour mieux

répondre à leurs besoins. Il est intitulé *Offrir des racines et des ailes* (ORA) et est financé par une action concertée du FRQSC² et du MEQ. Offrir des racines, c'est permettre à chaque nouvelle personne de s'intégrer au milieu et d'y construire un ancrage. Offrir des ailes, c'est permettre à chacune de les déployer et de s'épanouir. Le projet s'appuie sur un cadre conceptuel articulé autour de trois aspects principaux, relatifs à l'insertion professionnelle : 1) la collaboration interprofessionnelle ; 2) les environnements capacitants ; et 3) la psychologie positive (Figure 1).

Nous décrivons, dans ce texte, les premières étapes de la démarche de recherche-action réalisée depuis décembre 2024 avec les écoles participantes, de manière à permettre à d'autres milieux de s'en inspirer. Nous partageons aussi quelques retombées déjà évoquées par les participant·es, bien que le projet soit toujours en cours de réalisation.

Quelques précisions contextuelles

Comme indiqué, le projet s'appuie sur une approche de recherche-action. Selon Guay et Gagnon (2021), la recherche-action a une triple finalité de recherche (production de savoirs professionnels), d'éducation (développement professionnel) et d'action (transformation). Il s'agit donc d'une activité de développement professionnel qui répond à un besoin réel de transformation pour les praticien·nes du terrain et qui vise à générer des savoirs professionnels. Cette approche s'appuie sur une méthode rigoureuse, ancrée dans la collaboration, le dialogue et la réflexivité, structurée en six étapes :

1. définition de la situation actuelle (contexte et besoins prioritaires) ;
2. définition de la situation désirée (objectifs ciblés) ;
3. planification de l'action (plan d'actions pertinentes) ;
4. action (mise en œuvre des actions prévues et régulation) ;
5. évaluation de l'action (retombées perçues) ;

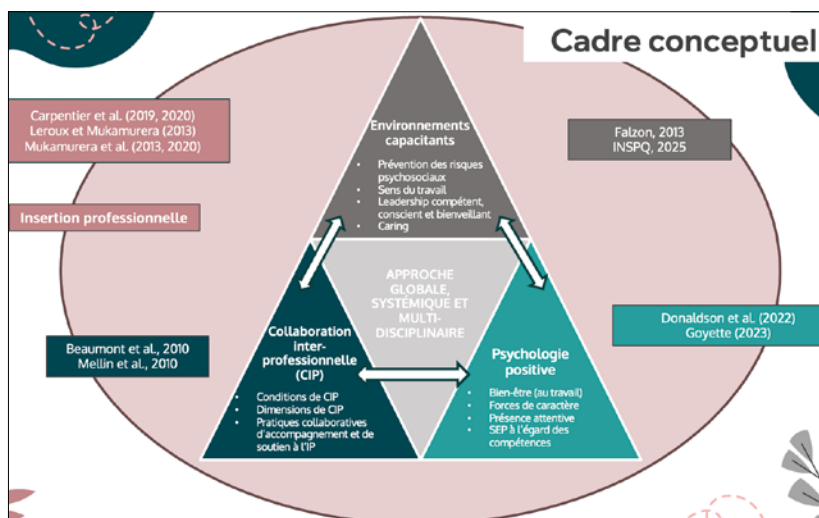


Fig. 1 - Cadre conceptuel.

- 6. diffusion (consignation de traces et explicitation de la démarche et des découvertes reliées).

—

Après avoir obtenu l'accord de leur CSS, des directions d'établissement se sont portées volontaires pour participer au projet. À l'heure actuelle, deux écoles primaires d'un CSS en sont à la 4^e étape de la démarche et une école secondaire d'un autre CSS a effectué la première étape. Nous rendons compte, ci-après, du travail réalisé avec les deux écoles primaires les plus avancées dans le processus.

—

Il est aussi à noter que dans le CSS de ces deux écoles, une conseillère pédagogique est affiliée aux écoles participant au projet et agit comme personne facilitatrice. Dans ce même CSS, une démarche est menée en parallèle avec une équipe réunissant divers services (ressources humaines, ressources éducatives et services complémentaires) pour développer des initiatives destinées aux personnels professionnels et de soutien.

—

Mise en lumière de la démarche réalisée à ce jour

Dans un premier temps (décembre 2024), une rencontre individuelle a été organisée avec les directions concernées (environ 75 minutes), dans le but d'amorcer le portrait de la situation actuelle et de celle désirée dans leur école respective (étapes 1 et 2). Nous avons parlé avec elles des personnes en insertion (sujets), des divers aspects du projet (objets — insertion professionnelle, collaboration interprofessionnelle, psychologie positive), de leur contexte spécifique (milieu) et des personnes apportant du soutien à celles en insertion (agents). À l'issue de

cette rencontre, nous avons illustré les diverses idées abordées dans un réseau de concepts en nous servant de l'application *Miro*, puis nous avons validé cette illustration auprès des directions.

—

Pour compléter ce portrait de la situation actuelle et de celle désirée (étapes 1 et 2), nous avons procédé dans un second temps (janvier 2025) à un groupe de discussion avec des membres du personnel de l'école (6 à 8 personnes), sans la direction (environ 120 minutes). Les échanges se sont déroulés en trois temps. Nous nous sommes d'abord attardés aux défis rencontrés ou observés en termes d'insertion professionnelle dans l'école. Ensuite, les discussions ont porté sur les forces et ressources disponibles dans l'école au regard de l'insertion professionnelle ou du soutien à celle-ci. Enfin, les personnes participantes se sont exprimées sur les principaux souhaits, besoins ou objectifs au regard de l'insertion professionnelle. Chaque personne devait écrire quelques idées sur chacun des trois thèmes sur des papillons adhésifs (*Post-it*), puis en les expliquant, aller les classer en fonction des divers aspects du projet.

—

En troisième lieu (mars 2025), nous avons créé un comité collaboratif dans chaque école afin de poursuivre les démarches. Ce comité, composé de 4 à 6 personnes et de la direction, comprend des personnes représentant diverses catégories de personnels (enseignant, professionnel, soutien), incluant des personnes débutantes, mais aussi des personnes expérimentées qui offrent du soutien. Une première rencontre de ce comité (environ 150 minutes) visait à finaliser le portrait de la situation actuelle et de celle désirée, puis à déterminer des intentions prioritaires

pour la suite du projet (étapes 1 et 2). Pour ce faire, une mise en commun des échanges précédents a été effectuée, puis chaque personne a été invitée à noter des priorités selon elle. Ces priorités ont été partagées et des échanges nous ont permis de cibler 3 à 4 éléments essentiels à considérer, suivant l'activité de priorités et de classification proposée par Chevalier et ses collègues (2013). Ces priorités nous ont ensuite permis de formuler conjointement trois intentions communes pour guider la suite des démarches orientées vers le soutien à l'insertion professionnelle.

—

Dans un quatrième temps (mai 2025), diverses ressources (p. ex. sites Internet, lectures, outils) ont été partagées aux comités afin qu'ils puissent les explorer et faire des choix d'actions à poser au regard des intentions. Une deuxième rencontre du comité collaboratif (environ 150 minutes) visait alors à déterminer des pistes d'action à élaborer et à mettre en œuvre pour atteindre les intentions visées (étape 3). Pour parvenir à faire des choix judicieux, nous nous sommes à nouveau inspirés d'activités de recherche participative proposées par Chevalier et ses collègues (2013). Nous avons d'abord réalisé l'activité de l'arbre des fins et des moyens pour faire un remue-méninge des actions possibles, puis l'activité d'évaluation de la contribution et de la faisabilité de chacune. Ces réflexions ont permis d'élaborer une ébauche de plan de soutien à l'insertion (Figure 2), inspiré de Lussier et Guay (2023). Quelques pistes d'action ont pu être mises en œuvre dès la rentrée 2025.

—

Enfin, à ce jour, une troisième rencontre du comité collaboratif (environ 150 minutes) a été réalisée dans les écoles

Dispositifs (mesures)	Breve description	Intention visée	Besoins visés	Pour qui?	Par qui? (source de soutien)	Quand?	Qui est responsable de ce dispositif?	Retombées anticipées	Entraves à anticiper
1.									
2.									

Fig. 2 - Ébauche du plan de soutien à l'insertion professionnelle de l'ensemble du personnel scolaire.

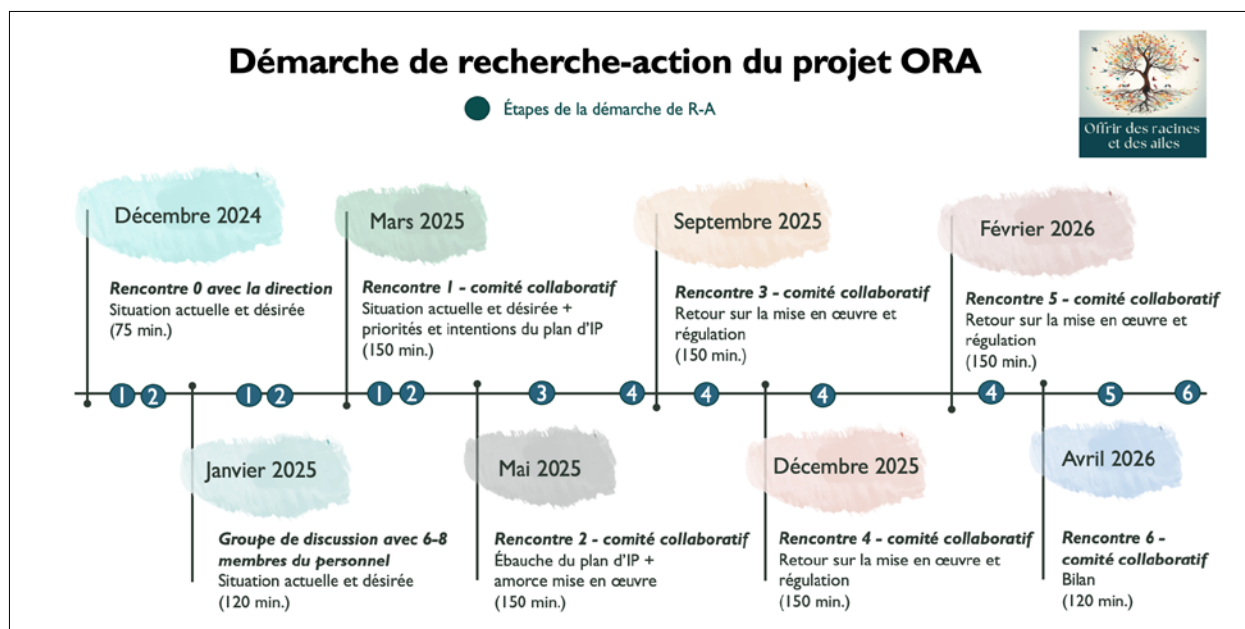


Fig. 3 - Démarche de recherche-action du projet *Offrir des racines et des ailes* (ORA).

(septembre 2025). Cette rencontre a surtout permis de faire un retour sur les premières initiatives mises en place, les retombées observées (encore à documenter) et les pistes d'amélioration potentielles (étape 4). Nous avons aussi pu échanger sur les besoins à venir quant au déploiement des actions destinées à répondre aux intentions prioritaires ciblées, notamment la clarification des rôles de chacun dans la perspective d'une responsabilité partagée.

Trois autres rencontres ont été placées au calendrier (décembre 2025, février et avril 2026) en vue de poursuivre la mise en œuvre et la régulation de l'action (étape 4), puis d'évaluer les retombées de la démarche tant auprès du comité collaboratif que des personnes débutantes ayant bénéficié des actions du comité (étape 5). Une synthèse de la démarche est présentée ci-après (Figure 3).

Retombées évoquées par les personnes participantes

Au fil de nos rencontres, les personnes participantes ont verbalisé divers éléments d'appréciation de la démarche du projet (Leroux et al., 2025). Plusieurs apprécient notamment le fait d'avoir du temps pour réfléchir et prendre du recul,

puis d'avoir l'occasion d'échanger et de collaborer véritablement. En ce sens, le fait d'avoir créé un comité, de fixer des moments communs à l'agenda (assortis d'un budget et de conditions favorables pour des libérations) et de pouvoir compter sur une équipe pour structurer les activités et partager des ressources sont sans doute des atouts à considérer.

Par ailleurs, diverses personnes participantes sont enthousiastes à l'idée de se sentir écoutées et considérées, puis d'avoir l'impression de participer au changement, plutôt que celui-ci s'impose à elles. La démarche participative où nous avons cherché à entendre leur voix, à considérer leurs besoins et priorités, puis à valoriser leur contribution respective, a probablement été favorable à ces égards.

Rappelons que le projet est toujours en cours et que nous documenterons davantage ses retombées à l'issue de celui-ci. Il convient également de préciser que nous collaborons avec des milieux volontaires et engagés, pour qui l'insertion professionnelle, la collaboration et le bien-être sont des enjeux prioritaires. Nous devons toutes et tous composer avec des enjeux de surcharge de travail et de manque

de temps, mais, à priori, il semble que la démarche réalisée, de même que le leadership positif des directions participantes, aient réussi à générer suffisamment de motivation et d'engagement pour dépasser ces entraves.

Notes

1. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement.
2. Fonds de recherche du Québec — Société et culture.

Références

- Chevalier, Jacques M., Buckles, Daniel J. et Bourassa, M. (2013) *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives*, SAS2 Dialogue, Ottawa. www.sas2.net.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021). *La recherche-action. Dans I. Bourgeois (dir). La recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 415-440). Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, M., Gagnon, B., Goyette, N. et Train, J. (2025, mai). Faire le chemin avec les milieux scolaires pour mieux soutenir les personnels scolaires en insertion professionnelle. Communication au Symposium *L'accompagnement en formation initiale et continue des personnels scolaires : un levier pour le développement professionnel et le bien-être* — 12^e Colloque international en éducation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, QC, Canada.
- Lussier, M. et Guay, M.-H. (2023). Démarche et outils d'accompagnement à l'intention des personnes conseillères pédagogiques pour soutenir l'élaboration collaborative d'un programme d'insertion professionnelle au sein d'une équipe-école. *Revue hybride de l'éducation*, 7(2), 138-157. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1541>

Le CNIPE: un organisme de référence au service de l'insertion professionnelle en enseignement au Québec



Maude Larivée

Personne-ressource et conseillère pédagogique
CNIPE
MaLarivee@csslaval.gouv.qc.ca



Nancy Lalonde

Personne-ressource et conseillère pédagogique
CNIPE
nallalonde@csslaval.gouv.qc.ca

Le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) existe depuis 2005 et se veut l'organisme québécois de référence et de convergence des actrices et acteurs de la professionnalisation de l'enseignement en matière d'insertion professionnelle en enseignement.

L'objectif de cet article est de faire un bref portrait de la clientèle enseignante pour laquelle le CNIPE œuvre sur le plan provincial et de présenter les services offerts par le CNIPE pour la soutenir.

1. Le portrait actuel de l'insertion professionnelle au Québec

Le portrait de l'insertion professionnelle au Québec a grandement évolué (Granger et al., 2024). En effet, outre les personnes enseignantes diplômées d'un baccalauréat en enseignement, le milieu de l'éducation accueille à présent de plus en plus d'enseignantes et d'enseignants s'engageant dans une deuxième carrière ou arrivant de l'extérieur de la province (Harnois et Sirois, 2022).

Il importe de connaître les profils variés des personnes enseignantes débutantes au Québec afin de comprendre leurs besoins. On distingue trois profils généraux.

Tout d'abord, on retrouve les enseignantes et les enseignants détenteurs d'un brevet d'enseignement ayant complété un baccalauréat en enseignement ou une formation qualifiante au Québec.

On retrouve ensuite celles et ceux sans brevet ou non détenteurs de brevet. Le parcours de plusieurs est par ailleurs marqué par une conciliation travail-études (baccalauréat, maîtrise qualifiante, diplôme d'études supérieures spécialisées qualifiant) souvent très exigeante afin d'obtenir leur brevet en enseignement.

Enfin, plusieurs personnes enseignantes formées à l'étranger ou hors Québec sont venues rejoindre les rangs du personnel enseignant au Québec. Qu'elles arrivent d'autres provinces du Canada ou de l'extérieur du pays, ces personnes enseignantes entrent dans le système scolaire avec un bagage expérientiel qu'elles doivent non seulement combiner avec la culture québécoise, mais également avec la nouveauté que représente le contexte d'enseignement dans la province. En outre, elles passent par des procédures administratives parfois complexes afin d'obtenir le statut d'enseignantes dans la province.

Dans les faits, peu importe le profil enseignant, on reconnaît que les débuts dans la profession ou dans un nouveau contexte

socioscolaire représentent une période sensible combinant un certain choc de la réalité, des sentiments de survie et des questionnements. En plus de composer avec la pression d'assumer les mêmes responsabilités que les enseignantes et les enseignants expérimentés, les personnes enseignantes débutantes, brevetées ou non, éprouvent des difficultés à s'insérer dans le marché du travail et à s'approprier leur rôle professionnel.

—

Cette période, bien qu'exigeante, constitue un moment d'apprentissage pour le développement de leurs compétences et de leur autonomie professionnelles. C'est aussi une période de tissage de liens significatifs avec les collègues.

—

Afin de répondre à cette diversité de clientèle enseignante et de besoins, plusieurs mesures de soutien sont mises en place dans les organisations scolaires québécoises afin de soutenir l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices (p. ex. formation continue, mentorat, accompagnement). Au demeurant, l'insertion professionnelle implique l'ensemble des actrices et des acteurs du domaine scolaire pouvant inclure des personnes mentores, conseillères pédagogiques, gestionnaires ainsi que l'équipe élargie des services éducatifs (Boutin et Dufour, 2021 ; Mukamurera et al., 2024). En ce sens, le CNIPE travaille à sensibiliser, à former et à outiller ces actrices et acteurs dans le but d'améliorer les pratiques d'insertion professionnelle au Québec.

—

2. La mission du CNIPE

Le ministère de l'Éducation a confié le mandat au CNIPE de conseiller et d'accompagner les organisations scolaires dans la planification, la mise en œuvre et la régulation des moyens mis en place pour faciliter l'intégration professionnelle des personnes enseignantes en début de carrière au Québec. Ce service, totalement gratuit, repose sur des rencontres entre la personne responsable de l'insertion professionnelle dans l'organisation scolaire et une personne-ressource du CNIPE.

—

Le CNIPE partage également des ressources appuyées par la recherche, variées et ajustées aux besoins et aux réalités des organisations scolaires de la province (ressources en ligne, conférences, ouvrages scientifiques, etc.). En plus d'offrir des formations et du perfectionnement aux diverses acteur-trices œuvrant auprès des enseignantes et des enseignants novices (formations s'adressant aux personnes mentores ; formations s'adressant aux gestionnaires), il les soutient dans le développement et la conception de formations ajustées à leur clientèle enseignante en insertion professionnelle (thèmes et animations à l'intention des enseignant-es et des personnes en accompagnement). À ceci s'ajoutent des collaborations avec des organismes soutenant l'intégration professionnelle de la clientèle enseignante immigrante (p. ex. Carrefour Jeunesse Emploi Outaouais, Hirondelle). Ce genre de collaboration

repose principalement sur l'animation d'un atelier sensibilisant les futures personnes enseignantes arrivées de l'étranger au système scolaire québécois.

—

Le CNIPE a, de plus, pour mission de favoriser le réseautage entre les personnes impliquées en insertion professionnelle au Québec en leur offrant des occasions d'échange et de mise en commun de pratiques telles que les Tables nationales sur lesquelles siègent des responsables de l'insertion professionnelle dans des organisations scolaires issues des 17 régions administratives du Québec. Lors des Tables nationales, les personnes participantes sont amenées à réfléchir autour de sujets touchant l'insertion professionnelle tels que la diversité de la clientèle enseignante, les mesures de soutien les plus utilisées et appréciées ainsi que les pratiques efficaces de mentorat.

—

En somme, en outillant les actrices et les acteurs scolaires et en favorisant la mise en commun des pratiques, le CNIPE joue un rôle central pour assurer un accompagnement adapté et contribuer à la réussite de l'intégration professionnelle des personnes enseignantes débutantes au Québec (Lalonde, 2023).

■

Références

- Boutin, G. et Dufour, F. (2021). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle. Pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.
- Granger, N., Beaudoin, M. et Lessard, A. (2024). Personnes enseignantes non légalement qualifiées au Québec : quelle auto-évaluation à l'égard du degré de maîtrise de leurs compétences professionnelles ? *Formation et profession*, 32(3), 1-17. <https://doi.org/10.18162/fp.2024.911>
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Lalonde, N. (2023). *Le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement : un exemple de programme d'actions visant à agir directement dans les milieux afin de soutenir l'accompagnement des nouveaux enseignants du Québec (en collaboration avec G. Sirois)*. *Revue Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 70-74
- Mukamurera, J., Lakhal, S., Desbiens, J.-F. et Oulaï, T.D. (2024). Des pistes potentielles pour améliorer l'efficacité des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants novices. *Questions Vives*, no 39, 1-25. [En ligne], mis en ligne le 27 décembre 2024 <https://doi.org/10.4000/1388v>

Les différents dispositifs d'accompagnement déployés au CSS des Hautes-Rivières pour les enseignantes et les enseignants en insertion professionnelle



Mélanie Filion
Conseillère pédagogique
Centre de services scolaires des Hautes-Rivières
Melanie.filion@cssdhr.gouv.qc.ca



Julie Bazinet
Conseillère pédagogique
Centre de services scolaires des Hautes-Rivières
julie.bazinet@cssdhr.gouv.qc.ca

La réalité des dernières années, liée au départ hâtif d'enseignant-es en début de carrière, a entraîné des réflexions relatives au soutien offert aux personnes en insertion professionnelle au sein de notre organisation, le Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (CSSDHR). Nous présentons le modèle peaufiné au fil du temps qui offre un filet de sécurité apprécié des personnes enseignantes novices. Celui-ci est composé de quatre axes répondant aux besoins et à la réalité de chacune. Les axes sont destinés aux enseignantes et aux enseignants contractuels non détenteurs d'un brevet (ENDB) ou brevetés depuis moins de deux ans¹. Ils visent à préparer à enseigner à accompagner, à former, à développer ainsi qu'à qualifier. Voici plus en détail ce qui est proposé.

Axe 0

Camp d'été

Avant la rentrée, les personnes enseignantes novices sont invitées à participer à un camp d'été de trois jours rémunérés où différents contenus sont présentés pour bien démarrer l'année et en connaître plus sur le milieu scolaire. Il s'agit d'informations concernant l'intégration à l'emploi, le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), la planification, la gestion de classe, la différenciation pédagogique, etc. Une journée d'accueil est également prévue

dans l'école d'affectation, afin de favoriser la socialisation organisationnelle.

Demain, j'enseigne!

Deux jours d'accompagnement sont prévus pour soutenir l'enseignant-e qui

arrive en cours d'année. Ce soutien diffère d'un individu à l'autre, car il tient compte de la formation et de l'expérience de la nouvelle personne enseignante et de sa tâche. Pour ce faire, différentes ressources peuvent être mobilisées : enseignant-e de l'école, mentor-e, enseignant-e retraité-e ou conseiller-ère pédagogique.

Axe 1

Accompagnement de proximité (mentorat)

Dès l'arrivée de la personne enseignante novice, celle-ci est jumelée avec un-e mentor-e qui enseigne généralement dans le même champ et idéalement dans la même école. Un bloc de 20 h/année servant à des rencontres est reconnu aux personnes mentores ainsi qu'à celles mentorées.

Axe 1+

Soutien d'une personne enseignante retraitée en classe

Malgré les dispositifs déployés, il est possible que les personnes enseignantes novices rencontrent des difficultés

Les axes sont destinés aux enseignantes et aux enseignants contractuels nondétenteurs d'un brevet (ENDB) ou brevetés depuis moins de 2 ans¹. Ils visent à préparer à enseigner à accompagner, à former, à développer ainsi qu'à qualifier.

importantes. La direction et ces dernières conviennent d'un objectif prioritaire à travailler, et une personne enseignante retraitée peut venir offrir un soutien supplémentaire. Ses rôles principaux consistent à observer en classe, à offrir de la rétroaction et à échanger avec elles sur les moyens à mettre en place pour améliorer la situation.

Axe 2

Formations de base (didactique, pédagogie et gestion de classe)

Des cohortes regroupant principalement des ENDB d'un même champ d'enseignement sont mises sur pied par des conseillères et conseillers pédagogiques pour offrir 12,5 h de formation de base sur la didactique et la pédagogie. Une formation asynchrone de 7,5 h est également offerte en gestion de classe. Des

Tableau 1: Dispositifs d'accompagnement déployés au CSSDHR pour soutenir les personnes enseignantes novices²

Axe 0 Préparer à enseigner	Camp d'été	• Trois jours de formation avant la rentrée (incluant un moment dans l'école d'affectation)
	Demain j'enseigne!	• Accompagnement de deux jours avant de débiter un remplacement Contenus: PFÉQ, fonctionnement de l'école, code de vie, observation en classe, planification, etc.)
Axe 1 Accompagner	Accompagnement de proximité	• Mentorat: 20 h/année
Axe 2 Former et développer	An 1 Niveau de base	• Didactique et pédagogie (12,5 h) • Gestion de classe (7,5 h) + suivis de groupes facultatifs (10 h)
	An 2 Niveau intermédiaire	• Différenciation pédagogique (3 h) • Évaluation (6 h)
Axe 3 Qualifier	Analyse des parcours qualifiants	• Accompagnement avec un-e conseiller-ère pédagogique dans l'analyse des parcours qualifiants
	Stage en emploi et cours universitaires	• Libérations possibles lorsqu'un-e ENDB doit se présenter à l'université • Paiement en surcroît (max. 64 h) offert à l'enseignant-e qui accompagne un-e stagiaire en situation d'emploi

rencontres facultatives (10 h) sont proposées pour échanger et améliorer les pratiques au regard de l'organisation et de l'encadrement, du soutien émotionnel et du soutien aux apprentissages.

Formations intermédiaires

Des formations facultatives sur la différenciation pédagogique (3 h) et l'évaluation (6 h) sont proposées par des conseillères et conseillers pédagogiques dans le but de répondre à des besoins identifiés par les personnes enseignantes novices.

Axe 3

Analyse des parcours qualifiants

L'axe 3 vise à encourager les ENDB à s'inscrire dans un parcours qualifiant. À cette fin, une personne conseillère pédagogique rencontre celles et ceux qui le souhaitent pour analyser leur parcours professionnel et leurs expériences de travail, dans le but d'identifier les voies qualifiantes envisageables.

Cours universitaires et stage en emploi

Pour encourager les ENDB à s'engager dans un parcours qualifiant, des libérations sont possibles lorsqu'elles et ils doivent participer à des cours

universitaires. De plus, afin de s'assurer de bien observer, d'accompagner et de rétroagir avec ces stagiaires en emploi, un paiement en surcroît et des libérations (jusqu'à 64 h) sont offerts aux enseignant-es qui les accompagnent. Le Tableau 1 résume ces dispositifs d'accompagnement.

Ces dispositifs comportent beaucoup d'avantages pour les personnes accompagnées et pour l'organisation. Après trois années d'expérimentation, voici ce qui ressort des groupes de discussion et des sondages menés auprès des participant-es ainsi que des observations des accompagnateur-trices :

- amélioration de la rétention;
- augmentation du sentiment d'appartenance et de compétence;
- appréciation positive des mentorés-es;
- augmentation de l'engagement dans un parcours qualifiant;
- augmentation du réseautage;
- diminution du stress.

Cependant, la mise en place de ces dispositifs présente aussi son lot de défis. Entre autres, chaque année, nous vivons des incertitudes liées aux subventions et aux changements fréquents des budgets. Aussi, étant donné la rareté du personnel, les libérations sont

limitées et certaines rencontres doivent se faire hors des heures de travail. De plus, beaucoup de personnel est mobilisé pour soutenir ces dispositifs.

Pour terminer, nous pensons que cette diversité des formes de soutien a le potentiel de répondre aux besoins et à la réalité de chacune des recrues. Ceci rejoint les propos Mukamurera et de ses collègues (2023), qui ont effectué des analyses corrélationnelles et comparatives qui révèlent « que plus le nombre de mesures de soutien reçues est élevé et les mesures diversifiées, meilleures sont les retombées positives en nombre et en nature » (p. 1).

Notes

1. Le terme *personnes enseignantes novices* sera utilisé dans cet article pour définir ce groupe ciblé par nos axes.
2. Tous les axes sont offerts à l'ensemble des personnes enseignantes novices à l'exception de l'axe 3 qui s'adresse uniquement aux ENDB. Généralement, l'axe 2 — an 1 n'est pas nécessaire pour les enseignantes et enseignants brevetés à moins d'enseigner dans un champ différent de celui de la formation initiale.

Références

- Mukamurera, J., Lakhali, S., Desbiens, J.-F. et Oulahi, T.D. (2023). Des pistes potentielles pour améliorer l'efficacité des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants novices. *Questions Vives*, (39) [en ligne]. <https://doi.org/10.4000/1388v>

Mon expérience en tant que mentorée



Patricia Dufour

Enseignante au primaire
Centre de services scolaires des Hautes-Rivières
patricia.dufour@cssdhr.gouv.qc.ca

Lorsque j'ai amorcé ma réorientation vers l'enseignement, j'étais enthousiaste, mais j'avais beaucoup de questionnements. Après plusieurs années dans le milieu muséal, principalement en éducation, j'avais acquis de solides compétences en conception de programmes éducatifs destinés à divers publics — enfants, adultes, groupes scolaires. Cependant, bien que ces acquis soient précieux, je savais que l'enseignement en classe représentait un tout autre contexte, avec ses propres codes, défis et réalités. C'est dans ces circonstances que le mentorat avec son accompagnement individualisé et les rencontres de codéveloppement est devenu une ressource essentielle.

Les rencontres de codéveloppement auxquelles j'ai participé m'ont offert un soutien pertinent et utile. Dès le départ, j'ai ressenti un espace sécuritaire, dans un cadre structuré, ouvert et respectueux où poser toutes mes questions, qu'elles

nos petites victoires et nos grands succès. Ce climat bienveillant m'a permis d'exprimer mes préoccupations et d'obtenir un soutien authentique de mes mentores et des autres personnes participantes.

Le soutien de mes mentores, Sophie Hovington et Chantal Bissonnette, a été particulièrement significatif. Leur complémentarité sur le plan pédagogique et administratif, leur écoute, leur bienveillance et leurs conseils éclairés m'ont offert des outils concrets pour naviguer à travers cette nouvelle réalité professionnelle. Elles ont su reconnaître les forces issues de mon parcours antérieur, tout en m'aidant à développer des compétences adaptées au milieu scolaire actuel.

Ma carrière en muséologie, notamment en conception de programmes éducatifs, m'a permis de transférer plusieurs compétences vers l'enseignement : planifier des activités pédagogiques adaptées, vul-

et dynamique de l'enseignement primaire et de l'éducation préscolaire.

En parallèle à cette transition, j'ai entrepris une formation en enseignement. Celle-ci me permet d'approfondir les fondements théoriques de l'enseignement et de mieux saisir les enjeux pédagogiques propres à ces niveaux. Le mentorat m'apporte quant à lui un accompagnement de terrain, venant compléter parfaitement mes apprentissages universitaires.

Ce que j'ai particulièrement apprécié du mentorat, c'est le sentiment de ne jamais être seule face aux défis. Partager nos expériences, découvrir que d'autres collègues vivent des situations similaires et recevoir des pistes concrètes d'intervention a nourri mon sentiment de compétence et renforcé ma confiance. J'en ressors mieux outillée et encore plus motivée à poursuivre mon cheminement dans cette nouvelle transition scolaire.

En somme, cette expérience de mentorat m'a offert un encadrement précieux dans ma transition vers le monde scolaire. Grâce à l'accompagnement de mes mentores ainsi qu'au partage d'expériences au sein du groupe de codéveloppement, j'ai pu cheminer avec plus de confiance et mieux m'ajuster aux réalités du milieu scolaire.

Les rencontres de codéveloppement auxquelles j'ai participé m'ont offert un soutien pertinent et utile. [...] Ce climat bienveillant m'a permis d'exprimer mes préoccupations et d'obtenir un soutien authentique de mes mentores et des autres personnes participantes.

soient d'ordre pratique, administratif ou émotionnel. Les discussions abordaient sans jugement nos droits et nos responsabilités comme nouvelles personnes enseignantes, nos irritants quotidiens,

gariser des notions complexes, susciter la curiosité et instaurer un climat propice aux échanges. Toutefois, le mentorat m'a aidée à comprendre comment transposer ces compétences dans le cadre structuré

Dossier

Soutenir le développement des compétences professionnelles des personnes enseignantes non détentrices de brevet dans leur école



France Paquette

Étudiante au doctorat professionnel en éducation
 Université de Sherbrooke
 France.paquette3@usherbrooke.ca

La pénurie de personnel enseignant, qui affecte actuellement le réseau, requiert de prendre en charge le développement professionnel des personnes enseignantes non détentrices de brevet (NDB) en insertion professionnelle. Comme direction d'un établissement secondaire, j'observe souvent la peur que ces dernières ont de déranger leurs collègues, déjà surchargés, puisqu'il n'existe ni moment ni lieu dédié aux échanges sur les pratiques.

préoccupés par l'accompagnement collectif des personnes enseignantes NDB.

Les besoins des enseignant-es et les ressources utiles lors de l'insertion professionnelle

Lors d'une précédente collecte de données auprès des personnes enseignantes NDB en insertion professionnelle de mon centre de services scolaire, la collaboration est ressortie comme un besoin prioritaire. Elles ont aussi iden-

Les données recueillies ont permis de comprendre les besoins des personnes enseignantes et les ressources utiles lors de leur insertion professionnelle pour créer un dispositif d'accompagnement (Paquette, 2024).

Un dispositif pour réfléchir sur les pratiques

Nous avons expérimenté une activité réflexive par un groupe d'analyse de situations professionnelles en enseignement (GASPE). Dans un GASPE, les personnes praticiennes analysent les actions posées au regard d'une situation réelle pour en tirer des apprentissages.

Lors d'une précédente collecte de données auprès des personnes enseignantes NDB en insertion professionnelle de mon centre de services scolaire, la collaboration est ressortie comme un besoin prioritaire.

Dans le cadre de ce numéro spécial portant sur l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants, cet article présente un dispositif inédit d'accompagnement, créé dans le cadre de mon doctorat professionnel. Ce dispositif a été mis en place à l'école secondaire où je suis directrice, afin de répondre aux besoins des personnes enseignantes NDB dans un lieu formel dédié aux discussions sur les pratiques. Il pourrait intéresser les directions, les conseillers et conseillers pédagogiques ou les enseignantes et enseignants mentors

tifié les ressources les plus utiles à leur insertion professionnelle comme étant, dans l'ordre, l'observation en classe d'une ou d'un collègue, l'observation en classe par une ou un collègue, le soutien de la part d'une ou d'un collègue de la même discipline, le mentorat et le soutien de la direction ou de la direction adjointe. Toutes les ressources identifiées relèvent de la socialisation professionnelle, c'est-à-dire l'apprentissage de la profession au contact d'autres personnes du domaine professionnel.

Le travail du groupe s'est concentré sur l'analyse de situations professionnelles dans le but de les comprendre, d'analyser les actions posées et de trouver de nouvelles pistes d'actions à l'aide du groupe.

Le GASPE était constitué de personnes enseignantes NDB (4) et d'expérience (2), de mentors (2), de conseillers pédagogiques (2) ainsi que d'une animatrice (moi, comme direction d'école). Il s'est tenu à quatre reprises durant l'année scolaire 2023-2024. Pour chacune des rencontres, d'une durée d'environ une heure trente, un thème différent a été

La démarche du groupe d'analyse de situations professionnelles en enseignement

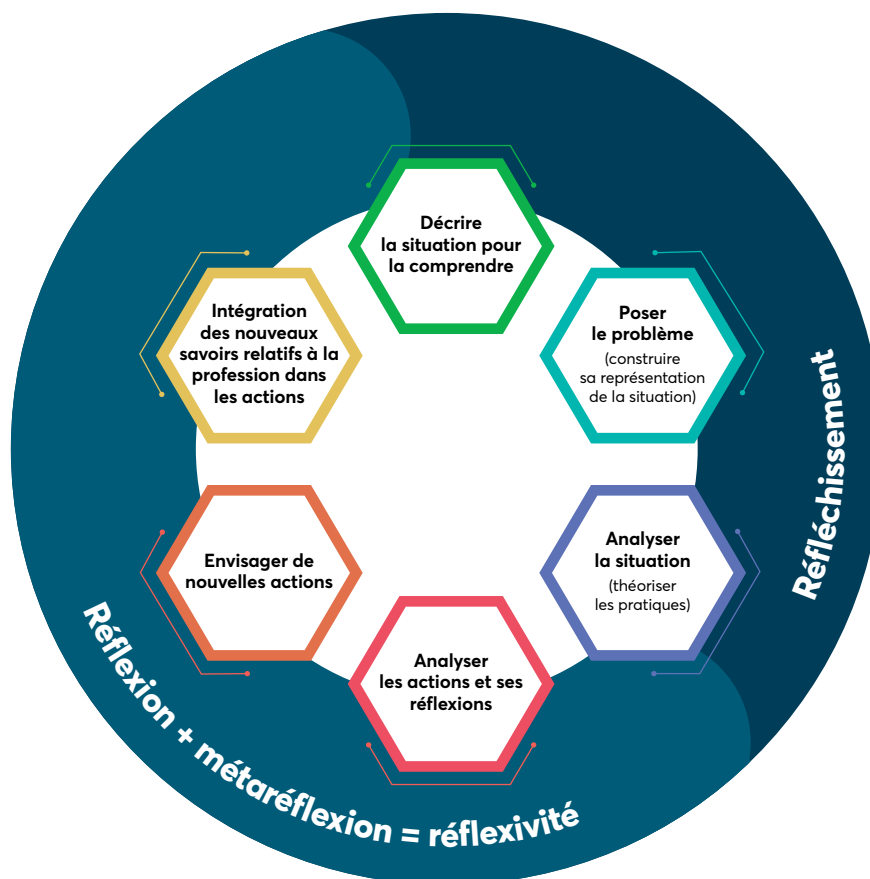


Fig. 1 - Schéma de la démarche d'analyse de situations professionnelles en enseignement et les processus réflexifs mis en cause (inspiré de Bourassa et al., 1999; Donnay et Charlier, 2006; Vacher, 2022).

abordé. Avant les rencontres, je demandais aux personnes enseignantes NDB si elles avaient une situation problème à présenter. Lorsque personne ne se proposait, je présentais une situation professionnelle en lien avec des situations observées dans le milieu. Nous avons exploré des situations professionnelles traitant de divers sujets : le travail d'équipe, la motivation et l'engagement des élèves, l'absence aux évaluations et la gestion des différents rythmes d'apprentissage dans une classe.

–

Pour chacune des situations, nous avons pris le temps de questionner la personne sur sa situation et les actions posées (poser le problème). Nous avons émis des hypothèses sur le problème et la personne nous a soumis un angle d'analyse par une question sur laquelle centrer nos propositions d'actions (analyser la situation). Nous avons proposé des actions selon nos connaissances et nos expériences en expliquant les référents théoriques, lorsque c'était possible (analyser les actions et ses réflexions). Puis, la personne nous a partagé les pistes

d'actions retenues qu'elle désirait expérimenter. La rencontre suivante débutait par le partage des actions expérimentées et des effets constatés (intégration des nouveaux savoirs relatifs à la profession dans les actions).

–

La Figure 1 présente le schéma de la démarche du GASPE, associée aux processus rationnels de réflexion (Vacher, 2022) qui peuvent intervenir dans la démarche.

–

Quelques retombées

Les observations faites à la suite de la mise en place du GASPE ont révélé que la participation des personnes enseignantes NDB leur a permis de bonifier leur répertoire de situations professionnelles, de développer leur capacité à prendre du recul sur les situations professionnelles vécues pour les analyser, de développer leur identité professionnelle, de développer leurs compétences professionnelles, de répondre à leurs besoins et de faciliter leur insertion professionnelle. Le

Tableau 1: Retombées de la participation au GASPE pour les enseignant·es NDB

Retombées	Observations
Bonifier le répertoire de situations professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Réutilisation des stratégies entendues lors du GASPE. • Perception qu'elles et ils sont plus autonomes à trouver des solutions à des problèmes.
Prendre du recul sur les situations vécues et les analyser	<ul style="list-style-type: none"> • Perception qu'elles et ils sont plus autonomes à prendre du recul sur les situations vécues et à comprendre comment elles et ils réfléchissent leurs actions. • Avec soutien, traduction en mots des situations vécues (réfléchissement) et réflexions sur les actions dans les situations (réflexion).
Développer l'identité professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleure connaissance de soi comme personnes enseignantes soit dans leur style d'apprentissage, dans leurs défis ou dans leur personnalité.
Développer les compétences professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration de leur connaissance des différentes compétences professionnelles du référentiel. • Mise en perspective des attentes du référentiel de compétences et développement de leurs compétences professionnelles dans leur autoévaluation (observé pour la gestion de la classe). • Apprentissages sur dix des treize compétences, mais unanimement sur les compétences gérer le fonctionnement du groupe classe et s'impliquer activement au sein de l'équipe-école, puis majoritairement les compétences planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage, évaluer les apprentissages et tenir compte de l'hétérogénéité des élèves.
Répondre à leurs besoins	<ul style="list-style-type: none"> • Bris de l'isolement (pour les enseignant·es d'expérience et les mentor·es). • Accès à l'expérience et l'expertise des personnes enseignantes d'expérience. • Maintien de la collaboration au-delà du GASPE.
Faciliter l'insertion professionnelle et favoriser la persévérance en emploi	<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation des bonnes pratiques. • Présentation des différentes facettes de la profession, en laissant voir que toutes et tous vivent des difficultés et qu'il est possible de trouver des solutions. • Effet rassurant quant à leurs pratiques ou au fait qu'elles et ils ne soient pas seuls à vivre des difficultés. • Développement d'un sentiment de confiance.

Tableau 1 présente les retombées de la participation au GASPE pour les personnes enseignantes NDB ainsi que les observations ayant permis de dégager ces retombées.

Un modèle à reproduire au primaire

Dans une école primaire où les besoins des personnes enseignantes NDB seraient similaires, il serait possible d'expérimenter le GASPE en soutien au développement des compétences professionnelles. Il serait aussi possible de transposer le GASPE auprès de personnes enseignantes en insertion professionnelle sans égard à leur qualification.

La mise en place du GASPE permet aux personnes enseignantes de créer des liens qui perdurent au-delà des rencontres. Les personnes enseignantes NDB ont accès, dans un lieu formel dédié, à l'expertise et au temps de celles d'expérience sans avoir l'impression de déranger. Les enseignantes et les enseignants accompagnateurs se sentent valorisés dans leurs pratiques, voient le GASPE comme une occasion de faire connaître les différentes facettes du travail à leurs collègues NDB et identifient l'importance de prendre le temps de s'arrêter pour réfléchir aux situations et à leurs solutions. Un enseignant d'expérience nomme dans l'entretien de groupe: «Je pense que ça leur a permis de voir qu'il y a tellement de facettes, mais pour chaque facette, il y en a des solutions, puis il y en a des trucs, il y en a des moyens. C'est juste qu'il

faut prendre le temps de s'y arrêter, de réfléchir, d'échanger surtout, et ça leur permet d'avoir tellement plus d'outils après ça, pour évoluer». C'est une opportunité de véhiculer un message positif sur la profession.

Guide bientôt disponible

Afin de soutenir les personnes souhaitant mettre en place le GASPE, un guide pratique est en cours de rédaction. J'invite les personnes intéressées à communiquer avec moi par courriel, et il me fera plaisir de leur faire parvenir ce guide.

Références

- Bourassa, B., Serre, F., et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec.
- Donnay, J.-Y. et Charlier, É., (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Paquette, F. (2024). *Identification des besoins exprimés par les personnes enseignantes non détentrices de brevet en insertion professionnelle au secondaire* [communication orale]. 92^e Conférence de l'ACFAS. <https://www.acfas.ca/archives/evenements/congres/activites/88099>
- Vacher, Y. (2022). *Construire une pratique réflexive: Comprendre et agir* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.

Est-ce possible de développer les pratiques d'analyse réflexive de la personne enseignante novice en répondant à ses besoins ?



Louise Théorêt
Enseignante au primaire
Centre de services scolaires Rivière-du-Nord
theoretl@cssrdn.gouv.qc.ca



Marie-Josée Turgeon
Enseignante et mentore à l'éducation préscolaire
Centre de services scolaires Rivière-du-Nord
turgeonm@cssrdn.gouv.qc.ca

Débuter une nouvelle profession comporte son lot de défis et peut mener à une remise en question du choix de carrière. Ceci est particulièrement vrai dans le domaine de l'éducation où 25 % des personnes enseignantes novices quittent la profession dans les cinq premières années (Mukamurera et al., 2023). Témoins et inquiètes de l'attrition grandissante des futures et nouvelles personnes enseignantes, la nécessité de parfaire nos compétences en tant qu'accompagnatrices s'est imposée. Puisque notre expérience se limitait à l'accompagnement de stagiaires précédé d'une courte formation d'enseignantes associées, nous avons décidé de compléter un programme court de deuxième cycle en accompagnement des enseignantes et des enseignants.

Depuis ce perfectionnement, nous avons vécu des expériences différentes, l'une comme mentore auprès de collègues et l'autre comme mentore pour les personnes enseignantes novices d'un centre de services. Dans nos deux cas, notre expérience fut enrichissante et stimulante, mais nous avons tout de même rencontré quelques obstacles.

Défis rencontrés

Le premier défi auquel nous avons fait face est la promotion de notre service d'accompagnement. Nous avons vite remarqué une certaine réticence chez les novices à demander du soutien pour différentes raisons : l'envie de faire leurs preuves, la peur du jugement, l'incompréhension du rôle de mentore, la difficulté à cibler leurs besoins de soutien, le manque de temps et même dans certains cas, la détresse psychologique.

plupart des cas, et malgré toute l'importance donnée à la compétence réflexive en formation initiale, certaines personnes mentorées restent peu convaincues de son utilité (Deprit et al., 2022).

Impacts de la formation

C'est en rencontrant ces défis que nous avons vraiment réalisé les effets positifs de la formation en accompagnement à laquelle nous avons participé.

La personne mentorée qui demande du soutien est souvent en recherche de solutions rapides et n'est pas toujours dans un état d'esprit propice à la réflexion.

Par ailleurs, bien que nous valorisons l'analyse réflexive dans le développement identitaire et professionnel des personnes enseignantes, l'application de cette modalité s'est avérée un second défi. Les personnes enseignantes novices se prêtent difficilement à l'exercice pour diverses raisons. En effet, nous constatons que la personne mentorée qui demande du soutien est souvent en recherche de solutions rapides et n'est pas toujours dans un état d'esprit propice à la réflexion. De plus, dans la

Le lien de confiance entre la personne enseignante expérimentée et la novice est essentiel à une relation mentorale efficace, mais des conditions sont nécessaires afin que celui-ci s'installe. L'apprentissage des différents besoins de soutien et des postures d'accompagnement (Colognesi et al., 2019) nous a permis d'offrir un soutien plus individualisé et donc plus significatif pour les personnes mentorées. De plus, initiées aux principes de la psychologie positive, nous avons découvert des façons



concrètes de développer leur estime de soi, leur autonomie, leur bien-être et même, dans une certaine mesure, leur résilience. À notre avis, en favorisant ainsi le lien de confiance, nous avons encouragé les personnes mentorées à se tourner davantage vers nous. Cependant, encourager les occasions d'échange avec elles (p. ex. courriels, appels fréquents, visites) s'est avéré tout de même nécessaire.

—

L'analyse réflexive se développe de manière progressive et elle nécessite un accompagnement.

Pour ce qui est de l'analyse réflexive, nous sommes encore plus conscientes de son importance. Nous savons maintenant qu'elle a un effet sur l'autonomie des personnes mentorées, qu'elle se développe de manière progressive et qu'elle nécessite un accompagnement (Deprit et al., 2022). Nous sommes de plus en plus aptes à déceler les moments propices à la réflexion et les façons concrètes de l'amorcer. C'est à partir de leurs besoins que nous les amenons à trouver leurs propres solutions et à réfléchir sur leur pratique malgré les résistances initiales.

Il n'en demeure pas moins que les conseils et les solutions de la personne mentore sont tout de même nécessaires à certains moments.

—

Conclusion

En somme, sachant que les personnes enseignantes novices hésitent à demander notre soutien, nous allons maintenant au-devant d'elles et travaillons en priorité à développer le lien de confiance.

Cependant, il ne faut pas oublier que cette démarche s'inscrit dans un processus évolutif. Même accompagnées, les personnes enseignantes novices demeurent les principales responsables du développement de leur analyse réflexive.

—

Références

- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis* 8 (1-2), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Deprit, A., Cambier, A.-C., Hanin, V., Wouters, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale: les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession*, 30(3), 1-15. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.727>
- Mukamura, J., Sirois, G. et Wentzel, B. (2023). Pénurie du personnel enseignant: Une analyse multidimensionnelle. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 4-5. <https://doi.org/10.7202/1101204ar>

Accompagner sans improviser



Caroline Dallaire
Enseignante
École du Vallon
dalc01@uqo.ca



Geneviève Deschênes
Enseignante
École des Sentiers
deschenes.genevieve@videotron.ca

Bien que le mentorat repose avant tout sur des qualités humaines telles que l'écoute, la bienveillance et la disponibilité, cet accompagnement ne peut être qu'intuitif. Pour être réellement efficace, il doit s'appuyer sur une compréhension approfondie des enjeux liés à l'entrée dans la profession et sur des compétences spécifiques permettant d'adapter le soutien aux besoins variés des personnes accompagnées.

L'accompagnement des personnes enseignantes en début de carrière soulève plusieurs enjeux importants et la diversité des besoins observés chez les personnes accompagnées ne rend guère la tâche facile. Les postures à adopter demandent un équilibre. Il ne s'agit pas d'imposer ou de contrôler, car « accompagner, c'est se joindre à quelqu'un pour aller là où il va en même temps que lui et à son rythme » (Paul, 2004; cité dans Colognesi et al., 2018, p. 30).

C'est guider et partager des connaissances, tout en respectant le rythme et les besoins spécifiques de la personne accompagnée. Cela demande à la fois une posture d'ouverture à l'autre et une volonté d'introspection. Puis, en cours d'année, les besoins des personnes mentorées évoluent inévitablement. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit donc faire preuve de flexibilité et d'adaptation, en vue d'être en mesure de réajuster ses postures et ses interventions en tout temps.

Face à ces constats, il importe de voir l'accompagnement comme une pratique professionnelle à part entière. Elle nécessite une réflexion et une planification détaillée. C'est donc le souhait d'améliorer ces aspects qui nous a menées vers la formation continue.

Les apports d'une formation à l'accompagnement dans notre pratique mentorale

Dans la formation que nous avons suivie¹, nous avons été amenées à mieux comprendre les processus d'insertion professionnelle, notamment les enjeux identitaires, émotionnels et pédagogiques qui marquent largement la période d'insertion. Cette prise de conscience a favorisé notre approche, maintenant plus nuancée et plus respectueuse du cheminement individuel.

Par ailleurs, l'acquisition d'outils concrets, tels les entretiens métacognitifs, s'est avérée précieuse. Elle a facilité la planification de nos rencontres, la formulation constructive de nos rétroactions, l'instauration d'un climat de confiance et nous a permis de soutenir le développement professionnel des personnes que nous avons mentorées de manière efficace, toujours dans le respect du rôle de chacun.

Grâce à la formation, les postures que nous avons adoptées sont devenues plus collaboratives, centrées sur le dialogue, la coconstruction et la valorisation des

forces. Notre accompagnement ne vise donc plus à corriger ou à diriger, mais à soutenir le développement professionnel, de façon inclusive. La formation nous a aussi permis de mieux comprendre les postures, les réalités du terrain et de tenir compte des besoins de chacun. Elle a favorisé une approche plus humaine, plus respectueuse et efficace, contribuant ainsi au bien-être et à la fidélisation des personnes enseignantes en insertion professionnelle que nous avons accompagnées.

Accompagner des personnes en insertion professionnelle est une tâche tout aussi délicate qu'essentielle. Improviser ou laisser simplement reposer cette tâche sur les collègues de façon informelle doit être évité. Se former pour mieux accompagner, c'est affirmer l'importance de cette démarche pour les personnes accompagnées et pour l'ensemble du milieu scolaire, qui ne pourra que bénéficier d'un sentiment de bien-être accru et de la rétention des nouvelles recrues.

Notes

1. Programme court de 2^e cycle en accompagnement du développement professionnel des personnes enseignantes, Université du Québec en Outaouais.

Références

— Colognesi, S., Parmentier, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). *Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage/stagiaire. Le Point de vue des stagiaires*. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert, *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 29-44). Presses Universitaires de Louvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/202498>

Dossier

Prendre soin de soi : une priorité pour préserver son bien-être en accompagnement des novices



Nancy Goyette

Professeure titulaire
Université du Québec à Trois-Rivières
nancy.goyette@uqtr.ca

Plusieurs personnes enseignantes vivent des moments difficiles dans leur milieu, cela repose sur une multitude de facteurs hors de leur contrôle : la pénurie de personnel, le manque de ressources, l'hétérogénéité des classes ou une dévalorisation grandissante de la profession enseignante (Mukamurera et al., 2023). La dégradation des conditions de travail est alarmante, ce qui n'a rien de réjouissant pour le recrutement de personnes aspirant à l'enseignement ou pour la rétention de ces dernières à long terme. Devant ce constat, l'accompagnement formel (p. ex. dispositif de mentorat) ou informel (p. ex. aide ponctuelle) des novices par des personnes enseignantes d'expérience devient un moyen privilégié dans plusieurs écoles pour pallier la pénurie sans précédent de personnel enseignant qualifié. On remarque toutefois qu'au fil de l'année scolaire, cet accompagnement peut être chronophage et énergivore, occasionnant une surcharge de travail inestimée au départ.

L'accompagnement de personnes novices est un engagement professionnel complexe qu'il ne faut pas banaliser. Et bien que l'expérience de terrain soit un atout considérable dans ce processus, cela ne suffit pas. En effet, les besoins de soutien des novices pour bien exercer leur

travail sont diversifiés (Carpentier et al., 2019) et ne se résument pas à l'acte d'en-

seigner, ils peuvent être liés, par exemple, à la gestion de classe, à l'évaluation ou à la planification d'activités pédagogiques. Au-delà du partage de trucs et de conseils expérimentiels, la réflexivité est une habileté incontournable pour progresser dans la profession et elle est loin d'être innée.

Sans la mobilisation de connaissances préalables pour fonder les assises d'un accompagnement stratégique bénéfique pour la dyade, l'intuition ne peut, à elle seule, favoriser un développement professionnel adéquat.

Dans certaines circonstances, le désir de la personne accompagnatrice de soutenir la personne débutante se bute aux enjeux

personnels et psychologiques qu'elle vit, ce qui complexifie la relation d'aide. La

personne accompagnatrice peut parfois se sentir démunie face à des situations qui dépassent le déploiement de compétences professionnelles et qui font émerger un inconfort et des remises en question sur soi et sur ses propres pratiques. À cela s'ajoute une culture professionnelle

qui valorise l'abnégation. Cette vertu, qui oriente les actions au détriment de soi pour prendre soin de l'autre et répondre à ses besoins, peut contribuer parfois à la détérioration de la santé mentale chez certains individus. De ce point de vue, que veut dire prendre soin de soi dans un contexte où il faut fournir un accompagnement bienveillant, tout en préservant son propre bien-être?

L'accompagnement de personnes novices est un engagement professionnel complexe qu'il ne faut pas banaliser.

Sans la mobilisation de connaissances préalables pour fonder les assises d'un accompagnement stratégique bénéfique pour la dyade, l'intuition ne peut, à elle seule, favoriser un développement professionnel adéquat.

Avant de répondre à cette question, il semble important de donner quelques éclaircissements conceptuels pour mieux comprendre ce que sont l'empathie, la bienveillance et la compassion, qui sont souvent rattachées à la notion « prendre soin de ».

Empathie, bienveillance envers soi et compassion, des synonymes ?

Prendre soin des autres ou de soi met en scène trois concepts clés qui interagissent parfois ensemble, mais qui présentent des nuances importantes. Selon Lenoir (2019), l'empathie se décrit comme la capacité de se mettre à la place de l'autre et de ressentir les émotions qu'il vit, sans nécessairement s'engager dans une démarche d'aide. Par exemple, faire preuve d'empathie pourrait s'illustrer par l'écoute active d'une confidence d'un-e collègue qui vit une rupture amoureuse : nous sommes attristés de cette situation, mais cela ne nous engage pas dans une démarche concrète pour l'accompagner dans cette épreuve. Prendre soin de soi comporte de l'empathie envers soi-même, dans la mesure où nous devons exercer une prise de conscience des émotions qui nous habitent pour mieux comprendre une situation.

et physiques. En ce sens, on pourrait faire preuve de bienveillance envers soi en exprimant ses limites pour refuser l'ajout d'une tâche non prioritaire qui augmente notre charge de travail quand on se sent déjà fatigué.

Mieux se connaître est donc l'une des bases pour établir une représentation positive de soi, sur laquelle repose l'identité professionnelle.

Enfin, la compassion s'exprime par le partage d'une même souffrance avec l'autre et le désir de l'accompagner à surmonter une épreuve avec résilience. Prendre soin de soi fait parfois appel à l'autocompassion (Neff, 2021), qui permet d'affronter l'adversité sans exercer un jugement sévère envers soi-même. Il peut nous arriver d'avoir le sentiment de ne pas avoir fait une intervention comme nous l'aurions souhaité et d'avoir un discours interne qui nous amène à juger que nous sommes une personne inadéquate dans nos interactions. Il ne faut pas oublier que nous sommes rarement les seules personnes responsables de nos malheurs et que nous ne sommes pas les seules à commettre des erreurs. Nous devons alors avoir un certain détachement pour relativiser la situation et privilégier le

déploiement de compétences psychosociales¹ (Lambooy et al., 2021), entre autres l'autoréflexion, initiée par les remises en question que l'on vit, pour cibler les aspects du bien-être qui nous animent en contexte de travail. Mieux se connaître est donc l'une des bases

pour établir une représentation positive de soi, sur laquelle repose l'identité professionnelle. Dans ce processus, nous devons évaluer nos besoins dans le cadre des situations qui se présentent à nous pour élaborer des pistes d'action avantageuses pour soi, afin de conserver un équilibre psychologique.

En contexte d'accompagnement, il est important de réfléchir à la posture que nous désirons adopter avec l'enseignant-e novice. Cette posture, influencée par la vision de l'enseignement, la conception du rôle et les intentions de la personne accompagnatrice, orientera sa pratique. Selon Vivegnis (2019), il existe quatre postures principales qu'elle peut adopter : une *posture humaniste* où elle met l'importance sur un soutien de type émotionnel, une *posture d'apprentissage situé* où elle soutient la personne novice dans le développement de techniques et de ressources pour enrichir ses pratiques, une *posture constructiviste et critique* où elle mise sur la réflexion guidée par des questions sur les connaissances et les pratiques d'enseignement afin de faire émerger de nouvelles approches et enfin, la *posture de problématisation des savoirs professionnels* où elle soutient un processus réflexif qui permet à la personne novice de réfléchir à l'articulation entre la théorie et la pratique en contexte d'enseignement. Il est à noter que la personne accompagnatrice ne possède pas qu'une posture unique, mais est influencée davantage par un type de posture et que parfois, elle adoptera différentes postures pour

[L]a bienveillance envers soi se définit par le fait de vouloir notre propre bien afin de répondre à nos besoins parce que l'on considère que nous devons nous choisir d'abord, pour ensuite être capables d'aider les autres.

(Théorêt et Leroux, 2014)

La bienveillance, pour sa part, se caractérise par une volonté d'aider l'autre, de vouloir son bien. À cet égard, la bienveillance envers soi se définit par le fait de vouloir notre propre bien afin de répondre à nos besoins parce que l'on considère que nous devons nous choisir d'abord, pour ensuite être capables d'aider les autres (Théorêt et Leroux, 2014). Il s'agit donc d'adopter une attitude d'acceptation des imperfections et d'écoute de ses propres besoins émotionnels

discours interne axé sur la gentillesse envers soi, tout comme nous le ferions pour les autres.

Accompagner les personnes novices en adoptant une posture qui nous ressemble

La bienveillance envers soi contribue à la construction d'une identité professionnelle positive (Goyette, 2025). En effet, cette construction requiert le

adapter ses interventions en fonction des situations rapportées par la personne novice.

La bienveillance envers soi est essentielle pour un bon accompagnement

Quel que soit le type de posture privilégié par la personne accompagnatrice, la bienveillance envers soi est un élément essentiel pour bien exercer son rôle. En effet, il peut être facile de perdre ses repères dans certaines situations où l'on doit soutenir une personne novice. Par exemple, dans une posture humaniste, le soutien émotionnel peut devenir de la compassion, ce qui ne permet pas d'avoir un regard détaché d'une réalité vécue pour conseiller adéquatement la personne. Dans une posture *d'apprentissage situé*, il peut arriver que le peu de ressources pratiques, même après plusieurs recherches, affecte le sentiment de compétence de la personne accompagnatrice à bien soutenir la personne novice. Dans ces deux cas, il faut être capable de recadrer notre posture d'accompagnement pour éviter de dépasser nos limites personnelles et reconnaître que nous ne possédons pas toutes les solutions face à la multitude de situations que peut vivre la personne accompagnée. La culture d'abnégation nous pousse parfois à avoir l'illusion que tout repose sur nos épaules, ce qui exerce une certaine pression, alors qu'il s'agit d'une responsabilité partagée entre la personne accompagnatrice et la personne accompagnée.

Quelques stratégies pour s'épanouir dans le rôle d'accompagnement

Plusieurs stratégies peuvent être adoptées pour s'épanouir comme personne accompagnatrice, tout en exerçant de la bienveillance envers soi. Une autoréflexion qui mène à mieux connaître sa posture d'accompagnement permettra de déterminer le mode de fonctionnement de l'alliance mentorale. Une première stratégie se situe dans la clarification mutuelle des besoins et des attentes de chacun-e en ce qui concerne

la démarche d'accompagnement. Par exemple, si la personne accompagnatrice ressent de l'anxiété face à l'imprévu, il peut être intéressant de déterminer avec la personne novice des moments propices de rencontre dans la semaine afin de mieux gérer l'emploi du temps. Une deuxième stratégie est de faire preuve d'empathie (se mettre à la place de l'autre) et de bienveillance (vouloir le bien de l'autre), sans tomber dans la compassion (ressentir la même chose que l'autre et vouloir l'aider). Cette distance que l'on garde comme personne accompagnatrice est importante pour offrir à la personne accompagnée une plus grande diversité de solutions, sans être influencé par des enjeux personnels. Enfin, bien déterminer ses limites personnelles dans la relation d'aide est un élément essentiel pour pouvoir assurer un rôle significatif et authentique envers l'enseignant novice. Cette initiative permet de prendre soin de soi et de respecter ses besoins. En somme, préserver sa santé mentale est une priorité si l'on veut contribuer significativement à l'accompagnement des novices qui sont une grande richesse dans nos milieux.

Notes

1. Les compétences psychosociales regroupent les compétences d'ordre cognitif, émotionnel et social.

Références

- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhil, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus? *Phronesis*, 9(3), 5-18. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2019-3-page-5.htm>.
- Goyette, N. (2025). *S'épanouir en milieu éducatif par la psychopédagogie du bien-être*. Éditions Septembre.
- Lamboy, B., Shankland, R. et Williamson, M.-O. (2021). *Les compétences psychosociales-Manuel de développement*. De Boeck supérieur.
- Lenoir, F. (2019, 26 décembre). *Les jeudis de la sagesse: vidéo 14 (empathie, bienveillance et compassion)*. Facebook. <https://www.facebook.com/share/v/17CF3pBLvs/>.
- Mukamurera, J., Tardif, M. et Borges, C. (2023). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec: les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 8-11. <https://doi.org/10.7202/1101205ar>
- Neff, K. (2021). L'autocompassion: accueillir sa souffrance avec bienveillance et gentillesse. Dans C. M. Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Grand manuel de la psychologie positive* (p. 183-195). Dunod.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?* De Boeck.
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions: une évidente interrelation? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1), 48-63. <https://doi.org/10.7202/1066584ar>