

Perspectives d'enseignant[e]s associé[e]s de la formation professionnelle sur l'approche d'accompagnement et ses défis

Tommy Collin-Vallée

Université du Québec à Montréal

Annie Dubeau

Université du Québec à Montréal

Martine St-Germain

Université du Québec à Montréal

Résumé

Cette recherche vise à décrire les points de vue d'enseignant[e]s associé[e]s de la formation professionnelle sur l'approche d'accompagnement d'enseignant[e]s novices et ses défis (Paul, 2004). Sept entretiens semi-dirigés ont été menés dans le cadre d'une recherche-action visant à développer une démarche d'accompagnement favorable à l'insertion d'enseignant[e]s novices dans un centre de formation professionnelle de la grande région de Montréal. L'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) assistée par

le logiciel NVivo montre que l'approche d'accompagnement des enseignant[e]s associé[e]s varie selon leurs valeurs et le degré d'autonomie perçue chez les enseignant[e]s novices.

Mots-clés : formation professionnelle, approche d'accompagnement, insertion professionnelle, analyse thématique, recherche-action

Abstract

This research aims to describe the perspectives of associate teachers in vocational training on the support approach of novice teachers as well as its challenges (Paul, 2004). Seven semi-directed interviews were conducted as part of an action research aimed at developing a support process favourable to the integration of novice teachers in a professional training centre in the greater Montreal area. A thematic analysis (Paillé & Mucchielli, 2021) assisted by the NVivo software shows that the support approach of associate teachers varies according to their values and the degree of autonomy perceived among novice teachers.

Keywords: Vocational training, support approach, occupational integration, thematic analysis, action research

Introduction

Au Québec, les enseignant[e]s de la formation professionnelle (FP) se distinguent de leurs collègues de la formation générale des jeunes (FGJ) par un parcours professionnel plus hétérogène, comprenant le choix et l'apprentissage antérieurs d'un métier (p. ex., secrétaire, commis-comptable, auxiliaire de soins, ébéniste), l'exercice du métier dans une première carrière, puis la transition vers l'enseignement sans formation initiale en pédagogie, et parfois même vers l'accompagnement d'enseignant[e]s novices (Balleux et Gagnon, 2011 ; Deschenaux et Tardif, 2016). Par conséquent, les enseignant[e]s de la FP sont recrutés sur la base de la qualité de leur parcours professionnel et ils amorcent simultanément leur formation en pédagogie et l'intégration en enseignement (Beaucher, 2020 ; Coulombe et al., 2020 ; Gagné et Gagnon, 2021). Si les enseignant[e]s de la FP sont en moyenne plus âgés et disposent de peu de ressources issues de la formation

universitaire en enseignement, ils [elles] sont aussi plus nombreux[euses] à vivre la précarité de l'emploi. En 2020-2021, 68,8 % des enseignant[e]s du secteur de la FP n'avaient pas un statut permanent (3 608 d'appoint et 2 814 non permanent[e]s sur un total de 9 322 enseignant[e]s) contre 36,5 % pour leurs collègues du secteur de la FGJ (13 391 d'appoint et 23 000 non permanent[e]s sur un total de 99 414 enseignant[e]s; Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, 2022).

En réponse aux besoins de soutien spécifiques aux enseignant[e]s novices en contexte québécois, des programmes d'insertion professionnelle offrent un accompagnement en collaboration avec un[e] enseignant[e] d'expérience et un[e] conseiller[ère] pédagogique (Mukamurera et Desbiens, 2018). Or, Carpentier et al. (2020) montrent que les mesures de soutien les plus offertes aux enseignant[e]s novices (p. ex., trousse d'accueil, réunions d'information, formations, etc.) ne répondent pas nécessairement à leurs besoins spécifiques et que leur efficacité serait limitée par des difficultés liées aux conditions de leur mise en œuvre, notamment le manque de temps (Mukamurera et al., 2013).

C'est dans ce contexte qu'a été menée, en 2017, une recherche-action visant à développer une démarche d'accompagnement favorable à l'insertion d'enseignant[e]s novices dans un centre de formation professionnelle (CFP) de la grande région de Montréal. Cet article présente les résultats d'une étude exploratoire sur l'accompagnement mis en œuvre par des enseignant[e]s associé[e]s (EA) comme mesure de soutien spécifique à l'insertion professionnelle. Notre objectif est d'étudier la perception des EA par rapport aux tâches prescrites, aux défis rencontrés et aux stratégies personnelles mises en œuvre pour y répondre.

Cadre conceptuel

Accompagnement en FP : fonction institutionnelle et posture professionnelle

L'accompagnement est une démarche de soutien pédagogique au développement professionnel (Arpin et Capra, 2008) dans laquelle «un formateur cherche à favoriser les apprentissages d'une personne [...] tout en s'ajustant aux spécificités de sa situation et à la dynamique de la relation» (Voyer et al., 2017, p. 6).

Dans le cadre de la FP, l'accompagnement mis en œuvre par un[e] enseignant[e] associé[e] (EA) est à appréhender au carrefour de deux dimensions : 1) sa fonction, soit le cadre de pratiques structuré par l'établissement d'enseignement qui détermine ce que doit faire l'enseignant[e], et 2) la posture de l'EA, soit la manière personnelle d'être en relation et de s'acquitter de sa fonction (Paul, 2004).

D'une part, les établissements d'enseignement confèrent aux EA une autorité d'agir (statut), un mandat (tâches et obligations), un cadre (dispositif) et des médiations (Paul, 2004). Il est attendu que l'EA soit un[e] enseignant[e] possédant « des savoirs formels et expérientiels suffisants » pour accompagner des stagiaires (Portelance, 2005). Afin d'accompagner le [la] stagiaire dans la poursuite des objectifs de la formation pratique, l'EA doit accomplir plusieurs tâches, comme observer celui[celle]-ci en situation d'enseignement, fournir de la rétroaction, porter un regard critique et objectif, favoriser l'apprentissage de l'analyse réflexive, et évaluer selon les critères et les modalités prescrites par l'université (Gagnon et Mazalon, 2016). Dans le cas du personnel enseignant en FP bénéficiant d'un premier contrat, le programme institutionnel d'insertion professionnelle des enseignant[e]s balise le cadre de l'accompagnement offert sur la place de travail en collaboration avec un[e] conseiller[ère] pédagogique et un[e] EA. Ces programmes tendent à privilégier le modèle du partenariat qui se définit comme une relation collaborative, contractualisée, sur mesure et évolutive, mutualisée et règlementée (Boisclair et Dallaire, 2008 ; Gagné, 2021 ; Gagné et Gagnon, 2021).

D'autre part, la « posture professionnelle spécifique » correspond à la manière d'être en relation à autrui, et au fait de s'emparer d'une tâche dans un espace et à un moment donné (Paul, 2012). Les postures sont des structures cognitives et langagières préconstruites du « penser-dire-faire » (p. ex., une posture de contrôle, d'accompagnement, d'enseignement ou de lâcher-prise) dont les EA disposent dans une gamme plus ou moins variée et qu'ils[elles] convoquent en réponse à une situation ou à une tâche donnée (Bucheton et Soulé, 2009). La posture adoptée détermine l'exercice d'un ensemble de stratégies pour permettre à l'enseignant[e] novice d'apprendre son métier (Paul, 2004) et de faire face aux bouleversements pendant la formation universitaire et la transition vers l'enseignement (Gagné, 2019, p. 237). Ces stratégies sont orientées par une approche générale (collective, individualisée, par résolution de problèmes, etc.) et des méthodes spécifiques (partage d'information, assistance dans les tâches, encouragements, expérimentations, rétroactions, etc.). L'approche désigne « une

façon de voir les choses qui oriente l'action et l'intervention qui s'en inspire» (Ninacs, 2008, p. 11), alors que la méthode désigne la façon structurée et organisée dont les activités d'accompagnement seront réalisées (Porcher, 2022).

Méthodologie

L'objectif de cette étude exploratoire est de décrire les points de vue d'enseignant[e]s associé[e]s (EA) de la FP par rapport aux stratégies d'accompagnement mises en œuvre auprès d'enseignant[e]s novices en tenant compte des tâches prescrites et des difficultés vécues au sein du processus.

Pour ce faire, des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès de sept EA (Chrystel, Denis, Marianne, Patrice, Pierre, Samuel et Sylvie), d'un CFP de la grande région de Montréal, ayant préalablement pris part à un projet de recherche-action (en 2017) à propos d'une démarche favorable à l'insertion des enseignant[e]s novices et ayant fait des accompagnements au cours de l'année précédant les entretiens.

Le schéma d'entrevue comportait six questions ouvertes concernant : 1) le contexte de l'accompagnement et leur rôle ; 2) les étapes suivies et le temps consacré ; 3) ce qui a bien et moins bien été ; et 4) ce qui pourrait être amélioré. Ensuite, deux questions générales sur l'accompagnement concernaient : 5) les trucs incontournables pour l'accompagnement et les apprentissages réalisés par les stagiaires ; et 6) les avantages et inconvénients de l'utilisation de la plateforme Moodle. Des questions de relance visaient à aider l'EA à développer davantage ou à préciser un aspect abordé.

Les enregistrements audios des sept entretiens (total de 3 heures 7 minutes et 30 secondes) ont été transcrits et ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) assistée par le logiciel NVivo.

Résultats

Dimension institutionnelle : une démarche bifonctionnelle et équivoque

Une première catégorie de thèmes regroupe les aspects structurants de l'accompagnement en FP. Selon les points de vue des EA, l'accompagnement mis en œuvre est à la fois orienté par des fonctions administrative et pédagogique¹.

L'accompagnement administratif

La fonction administrative est principalement associée aux tâches visant à assurer une meilleure intégration des stagiaires et enseignant[e]s novices au centre de formation professionnelle. L'accompagnement administratif concerne l'apprentissage du cadre légal (p. ex., la *Loi sur l'instruction publique*) et administratif (Denis, Patrice), du fonctionnement du CFP au quotidien (connaître les personnes-ressources, l'horaire de travail, le fonctionnement de la paie, obtenir les codes d'accès, les mots de passe, les clés, la carte magnétique, etc.) (Pierre), et des formalités et procédures spécifiques (faire des requêtes pour obtenir des copies d'examens et planifier leur réalisation par les élèves, entrer les présences des élèves dans le système Tosca Net, utiliser le système informatique, etc.) (Denis, Sylvie).

Certaines tâches administratives ne font l'objet d'un accompagnement que pour les enseignant[e]s novices (p. ex., utiliser le photocopieur) et ne sont pas nécessaires pour le [la] stagiaire qui n'est pas un[e] collègue de travail ou encore qui enseigne déjà au CFP (Pierre, Samuel).

L'importance de la fonction administrative dans l'accompagnement varie selon les EA. Elle serait prioritaire, selon Marianne, car elle offre une vision globale de l'école et de la formation, ce qui permet de savoir qui fait quoi dans l'école, où aller se former et s'informer, et quelles sont les ressources disponibles. «La poutine administrative» occupe plutôt une place périphérique, selon Denis, et peut s'apprendre «sur le tas», au fur et à mesure des situations rencontrées. Denis mentionne toutefois deux défis reliés à la fonction administrative. D'une part, l'EA aurait peu accès aux informations d'ordre administratif (p. ex., les horaires) provenant des centres de services scolaires [CSS] et

1 Cette distinction est fortement orientée par le projet de recherche-action : « Et au-delà, on parlait dans nos rencontres pour la recherche-action, qu'il y avait une partie administrative puis une partie plus pédagogique » (Denis).

de la direction du CFP. D'autre part, la distinction entre l'aspect administratif et l'aspect pédagogique de l'accompagnement ne serait pas claire pour les enseignant[e]s novices. La lourdeur des tâches administratives à leur entrée contribuerait alors à créer une charge cognitive et un état de stress.

L'accompagnement pédagogique

La fonction pédagogique consiste à guider l'enseignant[e] novice dans le développement des compétences professionnelles² fondatrices (agir en tant que médiateur[trice] d'éléments de culture et maîtriser la langue d'enseignement) et spécialisées (planifier et mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage), comme le prescrit le référentiel des compétences de la profession enseignante (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020)³.

Lorsque les besoins se situent sur le plan des compétences professionnelles fondatrices, l'accompagnement pédagogique vise la mise à niveau des connaissances de l'enseignant[e] novice et la façon de les transmettre aux étudiant[e]s. Par exemple, Chrystel rencontre une stagiaire pour lui expliquer la théorie et lui montrer comment vulgariser le contenu aux étudiant[e]s. Patrice explique quant à lui à une enseignante novice comment structurer un cours à partir d'un plan de leçons prescrit par le programme (de secrétariat), c'est-à-dire établir les contenus à enseigner et le temps nécessaire pour chacun, et planifier les exercices.

Les compétences d'évaluation des apprentissages et de gestion du fonctionnement des groupes-classes sont peu abordées par les EA dans le cadre de cette étude. La correction des examens n'est mentionnée que par Marianne comme une tâche de l'enseignant[e] et celle-ci ne donne pas d'indication sur l'accompagnement à l'évaluation des apprentissages.

Du point de vue des EA, l'évaluation des apprentissages des enseignant[e]s novices pendant leur insertion est uniquement effectuée à la demande des universités

2 Selon le MEQ (2001, p. 45), une compétence professionnelle «se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin».

3 Treize compétences professionnelles sont attendues du personnel enseignant, soit deux compétences fondatrices, six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves, deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif, une compétence inhérente au professionnalisme enseignant et deux compétences transversales (MEQ, 2020).

dans le cadre des stages. Pierre mentionne que la tâche d'évaluation du stage consiste à remplir un formulaire à envoyer à l'université attestant de la réussite ou non du stage. Pierre met en évidence plusieurs lacunes du processus, soit qu'il s'agit d'une demande de l'université pour laquelle il n'est pas rémunéré et que la décision repose entièrement sur l'accompagnant[e]. En ce qui concerne l'évaluation du processus d'accompagnement, Chrystel évoque une rencontre à la fin du stage afin de voir si l'accompagnement a répondu aux attentes de l'accompagné[e]. De plus, seule Marianne mentionne effectuer un suivi post-accompagnement auprès des enseignant[e]s novices qu'embauche le CFP, mais pas avec ceux qui sont de passage pour y faire un stage.

En contexte de la FP, la fonction pédagogique de l'accompagnement est fortement déterminée par la provenance de la demande. Le contrat de travail détermine le contenu de l'accompagnement dans le cas d'un[e] collègue nouvellement embauché[e] (Denis, Sylvie). Par exemple, Sylvie fait uniquement un accompagnement pédagogique à l'improviste auprès d'une secrétaire embauchée l'été et qui en est à sa première expérience d'enseignement; la fonction administrative étant alors assurée par la conseillère pédagogique et un autre EA. En effet, les enseignant[e]s novices sont principalement embauchés en urgence et pour couvrir un cours spécifique, déterminant ainsi pour l'EA quels sont les besoins d'accompagnement prioritaires. Pour un[e] stagiaire universitaire, le contenu de l'accompagnement peut être davantage planifié en fonction des attentes de l'université (c.-à-d., des rencontres d'évaluation de stage, d'observation en classe ou d'une rencontre avec un[e] superviseur[e] de stage de l'université) (Samuel) ou des besoins de formation formulés par un[e] stagiaire lors d'une rencontre préalable (Chrystel).

Un accompagnement (in)formel

Trois EA (Chrystel, Denis et Sylvie) font la distinction entre une démarche d'accompagnement formelle et informelle. La démarche formelle se caractérise par un encadrement « programmé » (Marianne) qui comprend une planification des activités d'observation en classe, des rencontres, de l'évaluation de stage et des tâches à faire dans le calendrier. Dans la démarche informelle, le travail de la personne qui accompagne se fait de façon ponctuelle, « spontanée » (Denis) et « improvisé[e] » (Sylvie). Les moments des rencontres ne sont pas planifiés et l'aide apportée dépend des besoins et des demandes des personnes accompagnées.

Le degré d'encadrement de la démarche d'accompagnement diffère entre les EA. Marianne mentionne que « tout est planifié » en ce qui concerne les rencontres, alors que Patrice et Sylvie n'évoquent que des rencontres informelles improvisées à leur bureau, sur l'heure du midi ou en fin de journée. Chrystel, Denis et Pierre alternent entre des rencontres formelles et informelles. Denis mentionne avoir planifié « à deux ou trois reprises » des rencontres à distance. Pierre s'inscrit dans une démarche formelle en ce qui concerne les aspects pédagogiques, alors que l'horaire des rencontres est informel. Pour Patrice, l'improvisation de la structure des rencontres est un inconvénient, car elle est « stressante au niveau de [son] organisation du temps », ce qui lui crée des « frustrations ».

La structuration serait aussi plus ou moins tributaire de la présence d'objectifs clairs. Le stagiaire universitaire disposerait d'objectifs scolaires clairement définis selon l'université, alors que les objectifs de l'enseignant[e] nouvellement embauché[e] sont moins jalonnés et plutôt reliés au centre de formation (p. ex., garder son emploi, répondre aux besoins des élèves et de l'administration).

Dimension personnelle : un accompagnement « au besoin »

Une deuxième série de thèmes concerne la posture des EA et les stratégies qu'ils[elles] mettent en œuvre.

Les fondements de l'accompagnement offert

Dans notre échantillon, aucun[e] EA ne mentionne avoir suivi une formation préalable à l'exercice d'un accompagnement. En l'absence d'une formation initiale offrant un modèle d'accompagnement préétabli, c'est avant tout l'expérience personnelle qui est mobilisée pour élaborer leur propre posture d'accompagnement. L'intégration vécue au CFP constitue alors une expérience déterminante pour l'élaboration d'une posture d'enseignement et d'accompagnement. Pour plusieurs, il s'agit de suivre le modèle idéalisé de leur ancien[ne] accompagnant[e] (Chrystel, Denis, Pierre, Samuel, Sylvie). Pour Denis, l'expérience vécue d'enseignement-accompagnement, lorsqu'elle est positive pour l'enseignant[e], sert de modèle à reproduire.

Trois EA expriment avoir reçu peu d'accompagnement lors de leur intégration (Pierre, Samuel, Sylvie) pour des raisons temporelles (l'offre étant moindre, il y a 15 ans, selon Pierre), administratives (un stage ayant été crédité sur la base d'une expérience

d'enseignement préalable pour Samuel) ou situationnelles (l'embauche de Sylvie ayant été faite en période de vacances d'été).

En l'absence d'une formation et/ou d'un modèle d'accompagnement, les EA peuvent s'appuyer sur des expériences d'enseignement préalables (Samuel), sur des modèles d'enseignants rencontrés au secondaire, au cégep et à l'université (Denis), ou sur des modèles de collègues observés au CFP (Chrystel). Par exemple, Chrystel évoque que le contact avec l'enseignement d'autres clientèles et au moyen d'autres méthodes de travail, lors de son premier contrat, l'a rendue plus sensible à la nécessité d'inclure des périodes d'observation d'autres enseignant[e]s dans la planification de son accompagnement.

Une approche axée sur la liberté

La majorité des accompagnant[e]s évoquent que leur accompagnement est axé sur la liberté de l'enseignant[e] novice (Pierre, Denis, Chrystel). Il s'agit alors de laisser venir la personne accompagnée vers l'EA « au besoin » (Denis, Chrystel), de lui permettre de s'approprier le matériel en faisant des choix ou en le modifiant (Pierre, Denis), ou de proposer du nouveau matériel ou de nouvelles approches. Ce style axé sur la liberté n'est pas exempt de considérations pédagogiques. Par exemple, des EA expriment que leur tâche d'encadrement consiste à répondre aux questions des enseignant[e]s novices, le cas échéant (Denis, Samuel, Sylvie), ou encore de les interroger sur ce qu'ils[elles] ont compris (Pierre), sur ce qu'ils[elles] ont fait lors d'un cours (Denis) ou avec un[e] conseiller[ère] pédagogique (Samuel). Des questions ciblées (ce que j'ai vu, appris, trouvé intéressant) peuvent être préalablement établies conjointement (Chrystel). Pour Patrice et Denis, les questions des enseignant[e]s novices surviennent à la suite d'une démarche autonome d'essai-erreur.

Une posture personnelle de soutien

Quatre EA décrivent leur posture personnelle d'accompagnement (Chrystel, Denis, Marianne et Pierre). Pierre s'inscrit dans une posture de guide, d'accompagnateur et de mentor, axée sur l'autonomie et la responsabilisation, en opposition au rôle du patron qui « dit quoi faire ». Marianne explique adopter un rôle de soutien dans le cas d'une stagiaire très organisée. Chrystel se définit comme une accompagnante critique qui cherche à trouver les points à améliorer chez l'accompagné[e], à la condition que celui[celle]-ci

vienne vers elle. Pour Denis, il s'agit de se mettre en arrière-plan afin de laisser une marge de manœuvre à la personne accompagnée, mais aussi de guider (orienter, encadrer) les enseignant[e]s novices, soit leur donner une structure afin qu'ils[elles] sachent quoi faire avec les élèves, comment s'organiser et quel matériel utiliser afin de leur éviter d'en faire trop. Sa posture intermédiaire est alors reliée à la nécessité de réguler la charge mentale à laquelle les nouvelles personnes enseignantes font face tout en considérant qu'il s'agit de collègues enseignant[e]s.

Méthodes d'accompagnement spécifiques

Le thème suivant concerne les méthodes et médiations employées pour l'accompagnement à la prise en charge, soit l'observation en classe et le partage du matériel pédagogique « clé en main ».

L'observation en classe

D'abord, la période d'observation en classe est abordée par quatre EA (Samuel, Chrystel, Patrice et Pierre). Plusieurs fonctions et modalités de la période d'observation sont proposées. La période d'observation peut viser un apprentissage par modelage lorsqu'un[e] stagiaire est invité[e] à observer l'EA en classe. Patrice explique que cette technique est avantageuse, car il peut être facilement disponible afin d'être observé, mais qu'il lui est difficile d'émettre de la rétroaction pendant ces périodes. Chrystel encourage l'observation de différents enseignant[e]s dans d'autres domaines, qui ont d'autres manières de faire. Samuel emploie plutôt cette technique pour observer les enseignant[e]s novices en soutien informatique, qui entament un baccalauréat lors de leur premier stage, afin de leur faire des commentaires critiques sur leur enseignement.

Pour Pierre, l'observation en classe lors du stage d'observation (Stage 1) est aussi associée à la fonction administrative de l'accompagnement, car elle permet d'observer le fonctionnement de l'établissement scolaire et ses règles, du CSS et de l'enseignant[e].

Le partage de matériel « clé en main »

Parmi les méthodes d'accompagnement récurrentes, nous retrouvons le partage du matériel « clé en main » (Patrice, Pierre et Sylvie), soit des programmes, plans de leçons, contenu de cours, enregistrements et exercices que l'enseignant[e] novice doit consulter

avant d'être invité[e] à poser des questions à l'EA. Deux EA évoquent s'être fait donner le matériel (cartables) pour les cours lors de leur intégration (Denis, Sylvie).

La méthode du copier-coller, qui consiste à inviter un[e] stagiaire à modeler sa façon de faire sur celle de l'EA et à utiliser son matériel, offre la possibilité d'évaluer les écarts de compétence (Denis) lorsque les résultats « dérogent » de la planification.

D'autres stratégies sont utilisées ou souhaitées selon les intérêts et disponibilités des accompagnateurs, entre autres, le modelage lors de l'implantation d'activités de coenseignement (*team-teaching*) (Marianne, Pierre, Samuel) et la démonstration d'une planification de l'apprentissage à l'aide des TIC (technologies de l'information et de la communication ; p. ex., plateforme Moodle).

Difficultés d'accompagnement

Les EA évoquent deux principales sources de difficultés dans la démarche d'accompagnement, soit : s'identifier comme accompagnant[e] et s'adapter aux besoins spécifiques des personnes accompagnées.

La difficulté à affirmer son rôle

L'intégration difficile du rôle d'accompagnant[e] dans l'identité professionnelle des EA est un thème émergent dans les entretiens.

Sur le plan organisationnel, le rôle d'accompagnant[e] semble créer un statut particulier chez l'EA. Puisque le pairage avec un[e] enseignant[e] novice repose principalement sur le volontariat et l'expérience dans le cours à enseigner, le désir d'accompagner peut alors devenir un critère de distinction entre les EA du CFP. L'EA volontaire devient une ressource pour le CFP et se fait offrir davantage d'occasions d'accompagnement. C'est le cas de Marianne qui a offert quatre accompagnements dans une même session. En retour, cette distinction peut être source de malaise pour l'EA volontaire. Marianne craint que le fait d'avoir plusieurs stagiaires puisse créer un sentiment de frustration ou d'injustice chez ses collègues.

Ensuite, les limites entre les rôles d'accompagnant[e] et d'accompagné[e] deviennent parfois imprécises, à la fois en raison de l'historique des relations avec les collègues que l'on accompagne (car interchangeables, selon les besoins du moment) et par le fait que les CFP embauchent des enseignant[e]s sur la base de leurs compétences

professionnelles dans le métier enseigné. La possibilité d'interchanger les rôles peut créer un certain malaise. Par exemple, c'est le cas de Chrystel, qui a ressenti le syndrome de l'imposteur lorsqu'elle a reçu une demande d'accompagnement par deux des enseignant[e]s accompagnant[e]s qui ont participé à son intégration au centre de formation.

Une adaptation difficile à l'accompagné[e]

Ensuite, l'hétérogénéité des profils des enseignant[e]s novices complexifie l'accompagnement des EA. Trois paramètres sont considérés : leur statut (stagiaire universitaire ou enseignant[e] nouvellement embauché[e]), le contexte (les exigences reliées à l'emploi ou à la réalisation d'un stage universitaire) et les caractéristiques personnelles des enseignant[e]s novices.

Dans un premier temps, l'accompagnement est considéré comme plus ou moins facile selon le statut de l'accompagné[e] au CFP, soit en tant que stagiaire universitaire provenant de l'extérieur ou en tant qu'enseignant[e] nouvellement embauché[e] (Pierre, Chrystel, Denis). Les EA différencient ces deux statuts sur la base du degré d'autonomie et de dépendance à l'EA. L'accompagnement d'un[e] stagiaire universitaire demanderait plus d'encadrement et de disponibilité que celui d'un[e] enseignant[e] novice, qui requiert des rencontres plus fréquentes mais moins longues (Chrystel) et davantage reliées à des questions d'ordre administratif (Denis). L'enseignant[e] nouvellement embauché[e] par le CFP serait ainsi plus facile à accompagner, en raison de son autonomie, que le stagiaire universitaire qui serait plus dépendant de l'EA pour les tâches à accomplir (Chrystel). Ceci s'avère d'autant plus vrai si l'enseignant[e] novice embauché[e] a commencé son bac en enseignement. Selon Chrystel, le travail d'accompagnement est facilité lorsqu'une relation préalable est établie, ce qui semble davantage le cas avec l'enseignant[e] nouvellement embauché[e] qu'avec un[e] stagiaire universitaire (Chrystel).

Dans un deuxième temps, le contexte d'emploi ou de stage comporte des barrières à la fois pour l'EA et pour l'enseignant[e] novice. Une première difficulté rencontrée par les enseignant[e]s novices est la charge cognitive associée à l'intégration et à la planification des cours à enseigner, qui peut être vécue comme un stress par l'enseignant[e] novice nouvellement embauché[e]. Par exemple, Patrice exprime avoir ressenti de la détresse lors de ses premières expériences d'enseignement en raison de la quantité de nouveaux cours à enseigner en peu de temps. À cette charge cognitive s'ajoute un retour aux études (au bac en enseignement), qui n'est pas toujours planifié, puisque les enseignant[e]s novices embauchés par les CFP entreprennent le métier sans

avoir reçu de formation universitaire (Denis). Le retour aux études universitaires peut être perçu comme une source de stress pour les enseignant[e]s novices et amènerait l'accompagnant[e] à devoir se faire plus rassurant[e] (Denis).

Dans le cas des stagiaires universitaires, l'accompagnement serait complexifié par le manque de clarté relié à l'hétérogénéité des exigences selon l'université d'attache du [de la] stagiaire. Le nombre de stages, les objectifs, les compétences en enseignement à évaluer (Pierre), la forme d'encadrement des stagiaires (Samuel) et les méthodes de planification des leçons (Marianne) diffèrent d'une université à l'autre, et parfois même de ceux du centre. D'un[e] stagiaire à l'autre, les EA doivent donc évaluer différentes compétences du référentiel en enseignement en utilisant des méthodes et du matériel différents. Chrystel évoque avoir plus de facilité lorsque le stagiaire provient de l'université où elle a étudié.

Dans un troisième temps, les qualités personnelles des personnes accompagnées sont déterminantes — davantage que le statut ou le contexte, selon Marianne — pour le déroulement « facile » ou « difficile » de l'accompagnement. Selon les accompagnant[e]s, un[e] stagiaire « facile » est dynamique, autonome et organisé[e] (Marianne), fait preuve d'initiative (Patrice), est disposé[e] à l'apprentissage et ouvert[e] d'esprit, capable d'enseigner (Marianne) et capable de rattraper une situation difficile en classe en improvisant et en faisant participer les élèves (Samuel).

Lorsque le [la] stagiaire provient de l'extérieur du CFP, un conflit de valeurs peut être à l'origine de la difficulté à accompagner. Deux participantes (Chrystel, Marianne) évoquent des exemples d'accompagnement « difficile » auprès de stagiaires qui ne sont pas enseignantes au CFP, dont l'une est en stage 4 sans expérience d'enseignement. Selon Chrystel, la difficulté serait associée à un manque de savoir-être et d'éthique, soit, par exemple, des interruptions en classe et du plagiat. Pour Marianne, un[e] stagiaire difficile n'est pas autonome et n'a pas l'état d'esprit d'un[e] enseignant[e], c'est-à-dire qu'il[elle] résiste à travailler le soir, oublie ses obligations et n'est pas multitâche.

Discussion

La présente étude visait à décrire les points de vue d'EA de la FP sur les fonctions de l'accompagnement, les postures personnelles adoptées et les difficultés rencontrées. D'abord, les EA rapportent que leurs tâches d'accompagnement sont partagées entre deux fonctions : administrative et pédagogique. Nos résultats montrent que la fonction

administrative constitue un enjeu émergent pour les EA. Le poids respectif de ces fonctions varie selon le statut de stagiaire ou de collègue enseignant[e] nouvellement embauché[e] par le CFP, en fonction des attentes de l'université (p. ex., les compétences en enseignement à évaluer) ou du contrat de travail associé à un cours spécifique. L'accompagnement administratif serait davantage associé à l'entrée en fonction d'un[e] collègue nouvellement embauché[e]. La fonction pédagogique prédominerait dans l'accompagnement des stagiaires universitaires, et les tâches à effectuer (observation, rencontres) seraient davantage orientées par l'évaluation des compétences selon des critères plus ou moins clairs et qui fluctuent d'une université (voire d'un programme) à l'autre.

Lors de l'accompagnement d'enseignant[e]s novices nouvellement embauchés, l'EA serait davantage sollicité[e] pour des questions d'ordre administratif qui les préoccuperaient davantage. Les EA se sentiraient moins aptes à fournir ce type d'accompagnement en raison d'un manque de formation, particulièrement en début de carrière. Comme le montrent Deprit et al. (2019), les questions relatives au contexte (fonctionnement de l'établissement et du cadre de travail) sont préoccupantes pour les enseignant[e]s novices. Au-delà d'un soutien ponctuel, elles invitent à une plus grande sensibilisation des différents acteurs du milieu quant aux contraintes dans le milieu (délais de traitement et de la diffusion des informations) et aux besoins d'accompagnement spécifiques lors de l'intégration professionnelle permettant d'offrir un temps d'intégration suffisant entre l'embauche et la prise en charge d'un module par l'enseignant[e] novice (Deprit et al., 2019).

En somme, l'accompagnement en FP est un processus équivoque et fortement dépendant des capacités d'adaptation et d'organisation des EA. Les EA doivent régulièrement adapter leur accompagnement pour répondre aux diverses attentes institutionnelles et aux particularités des individus. Les fonctions de l'accompagnement, les préférences personnelles et les caractéristiques des personnes accompagnées vont déterminer en retour le degré de structuration de l'accompagnement offert par chacun des EA. Toutefois, puisque l'accompagnement offert est fortement contraint par les attentes institutionnelles et les conditions de travail (temps disponible), l'accompagnement informel semble une stratégie davantage prisée par les EA, car elle permet plus de spontanéité. En retour, il s'agit d'une stratégie couteuse pour les EA, notamment en raison de l'hétérogénéité des profils des enseignant[e]s à accompagner. La variété des

profils et des besoins complexifie l'accompagnement pour les EA, car ils doivent moduler les étapes du processus d'accompagnement et leur matériel en fonction des besoins des enseignant[e]s novices, selon leurs qualités personnelles et leur cheminement.

Ensuite, nos résultats montrent que la posture d'accompagnement adoptée par les EA oscille sur un continuum directif/non directif, selon le degré d'autonomie perçu chez la personne accompagnée. Dans les termes de Bucheton et Soulé (2009), une posture plus directive de contrôle (cadrage et pilotage serrés des tâches) ou d'enseignement (démonstration, structuration des savoirs) serait davantage adoptée lorsqu'un[e] stagiaire est perçu[e] comme étant dépendant[e] de l'EA (donc non autonome), alors qu'une posture plus souple allant jusqu'au lâcher-prise (dévolution de la responsabilité et expérimentation) serait plutôt adoptée lorsque l'autonomie est constatée. Par exemple, lorsqu'il s'agit spécifiquement d'accompagner un[e] collègue, une majorité des EA sondés évoquent adopter une posture d'accompagnement « au besoin », moins encadrante et davantage axée sur l'autonomie et la responsabilité de la personne accompagnée.

Ces résultats montrent une sensibilité des EA par rapport à la possibilité de différencier l'accompagnement et de moduler la posture (plus ou moins directive) en fonction des besoins et des caractéristiques de la personne à accompagner. Ainsi, le développement de l'autonomie des enseignant[e]s novices non autonomes pourrait être favorisé par l'adoption d'une posture directive (Adinda et Marquet, 2017), alors qu'une approche « au besoin » pourrait être offerte aux « autonomes ».

Toutefois, la posture « au besoin » peut être un frein au développement professionnel de l'enseignant[e] novice si elle est associée uniquement à des stratégies « clé en main », car elle tend à dédouaner l'EA de sa responsabilité d'offrir un accompagnement pédagogique. D'une part, le constat de l'autonomie de l'enseignant[e] novice, qui vient poser des questions au besoin et qui est capable de s'appropriier les contenus à enseigner, semble faire fi du contexte d'intégration dans un nouveau métier : l'enseignement. D'autre part, le constat de l'autonomie implique que l'enseignant[e] novice connaît d'emblée quels sont ses besoins de formation et sait comment les formuler à l'EA. Cette posture met l'accompagné[e] en difficulté, car elle peut l'amener à assumer seul[e] la responsabilité de la réussite ou de l'échec de sa formation. Selon Blanchette (2007, p. 55) :

L'exécution, de façon tout à fait autonome, de la première tâche d'enseignement constitue la forme d'évaluation la plus impitoyable à

laquelle le jeune enseignant ait jamais été soumis. Laissé à lui-même, il devra dès le premier jour montrer qu'il possède le métier, car sa charge sera aussi lourde que celle de ses collègues plus expérimentés.

Ce principe met autant l'EA que l'enseignant[e] novice en difficulté, car il nie son impact sur la personne accompagnée et peut l'amener à se percevoir, par le fait même, impuissant[e] à son destin (Beauvais Azzaro et Boudjaoui, 2005).

Un style d'accompagnement « au besoin », qui valorise l'autonomie et la responsabilisation de la personne accompagnée, semble en retour influencer les méthodes pédagogiques employées pour l'accompagnement. La pratique d'observation en classe implique une plus grande dépendance de l'enseignant[e] novice à l'EA, alors que la transmission d'un matériel « clé en main » nécessite peu d'encadrement et permet de déléguer la planification et la prise en charge du cours à l'enseignant[e] novice. Le partage du matériel « clé en main » est à la fois une stratégie économique (épargne du temps puisqu'elle permet à l'enseignant[e] novice de s'appropriier le contenu de façon autonome tout en réduisant l'incertitude) et une stratégie de reproduction (l'enseignant[e] novice fera la même chose lorsqu'il[elle] accompagnera à son tour). La stratégie « clé en main » semble généralisée au sein des EA. Les EA semblent reproduire cette façon de faire, ayant eux[elles]-mêmes reçu cette modalité d'accompagnement. La vision véhiculée est que l'enseignant[e] autonome peut être en mesure de mener son activité d'enseignement à partir du moment où l'ensemble des connaissances, trucs du métier et instruments sont accessibles. L'EA n'a pas à enseigner (sauf exception), mais joue plutôt un rôle de soutien lorsque la personne accompagnée fait face à des problématiques imprévues.

Le thème émergent de l'autonomie semble fortement associé à un ensemble de difficultés identitaires et relationnelles vécues par les EA. D'un point de vue personnel et identitaire, la responsabilisation permet de ne pas se positionner tout à fait en supérieur hiérarchique et peut ainsi libérer les EA d'un malaise potentiel dans la relation avec leur collègue. La responsabilisation répond aussi au besoin pressant de l'organisation des CFP, soit d'avoir des professionnel[le]s de métier nouvellement embauchés capables d'enseigner. Dès lors, la pratique du « clé en main » peut être comprise comme une stratégie de compromis entre le besoin d'affirmer cette différence de statut tout en préservant le respect de collégialité en laissant le novice s'appropriier le matériel. De plus, cette stratégie d'accompagnement axée sur la transmission des connaissances

(Leroux et Mukamurera, 2013) facilite l'insertion en permettant de diminuer le stress des enseignant[e]s novices lors de leur première expérience d'enseignement.

Enfin, nos résultats ont permis d'éclairer deux sources d'obstacles à l'accompagnement reliées à l'identité professionnelle et aux caractéristiques des stagiaires et enseignant[e]s novices. Dans un premier temps, tout comme Gagné (2019) en contexte québécois et Monnard et Gremaud (2016) en contexte suisse, nous constatons la difficulté des enseignant[e]s accompagnant[e]s à se définir comme des formateur[trice]s d'enseignant[e]s. D'un point de vue identitaire, un premier obstacle vient de la crainte que le rôle d'accompagnant[e] distingue l'enseignant[e] de ses collègues et crée du favoritisme. Cette crainte est d'autant plus probable que le système est basé sur le volontariat. Aimer accompagner, donc s'affirmer dans son identité d'accompagnant[e], entrerait alors en tension avec le groupe de collègues.

Du point de vue de la relation avec un[e] stagiaire, Monnard et Gremaud (2016) montrent que les EA acceptent difficilement l'écart avec le novice en ce qui concerne leur degré de maîtrise du métier, l'expérience professionnelle, la compétence d'accompagnement, etc., alors qu'ils[elles] ont pourtant un statut particulier qui les met d'office dans une position d'autorité dans les interactions. L'autorité est d'autant plus affaiblie en contexte de FP puisque la nature des relations entre collègues favorise la collégialité entre stagiaire et EA, ce qui peut également amener son lot de situations problématiques (Gagnon, 2013), notamment lorsque le [la] stagiaire éprouve des difficultés ou au moment de l'évaluation (Gagnon et Mazalon, 2016).

Ainsi, nous observons un potentiel effet de brouillage dans la relation d'accompagnement en contexte de FP. Les EA y sont plus susceptibles de vivre des conflits de rôles puisque leurs stagiaires sont à la fois des collègues de métier, des enseignant[e]s novices accompagnés, des ami[e]s et des ex-accompagnant[e]s. Ces conflits auraient à la fois un impact sur les plans identitaire et interpersonnel dans la relation d'accompagnement : les EA inhiberaient leur activité et affirmeraient peu leur rôle de formateur[trice], ce qui pourrait entraver le « soutien effectif à la formation du stagiaire » (Portelance, 2010, p. 35).

Dans un deuxième temps, les caractéristiques de la personne à accompagner semblent influencer le rôle que prend un même EA quant à l'évaluation plus ou moins explicite de la situation de formation. Nous avons vu que cette évaluation s'appuie principalement sur la provenance et les qualités personnelles du [de la] stagiaire.

L'accompagnement est plus souvent offert sous forme de soutien et moins encadré lorsqu'il est offert à un[e] collègue embauché[e] ou à une personne considérée comme plus autonome, alors qu'un encadrement structuré est offert plus souvent aux stagiaires universitaires en début de stage, surtout s'ils[elles] sont considérés comme moins autonomes.

D'autres considérations relatives au contexte et à l'organisation du travail peuvent expliquer l'élaboration moindre des dispositifs d'accompagnement : le manque de temps décrit, le fait que les accompagnant[e]s ne sont pas formés à l'accompagnement, qu'ils[elles] sont eux[elles]-mêmes d'ex-professionnel[le]s devenus enseignant[e]s, et que leurs compétences en pédagogie peuvent être peu élaborées et très fortement déterminées par leurs propres expériences (imitation du modèle reçu).

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous avons effectué une analyse thématique d'entretiens menés auprès de sept enseignant[e]s accompagnant[e]s d'un CFP de la grande région de Montréal dans le cadre d'un projet de recherche-action mené en 2017.

L'analyse des entretiens permet de rendre compte d'enjeux émergents au sein du dispositif d'accompagnement en FP. Dans un contexte de multiples tensions intrapersonnelles, interpersonnelles et organisationnelles, et en l'absence de formation à l'accompagnement, le type d'accompagnement offert repose davantage sur l'expérience personnelle des EA que sur un modèle planifié et conceptualisé. Si la visée de l'accompagnement est de faciliter l'insertion professionnelle des enseignant[e]s novices et d'offrir un contexte d'apprentissage de l'enseignement, le potentiel formateur du processus peut être limité par des contraintes contextuelles (p. ex., les tâches administratives) et personnelles (p. ex., le choix de l'approche) s'il n'est pas accompagné par une évaluation rigoureuse des besoins de l'accompagné[e]. Nous recommandons que les EA soient formés à l'utilisation de méthodes (entretiens, questionnaire) pour l'analyse des besoins de formation des enseignant[e]s novices en FP. L'analyse devrait reposer à la fois sur les besoins ressentis et sur une analyse objective des apprenants au regard du *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* (MEQ, 2020).

Cette recherche comporte certaines limites. D'une part, les entretiens semi-dirigés ont été menés dans le cadre d'une recherche-action. Les thèmes soulevés par

les EA sont parfois orientés par le contenu du modèle d'accompagnement présenté lors d'activités préalables. Néanmoins, les expériences personnelles rapportées nous ont permis de cibler des enjeux émergents au sein de ces thématiques. D'autre part, le nombre de participant[e]s étant limité à sept EA au sein d'un seul CFP de la grande région de Montréal, ces résultats ne rendent pas compte des particularités locales de l'accompagnement dans les autres CFP. Pour approfondir ce sujet d'étude, il serait pertinent de poursuivre l'investigation auprès d'EA à la grandeur du Québec quant à leurs représentations des tâches, de leurs rôles et des obstacles à la mise en œuvre de l'accompagnement. Il serait tout aussi nécessaire d'effectuer des entretiens à l'aide d'une méthode d'explicitation (Vermersch, 2006) permettant une description fine des pratiques et des critères implicites des EA, à la fois lors de l'évaluation initiale des besoins d'accompagnement des stagiaires et lors de l'évaluation des compétences en fin de stage.

Références

- Adinda, D. et Marquet, P. (2017). Les stratégies d'accompagnement vers l'autonomie : le cas d'une formation hybride de réorientation des néo-bacheliers à l'université. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 33(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1232>
- Arpin, L. et Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Chenelière Éducation.
- Balleux, A. et Gagnon, C. (2011). L'accompagnement dans la transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 153–166). Les éditions CEC.
- Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. (2022). *Personnel des commissions scolaires, selon le statut et la catégorie d'emploi, le secteur et l'ordre d'enseignement et le sexe, Québec, de 2010-2011 à 2021-2022* [Outil de visualisation des données]. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPEREHKPV59-190784284149vM6C&p_lang=1&p_id_ss_domn=1099&p_id_raprt=3608#tri_statut=5&tri_personnel=5

- Beaucher, C. (2020). Métier, savoirs et élèves : l'étrange casse-tête des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 10–24. <https://doi.org/10.7202/1073732ar>
- Beauvais Azzaro, M. et Boudjaoui, M. (2005). Sens et significations de l'accompagnement individualisé en formation professionnelle : le cas du tutorat universitaire dans l'enseignement supérieur professionnalisé français. Dans C. Landry et J.-M. Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs : quête de savoirs, de compétences ou de sens* (p. 163–179). Presses de l'Université du Québec.
- Blanchette, S. (2007). Le renforcement de l'autonomie professionnelle en début de carrière. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 53–66). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Boisclair, M. et Dallaire, L. (dir.). (2008). *Les défis du partenariat dans les administrations publiques : un regard systémique - théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29–48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhil, 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>
- Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M. et Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession*, 28(4), 1–13. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.682>
- Deprit, A., Bernal Gonzalez, A., Collonval, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Accompagner l'enseignant débutant : identifier les tâches spécifiques de l'enseignant débutant et moduler l'accompagnement en fonction de ses besoins. *Éducation & Formation*, (e-315), 47–63. <http://hdl.handle.net/2078.1/279578>

- Deschenaux, F. et Tardif, M. (2016). Une enquête sur la formation à l'enseignement professionnel : faits saillants et enjeux. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 233–262). Presses de l'Université du Québec.
- Gagné, A. (2019). La dynamique expérientielle et identitaire des enseignants associés en enseignement professionnel. *Formation et profession*, 27(1), 124–127. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a164>
- Gagné, A. (2021). *Vous avez dit... partenariat? Travailler ensemble pour former la relève enseignante*. Observatoire de la formation professionnelle du Québec. <https://observatoirefp.org/vous-avez-dit-partenariat/>
- Gagné, A. et Gagnon, N. (2021). *Vous avez dit... enseignant associé en enseignement professionnel? Comprendre son rôle pour mieux l'exercer*. Observatoire de la formation professionnelle du Québec. https://observatoirefp.org/wp-content/uploads/2021/07/F23_Enseignant-associe.pdf
- Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement professionnel : perceptions de formateurs quant aux difficultés des stagiaires et à l'accompagnement fourni. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 117–146). Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, C. et Mazalon, É. (2016). L'apport des stages en alternance dans la formation à l'enseignement professionnel : les perceptions des étudiants. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 163–188). Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13–27. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Monnard, I. et Gremaud, J. (2016). Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 209–229. <https://sonar.ch/global/documents/312599>
- Mukamurera, J. et Desbiens, J.-F. (2018). L'offre de soutien aux enseignants débutants : où en sommes-nous ? *Les cahiers de l'AQPF*, 8(3), 22–25.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, (e-299), 13–35.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention. Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Presses de l'Université Laval.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : l'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13–20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Porcher, E. (2022). Entre approche et méthode, la formation au DPA-PC, un défi ? *Les Politiques Sociales*, 1-2(1-2), 84–87. <https://doi.org/10.3917/lps.221.0084>
- Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 105–128). Éditions du CRP.

- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21–38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Voyer, B., Ouellet, S. et Zaidman, A. M. (2017). *Accompagnement de formation individualisé en milieu de travail : récits de coaches, mentors et compagnons*. Presses de l'Université du Québec.