

A propos du mentorat en enseignement

Contribution à la réflexion sur le mentorat, dans le cadre du cycle réflexif de l'Association Belge des Professeurs de Français (ABPF)

Joachim De Stercke, Gaëtan Temperman, Bruno De Lièvre

*Département des Sciences et de la Technologie de l'Éducation
Service de pédagogie générale et des médias éducatifs
Université de Mons – Belgique
18 Place du Parc
7000 Mons
joachim.destercke@umons.ac.be*

RÉSUMÉ. Si le mentorat représente, à l'heure actuelle, la mesure de soutien à l'insertion professionnelle la plus répandue dans le monde éducatif, sa définition reste encore nébuleuse pour nombre d'acteurs sociétaux, entraînant des cas d'utilisation abusive de ce terme pour désigner tout type de relation d'assistance professionnelle. Cet article se propose de dresser une synthèse succincte de la problématique de l'entrée en carrière enseignante, ainsi que de clarifier le système d'accompagnement professionnel de proximité que représente le mentorat.

MOTS-CLÉS : insertion professionnelle, enseignants débutants, abandon, mentorat.

INTRODUCTION

Depuis plus de quarante ans, les difficultés d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants font l'objet de nombreuses publications dans le domaine de la recherche, et contribuent à renforcer le malaise enseignant, largement relayé par les médias.

Face au spectre de la pénurie, et aux statistiques alarmantes d'abandon, de plus en plus agités en Communauté française de Belgique et ailleurs une réflexion de fond sur les avantages et limites du mentorat en enseignement se doit d'être menée.

L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT

L'enseignement est une profession complexe, qui s'exerce dans une situation dynamique. De plus, la définition de la fonction enseignante s'est vue élargie ces dernières années, le paradigme de la transmission de savoir ayant été – du moins officiellement – enterré, pour laisser la place à une éducation plus globale, et émancipatrice. L'alourdissement de la tâche des enseignants, et la diversification des publics scolaires, n'ont fait qu'ajouter à cette complexité.

Lors de leur entrée en carrière, les nouveaux enseignants sont confrontés à une multitude de difficultés, auxquelles ils doivent très souvent encore faire face seuls. Ces difficultés peuvent être catégorisées selon trois axes de tension : pédagogique, personnel (psychologique et motivationnel), et socio-professionnel (intégration dans la profession et dans les équipes-écoles). Au niveau pédagogique, elles ont le plus souvent trait à la gestion de la classe et de la discipline, à la planification de la matière, à la gestion de l'hétérogénéité des groupes-classes, à l'évaluation des apprentissages, ou encore à l'intervention auprès des élèves en difficulté

d'apprentissage. L'absence de programme de facilitation de l'entrée en carrière participe indéniablement à renforcer chacune de ces difficultés.

Sur le plan international, si chercheurs et syndicats s'entendent rarement sur les taux d'abandon de la profession endéans la première année d'exercice, il est cependant relativement inquiétant de constater que ceux-ci oscillent généralement entre 15 et 30% (Martineau & Ndoreraho, 2006 ; Duchesne, 2008). Au sein de notre système éducatif, la seule référence à ce sujet reste Vandenberghe (1999), qui plaçait il y a plus de dix ans ce taux à 41%, en ce qui concerne le décrochage au cours des cinq premières années d'enseignement.

LES DISPOSITIFS DE SOUTIEN A L'INSERTION PROFESSIONNELLE

En matière de soutien à l'insertion professionnelle, deux grandes modalités peuvent être adoptées par les systèmes éducatifs. Primo, instaurer un programme formel de facilitation à l'entrée en carrière au niveau macro, reposant sur l'articulation de diverses mesures structurées d'aide à l'insertion professionnelle, telles que le mentorat, la constitution de communautés d'apprentissage et de pratique, l'arrimage des entrants à la formation continuée, etc. Secundo, en l'absence d'un programme formel, des dispositifs informels d'aide à l'insertion des enseignants débutants dans la profession peuvent voir le jour localement, au sein même des institutions scolaires.

Si les programmes gagnent à être formalisés et structurés, il semble évident qu'une marge de liberté doit être laissée aux acteurs locaux afin de les adapter aux préoccupations directement liées au contexte d'implantation. Il convient également qu'ils soient clairs pour être correctement appliqués (Boutin, 1999 ; Brossard, 2003, Wood, 2005, cités par Martineau & Bergevin, 2007).

LE MENTORAT COMME SOUTIEN A L'ENTREE EN CARRIERE

Les racines du terme *mentor* remonteraient à Homère. Dans son Odyssée, Mentor est un fidèle compagnon d'Ulysse, auquel ce dernier confia l'éducation de son fils Télémaque, le temps de son périple à Troie. Passé dans le langage courant, le mentorat a d'abord eu pour acceptation large la guidance d'un novice par un expert, dans quel que domaine que ce soit, avant d'être associé à une forme bien particulière d'assistance.

Définir le mentorat n'est pas chose aisée. Avant tout, il convient de le distinguer du coaching, ces deux modalités de soutien étant très souvent confondues. Nous recourons à cette fin à la synthèse de Guay (2002).

Le coaching se veut une relation de tutelle fondamentalement centrée sur les aspects techniques d'une fonction, sur des savoir-faire, visant le perfectionnement à court terme des compétences du novice. Même si le coach remplit également un rôle motivationnel, celui-ci se circonscrit généralement au cadre de l'engagement dans la tâche professionnelle. Dans le cadre du coaching, il est tout à fait envisageable que la relation d'aide soit établie sur base de la subordination du coaché au coach, ce dernier pouvant être le supérieur direct du premier. Cette particularité entre en parfaite contradiction avec le mentorat, qui repose quant à lui sur une relation symétrique de co-développement entre un expert et un novice occupant une même fonction professionnelle. Autre élément de divergence, un programme de mentorat doit idéalement être planifié sur une période relativement longue, pouvant aller jusqu'à deux années, alors que le coaching se pratique de façon plus ponctuelle, et sur un laps de temps généralement plus court. En tant qu'accompagnement à long terme, le mentorat s'envisage comme une relation davantage autonomisante et globale que le coaching, orientée à la fois

vers la professionnalisation et le développement professionnels des deux parties, dépassant donc la poursuite de l'objectif de maîtrise – procédurale – des « ficelles du métier ».

Cette distinction entre coaching et mentorat étant faite, tentons à présent de cerner plus précisément ce qu'est le mentorat en enseignement. Selon Bergevin & Martineau (2007), le mentorat peut être assimilé à un processus d'accompagnement et d'enseignement, interactif et relationnel, s'établissant entre un enseignant expérimenté et un enseignant débutant. Mais le mentorat participe également à la réalisation de soi, ainsi qu'à la socialisation du novice dans l'équipe-école, et à sa familiarisation avec les normes d'exercice de la profession.

Les objectifs du mentorat

Les objectifs assignés au mentorat varient selon les systèmes éducatifs et les problèmes qu'ils rencontrent dans la gestion de l'entrée en carrière des nouveaux enseignants. Identifié comme une condition favorable à une insertion professionnelle réussie, le mentorat poursuit généralement, et simultanément, trois finalités, directement liées aux difficultés rencontrées par les novices durant leur entrée en carrière¹ :

- informer le débutant sur la culture organisationnelle de l'établissement et les normes d'exercice de la profession, et améliorer sa formation en l'engageant immédiatement dans un processus de perfectionnement professionnel continu : soutien à la professionnalisation autonomisante ;
- favoriser l'établissement de rapports interpersonnels positifs entre le novice et ses collègues, au sein du milieu scolaire (développement de communautés de pratiques réflexives) : soutien à la socialisation émancipatrice et lutte contre la tendance au conformisme ;
- appuyer, écouter, comprendre et soutenir psychologiquement le novice, afin de prévenir un décrochage professionnel potentiel : soutien dans la transformation identitaire et lutte contre le choc de la réalité, aide à la réalisation de soi dans la profession.

Les questions-clefs du mentorat

Les trois principales questions-clefs du mentorat sont à nos yeux celles de la sélection, du jumelage, ainsi que de la formation des personnes pressenties pour remplir la fonction de mentor.

D'un point de vue global, les auteurs se complètent dans leurs recommandations concernant la sélection des mentors². La dimension relationnelle et motivationnelle est marquée par le fait que les mentors se doivent de présenter un intérêt certain pour l'accompagnement professionnel, un véritable dynamisme pédagogique, ainsi que des aptitudes communicationnelles. La dimension professionnelle est elle aussi importante, la sélection de mentors se devant de dépasser l'engagement des seuls volontaires disponibles. Les mentors recrutés devraient ainsi être expérimentés, reconnus pour leur expertise pédagogique et didactique et leurs aptitudes réflexives, engagés dans leur perfectionnement professionnel, et bénéficier, si possible, d'une visibilité sociale crédibilisante. Au sujet de

¹ Synthèse réalisée à partir de Zey (1984) & Latour (1994), cités par Martineau (2008) ; Andrews (1987, cité par Martineau, Presseau & Portelance, 2005) ; Lavoie (1993, citée par Garant et al., 1999) ; Gervais (1999) ; Angelle (2002) ; Martineau (2008) ; Martineau, Presseau & Portelance (2009b).

² Cette synthèse et celle proposée à propos du jumelage se basent principalement sur celles de Martineau & Bergevin (2007) et Martineau (2008).

l'ancienneté des mentors, Gervais (1999) indique qu'ils devraient comptabiliser au moins cinq années d'expérience professionnelle, afin d'éviter que les enseignants débutants ne soient assistés par des enseignants toujours inscrits dans le processus d'insertion professionnelle.

Dès lors que l'on a pris l'option de l'instauration d'un programme de mentorat formel au sein d'un système éducatif, il devient indispensable de penser le jumelage des mentors et mentorés au-delà de l'unique critère de spontanéité. Concernant cette association professionnelle, beaucoup d'auteurs avancent tout d'abord qu'il serait préférable de respecter un principe de cohérence entre les disciplines et le niveau d'enseignement de chaque partie. Notons que le jumelage par discipline est parfois une demande explicitement formulée par certains mentorés, tout comme l'importance de travailler avec un mentor avec qui l'on a des affinités. Le Gouvernement du Québec (2002) juge quant à lui qu'il serait bénéfique à la relation mentorale que le novice puisse choisir son mentor. Enfin, d'aucuns avancent que mentor et mentoré devraient se rejoindre sur le plan de la philosophie éducative, partager les mêmes conceptions de l'enseignement-apprentissage et posséder un vocabulaire pédagogique commun, dans le but de faciliter leurs analyses de pratiques communes et réciproques. Il est entendu que le jumelage des deux professionnels ne doit en aucun cas être forcé, même dans le cas d'un programme formel, et qu'il doit pouvoir au besoin être remis en question, en cas d'incompatibilité entre le débutant et son mentor...

La question de la formation des mentors s'avère des plus cruciales si l'on considère qu'un mentor incompetent pourrait causer au moins autant de désagréments aux enseignants débutants que l'absence d'accompagnement à l'entrée en carrière³. A ce sujet, la Recherche⁴ préconise une formation des mentors particulièrement complète, structurée autour de quatre composantes liées à l'application du programme, à la maîtrise des aspects professionnels de l'enseignement, aux relations interpersonnelles, et à l'accompagnement. Les outils de formation mobilisables dans la poursuite des objectifs de formation des mentors sont nombreux. Nous citerons les incidents critiques (Flanagan, 1954), les jeux de rôle et l'improvisation théâtrale, la modélisation de pratiques efficaces, les discussions de groupes, ou encore le compagnonnage.

Avantages et limites du mentorat⁵

Avantages pour le mentoré...et pour ses élèves

De nombreux bénéfices peuvent être retirés de la relation mentorale par l'enseignant débutant, bénéfices qui auront un impact, direct ou indirect, sur la qualité de l'apprentissage de ses élèves. Ainsi, le mentorat aurait pour effet une amélioration des pratiques d'enseignement du novice, réduisant notamment la durée de sa période d'essai-erreur, caractéristique des débuts. En plus de développer l'expertise professionnelle des débutants, cette mesure de soutien aurait également une influence positive sur leur rétention dans la profession. La réduction de la mobilité des débutants, mais aussi de leur isolement professionnel, semble représenter un autre apport du mentorat, que d'aucuns rendent notoirement responsable d'une diminution du stress, de l'anxiété, et du sentiment de

³ Brown et al. (2003, cités par Bergevin & Martineau, 2007) ont montré que les stagiaires sont souvent associés aux enseignants les plus susceptibles d'offrir un mentorat efficace.

⁴ Bey & Holmes (1990, cités par Gervais, 1999), Garant et al. (1999) ; Héту et al. (1999), Peyrache, (1999), Feiman-Nemser (2001), Martineau & Bergevin (2007), Lacourse, 2009.

⁵ Cette section est inspirée de Gratch (1998), Gervais (1999), Weva (1999), Gouvernement du Québec (2002), Ingersol & Kralik (2004), Beckers et al. (2004 ; 2007), Martineau & Vallerand (2005), Martineau & Bergevin (2007), Martineau & Portelance (2008), Newman & Martineau (2009), Martineau, Presseau & Portelance (2009b).

frustration des nouveaux enseignants. En outre, le mentorat apparaît comme un moyen de préserver leur « flamme » et de développer leur sentiment d'appartenance, en facilitant leur adaptation à la culture professionnelle enseignante, à la culture organisationnelle de leur(s) établissement(s) d'exercice, à leurs nouvelles fonctions.

A côté de ces nombreux avantages potentiels, le mentorat favoriserait aussi le développement des capacités de communication et de collaboration des novices, tout comme celui de leurs capacités d'autoanalyse, d'autoévaluation, et de réflexivité. Le mentorat faciliterait la transition entre la formation initiale et le milieu professionnel, en participant par la même occasion à une meilleure reconnaissance professionnelle des débutants par leurs pairs.

Enfin, notons qu'un tel dispositif de soutien pourrait participer à une augmentation de la satisfaction professionnelle des novices, et à la réduction du « choc de la réalité » (Fuller, 1969), en facilitant le processus de transition identitaire, le développement de l'autonomie professionnelle, ainsi que les sentiments de confiance et d'efficacité personnelle des enseignants débutants.

Avantages pour le mentor

Du côté des mentors, le mentorat pourrait également produire des bénéfices importants. Il servirait le processus de perfectionnement professionnel, en entraînant une diversification du rôle de l'enseignant chevronné conduirait à un accroissement du sentiment d'accomplissement, de reconnaissance, et de satisfaction professionnels, en contribuant à l'enthousiasme et au développement d'une meilleure connaissance de soi des enseignants. Pour conclure, le mentorat aurait un impact positif sur la réflexivité professionnelle des enseignants chevronnés.

Avantages pour les établissements scolaires et le système éducatif

Argument non négligeable en faveur du mentorat, cette mesure semble apte à produire des effets positifs au-delà du niveau individuel. Ainsi, elle favoriserait notamment le développement d'une pratique enseignante davantage communautaire, basée sur le mode de fonctionnement plus collectif des établissements, et engendrerait une augmentation du rendement des enseignants et des élèves, ainsi qu'une diminution du roulement des premiers.

QUELQUES INITIATIVES EN COMMUNAUTE FRANÇAISE

En matière de soutien concret à l'insertion professionnelle, aucun dispositif n'existe à l'heure actuelle, au niveau macro, dans notre système éducatif. Au sein de chaque réseau, des initiatives se mettent progressivement en place, pour pallier ce manque, mais c'est incontestablement dans l'enseignement Libre catholique que la problématique a conduit à la plus importante mobilisation institutionnelle. En effet, depuis 2009, des actions sont menées pour réduire les difficultés d'entrée en carrière des nouveaux enseignants, cela selon deux modalités : l'organisation de réunions inter-établissements (à visée d'intégration dans la culture professionnelle et de renforcement des liens entre enseignants), ainsi que la mise en place d'un dispositif externe de mentorat, assuré par les nombreux conseillers pédagogiques du réseau.

Localement, certains établissements scolaires s'investissent également, de manière plus ou moins formalisée et structurée, dans l'accueil et l'accompagnement du nouveau personnel enseignant. Par le biais de nos recherches, nous avons ainsi pu rencontrer diverses équipes-écoles engagées dans la conception de guides pratiques d'aide à l'orientation (culturelle et pratique) des enseignants débutants dans leur établissement, d'autres désireuses de former des

enseignants chevronnés à la fonction mentorale, ou encore engagées dans la conduite de groupes de discussion dédiés aux débutants. Les difficultés étant légion lorsqu'aucun support politique et logistique ne peut être apporté à ces entreprises contextualisées...

A travers la recherche « Insert'Prof », Beckers et al. (2007) mettent en évidence que 10% des chefs d'établissements inclus à leur échantillon déclaraient que leur institution disposait d'un système interne et informel de mentorat. Sans analyse de ces dispositifs, il est bien entendu difficile de se positionner quant à leur véritable caractère mentorale, mais il nous apparaît toutefois nécessaire de reconnaître le dynamisme de ces équipes-écoles face à la problématique qui nous occupe.

Enfin, une étude que nous menons nous permettra prochainement de déterminer un profil idéal de mentor, d'après les conceptions et attentes des principaux bénéficiaires potentiels de cette mesure d'assistance professionnelle afin, non pas de concevoir un modèle normatif du mentor, mais plutôt d'articuler plus judicieusement les données issues de la Recherche et la réalité du terrain.

Bibliographie

Beckers, J., Jardon, D., Jaspard, S. & Mathieu, C. (2007). «*Insert'prof* » : pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle (synthèse). Liège : Université de Liège, Service de Didactique professionnelle et Formation des Enseignants. (En ligne : <http://www.inser-institut.be/IMG/pdf/ACFAS.pdf>). Consulté le 28 septembre 2009.

Beckers, J. (2008). *Enseignants en Communauté française de Belgique. Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles : De Boeck.

Bergevin, C. & Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Université du Québec à Trois-Rivières. (En ligne : http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Le_mentorat_par_ladipe.pdf). Consulté le 14 septembre 2009).

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 43-56) Bruxelles : De Boeck.

Cattonar, B. (2002). *Homogénéité et diversité parmi les identités professionnelles des enseignants du secondaire*. 2^e congrès des chercheurs en éducation - L'école, dans quel(s) sens ? Louvain : UCL.

Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 309-326.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping Novices Learn to Teach. Lessons from an Exemplary Support Teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.

Flanagan, J.C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327-358.

Fuller, F.F. (1969, March). Concerns of teachers' : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.

Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H., Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et*

insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ? (pp. 85-112). Bruxelles : De Boeck.

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

Gouvernement du Québec (2002). *Offrir la profession en héritage*. Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). Québec.

Gratch, A. (1998). Beginning Teacher and Mentor Relationships. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 220-227.

Guay, M-M. (2002). Quelques précisions... le mentorat versus le coaching. *Revue Échange*, 16(3), 7-8.

Héту, J-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.

Ingersoll, R., Kralik, J.M. (2004, February). *The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says*. ECS, Teaching Quality Research Reports.

Lacourse, F. (2009). Recommandation des huit thèmes. *Atelier présenté lors du colloque du CNIPE « À la lumière de nos actions, donnons un nouvel élan à la profession ! »*, Québec : Centre des Congrès de Laval. (En ligne : http://www2.cslaval.qc.ca/star/Recommandations-des-huit-themes?var_recherche=%20Colloque_CNIPE_09). Consulté le 07 octobre 2009.

Martineau, S. (2008) *Propos sur la profession enseignante*. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières, département des sciences de l'éducation. (En ligne : http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/Rapport_d_expertise_SM_2008.pdf). Consulté le 15 février 2010.

Martineau, S. & Bergevin, G. (2007). *Le mentorat*. Québec : Université de Québec à Trois-Rivières (LAPIDE).

Martineau, S. & Bergevin, G. (2008). *Résumé des questionnaires sur l'expérience d'un programme d'insertion professionnelle (mentors/mentorés/2006-2007)*. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières. (En ligne : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article195>). Consulté le 15 septembre 2009.

Martineau, S. & Ndoreraho, M.A. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement [Electronic Version]*. Université de Québec à Trois-Rivières (En ligne : http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf). Consulté le 24 septembre 2009.

Martineau, S., & Vallerand, A.- C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*, Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Jouvence, Cantons de l'Est, 8 décembre 2005.

Martineau, S. & Pousseau, A. (2003). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle*. Brock Education, 12(2), 54-57.

Martineau, S., Presseau, A. & Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Texte de la communication prononcée dans le cadre des lundis interdisciplinaires. Québec : Université de Québec à Trois-Rivières.

Martineau, S., Presseau, A. & Portelance, L. (2009b). Analyse des limites et des possibilités d'un programme de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante. *Colloque Insertion Professionnelle*. Québec : Centre des Congrès de Laval. (En ligne : http://www2.cslaval.qc.ca/star/Analyse-des-limites-et-des?var_recherche=%20Colloque_CNIFE_09). Consulté le 08 octobre 2009.

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.

Newman, K. & Martineau, S. (2009). *Synthèse de deux thèses de doctorat sur l'insertion professionnelle réalisées aux Etats-Unis. Electronic version* (En ligne : http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf_dissertation_Shepherd.pdf). Consulté le 13 janvier 2010.

Ordre des enseignantes et enseignants d'Ontario. (2003). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Grandir dans la profession*. Ontario.

Peyrache, M-H. (1999). Recherche de cohérence dans la conception et la mise en œuvre de plans de formation d'enseignants débutants : études de cas. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 161-186). Bruxelles : De Boeck.

Portelance, L. & Durand, N. (2006). La collaboration entre novice et expert : nature, modalités et impacts perçus. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(2), 79-99.

Vandenberghе, V. (1999), Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: A duration analysis. *Education Economics*, 8(3), 221-239.

Weva, K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation, de professionnalisation, de transformation ?*, (187-204). Bruxelles : De Boeck.