

Auteurs :

Marc Tardif, professeur agrégé

Clément Blanchette, professeur adjoint

André Balleux, professeur adjoint

Institution:

Département de pédagogie

Faculté d'éducation

Université de Sherbrooke

2500, Boulevard de l'Université

Sherbrooke (Québec)

J1K 2R1

Tél.: (819) 821-8000 poste 2422

Fax: (819) 821-6944

E-mail: marc.tardif@courrier.usherb.ca

clement.blanchette@courrier.usherb.ca

andre.balleux@courrier.usherb.ca

L'intégration de la formation des enseignants en formation professionnelle: viser les compétences en enseignement sans oublier les savoirs de métier

Ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui la nouvelle économie @oblige désormais à envisager l'exercice des métiers dans leur complexité, dans leur mobilité et dans leur rapide évolution. Former des jeunes et des moins jeunes à ces nouvelles dimensions requiert un souci particulier à l'acquisition de nouvelles compétences, reflet d'un marché du travail en pleine mouvance. Former leurs enseignants à ces mêmes exigences oblige les gouvernements et les institutions universitaires à mieux arrimer et mieux intégrer la formation disciplinaire à la formation pédagogique.

Dans ce contexte, cet article rend compte de particularités du nouveau programme de formation à l'enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke. Celui-ci est mis en place afin de répondre aux exigences contenues dans les orientations présentées par le ministère de l'Éducation du Québec en 2001. Ainsi, nous aborderons d'abord le contexte et les exigences de ces nouvelles orientations en lien avec les programmes de formation universitaire. Par la suite, trois caractéristiques principales du programme sherbrookoïse seront exposées: l'accompagnement des nouveaux enseignants, la formation basée sur l'apprentissage et les parcours individualisés de formation.

1. Les nouvelles exigences ministérielles

Dans le cadre de la révision des programmes de formation des maîtres, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) s'est récemment intéressé, et de façon particulière, à la formation à l'enseignement du personnel scolaire en formation professionnelle au secondaire. Bien que le document d'orientation du MEQ (2001b) vienne tout juste d'être présenté, la préoccupation de la préparation et

de la formation du personnel enseignant de la formation professionnelle n'est pas nouvelle. Depuis plusieurs années, nombreux sont ceux qui demandaient des changements à la situation que vivent ces nouveaux enseignants (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 1998; Commission des États généraux sur l'éducation, 1996; Conseil supérieur de l'éducation, 1984). La situation des enseignants de la formation professionnelle est très particulière puisqu'ils ne suivent pas le même parcours vers cette profession que les autres enseignants du secteur général aux niveaux primaire et secondaire. D'abord parce qu'ils doivent avoir une expérience de travail pertinente et des compétences professionnelles dans leur domaine, les nouveaux enseignants de la formation professionnelle sont principalement recrutés parmi les travailleurs en emploi. Ensuite, parce que dès leur engagement par les centres de formation professionnelle ou les écoles de formation spécialisées, ils doivent dispenser des cours. Toutefois, dans le même temps, ils doivent aussi acquérir une formation à l'enseignement et ce afin de mieux remplir leur mandat d'enseignant et ainsi répondre aux prescriptions de qualification du MEQ.

Le changement majeur présent dans les nouvelles exigences du MEQ en ce qui concerne la formation du personnel enseignant au secteur professionnel est l'augmentation substantielle du nombre de crédits universitaires nécessaires à l'obtention du brevet d'enseignement. La situation qui prévaut depuis plusieurs années exige de ces enseignants une formation universitaire de 30 crédits. À partir de septembre 2003, il sera obligatoire de compléter un baccalauréat de 120 crédits pour obtenir le brevet d'enseignement.

Brièvement, les nouvelles exigences du MEQ au regard de la formation du personnel enseignant passent par une formation psychopédagogique et andragogique dont une activité obligatoire d'initiation à

l'enseignement d'au moins trois unités donnée en cours d'emploi. Elles passent aussi par une formation pratique à l'enseignement que le ministère nomme des stages d'enseignement en milieu scolaire, par la reconnaissance de la compétence disciplinaire et enfin par des activités de perfectionnement, donc une formation continue, en pédagogie et dans le métier.

En lien avec toutes ces exigences liées à l'obtention du brevet d'enseignement, auxquelles le programme répond, nous exposons ici trois composantes du programme offert à l'Université de Sherbrooke. D'abord, nous décrivons la situation au regard de l'activité obligatoire d'initiation, que nous nommons l'accompagnement des nouveaux enseignants. Ensuite, nous présenterons une partie de la formation psychopédagogique exigée, soit celle que nous considérons la base fondamentale et qui est axée sur le concept d'apprentissage. Enfin, nous mettrons en lumière une couleur très particulière de notre programme universitaire qui permet un parcours individualisé de formation à chacun de nos étudiants.

2. L'accompagnement des nouveaux enseignants

L'accompagnement en formation n'est pas nouveau. Profondément ancré dans la tradition des métiers avec des dispositifs d'apprentissage, de tutorat, de mentorat ou de coaching (Balleux, 2000), l'accompagnement des nouveaux travailleurs en formation est largement répandu sur les lieux de travail. Qu'ils restent informels (Bowman, 1994; Marsik et Watkins, 1990) ou qu'ils soient aujourd'hui redécouverts et exploités dans des versions plus formalisées d'alternance, ces formules offrent des avantages non négligeables dans l'acquisition des compétences: un contact direct et étroit avec le travail réel dans une activité de production; un transfert presque instantané des savoirs acquis et une mise en expérimentation; un savoir directement situé dans son contexte d'exercice; une prise en charge

personnalisée du novice et une véritable formation par un expert de son métier; une rencontre concrète avec le monde du travail; une intégration sociale et professionnelle du novice dans son nouveau milieu de travail; une continuité entre gens de métier dans la transmission des connaissances du métier; une accessibilité à l'emploi facilitée par la présence dans l'entreprise et une prise en compte de l'expérience déjà accumulée au cours de l'apprentissage (Balleux, 1997; Lahire, 1992; Onstenk, 1995; Ramé et Ramé, 1996; Romani, 1994; Savoyant, 1996).

En lien avec l'enseignement, depuis quelques années déjà, la préoccupation est présente dans le monde scolaire et universitaire quant à la préparation et à l'insertion des nouveaux enseignants aux ordres d'enseignement primaire et secondaire au Québec (Mainville et Lenoir, 1999). Non sans raisons puisque l'entrée dans la profession enseignante est, de façon générale, considérée comme une période critique dans le cheminement professionnel des nouveaux enseignants (Desgagné, 1995; Gervais, 1999; Gold, 1996; Huberman, 1989; Nault, 1993). Dans le monde scolaire, afin de contrer cette difficulté, la pratique de l'accompagnement est de plus en plus courante. Il s'agit d'un phénomène populaire aux États-Unis où il existe une littérature spécifique déjà depuis quelques années concernant aussi bien les moyens pour choisir des mentors (Barnett, 1995; Ganser, 1995, 1996; Wildman, Magliaro, Niles et Niles, 1992) que pour les soutenir et les appuyer (Ganser, 1997; Zetler et Spuhler, 1997).

Malgré tous ces écrits, la problématique de l'accompagnement prend une toute autre allure en enseignement professionnel. Bien que le MEQ ouvre maintenant la porte à la formation initiale dans ce domaine, c'est-à-dire de former des enseignants avec très peu ou pas d'expérience professionnelle pertinente, nous croyons qu'il est encore plus avantageux pour les centres de formation professionnelle de recruter les nouveaux enseignants principalement sur le marché du travail. À tout le moins, ces

nouveaux enseignants doivent détenir une expérience professionnelle qui dépassent trois années dans un domaine pertinent. Cette préférence qui est la nôtre, et qui teinte nos choix quant à notre programme d'études, implique toutefois que le choc d'arrivée des nouveaux enseignants est potentiellement beaucoup plus grand, ceux-ci n'ayant pas de préparation spécifique à leur nouveau rôle d'enseignant.

Dès leur début en enseignement professionnel, les enseignants n'ont pas tous l'obligation de s'inscrire à la formation pédagogique universitaire (MEQ, 2001b) parce que plusieurs sont engagés à taux horaire, c'est-à-dire à titre de personnel enseignant d'appoint, et non à contrat. En 1999-2000, on comptait aussi peu que 1900 permanents sur tout près de 7500 enseignants qui composaient le personnel enseignant en formation professionnelle au Québec (MEQ, 2002). Ainsi, il n'est pas rare qu'un enseignant s'inscrive à ses premiers cours universitaires en pédagogie quelques mois, ou même quelques années après qu'il ait commencé à enseigner. En ce sens, le rôle des universités dans la préparation des nouveaux enseignants de la formation professionnelle est, dans le cas d'un très grand nombre d'enseignants, décalé par rapport à leurs besoins. Bien que certains enseignants puissent être présents dans les centres de formation professionnelle depuis plusieurs semaines, mois ou même années, nous devons entre autres encadrer leurs pratiques dans ces milieux de formation tout simplement parce qu'ils ont pu y agir de façon relativement autonome et, quoique probable, en marge des pratiques courantes.

Les besoins spécifiques et importants des nouveaux enseignants en formation professionnelle sont à la base des orientations du ministère de l'Éducation et du dispositif de formation que nous mettons en place. En ce sens, l'étude effectuée par Manningham (1998), faite auprès des responsables

de centres de formation professionnelle, d'enseignants d'expérience ainsi que de nouveaux enseignants, rejoint les cibles de l'activité d'initiation prescrite par le MEQ (2001b) qui indique:

Cette initiation consiste en une formation théorique et pratique principalement axée sur l'appropriation du contenu des documents relatifs au programme d'études que ces personnes auront à enseigner, sur le concept de compétence, sur la planification de l'enseignement, sur l'élaboration de situations d'apprentissage, sur l'évaluation et sur la gestion de classe. (p. 170)

Afin de répondre adéquatement à cette prescription du MEQ et donc à ces besoins des nouveaux enseignants, nous avons choisi de proposer des activités de formation basées sur la formule d'enseignement individualisé qu'est le mentorat, soutenues par une pédagogie utilisant les technologies de l'information et des communications (TIC). La formule du mentorat, qui consiste en l'accompagnement de l'enseignant débutant par un autre d'expérience du même milieu d'enseignement, est d'ailleurs fortement encouragée par le ministère de l'Éducation du Québec (1995). Toutefois, la formule que nous proposons va plus loin que le simple accompagnement d'un enseignant débutant par un collègue d'expérience. Les mentors impliqués sont aussi là pour guider les apprentissages liés au nouveau rôle d'enseignant. Le dispositif d'accompagnement utilisé permet aux nouveaux enseignants d'alterner des situations d'enseignement, dans un contexte de pratique professionnelle, avec des périodes théoriques et de réflexion sur ces pratiques professionnelles. Ainsi, lorsque les nouveaux enseignants retournent à leurs activités d'enseignement, ils bénéficient des ajustements effectués et des nouvelles connaissances acquises à l'aide de leur mentor.

L'exigence de mettre en place des activités d'initiation pour les nouveaux enseignants de la formation professionnelle émise par le MEQ (2001b) implique la présence de l'université dans chaque

centre de formation professionnelle pour soutenir les mentors dans la mise en application de ces activités. Bien entendu, initialement, une présence physique est nécessaire lors de l'implantation du dispositif afin d'outiller et de préparer chacun. Ensuite, l'utilisation des TIC représente le moyen privilégié pour assurer des échanges rapides et des possibilités de communications efficaces à distance. Les TIC permettent aux nouveaux enseignants ainsi qu'aux mentors l'accès à une documentation pertinente et aux outils disponibles concernant les sujets couverts dans les activités d'initiation. Ainsi pour chaque cours, toutes les activités à compléter sont présentées au nouvel enseignant, elles lui sont expliquées et sont accompagnées des outils nécessaires à leur réalisation (grilles d'observation, textes, grilles de lecture, fiches thématiques, grilles d'évaluation, etc.). De son côté, le mentor a accès aux mêmes documents et reçoit en plus des suggestions d'accompagnement, des renseignements supplémentaires, des méthodes proposées, bref un soutien pédagogique de base.

Concrètement, le jumelage d'un nouvel enseignant avec un mentor est proposé par leur centre de formation professionnelle à l'université qui entérine le choix. L'organisation du déroulement de la formation, par exemple la fréquence et la durée des rencontres ou les exigences de présentation des travaux, est sous la responsabilité du mentor qui s'entend avec le nouvel enseignant dont il est responsable. En fonction des cours à effectuer, les exigences peuvent être des rencontres, des observations, des lectures, des discussions, des préparations d'enseignement, des créations d'outils, des prestations d'enseignement, des rapports ou d'autres activités encore. Toutes ces activités ont un rapport évident avec la situation professionnelle du nouvel enseignant. Ainsi, l'avancement de la formation est surtout l'affaire du nouvel enseignant qui décide, selon ses conditions, de progresser plus ou moins rapidement. À la fin de chacune des activités de formation, le mentor complète la fiche

d'évaluation prévue à cet effet, en discute avec le nouvel enseignant qui doit la signer, et la retourne à l'université où la note est comptabilisée au dossier de l'étudiant.

Enfin, dans ses orientations, le ministère de l'Éducation du Québec (2001b) demande qu'un minimum de trois unités, aussi comprises en termes de crédits dans certaines universités, soit attribué à ces activités d'initiation. À l'Université de Sherbrooke, pas moins de neuf unités du programme d'études seront complétées directement dans le centre de formation professionnelle ou l'école spécialisée.

Cette première étape du programme d'études terminée, l'étudiant poursuit sa formation psychopédagogique par des activités de formation orientées principalement vers le concept d'apprentissage.

3. La formation basée sur l'apprentissage

La deuxième étape du programme de formation à l'enseignement professionnel de notre université comprend des activités qui apparaissent plus traditionnelles au sens de l'enseignement universitaire. Toutefois, deux particularités de ces activités les rendent différentes de nombreuses autres activités universitaires: leur centration sur le paradigme d'apprentissage en lien avec des compétences et leur rapport avec la pratique professionnelle.

Dans la foulée des rapports, avis et études qui ont été produits au Québec au cours des dernières années concernant le système éducatif, une approche différente a été privilégiée et est en implantation dans les écoles québécoises (MEQ, 2001a). Les caractéristiques à la base de cette nouvelle orientation de formation sont le développement de compétences et l'utilisation du concept d'apprentissage. Ces deux caractéristiques, que nous décrivons brièvement, sont au centre des activités

de formation de la deuxième étape de notre programme de formation universitaire en enseignement professionnel.

Pour ce qui est du concept de compétences, il n'est pas nouveau dans les programmes de formation professionnelle au niveau secondaire puisque ces derniers sont bâtis selon cette approche depuis la fin des années 80 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1988). Il est aussi omniprésent dans la réforme des programmes de tous les niveaux d'enseignement. Pour le secteur professionnel, il est au coeur de la formation des enseignants. Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2001b) s'appuie sur un ensemble de douze compétences articulées autour de quatre catégories: les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle. Ces compétences professionnelles servent donc de point d'aboutissement de la refonte du programme universitaire de formation en enseignement professionnel.

Pour ce qui est du courant de pensée privilégié pour le développement de compétences, nous optons pour le constructivisme. Ce choix implique de placer l'étudiant au centre de ses apprentissages et de lui permettre de jouer un rôle actif dans le développement de ses compétences.

Ce rôle actif, l'étudiant peut particulièrement le jouer dans notre programme d'études puisque les activités pédagogiques de cette deuxième étape du programme sont suivies en concomitance à des activités créditées de formation pratique à l'enseignement. Ces dernières constituent des lieux d'intégration particulièrement bien adaptés puisque, comme à la première étape de notre programme, ces activités de formation pratique permettent un va-et-vient avec des activités plus théoriques. Ces activités de formation pratique permettent donc de vivre des situations d'enseignement-apprentissage en contexte réel, d'en cibler des éléments particuliers et les décontextualiser en dehors du milieu de

pratique d'enseignement pour ensuite revenir à nouveau en contexte réel avec des ajustements ou des nouvelles pratiques. Ces activités de formation pratique à l'enseignement sont en lien direct avec les contenus abordés dans cette deuxième étape du programme: conception et planification des situations d'apprentissage, pilotage et mise en oeuvre des situations d'apprentissage et, enfin, évaluation des apprentissages et des enseignements.

L'étudiant qui termine les activités de base fondamentales est ensuite invité à poursuivre son programme d'études mais selon une approche de formation différente: l'individualisation de son parcours.

4. Les parcours individualisés

Une fois les deux premières étapes du programme d'études complétées, soit l'initiation dans son milieu de travail et une formation de base considérée plus traditionnelle, l'étudiant aborde une étape qui lui permettra la poursuite du programme selon ses besoins individuels.

Cette étape consiste globalement en un processus d'analyse, de réflexion et de planification relatif à la fonction enseignante et à la dimension disciplinaire de cette fonction. Ce processus est possible à ce moment de notre programme entre autres parce que tous les étudiants ont été confrontés à un langage commun de même qu'à des notions et des concepts spécifiques au monde de l'éducation.

Dans les faits, en lien avec la profession enseignante et en relation étroite avec les compétences exigées, chaque étudiant doit faire l'analyse de ses points forts et de ses points faibles en regard de chaque élément des cinq catégories de compétences qui sont: la langue d'enseignement, la pédagogie et l'andragogie, la technique, la gestion et les compétences complémentaires. Les points faibles identifiés serviront de base à la planification des activités de perfectionnement qui vont suivre dans le programme.

Ces points faibles sont traités comme des besoins de formation dont les objectifs sont variables selon chacune des situations rencontrées. Il résulte de toute cette analyse un document qui servira de guide tant pour l'étudiant que pour le conseiller en apprentissage que nous présentons dans les lignes qui suivent. Cette étape permet donc à chaque étudiant d'avoir une planification personnalisée de l'ensemble de son programme de perfectionnement.

Afin d'assurer un suivi adéquat de tous les profils individualisés de formation, chaque étudiant est jumelé à un conseiller en apprentissage une fois le bilan de ses compétences accompli. Ainsi, lorsque la planification des activités de formation est complétée par l'étudiant lors de l'étape charnière, il doit soumettre à son conseiller en apprentissage, pour approbation, un pré-projet de formation pour chacune des activités de perfectionnement. Ce document est soumis au conseiller en apprentissage au moment de la réalisation de chaque activité à chacune des sessions.

Puisque le conseiller en apprentissage a une expertise reconnue dans son secteur professionnel, donc une connaissance approfondie des milieux de formation et d'exercice du métier, et une scolarité de deuxième cycle en lien avec l'enseignement professionnel, il est en excellente position pour juger de la qualité, de la pertinence et de la faisabilité du pré-projet de formation de l'étudiant. Une fois le pré-projet accepté, le conseiller en apprentissage assure, selon les besoins de l'étudiant, le suivi du projet. L'activité terminée, le conseiller rencontre l'étudiant qui lui présente son rapport et s'assure que les modalités d'évaluation prévues lors de l'entente du pré-projet soient remplies afin de fournir à l'Université le résultat qui apparaîtra au relevé de notes de l'étudiant.

Afin de répondre aux différents objectifs de formation fixés, divers types d'activités peuvent être réalisées par l'étudiant. D'une part, ces activités peuvent être des cours déjà offerts dans le cadre même

du programme de baccalauréat en enseignement professionnel, ou dans d'autres programmes de la Faculté d'éducation ou même d'autres universités. D'autre part, des projets collectifs peuvent être organisés en fonction des besoins spécifiques d'un groupe particulier d'étudiants. Enfin, des projets individuels pourraient permettre à l'étudiant d'atteindre les objectifs spécifiques qui lui sont propres en utilisant les ressources directement là où elles se trouvent. Si l'étudiant choisit un projet individuel, le conseiller en apprentissage devient le tuteur de son projet académique ou en entreprise. À cet effet, comme pour toutes les autres activités de son perfectionnement, l'étudiant doit lui présenter un pré-projet selon les modalités établies par l'Université.

Brièvement, des différences peuvent être trouvées entre le mentor impliqué lors de la période d'initiation et le conseiller en apprentissage présent à partir de l'actuelle étape. D'abord, dans le cas du conseiller, la relation à établir en est une de supervision et de suivi, non pas d'enseignement. Ensuite, le conseiller est nécessairement un spécialiste du même secteur de spécialisation professionnelle que l'étudiant. Enfin, le conseiller en apprentissage intervient avec plusieurs étudiants, régionalement, selon des modes variés permettant la consultation, des échanges et un suivi des étudiants.

Enfin, parallèlement au processus relatif au rôle d'enseignant, une démarche similaire est faite par l'étudiant concernant la dimension disciplinaire, c'est-à-dire du métier, en lien avec son enseignement. La démarche a une double fonction: une première de reconnaissance d'acquis en fonction des compétences développées dans le cadre d'expériences de travail pertinentes et une seconde diagnostique. La démarche consiste globalement en une analyse de ses acquis disciplinaires, sous l'angle de la compétence et en fonction de dimensions ou de critères permettant de juger du développement de cette compétence. À la fin de cette démarche, l'étudiant sera en mesure de soumettre un dossier

justifiant la reconnaissance de crédits universitaires en lien avec le développement de compétences disciplinaires. Une fois l'analyse du dossier complétée, il en découle des besoins de formation disciplinaire. Tout le reste du programme est prévu pour permettre aux étudiants de réaliser leurs projets de formation et ainsi répondre à leurs besoins individuels.

Conclusion

Le contexte général de préparation professionnelle des enseignants du secteur professionnel impose des choix aux universités. En même temps, l'ancrage des compétences disciplinaires dans le contexte d'exercice oblige l'enseignant de la formation professionnelle à une adaptation, un réajustement de ses contenus d'enseignement.

À un moment où l'étudiant est centré sur sa propre formation d'enseignant, le programme présenté à l'Université de Sherbrooke lui permet d'aborder sa formation dans une optique de formation continue, formation à l'enseignement d'abord, formation ou perfectionnement dans sa propre discipline ensuite. En intégrant le versant disciplinaire au versant pédagogique de la fonction d'enseignant, le programme favorise l'ancrage des compétences de métier dans leur contexte d'enseignement.

En fait, l'enseignant vit d'abord des activités d'initiation à l'enseignement, offertes hors des murs de l'institution universitaire mais assurées par une formule individualisée qui lui permettent une appropriation rapide des éléments importants relatifs à son nouveau rôle de même qu'une acclimatation aussi rapide à son nouvel environnement de travail.

Par la suite, notre programme prévoit des activités de formation fondamentale faites en concomitance avec des activités de formation pratique à l'enseignement. Le lien étroit et nécessaire entre

ces deux réalités témoigne d'une préoccupation évidente des retombées pratiques issues d'approches plus théoriques mais aussi d'analyses et de réflexions concernant des situations pratiques.

Enfin, le programme offert par notre université est pensé dans une optique de formation continue. Ainsi, le parcours de formation de chaque étudiant assure une adéquation des contenus de formation avec ses besoins d'ordre pédagogique mais aussi en lien avec l'exercice du métier qui est en constante évolution, poussé autant par la technologie que par les marchés qui la commandent.

Références

- Balleux, A. (1997). *Recherche sur les besoins de formation des compagnons*. Montréal: Gouvernement du Québec, Société québécoise de développement de la main-d'œuvre.
- Balleux, A. (2000). *Les compétences de formateurs des compagnons en formation professionnelle par apprentissage*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Barnett, B.G. (1995). Developing reflection and expertise: can mentors make the difference? *Journal of Educational Administration*, 33(5), 45-59.
- Bowman, M.J. (1994). On-the-Job-Training. *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed.) (p. 4206-4211). Londres : Pergamon.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel. Avis à la ministre*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Rapport final*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire*. Commentaire sur un projet ministériel, avis au ministre de l'Éducation. Québec (document no 50-336).
- Desgagné, S. (1995). Un mentorat en début de profession: La reconstruction d'un savoir d'expérience. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 89-121.
- Ganser, T. (1995). Principles for mentor teacher selection. *The Clearing House*, 68(5), 307-309.
- Ganser, T. (1996). Preparing mentors of beginning teachers: An overview for staff developers. *Journal of Staff Development*, 17(4), 8-11.
- Ganser, T. (1997). *Promises and pitfalls for mentors of beginning teachers*. Wisconsin: University of Wisconsin, Office of Field Experiences (ERIC Document Reproduction Service No ED 407 379).
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support : Attrition, mentoring and induction. In J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (Eds), *Handbook of Research on Teacher Education* (2^e éd.) (p. 548-594). New York: Macmillan.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Lahire, B. (1992). Des conditions d'apprentissage du métier dans des emplois sans formation. In F. Ginsbourger, V. Merle et G. Vergnaud (dir), *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés* (p. 59-62). Paris: La documentation française.
- Manningham, G. (1998). *L'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants novices en formation professionnelle: compétences à développer*. Essai de maîtrise, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Mainville, S. et Lenoir, Y. (1999). L'état de la recherche sur la formation à l'enseignement au Québec. *Formation et profession*, 5(4), 7-10.

- Marsick, V. et Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. New York: Routledge.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1988). *Guide général d'élaboration des programmes de formation professionnelle*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation professionnelle.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1995). *La formation à l'enseignement. Modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante. Des mesures d'application (Document de travail)*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations B Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *Regard statistique sur l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Onstenk, J. (1995). Apprendre sur le lieu de travail en situation de changement organisationnel dans l'industrie de transformation? *Revue européenne de formation professionnelle*, CEDEFOP, 5, 33-40.
- Ramé, L. et Ramé, S. (1996). *La formation professionnelle par apprentissage. État des lieux et enjeux sociaux*. Paris: L'Harmattan, Logiques sociales.
- Romani, C. (1994). Les formations en alternance. *Administration et éducation*, 65, 73-90.
- Savoyant, A. (1996). Une approche cognitive de l'alternance. *CÉREQ Bref*, 118, 1-4.
- Wildman, T.M., Magliaro, S.G., Niles, R.A. et Niles, J.A. (1992). Teacher mentoring: An analysis of roles, activities, and conditions. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 205-213.
- Zetler, A. et Spuhler, L. (1997). *The single best thing: Mentor ing beginning teachers. A manual for program designers and participants*. Helena, MT: Montana State Board of Education, Montana Certification Standards and Practices Advisory Councils (ERIC Document Service No ED 413311).