

5^e livret : Résumé de la recherche



Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario

ET

Université Brock

Apprendre à partir
de l'expérience :

Appuyer les pédagogues
débutants et les mentors

Table des matières

Résumé de la recherche	1
Collecte des données	1
Contexte	2
Objectif de la recherche sur l'insertion professionnelle	3
Cadre de l'insertion professionnelle	3
Points de vue des pédagogues débutants	4
Points de vue des mentors	6
Réflexion	7
Bibliographie	8

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario Université Brock

Cette ressource est le fruit du partenariat et de la recherche en collaboration entre l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et la faculté d'éducation de l'Université Brock.

Auteurs : Lorenzo Cherubini (chercheur principal), Déirdre Smith (chef de projet), Patricia Goldblatt, Joe Engemann et Julian Kitchen

Remerciements

L'Ordre tient à remercier ses membres qui ont participé à l'élaboration de la présente ressource.

Nous encourageons la reproduction, en partie ou en entier, de ce document. Il suffit d'en mentionner la source et l'année de publication (2008). Une version à imprimer est disponible dans notre site à www.oeeo.ca et dans le site de l'Université Brock à www.brocku.ca.

Apprendre à partir de l'expérience : Appuyer les pédagogues débutants et les mentors

5^e livret : Résumé de la recherche

Résumé de la recherche

L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, l'Université Brock et six conseils scolaires se sont associés pour collaborer à un projet de soutien à l'insertion professionnelle des pédagogues qui débutent dans la profession en Ontario.

Des activités axées sur la collaboration et basées sur les normes d'exercice et de déontologie ont soutenu l'apprentissage des pédagogues débutants et des mentors. Ces activités leur ont permis d'approfondir leurs connaissances, d'améliorer leur pratique de l'enseignement en veillant à ce qu'elle soit éthique et de renforcer leurs compétences en leadership au sein de communautés d'apprentissage (Cherubini et Smith, 2006 [notre traduction]). Un soutien professionnel pertinent et offert au moment opportun est un facteur important non seulement pour conserver les enseignants en poste, mais également pour favoriser leur développement émotionnel, accroître leur engagement envers la profession, favoriser leur efficacité et, surtout, améliorer leurs pratiques pédagogiques, lesquelles favorisent l'apprentissage des élèves.

Collecte des données

Les chercheurs ont recueilli des données auprès de pédagogues débutants et de mentors pendant toute la durée de la recherche afin de fournir davantage de renseignements utiles et soutenir ultérieurement l'insertion professionnelle. On a demandé aux participants de répondre à des sondages, de rédiger des réflexions critiques, de partager leurs opinions, d'offrir leurs commentaires et de participer à des entrevues de groupe virtuelles après l'atelier. Les chercheurs ont encodé et analysé les différentes données, et cerné les thèmes dominants. Fait essentiel, les données ont continué de refléter l'opinion des participants.

On a utilisé les données pour concevoir des ressources pédagogiques axées sur les programmes-cadres et destinées à la formation et à l'insertion professionnelle. En outre, les données permettent de comprendre le point de vue des pédagogues débutants et des mentors, et renseignent sur les caractéristiques essentielles d'une insertion professionnelle et d'un cadre de perfectionnement professionnel efficaces.

Contexte

L'insertion professionnelle des enseignants est devenue une priorité en Ontario. On est de plus en plus conscients que les pédagogues débutants ont besoin de soutien pour faciliter leur insertion professionnelle. Les mentors profitent eux aussi du perfectionnement professionnel, car il leur permet d'améliorer la façon dont ils jouent leur rôle de leader.

Le partenariat entre l'Université Brock, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et six conseils scolaires a appuyé le perfectionnement des pédagogues débutants et de mentors au moyen d'activités soigneusement planifiées qui ont renforcé leur leadership et favorisé la création de communautés d'apprentissage (Cherubini et Smith, 2006; Cherubini, 2006).

Un mentorat efficace améliore l'efficacité individuelle et aide les pédagogues à faire face au stress inhérent à l'enseignement. Étant donné qu'un enseignement de qualité influe beaucoup sur le succès des élèves (Ganser, Marchione et Fleishmann, 1999), le modèle d'insertion professionnelle a été conçu pour favoriser le perfectionnement de pédagogues capables de se remettre en question et de s'adapter (Bransford, Darling-Hammond et LePage, 2005), et qui ont l'intention d'améliorer leur enseignement pour favoriser l'apprentissage des élèves (Tschannen-Moran, Woolfolk et Hoy, 2001).

On a initié le projet d'insertion professionnelle après que l'Université Brock et l'Ordre eurent invités les conseils scolaires participants, tous situés à l'intérieur du Golden Horseshoe Learning Consortium. Les efforts communs expriment une vision du perfectionnement professionnel qui appuie l'insertion professionnelle fondée sur la recherche. Le projet est le fruit d'une expertise diversifiée de tous les participants aux discussions sur les pratiques d'insertion professionnelle efficaces, dont les agentes et agents de supervision, les directions d'école, les coordonnatrices et coordonnateurs des programmes d'insertion professionnelle et, surtout, des pédagogues débutants et des mentors.

La recherche était solidement étayée par de la documentation décrivant les fondements des pratiques efficaces d'insertion professionnelle des enseignants. Pour commencer, une relation collégiale et empreinte de confiance s'est établie entre les représentants de la faculté d'éducation de l'Université Brock, de l'Ordre et des six conseils scolaires. Étant donné que les enseignants dont les conseils scolaires ont la responsabilité d'insérer dans la profession ont suivi les programmes de formation à l'enseignement des universités (Shroyer, Yahnke et Heller, 2007), le partenariat était judicieux et s'est transformé en une alliance efficace basée sur des objectifs communs et une même vision des besoins des pédagogues débutants et des pratiques de mentorat (Dallmer, 2004; Lefever-Davis, Johnson et Pearman, 2007). Le soutien aux pédagogues débutants, en plus d'être un facteur important pour garder les enseignantes et enseignants dans la profession (Cherubini, 2007; Johnson, 2004; Wilkins et Clift, 2007), favorise le développement émotionnel (Bullough et Draper, 2004), accroît la satisfaction au travail, améliore les pratiques pédagogiques et, surtout, améliore l'apprentissage des élèves (Howe, 2006).

Objectif de la recherche sur l'insertion professionnelle

L'objectif du projet de perfectionnement professionnel était :

- d'améliorer les pratiques de mentorat et d'insertion professionnelle des enseignants en Ontario
- de montrer, par le biais de la modélisation, des approches de partenariat avec les conseils scolaires en matière d'insertion professionnelle
- de soutenir l'insertion professionnelle en utilisant les activités de perfectionnement professionnel décrites dans la norme de perfectionnement professionnel continu : les connaissances, l'expérience, les recherches et la collaboration
- d'élaborer, en collaboration, des ressources d'insertion professionnelle basées sur les normes d'exercice et de déontologie
- de contribuer à la formation à l'enseignement par le biais d'un partenariat visant à disséminer les résultats de la recherche sur l'insertion professionnelle.

Cadre de l'insertion professionnelle

Dans notre monde en rapide évolution, la préparation des pédagogues débutants est de plus en plus complexe. Ainsi la recherche sur l'insertion professionnelle a-t-elle été pensée de façon à aider les pédagogues débutants à acquérir une grande capacité d'adaptation. Pour devenir des experts en la matière, les étudiants en enseignement doivent bénéficier d'occasions de mettre en pratique leurs connaissances, d'utiliser leurs compétences et de démontrer leurs attitudes en classe (Bullough et Gitlin, 1994). Ils doivent savoir prendre des décisions pédagogiques éclairées, y réfléchir et adapter leur pratique, au besoin (Schön, 1983). Les enseignantes et les enseignants doivent ressentir une influence morale au sein de communautés professionnelles fondées sur la collaboration (Bransford, Darling-Hammond et LePage, 2005).

Vu que la responsabilité d'assurer l'apprentissage des élèves est souvent très lourde, la trousse de ressources sur l'insertion professionnelle présente un cadre à l'aide duquel les conseils scolaires peuvent fournir des occasions aux pédagogues débutants et aux mentors de mettre en pratique les valeurs et la déontologie à la base de leur rôle professionnel, ainsi que de mettre de l'avant leurs capacités en leadership. Il s'agit pour les conseils scolaires, et plus précisément pour les personnes responsables de l'insertion professionnelle, d'un moyen de réfléchir aux rôles qu'ils jouent afin d'assumer ensemble la responsabilité de soutenir le développement des pédagogues débutants et des mentors. Cette ressource fournit des renseignements importants sur les structures, les pratiques et les niveaux de soutien qui sont nécessaires pour conserver une équipe de pédagogues professionnels enthousiastes, passionnés et très motivés.

Dans le cadre de l'élaboration d'une approche à l'insertion professionnelle fondée sur des pratiques efficaces et adaptée au contexte ontarien, nous avons inculqué aux pédagogues débutants et aux mentors des méthodes de recherche fondées sur les études de cas tout en fournissant de multiples occasions de favoriser «l'habitude de collaborer entre collègues de manière critique» (Feiman-Nemser, 2001). Pendant le dialogue entre les participants, nous avons cherché à créer un milieu où ils se sentiraient à l'aise et pourraient cerner des problèmes cruciaux relativement à leur développement professionnel, discuter franchement de ces problèmes et y réfléchir. Comme le suggère Tickle (2000), «L'insertion professionnelle doit faire plus que de donner des conseils pratiques et offrir un processus de socialisation; elle doit inclure des occasions de se questionner lui-même et de réfléchir, non seulement sur ses propres actions en tant que pédagogue, mais aussi sur les valeurs et

les normes inhérentes à son milieu de travail». Cet objectif a été atteint en basant la recherche sur les normes d'exercice et, surtout, sur les normes de déontologie. La recherche répond au besoin pressant de situer les connaissances des enseignants dans un milieu où prévaut les faits et la réflexion (Wang, Odell et Strong, 2006) et dans lequel leur esprit critique et leurs réponses constructives éclairent leur potentiel pour l'enseignement et le leadership.

Le succès de l'initiative témoigne de la richesse des opinions exprimées par les pédagogues débutants et les mentors qui y ont participé. Leurs réflexions orales et écrites, avant et après les séances, ont donné à la recherche toute sa vitalité et son authenticité, et l'ont rendue pertinente. Les sections suivantes sont un résumé des réponses obtenues au cours de l'atelier.

Points de vue des pédagogues débutants

Les premières années d'enseignement sont cruciales pour développer l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants. Dans le groupe, les pédagogues ayant une ou deux années d'expérience ont exprimé, dans leurs commentaires, leurs besoins en matière de perfectionnement professionnel et les façons dont ces besoins étaient comblés par l'étude de cas et le questionnement inhérent au projet d'insertion professionnelle. Ils ont particulièrement insisté sur l'importance de réfléchir et de pouvoir parler de leurs préoccupations.

Peu avant le début de la première séance de deux jours, les pédagogues débutants ont cerné les défis majeurs auxquels ils ont fait face au cours de leurs cinq premières années d'enseignement. Bien que manquer de temps, gérer la classe, trouver des ressources pédagogiques et combler les besoins individuels des élèves étaient considérés importants, ils ont dit que leurs plus grands besoins concernaient la communication, la collaboration et l'augmentation de leur efficacité.

Au fur et à mesure qu'ils étudiaient des cas et relataient leurs expériences aux autres, ils ont encore une fois insisté sur l'utilité de pouvoir parler de ce qu'ils avaient vécu et de réfléchir à leur propre pratique. Ces deux éléments étaient liés dans la plupart de leurs réponses. Ils estimaient que la collaboration leur permettait d'élargir leurs perspectives en matière de pédagogie, de renforcer leurs compétences en enseignement et de bénéficier d'autres points de vue sur les problèmes qui les concernent. Il était évident que la collaboration était essentielle pour développer une identité professionnelle et répondre plus efficacement aux besoins des élèves.

L'étude de cas dans la séance, selon l'un des participants, «nous a fourni les mots pour converser de façon professionnelle». Par le biais de «conversations extraordinaires», les participants ont été en mesure d'élaborer des solutions «constructives» et de «réfléchir au passé pour faire face à l'avenir». Une nouvelle enseignante a souligné que, grâce à sa participation au projet, elle a découvert l'importance d'être «ouverte à apprendre de nouvelles idées» et a pu comprendre ce que signifie «apprendre la vie durant». Un autre participant a noté que ses capacités pour le leadership ont été nourries et reconnues grâce à son «désir de voir son école réussir» et à son objectif professionnel de «toujours chercher à apprendre et à comprendre de nouvelles choses, à avoir de nouvelles perspectives et à faire de nouveaux liens».

Selon un participant, rédiger un cas basé sur sa propre expérience «m'a donné la chance de réfléchir à tout le chemin parcouru depuis un an, une chance de me féliciter, car j'y

suis arrivé!». D'autres ont souligné l'utilité de réfléchir à leur pratique et de mieux «comprendre par le biais des élèves». En partageant leurs histoires avec d'autres, les participants ont constaté qu'ils n'étaient pas seuls et que d'autres pédagogues débutants avaient fait face à des expériences similaires. Nombre d'entre eux ont dit avoir davantage d'assurance depuis qu'ils font partie d'une «communauté d'enseignants».

Bien que les participants ont dit que les ateliers offerts par leur employeur sont valables, ils croient que nos programmes de deux jours sont des moyens d'intégrer leur compréhension à leur identité professionnelle en développement. Les pédagogues débutants, en particulier, ont décrit franchement la manière dont leur participation au projet d'insertion professionnelle leur a permis de croire davantage qu'ils contribuent de façon importante aux relations avec les mentors. Un participant a souligné : «J'ai trouvé qu'il [le mentor] me consultait beaucoup, ce qui m'a aidé à croire en moi».

Examinez également cette réflexion d'un enseignant débutant :

J'ADORE enseigner. Je pense qu'il s'agit d'une qualité que les pédagogues débutants apportent à la profession; ils ne sont ni fatigués ni blasés, et ils acceptent de nombreuses tâches (bien que ce soit aussi le cas pour les enseignants expérimentés). Je crois que nous sommes plus enclins à prendre des risques en ce qui concerne les élèves, notre style d'enseignement et, peut-être, la gestion de classe.

Après avoir travaillé avec des enfants ou quand l'enseignement est une deuxième carrière, les pédagogues débutants ont souligné qu'ils apportent beaucoup de talents et de compétences à la profession. Un enseignant a dit :

Comme enseignant débutant, je suis ouvert aux suggestions et je veux être au travail tous les jours. Grâce à mes antécédents en technologie, j'apporte à ma classe beaucoup de mes compétences dans ce domaine et je suis heureux d'aider mes élèves à travailler avec la technologie dès que c'est possible.

Les études de cas et le dialogue sur les expériences dans un milieu fondé sur la collaboration ont comblé les multiples besoins des pédagogues débutants. Les ateliers de perfectionnement professionnel répondent à un besoin reconnu depuis longtemps, soit celui de commencer par accroître ses propres compétences professionnelles pour combler les besoins des élèves. En suscitant un esprit communautaire, le projet d'insertion professionnelle a rompu l'isolement que les enseignants ressentent souvent quand ils se concentrent sur les défis immédiats.

Il y a eu, au cours de la dernière séance, des occasions supplémentaires de bâtir une communauté de pédagogues capables de réfléchir et d'avoir un esprit critique. Bien que les pédagogues débutants et les mentors n'aient pas la même expérience, c'est de façon similaire qu'ils se sont penchés sur des problèmes et qu'ils les ont résolus. Les pédagogues débutants ont apprécié pouvoir travailler sur un pied d'égalité avec les enseignants expérimentés et voulaient connaître la façon dont les mentors avaient, pendant de nombreuses années, fait face aux défis inhérents à l'enseignement.

Points de vue des mentors

Au cours du processus visant à soutenir les pédagogues débutants, les mentors ont profité de la possibilité de se rappeler de leur propre insertion professionnelle. Le processus a servi de catalyseur aux mentors qui se sont remémoré leurs premières expériences et qui ont examiné leurs opinions concernant les difficultés vécues par les pédagogues débutants, dont on a présenté les différents points de vue pendant les séances. Cela était particulièrement important quand le message était livré sous forme de capsules, l'une des activités pour faire participer les pédagogues débutants. Voyez, par exemple, la réflexion d'un mentor, qui reflète l'expérience d'autres mentors :

À l'atelier d'insertion professionnelle, j'ai écouté des pédagogues ayant styles, expériences et antécédents différents. Quand on rencontre des personnes qui ont un style d'enseignement similaire au sien ou qui ont un style que l'on admire ou que l'on voudrait utiliser, on est en mesure de choisir les stratégies et les idées qui fonctionneront le mieux pour soi-même. Je pense aussi que le dialogue avec les collègues peut rajeunir et inspirer, car il insuffle un esprit de camaraderie. Ce sentiment reconforte et rappelle que l'on n'est pas seul à se sentir ainsi. Nous sommes de bons enseignants parce que nous continuons de nous remettre en question et de chercher de nouvelles façons d'aider nos élèves et de s'entraider.

Les mentors ont reconnu l'utilité de réseauter avec d'autres mentors. Certains ont dit que la collaboration était l'un des aspects les plus utiles des séances. D'autres mentors leur ont enseigné des approches différentes pour aider les pédagogues débutants. Étant donné que la plupart des mentors ne connaissaient pas les autres mentors du groupe, les séances leur ont permis de rencontrer des personnes avec qui parler du processus de mentorat.

Les séances ont permis aux mentors et aux pédagogues débutants d'examiner leur rôle et de réfléchir au rôle que pourraient jouer les administrateurs scolaires pour favoriser les relations entre les mentors, ainsi qu'entre les mentors et les pédagogues débutants.

Les mentors ont souligné que travailler avec les capsules des pédagogues débutants leur a permis de réfléchir puis de réexaminer leur opinion à la lumière des commentaires des autres participants. Les mentors se sont dits reconnaissants d'avoir eu la possibilité de formuler des opinions sur le mentorat, sur les stratégies pour soutenir les pédagogues débutants et sur les pratiques pédagogiques et de mentorat efficaces. Bon nombre d'entre eux ont estimé que les séances leur ont permis d'exprimer des points de vue différents sur l'enseignement, l'apprentissage et le mentorat.

Encore une fois, les séances ont permis aux mentors de se remémorer les difficultés que vivent les débutants, les mêmes qu'ils ont un jour vécues. Les mentors ont compris à quel point les pédagogues débutants intériorisent leurs préoccupations et leurs craintes au sujet de l'enseignement. Ils ont pu rassurer les pédagogues débutants en leur disant que toute période d'insertion professionnelle a une fin et que leur anxiété fera place au sang-froid, à l'assurance et à des occasions professionnelles et pédagogiques intéressantes. On a rappelé aux mentors que les opinions et les recherches critiques des pédagogues débutants n'étaient ni hésitantes ni obscures. Les mentors ont souvent admiré le calme avec lequel les pédagogues débutants faisaient face à des dilemmes éthiques.



On a rappelé aux mentors l'importance de soutenir les enseignants le plus tôt possible dans leur carrière, ce qui est l'objectif évident de l'insertion professionnelle. Certains ont estimé que des enseignants qui n'avaient pas été soutenus au début de leur carrière continuaient d'éprouver des difficultés tout au long de leur carrière et que, dans de tels cas, il devenait difficile de trouver des solutions. Quand les enseignants sont soutenus dès le début, tous en profitent car les effets perdurent. On a suggéré que la trousse de ressources sur l'insertion professionnelle pourrait aussi être utile dans les programmes de formation à l'enseignement.

Les mentors ont suggéré que la trousse de ressources soulignaient tous les aspects importants du soutien des pédagogues débutants, dont l'apprentissage des élèves, les programmes-cadres, les ressources et les relations avec les collègues. On a souvent mentionné ces aspects de la pratique au cours des discussions et ont les a attentivement examinés. Les normes d'exercice et de déontologie ont servi de guide, de soutien et d'outil d'affirmation. De même, les participants eux-mêmes ont été une importante source de connaissances, de compétences et d'expérience.

Réflexion

Les participants ont fortement recommandé la méthode de l'étude de cas et ont reconnu ses avantages. L'aspect le plus transformateur des séances était peut-être le fait que les participants ont appuyé des points de vue différents des leurs. En faisant preuve d'empathie, ils ont été en mesure de reconnaître la valeur des pensées, des émotions et des connaissances des autres. Ils pouvaient donc considérer différents points de vue avant de choisir une façon de procéder. Bon nombre d'entre eux ont mentionné être parvenus à une nouvelle compréhension ou à une position plus nuancée avant de passer à l'étape de la prise de décision. Les participants ont noté que cet avantage était important.

Bibliographie

- BRANSFORD, J., L. DARLING-HAMMOND et P. LEPAGE. «Introduction», Dans L. DARLING-HAMMOND, J. BRANSFORD, P. LEPAGE, K. HAMMERNESS et H. DUFFY (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005, p.1-39.
- BRUNER, J. *Acts of meaning*, Cambridge (MA), Harvard Press, 1990.
- BULLOUGH, R. et R. DRAPER. «Mentoring and the emotions», *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 2004, p. 271-289.
- BULLOUGH, R. et A. GITLIN. *Becoming a student of teaching: Methodologies for exploring self and school context*. New York, Garland Publications, 1994.
- CHERUBINI, L. «The emergence of the basic social psychological process: Implications for teacher induction practices», *American Association of Behavioral and Social Sciences Journal*, 9, 2006, p. 20-33.
- CHERUBINI, L. «A personal services paradigm of teacher induction», *The International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 11(6), 2007.
- CHERUBINI, L., et D. SMITH. «Support for beginning teachers: An invitation to participate in a collaborative induction process», *Teaching and Learning*, 3(2), 2006, p. 20-24.
- DALLMER, D. «Collaborative relationships in teacher education: A personal narrative of conflicting roles», *Curriculum Inquiry*, 34(1), 2004, p. 29-45.
- FEIMAN-NEMSE, S. (2001). «From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching», *Teachers College Record* 103(6), 1013-1055.
- FLORES, M. A. «Induction and mentoring», dans J. R. Dangel, *Research on Teacher Induction*, Lanham (MD), Rowman and Littlefield, 2006, p. 37-66.
- GANSER, T., J. MARCHIONE et A. FLEISEHMANN. «Baltimore takes mentoring to the next level», dans M. SCHERER, *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1999, p. 69-76.
- GOLDBLATT, P. F. et D. SMITH. *Cases for teacher development: Preparing for the classroom*, Thousand Oaks (CA), Sage Publications, 2005.
- HOWE, E. R. «Exemplary teacher induction: An international review», *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 2006, p. 287-297.
- JOHNSON, S. M. *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.
- LEFEVER-DAVIS, S., C. JOHNSON et C. PEARMAN. «Two sides of a partnership: Egalitarianism and empowerment in school-university partnerships», *The Journal of Educational Research*, 100(4), 2007, p. 204-210.

- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Insertion professionnelle des pédagogues débutants : grandir dans la profession*, document présenté à la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Université du Manitoba, 2003.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Normes de déontologie de la profession enseignante*, Toronto, 2006a.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Normes d'exercice de la profession enseignante*, Toronto, 2006b.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983.
- SHROYER, G., S. YAHNKE et M. F. HELLER. «Collaborative reconstruction and simultaneous renewal: The impact of professional development schools», *The Journal of Educational Research*, 100(4), 2007, p. 195-196.
- SHULMAN, J. *Case methods in teacher education*, New York, Teachers College Press, 1992.
- SHULMAN, J., A. WHITTAKER et M. LEW. *Using assessments to teach for understanding: A casebook for educators*, New York, Teachers College Press, 2002.
- SYKES, G. et T. BIRD. «Teacher education and the case idea», *Review of Research in Education*, 18, 1992, p. 457-521.
- TICKLE, L. *Teacher induction: The way ahead*, Buckingham (Royaume-Uni), Open University Press, 2000.
- TSCHANNEN-MORAN, M., A. WOOLFOLK HOY et W. K. HOY. «Teacher efficacy: Capturing an elusive construct», *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 2001, p. 783-805.
- WANG, J., S. J. ODELL et M. SRONG. «Conversations about teaching: Learning from three novice-mentor pairs» dans J. DANGEL, *Research on Induction and Mentoring in Teacher Education*, Lanham (MD), Scarecrow Education, 2006, p. 125-144.
- WILKINS, E. A. et R. T. CLIFT. «Building a network of support for new teachers», *Action in Teacher Education*, 28(4), 2007, p. 25-35.

Le soutien aux pédagogues débutants, en plus d'être un facteur important pour garder les enseignantes et enseignants dans la profession, favorise le développement émotionnel, accroît la satisfaction au travail, améliore les pratiques pédagogiques et, surtout, favorise l'apprentissage des élèves.



Ontario
College of
Teachers

Ordre des
enseignantes et
des enseignants
de l'Ontario

LiveLife
Learning
Faculty of Education
Brock University

This publication is also available in English under the title
Learning from Experience: Supporting Beginning Teachers and Mentors.
Booklet 5: Research Summary.

Pour plus de renseignements :
Ordre des enseignantes et des
enseignants de l'Ontario
121, rue Bloor Est
Toronto ON M4W 3M5

Téléphone : 416-961-8800
Sans frais en Ontario : 1-888-534-2222
info@oeeo.ca

www.oeeo.ca