

L'impact de l'environnement social de travail sur l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant

Christelle **Devos**
Université catholique de Louvain
Belgique

Catherine **Van Nieuwenhoven**
Université catholique de Louvain
Belgique

The influence of social working environment
on beginning teachers' outcomes

doi: 10.18162/fp.2016.311

Résumé

Alors que l'insertion professionnelle s'assimile à un calvaire pour certains enseignants, elle est une période stimulante et enrichissante pour d'autres. Le présent article s'intéresse au rôle de l'environnement de travail sur la manière dont les novices traversent cette période. Il sera basé sur deux études quantitatives qui ont étudié les relations entre des dimensions de l'environnement de travail (p. ex., climat de travail, accompagnement) et des variables liées au vécu du débutant (p. ex., bien-être émotionnel, confiance en soi, intention de rester dans la profession). Les résultats statistiques de ces études seront présentés puis discutés à la lumière d'éléments théoriques et d'applications pratiques.

Mots-clés

Insertion professionnelle, enseignants débutants, environnement de travail, climat, directeur

Abstract

While the induction period is a nightmare for some beginning teachers, it is a stimulating and blossoming time for others. The present article focuses on the role of the social working environment in novice teachers' experience.

It is based on two quantitative studies that have investigated the relationships between dimensions from the social working environment (e.g., climate, support) and aspects of new teachers' well-being (e.g., emotional well-being, self-efficacy, intention to remain in the profession).

The statistical results from these studies are presented and discussed in the light of theoretical frameworks and practical implications.

Keywords

Induction period, beginning teachers, working environment, climate, school principal

L'insertion professionnelle de l'enseignant débutant

L'institution scolaire est en proie à des transformations importantes de nature économique, sociale et culturelle qui occasionnent une complexification du métier d'enseignant. Les enseignants sont confrontés non seulement à la massification scolaire, aux changements culturels tels que l'individualisation et l'évolution du rapport à l'autorité, mais aussi aux conséquences des réformes initiées dans de nombreux pays pour s'adapter à ces évolutions (Maroy, 2005). Ces différentes transformations sont interreliées et peuvent affecter directement l'enseignant dans sa classe et particulièrement l'enseignant débutant lors de ses premiers pas dans le métier.

Il est généralement admis que l'entrée en fonction est une période éprouvante et déstabilisante (Gelin, Rayou et Ria, 2007; Kelchtermans et Ballet, 2002; Lacourse, Martineau et Nault, 2011; Veenman, 1984). Une recherche récente centrée sur l'entrée dans la profession, menée en Belgique francophone (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire et Veinstein, 2013), relève un taux de sortie (tous niveaux et tous types d'enseignements confondus) de 35,6 % des novices dans les cinq premières années de carrière. Au niveau de l'enseignement primaire, le constat est moins alarmant par rapport au secondaire toutes sections confondues (23,5 % au lieu de 44,1 % de taux de sortie). Les auteurs signalent néanmoins qu'un taux global de sortie du métier est un indicateur insatisfaisant dans la mesure où les risques de sortie sont fonction des caractéristiques individuelles des enseignants, mais aussi de leurs lieux de travail et de leurs conditions d'emploi.

Plusieurs études ont permis d'identifier les principales difficultés que rencontraient les débutants (De Stercke et al., 2010; Doidinho-Vicoso, 2012; Mélis, 2007; Van Nieuwenhoven et Doidinho-Vicoso, 2015; Veenman, 1984). Qu'il s'agisse de processus, de transition, de

passage ou de période de vie, les définitions de l'insertion professionnelle mettent toutes en exergue un changement d'état, lequel implique une transformation au sein d'une réelle expérience de vie qui impliquera à son tour un processus d'adaptation et d'évolution chez l'enseignant débutant (Vivegnis, Portelance et Van Nieuwenhoven, 2014).

À la suite de Mukamurera (2011), Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013) envisagent cinq dimensions qui sont à la fois complémentaires et interdépendantes dans le vécu de l'insertion au quotidien. La première dimension est d'ordre économique et se réfère à l'accès à l'emploi (conditions d'accès, statut, salaire...). La deuxième dimension, directement liée à la première, concerne la nature du travail effectué par le novice (charge de travail, nature des tâches...).

La troisième dimension cible la culture et l'organisation du nouveau milieu de travail dans lequel le novice doit s'intégrer en s'adaptant à ses valeurs, ses règles, ses coutumes... Ce processus de socialisation progressive est particulièrement difficile et peut être largement soutenu par les collègues, le directeur et les autres partenaires de l'école.

La quatrième dimension s'attache à la professionnalité et est directement liée au développement des compétences pédagogiques et didactiques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant lui-même. Deux recherches récentes menées en Belgique francophone ont répertorié, parmi les difficultés rencontrées par les novices, celles qui gravitent autour de la gestion de classe et des apprentissages des élèves. Elles sont nombreuses et vont de la maîtrise de la matière, à la planification des apprentissages avec une emphase sur la discipline et la différenciation pédagogique (De Stercke et al., 2010; Van Nieuwenhoven, Doidinho-Vicoso et Labeuu, 2016).

La cinquième dimension, centrée sur le novice en tant que personne, se réfère aux facettes affectives et émotionnelles mobilisées lors de l'insertion. Il semble essentiel d'envisager comment le novice gère émotionnellement son intégration professionnelle (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, engagement professionnel...). En effet, alors qu'elle se transforme en cauchemar chez certains, d'autres la traversent de manière sereine et épanouissante (Hebert et Worthy, 2001). À quoi cela pourrait-il être dû?

L'influence du milieu de travail

Au-delà des caractéristiques personnelles du débutant (p. ex., traits de personnalité, compétences pédagogiques), de la formation initiale qu'il a suivie (p. ex., qualité du bagage reçu), de ses conditions d'engagement et des caractéristiques des élèves qu'il côtoie, l'environnement social de travail dans lequel il évolue est susceptible d'avoir un impact important sur la manière dont il va vivre son insertion professionnelle. En effet, des dimensions telles que la culture d'établissement, le climat de travail, le type d'échanges entre les enseignants, la fréquence du travail en équipe, le climat de travail collaboratif ou non, les pratiques et attitudes de la direction, et les initiatives prises pour accompagner les novices, sont susceptibles d'influencer de manière positive ou négative l'expérience que le débutant aura de ses premiers moments en tant qu'enseignant (Ingersoll et Kralik, 2004; Johnson, Kraft et Papay, 2011; Ma et MacMillan, 1999; Nias, 1996; Weiss, 1999).

Degré de collaboration et culture d'établissement

Il est généralement admis qu'avoir des interactions fréquentes avec ses collègues est susceptible d'aider l'enseignant débutant. Par exemple, Smith et Ingersoll (2004) observent que passer du temps avec les collègues de sa discipline et prendre part à des activités de collaboration sur des aspects liés à l'enseignement réduit le risque d'abandon de la profession durant la première année d'activité. Néanmoins, d'autres auteurs soulignent que certains facteurs sont susceptibles d'influencer l'efficacité de ce soutien et que certaines conditions sont nécessaires pour que la collaboration ait des effets positifs (Bonami, Letor et Garant, 2010; Levine et Marcus, 2010).

Par ailleurs, les relations que le débutant entretient avec ses collègues s'inscrivent dans une culture organisationnelle spécifique, qui peut être décrite comme « un système de valeurs et de croyances partagées qui produisent des normes de comportement et définissent une manière de fonctionner au sein de l'organisation » (Koberg et Chusmir, 1987, p. 397). Les études qui s'intéressent à la culture des établissements scolaires identifient généralement deux types de climats : ceux qui favorisent la collégialité, la collaboration et l'interdépendance, et ceux qui entraînent de la comparaison, de la compétition et de l'isolement (Johnson et Birkeland, 2003; Kardos, 2005; Ma et MacMillan, 1999; McLaughlin et Talbert, 2001). Or, ces deux tendances correspondent aux dimensions d'un des cadres théoriques majeurs en psychologie de l'éducation : la théorie des buts (Dupeyrat, Escribe et Mariné, 2006; Kaplan, Middleton, Urdan et Midgley, 2002). Ce cadre théorique, initialement développé par la psychologue américaine Carole Dweck, a d'abord été considéré dans une perspective individuelle (une personne face à une tâche). Or, des recherches récentes ont suggéré que l'orientation de but peut également être appliquée au niveau du climat de travail qu'un enseignant insuffle dans sa classe (Meece, Anderman et Anderman, 2006). Selon Kaplan et al. (2002), la structure de buts se réfère aux différentes politiques et pratiques présentes au niveau de la classe et de l'école qui s'articulent autour de buts d'apprentissage ou de performance, en lien avec les messages explicites donnés aux élèves par les enseignants. Dans un climat de travail orienté vers des buts d'apprentissage, l'objectif sera de bien faire les tâches demandées, la performance des personnes sera évaluée par rapport à leur progression personnelle, le fait de faire des efforts pour y arriver sera valorisé, l'erreur sera considérée comme un élément normal du processus d'apprentissage, et les difficultés seront considérées comme des défis à surmonter. À l'inverse, dans un climat de travail orienté vers des buts de performance, l'enjeu principal sera de démontrer sa compétence aux autres ou d'éviter de paraître incompetent, les personnes seront évaluées par rapport aux autres, les personnes seront souvent comparées entre elles, et les difficultés seront considérées comme un indice de l'incompétence de la personne. Par extension, ces dimensions pourraient être utilisées pour caractériser l'ambiance qui règne au sein de l'équipe enseignante.

Accompagnement par la direction ou un collègue expérimenté

Au-delà des caractéristiques de l'environnement de travail dans lequel évoluent les débutants, des initiatives peuvent être prises afin d'offrir à ceux-ci un accompagnement individuel, soit par un enseignant expérimenté, soit par la direction via des entretiens de fonctionnement.

L'accompagnement du novice par un enseignant expérimenté est une des pratiques d'aide à l'insertion professionnelle qui a été le plus étudiée. On retrouve cette pratique sous des termes tels que le tutorat,

le parrainage, le mentorat, ou le coaching (voir Paul, 2004). Cet accompagnement peut être plus ou moins intense, allant d'une disponibilité en cas de questions (p. ex., le novice est invité à s'adresser à l'accompagnateur s'il a besoin d'informations sur le fonctionnement de l'école) à un suivi personnalisé du débutant (p. ex., l'accompagnateur apporte un soutien pédagogique et émotionnel au novice via des rencontres régulières). L'accompagnement de type dyadique contribuerait principalement à la socialisation professionnelle du débutant et au développement de ses compétences et de son identité professionnelles (De Stercke et al., 2010; Lamaurelle, 2010) même si certaines études ont pu en montrer les limites et écueils (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008; Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau, 2011).

Par ailleurs, au-delà des collègues, le directeur est également susceptible d'accompagner les débutants, notamment via les entretiens de fonctionnement qu'il peut avoir avec eux. L'entretien de fonctionnement consiste en des rencontres plus ou moins régulières, entre le novice et un membre de la direction, qui visent le développement professionnel du novice. Il s'agit donc d'un processus d'évaluation formative (faire évoluer l'enseignant) et non certificative (p. ex., faire le point sur la compétence de l'enseignant en vue de prendre une décision le concernant). Cette pratique a beaucoup été étudiée dans le cadre de la psychologie du travail et des organisations (Dumond, 2006; Piveteau, 1981). Les auteurs de ce domaine suggèrent que l'entretien constitue l'occasion pour les deux interlocuteurs de s'interroger sur les progrès par rapport aux objectifs et sur les éventuels problèmes rencontrés, le climat de travail, la collaboration et l'esprit qui règne au sein de l'équipe. Cet entretien formatif ne vise donc pas à émettre un quelconque jugement, mais à rendre une rétroaction constructive sur son action et éventuellement à amener les collaborateurs à une réflexion sur leur travail. Dans ce sens, Paquay (2004) définit une série de principes pour qu'une évaluation soit mobilisatrice (p. 316-317) et favorise donc l'engagement de l'enseignant qui la vit, par exemple, expliciter les règles du jeu (la procédure, les critères d'évaluation et leurs fondements, etc.), associer les enseignants à l'ensemble du processus d'évaluation, garantir une fonction uniquement formative visant une amélioration des pratiques enseignantes et le développement professionnel, cibler des priorités en référence aux divers aspects du métier, inscrire le processus d'évaluation d'un enseignant dans un processus élargi d'évaluation des équipes et des établissements, et assurer, lors de l'entretien, un cadre sécurisant où l'enseignant se sent en confiance et face à une autorité juste. Selon l'auteur, ces conditions permettraient à l'enseignant de ne pas vivre le moment d'évaluation comme sanctionnant, mais au contraire comme mobilisateur.

Méthode

L'objectif du présent article est d'analyser dans quelle mesure ces différents aspects de l'environnement de travail de l'enseignant sont susceptibles d'influencer son vécu durant son insertion professionnelle. Plus précisément, nous analyserons dans quelle mesure et à quelles conditions ces différentes dimensions (degré de difficulté perçue, structure de buts de l'environnement de travail, intensité des collaborations avec ses collègues, accompagnement par un enseignant expérimenté et entretiens de fonctionnement avec la direction) sont, ou non, corrélées au bien-être émotionnel, au sentiment d'efficacité personnelle et à l'intention des enseignants débutants de persister dans le métier.

Pour ce faire, nous rapporterons les résultats de deux études empiriques quantitatives, menées dans le cadre d'une recherche doctorale en Belgique francophone.

Les participants

Ces deux études (Étude 1 et Étude 2) ont été menées respectivement auprès de 114 et 185 enseignants débutants en communauté française de Belgique. Les participants de la première étude étaient dans leur première année d'enseignement, et ceux de la seconde avaient moins de trois ans d'ancienneté. Ils étaient âgés en moyenne de 22,4 ans (Étude 1) et de 24,2 ans (Étude 2). L'échantillon était composé de 80,7 % de femmes dans l'Étude 1 et de 83,2 % de femmes dans l'Étude 2. Enfin, dans l'Étude 1, 61,4 % des participants enseignent dans l'enseignement fondamental et 38,6 % étaient issus de l'enseignement secondaire inférieur. Dans l'Étude 2, ces proportions étaient de 52,4 % pour l'enseignement fondamental et 47,5 % pour l'enseignement secondaire inférieur.

Les questionnaires

Les participants étaient contactés par courriel et invités à répondre au questionnaire qui leur était proposé. Celui-ci était composé d'items par rapport auxquels il leur était demandé d'indiquer leur degré d'accord sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). La moyenne de ces items était ensuite calculée pour chaque participant, afin de constituer au final un score moyen pour chaque dimension. Il est à noter que ces mesures sont des mesures subjectives de l'expérience du débutant. On s'intéresse ici à la relation entre la manière dont l'individu perçoit son environnement et son bien-être. Il ne s'agit donc pas de mesures objectives de l'environnement de travail ou du bien-être du débutant.

Dans l'Étude 1, nous avons mesuré : le degré de difficulté perçu par le novice, le climat de travail et la fréquence des interactions avec les collègues. Dans l'Étude 2, nous avons examiné l'accompagnement offert aux novices par un enseignant plus expérimenté (mentorat) ou par la direction (entretiens de fonctionnement). Nous décrivons ci-dessous les mesures utilisées. Davantage d'informations sur les caractéristiques psychométriques de celles-ci peuvent être obtenues dans Devos (2012) et Devos, Dupriez et Paquay (2012).

Degré de difficulté perçu. Le degré de difficulté rencontré par les débutants a été mesuré par deux types d'items, créés par les auteurs sur base de la littérature. D'une part, des items généraux appréhendaient le niveau de difficulté global perçu (p. ex., « Je dois souvent faire face à des situations difficiles », « Enseigner est plus difficile que ce que je pensais », « Jusqu'ici, j'ai rencontré peu de difficultés »). D'autre part, des items spécifiques évaluaient le degré de difficulté que les débutants éprouvaient par rapport à différents aspects de leur fonction (p. ex., gérer la discipline en classe, gérer mes relations avec les élèves, atteindre les objectifs d'apprentissage prévus dans le programme).

Structure de but du climat d'établissement. L'orientation du climat d'établissement vers des buts d'apprentissage a été mesurée par une échelle développée par Devos et al. (2012). Elle était composée d'items tels que « Dans mon établissement scolaire... il y a un esprit de coopération entre les profs; faire beaucoup d'efforts en tant qu'enseignant est très valorisé; les erreurs sont considérées comme une composante normale de l'apprentissage ». L'orientation du climat d'établissement vers des buts de performance a été mesurée par des items tels que « Dans mon établissement scolaire... je me sens souvent comparé(e) aux autres enseignants; il y a un climat de compétition entre les profs; ce qui compte, c'est de donner l'impression qu'on est aussi bon ou meilleur que les autres enseignants ».

Fréquence de la collaboration entre les enseignants. La partie du questionnaire concernant les pratiques de collaboration au sein de l'équipe enseignante évalue à quelle fréquence le novice rapporte avoir des interactions avec ses collègues. Les items sont issus d'une étude plus large menée par Lessard, Kamanzi et Larochelle (2009). Il était demandé aux participants d'évaluer à quelle fréquence (jamais – très souvent) ils interagissaient avec leurs collègues dans les contextes suivants :

- discussions sur les élèves;
- partage de matériel pédagogique;
- discussions sur les contenus enseignés;
- planification conjointe de cours;
- discussions sur les méthodes d'enseignement;
- participation conjointe à des activités de formation;
- élaboration conjointe de matériel pédagogique;
- activités amicales hors du travail (p. ex., souper, sortie culturelle);
- activités d'accompagnement des enseignants débutants.

Accompagnement via l'entretien de fonctionnement. Dans un premier temps, nous avons demandé aux participants s'ils avaient bénéficié d'entretiens de fonctionnement avec leur direction. Il leur était précisé que nous entendions par là une « rencontre individuelle entre vous et votre direction (p. ex., directeur ou directrice, sous-directeur ou sous-directrice) dans le but de faire un bilan sur un ou plusieurs aspects du métier (pratiques d'enseignement, gestion de classe, projets en équipe, développement professionnel, etc.). Cette rencontre peut se faire en cours d'année ou en fin d'année, à une ou plusieurs reprises ».

Dans un second temps, ceux qui rapportaient avoir bénéficié d'un tel accompagnement étaient invités à évaluer dans quelle mesure ces entretiens remplissaient les critères d'une évaluation mobilisatrice (p. ex., « En début d'entretien, mon directeur m'a expliqué la manière dont allait se dérouler l'entretien », « J'ai ressenti cet entretien comme un moment de dialogue constructif entre mon directeur et moi-même », « Je suis sorti(e) de l'entretien en ayant des objectifs fixés »). Ces items ont été élaborés par les auteurs sur base de la littérature existante et nous donnent donc une indication de la qualité perçue de l'entretien.

Accompagnement par un enseignant plus expérimenté. Dans un premier temps, nous avons demandé aux participants s'ils avaient bénéficié d'un accompagnement par un enseignant expérimenté, accompagnement que nous avons défini comme « l'attribution plus ou moins formelle d'un enseignant expérimenté à un enseignant débutant, dans le but d'apporter à ce dernier un soutien pédagogique et psychologique. Cette pratique peut porter différents noms (mentorat, parrainage, tutorat, etc.) ».

Les participants qui avaient bénéficié d'un tel accompagnement étaient ensuite amenés à indiquer dans quelle mesure (1) la relation établie entre eux et leur mentor était positive (p. ex., « Lors des moments d'échanges, mon mentor fait preuve d'une grande écoute et d'empathie à mon égard », « Dès le début de la relation, mon mentor a su instaurer un climat de confiance mutuelle »), (2) l'accompagnateur leur faisait part d'une rétroaction constructive (p. ex., « Mon mentor le souligne lorsqu'il trouve que j'ai fait

du bon travail ») et (3) l'accompagnateur les encourageait à réfléchir sur leur pratique (p. ex., « Mon mentor m'aide à réfléchir sur ma pratique afin de l'améliorer », « Lorsque je suis face à un problème ou une difficulté, mon mentor m'encourage à trouver moi-même la solution »). Ces items ont été élaborés par les auteurs sur base de la littérature existante.

Vécu (sentiment de dépression, sentiment d'efficacité personnelle, implication dans le travail et intention de persister dans le métier). En outre, dans les deux études, le vécu du débutant a été appréhendé par quatre dimensions complémentaires : le bien-être émotionnel (appréhendé par son inverse, le sentiment de dépression) et le sentiment d'efficacité personnelle (Études 1 et 2), l'implication dans le travail (Étude 2) et l'intention de persister dans le métier (Étude 1).

La première dimension a trait au bien-être émotionnel du novice. Celui-ci a été opérationnalisé par son antithèse, c'est-à-dire le sentiment de dépression, car il s'agit d'un concept fréquemment mesuré en psychologie; de plus, nous disposons de nombreux questionnaires validés pour ce faire. Les items de cette étude sont extraits de la « Centre for Epidemiologic Studies Depression Scale » (CES-D, Radloff, 1977). Il était demandé aux participants dans quelle mesure ils avaient ressenti certaines émotions et pensées durant les deux dernières semaines, par exemple, « Je me sentais déprimé(e) », « J'avais l'impression que tout ce que je faisais était un effort », « J'avais beaucoup d'espoir pour le futur », « J'aimais la vie » (item inversé).

Le second indicateur est le degré auquel un enseignant est confiant en sa capacité à être un bon enseignant. Cet indicateur fait référence au concept de « self-efficacy » proposé par Bandura et aux mesures proposées par celui-ci (Bandura, 1997, 2006, 2007). Il sera nommé « sentiment d'efficacité » dans le reste de cet article. Il a été mesuré par des items tels que « Je suis capable d'être un(e) bon(ne) enseignant(e) », « Je suis capable de gérer la discipline en classe », et « Je suis capable de faire acquérir des savoirs et des savoir-faire aux élèves ».

Le troisième indicateur est l'implication au travail et reflète le degré auquel le novice est impliqué mentalement, affectivement et physiquement dans son travail. Cet indicateur fait référence à la notion de « job involvement » proposée par Lodahl et Kejner (1965). Il est mesuré par des items tels que « Je continuerais probablement à travailler même si je n'avais plus besoin d'argent » et « Je suis très engagé(e) personnellement dans mon travail ».

Enfin, le dernier indicateur est l'intention de persister dans le métier et traduit le degré auquel le novice envisage de rester dans la profession. Il était appréhendé par des items tels que « J'ai l'intention de rester longtemps dans l'enseignement », et « J'envisage de rapidement quitter l'enseignement » (item inversé).

Résultats

Dans cette section, nous analysons les relations entre nos différentes variables.

Le degré de difficulté perçu

Avant de nous intéresser aux variables relatives à l'environnement de travail en tant que telles, faisons un petit détour par le degré auquel les novices rencontrent des difficultés dans l'exercice de leur fonction, c'est-à-dire à la relation entre le degré de difficulté perçu et les indicateurs de vécu.

Le tableau ci-dessous présente les coefficients de corrélation obtenus entre le degré de difficulté perçu et les variables relatives au vécu des débutants. Les étoiles indiquent le degré auquel ces indices sont statistiquement significatifs; plus leur nombre est élevé, plus la corrélation est significative.

Tableau 1

Corrélations entre le degré de difficulté perçu et les variables de vécu (Étude 1).

	Degré de difficulté perçu
Sentiments de dépression	.65***
Sentiment d'efficacité	-.50***
Intention de rester dans la profession	-.42***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

On y observe que le degré de difficulté perçu est très fortement corrélé aux trois indicateurs de bien-être des enseignants débutants. Les indices de corrélation sont en effet très élevés ($r = 0,65$ pour la dépression, $r = -0,50$ pour le sentiment d'efficacité, et $r = -0,42$ pour l'intention de rester dans la profession). Cela signifie que plus un enseignant débutant ressent de difficultés dans sa fonction, plus il ressentira de sentiments de dépression (relation très forte), moins il se sentira compétent en tant qu'enseignant, et moins il aura l'intention de rester dans la profession à long terme.

Le climat de travail

Passons à présent aux variables relatives à l'environnement de travail. Considérons tout d'abord la relation entre le climat de travail qui règne au sein de l'équipe enseignante et les indicateurs de vécu.

Le tableau ci-dessous présente les coefficients de corrélation obtenus entre les deux dimensions de l'orientation de but et les variables relatives au vécu des débutants.

Tableau 2

Corrélations entre les orientations de but et les variables de vécu (Étude 1).

	But d'apprentissage	But de performance
Sentiments de dépression	-.29**	.47***
Sentiment d'efficacité	.25**	-.19*
Intention de rester dans la profession	.28**	-.15

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

On peut observer que ces deux orientations de but entretiennent des relations opposées avec les indicateurs du vécu des novices.

En effet, la première colonne montre que plus l'environnement de travail est orienté vers des buts d'apprentissage, plus les indicateurs de bien-être sont positifs. Cela signifie que plus l'environnement de travail favorise un esprit de collaboration entre les enseignants, valorise la progression individuelle de ceux-ci, considère l'erreur comme une composante normale de l'apprentissage, reconnaît l'effort, etc., plus le sentiment de dépression sera faible, et plus le sentiment d'efficacité et l'intention de rester dans la profession seront élevés.

À l'inverse, la seconde colonne suggère que plus l'environnement de travail est orienté vers des buts de performance, plus le vécu du débutant sera négatif. Plus précisément, plus la comparaison entre les enseignants est fréquente, plus le novice a l'impression qu'il doit paraître compétent aux yeux de ses collègues et cacher ses difficultés, plus la compétence à être enseignant est considérée comme innée et non modifiable, plus le novice sera envahi par des sentiments de dépression considérés ici comme l'opposé du bien-être émotionnel et, dans une moindre mesure, fera l'expérience d'un faible sentiment de compétence.

En outre, si l'on compare ces deux orientations, on voit que l'orientation vers des buts d'apprentissage est liée de manière constante aux trois indicateurs, tandis que l'orientation vers des buts de performance est très fortement liée aux sentiments de dépression et moins aux deux autres indicateurs.

Les interactions avec les collègues

Le tableau ci-dessous présente les coefficients de corrélation obtenus entre la fréquence des interactions avec les collègues et les variables relatives au vécu des débutants.

Tableau 3

Corrélations entre la fréquence des interactions avec les collègues et les variables de vécu (Étude 1).

	Fréquence des interactions avec les collègues
Sentiments de dépression	-.16
Sentiment d'efficacité	.01
Intention de rester dans la profession	.20*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nous pouvons y lire que plus un enseignant débutant rapporte interagir fréquemment avec ses collègues, plus il a l'intention de rester dans la profession et moins il rapporte de sentiments de dépression. Ces indices de corrélation ne sont pas très élevés, mais représentent néanmoins des tendances à prendre en considération. Par contre, il est surprenant de voir que la corrélation entre le degré de collaboration avec les collègues et le sentiment d'efficacité est quasiment nulle. Ce résultat peut être approfondi via des analyses de modération. Cela signifie que la relation entre ces deux variables pourrait n'apparaître que dans certaines conditions, c'est-à-dire qu'à un certain niveau d'une troisième variable.

Et en effet, lorsque la relation entre ces deux variables est croisée avec le niveau de difficulté rencontré par les novices, et avec l'orientation vers des buts d'apprentissage de l'environnement de travail, on observe les résultats suivants.

Figure 1

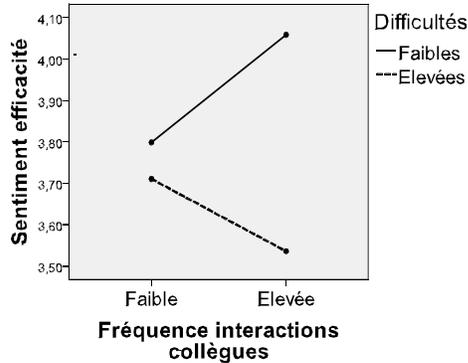
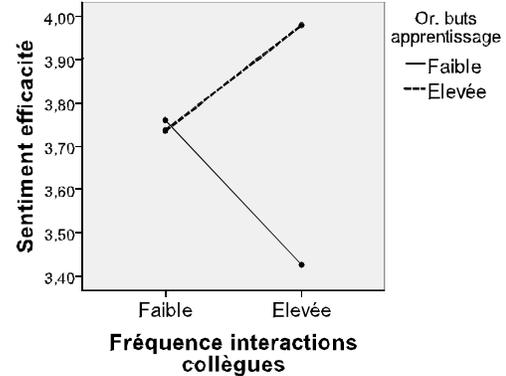


Figure 2



Que peut-on lire sur ces figures? Dans la Figure 1, on voit que, lorsque le degré de difficulté rencontré par les novices est faible (ligne pleine), une collaboration fréquente avec les collègues (côté droit de la figure) donne lieu à un sentiment d'efficacité plus grand qu'un faible degré de collaboration avec ceux-ci (côté gauche de la figure). Ce résultat est celui auquel on pouvait s'attendre. Par contre, parmi les novices qui éprouvent un degré de difficulté élevé dans leur pratique quotidienne (ligne pointillée), ceux qui bénéficient d'interactions fréquentes avec les collègues (côté droit de la figure) ont un sentiment d'efficacité plus faible que ceux qui ne bénéficient pas de telles interactions (côté gauche de la figure).

En d'autres mots, on voit que des interactions fréquentes entre le novice et les autres enseignants n'ont d'effet positif sur le sentiment d'efficacité que si ce dernier rencontre peu de difficultés dans sa pratique. À l'inverse, si celui-ci rencontre de grandes difficultés, les interactions avec les collègues vont amoindrir son sentiment d'efficacité.

Dans le même ordre d'idée, on observe un effet similaire lorsqu'on considère le degré auquel l'environnement de travail est orienté vers les buts d'apprentissage (cf. Figure 2). En effet, si l'environnement de travail est fortement orienté vers des buts d'apprentissage, les novices qui bénéficient d'interactions fréquentes avec leurs collègues rapportent un sentiment d'efficacité plus grand que ceux qui ne vivent pas de telles interactions. Mais à l'inverse, si l'environnement de travail est faiblement orienté vers ce type de buts, les novices qui bénéficient d'interactions fréquentes avec leurs collègues rapportent un sentiment d'efficacité plus faible que ceux qui ne vivent pas de telles interactions.

Les interactions fréquentes avec les collègues ne semblent donc avoir un effet positif que si l'enseignant débutant rencontre peu de difficultés et/ou travaille dans un environnement social qui favorise une logique de but d'apprentissage, et est à l'inverse associé à un sentiment d'efficacité moindre si ces conditions ne sont pas remplies.

L'accompagnement

Parmi les participants de l'étude, et étant donné la définition large de ces types d'accompagnement que nous avons proposée, 66 (sur 185) ont répondu avoir bénéficié d'un accompagnement par un enseignant expérimenté (mentorat) et 80 ont répondu avoir eu au moins un entretien de fonctionnement avec leur direction.

Dans un premier temps, nous avons comparé le sentiment de dépression, le sentiment d'efficacité et l'implication au travail des novices qui ont bénéficié ou qui n'ont pas bénéficié de ces deux types d'accompagnement. De manière intéressante, on observe qu'il n'y a de différence sur aucune des dimensions du vécu, ni en ce qui concerne le mentorat, ni en ce qui concerne les entretiens de fonctionnement.

Par contre, lorsque, parmi ceux qui en ont bénéficié, on analyse les corrélations entre le degré de qualité de ces pratiques d'accompagnement et le vécu des débutants, on observe que plus ces interventions étaient de qualité, plus le bien-être des débutants est élevé.

Tableau 3.

Corrélations entre le mentorat et l'entretien de fonctionnement et les variables de vécu (Étude 2).

	Sentiments de dépres- sion	Sentiment d'efficacité	Implication dans le travail
Entretien de fonctionnement	-.34**	.28*	.34**
Mentorat	-.05	.26*	.11
Qualité de la relation	-.11	.17	.12
Rétroaction	.05	.27*	.07
Réflexion sur la pratique	-.05	.27*	.10

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

La première ligne du tableau présente les corrélations observées entre la qualité perçue des entretiens de fonctionnement et les trois variables de vécu. On observe que, de manière stable au travers des indicateurs du vécu, plus les entretiens de fonctionnement présentaient les caractéristiques d'un entretien mobilisateur proposées par Paquay (2004), plus les débutants rapportaient un vécu positif.

En ce qui concerne l'indice de qualité globale du mentorat (2^e ligne), on observe que celle-ci est surtout corrélée au sentiment d'efficacité, et peu aux autres indicateurs. Lorsqu'on analyse plus en profondeur les trois sous-dimensions du mentorat (lignes 3 à 5), on observe que ce n'est pas tellement la qualité de la relation qui est liée au sentiment d'efficacité, mais plutôt le fait de recevoir des rétroactions constructives et d'être encouragé à réfléchir sur sa pratique.

Discussion des résultats

Plusieurs résultats intéressants ont pu être mis en évidence dans cette étude. Premièrement, nous avons vu que la littérature existante met en exergue une série de difficultés fréquemment rencontrées par les enseignants débutants (De Stercke et al., 2010; Doidinho-Vicoso, 2012; Veenman, 1984). La présente étude a mis en évidence une relation statistique forte entre le degré de difficulté perçu par les novices dans l'exercice de leur fonction et les variables relatives à leur vécu. En effet, plus les débutants éprouvent de difficultés dans leur pratique (p. ex., gérer la dynamique de groupe, gérer les relations avec les élèves, leur faire acquérir des connaissances et compétences), plus, par ordre décroissant, ils ressentiront de sentiments de dépression, ils auront une faible confiance en leur capacité à être un bon enseignant et ils envisageront de quitter la profession.

Ce résultat confirme et précise de manière chiffrée une idée qui va de soi pour tout acteur de terrain. En outre, il encourage à davantage se préoccuper de ces problèmes rencontrés par les débutants. En effet, ces difficultés sont parfois considérées comme normales, comme une étape inévitable de la carrière enseignante; or, on voit ici qu'elles sont fortement liées à l'intention de quitter la profession. Certains ont pourtant le potentiel nécessaire pour devenir de bons enseignants, et s'ils sont aidés à surmonter les maladrotes du début, ce potentiel pourra s'exprimer. Il est donc important d'être attentif à ces novices qui ont besoin d'un coup de pouce et qui pourraient venir grossir les rangs des enseignants compétents.

Deuxièmement, en ce qui concerne les dimensions de l'environnement de travail, cette étude a tout d'abord mis en évidence l'importance du climat de travail. Abordé ici sous l'angle de la théorie de l'orientation de but (Kaplan et al., 2002; Meece et al., 2006), nous avons vu qu'une orientation du climat de travail vers les buts d'apprentissage était corrélée de manière significative et équivalente aux trois indicateurs de bien-être, alors qu'une orientation vers des buts de performance était associée à d'intenses sentiments de dépression et, dans une moindre mesure, à un plus faible sentiment d'efficacité. D'une part, ces résultats soulignent l'intérêt de considérer le climat d'établissement sous l'angle de sa structure de buts et complètent les travaux réalisés jusqu'ici dans ce domaine (Kaplan et al., 2002; Meece et al., 2006). D'autres études sont à présent nécessaires pour répliquer ces effets et préciser la validité de l'outil de mesure. D'autre part, ces résultats confirment que le climat et la culture de l'environnement de travail ont une importante influence sous-jacente sur le vécu des enseignants (Johnson et Birkeland, 2003; Kardos, 2005; Ma et MacMillan, 1999; McLaughlin et Talbert, 2001). Ces dimensions sont difficilement palpables et modifiables, mais conditionnent les pratiques des acteurs. Il importe donc de leur prêter de l'attention, d'autant plus que de nombreux travaux suggèrent que le chef d'établissement est un acteur clé dans l'élaboration de l'esprit de travail de l'équipe éducative (cf. par exemple Galand et Gillet, 2004). Par son comportement, il insufflera un climat qui influencera durablement les pratiques et l'atmosphère de travail régnant au sein de l'établissement.

Troisièmement, nous avons vu que la relation entre la fréquence des interactions avec les collègues dans différentes situations (p. ex., discussions, partage de matériel, planification conjointe de cours, participation à des formations ou à des activités amicales) et le vécu des novices est interpellante. D'une part, bien que cette relation ne soit pas très forte, on observe que plus la fréquence des interactions est élevée, plus l'intention de rester dans la profession est élevée également. D'autre part, en ce qui concerne le sentiment d'efficacité, les interactions avec les collègues ne favorisent celui-ci uniquement si le novice rencontre peu de difficultés dans sa pratique et/ou si l'environnement de travail favorise une orientation vers les buts d'apprentissage. Dans le cas contraire, plus les interactions sont fréquentes, plus le sentiment d'efficacité est faible. Il est frappant de constater que des interactions fréquentes avec des novices qui rencontrent de grandes difficultés dans la pratique augmentent le malaise de ceux-ci. Peut-être n'osent-ils pas faire part de leurs difficultés, par peur d'être jugés, mis à l'écart ou remerciés. Or, ces novices en difficultés sont probablement ceux qui ont le plus besoin d'échanges formatifs avec leurs collègues plus expérimentés. Ces résultats rejoignent les travaux sur le conflit sociocognitif, qui suggèrent que la compétence perçue des protagonistes et le degré de menace perçue dans l'environnement influencent la nature de la collaboration (Buchs, Butera, Mugny et Darnon, 2004). Il importe donc, via le climat de l'école et via certaines pratiques (p. ex., confidentialité des discussions sur les difficultés) de permettre à ces novices de s'exprimer en vue de s'améliorer.

Quatrièmement, ce qui concerne les pratiques d'accompagnement individuelles des novices, via la direction (entretiens de fonctionnement) ou via un collègue plus expérimenté (mentorat), nous avons vu que la simple existence de ces pratiques n'était pas associée à une amélioration des indicateurs de bien-être, ce qui rejoint les observations faites dans d'autres études (Ingersoll et Kralik, 2004; Kapadia, Coca et Easton, 2007; Kardos, 2005). Néanmoins, parmi ceux qui en avaient bénéficié, la qualité de ces interventions était corrélée de manière significative au bien-être. En effet, plus l'entretien de fonctionnement répondait aux caractéristiques d'un entretien mobilisateur (le novice est au courant des aspects qui vont être discutés, l'entretien se déroule dans un climat de confiance et le novice a du temps pour s'exprimer, il ressort de l'entretien avec des objectifs fixés, etc.), plus les scores sur les indicateurs de bien-être sont élevés. Par ailleurs, plus le mentorat est de qualité, et plus précisément, plus le novice reçoit de rétroactions constructives et plus il est encouragé à réfléchir sur sa pratique, plus son sentiment d'efficacité est élevé. Ces résultats rejoignent les travaux soutenant l'effet positif de l'accompagnement sur l'expérience des débutants.

Perspectives et implications

Les résultats relatifs à la fréquence des interactions avec les collègues et ceux relatifs aux pratiques d'accompagnement des débutants nous amènent à considérer l'existence versus la qualité des interventions mises en place et les conditions dans lesquelles elles le sont.

En effet, bien que la littérature sur le mentorat soit très positive envers ce type de pratiques, peu d'études ont pu mettre en évidence un effet quantitatif significatif de celles-ci sur des variables telles que le bien-être, la compétence ou la rétention des enseignants débutants (Ingersoll et Kralik, 2004; Smith et Ingersoll, 2004). Cela rejoint donc les résultats obtenus dans notre étude. Certains auteurs soulignent également que les bénéfices de ce type de pratiques sont possibles et potentiellement importants, mais qu'ils ne sont pas automatiques, et qu'il y a une différence entre l'existence de ces pratiques d'accompagnement et leur efficacité. Au-delà de la présence de ces pratiques au sein des établissements scolaires, il importe de prendre en considération la qualité de celles-ci. Lorsqu'une procédure d'accompagnement est envisagée, il est utile de s'assurer qu'elle remplit une série de conditions qui la rendront efficace : par exemple, les mentors sont-ils des volontaires, quels ont été les critères de sélection, ont-ils été formés, leur fonction leur a-t-elle été expliquée, comment la confidentialité est-elle assurée? De nombreux travaux discutent les caractéristiques susceptibles d'améliorer l'efficacité de ce genre de dispositifs (p. ex., la sélection des mentors, le pairage avec les débutants, la formation, les rôles du mentor). Des articles intéressants peuvent être trouvés sur le site du CNIPE (Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement).

Par ailleurs, au-delà des questions relatives à la qualité du dispositif lui-même, les résultats de notre étude relatifs à la fréquence des interactions avec les collègues sur le sentiment d'efficacité renvoient à l'importance du contexte dans lequel le dispositif est mis en place. En effet, l'équipe enseignante et la culture de l'établissement sont-elles prêtes pour ce genre de dispositif? Plus précisément, comment celui-ci a-t-il été introduit, quelle a été la communication qui a été faite autour de ce dispositif, l'équipe enseignante est-elle partie prenante, y a-t-il un moment d'évaluation du dispositif prévu?

Les pratiques d'accompagnement des enseignants débutants (p.ex., mentorat, entretiens de fonctionnement, collaboration avec des enseignants expérimentés) sont potentiellement extrêmement riches pour l'insertion professionnelle de ces novices, bien qu'il importe de garder à l'esprit les écueils possibles (p. ex., trop grand conformisme du débutant au mentor, risque de mélange de rôles de mentor entre aide et rapport évaluatif à la direction) et d'envisager toutes les procédures qui vont permettre d'éviter ces pièges (p. ex., par la préparation approfondie du dispositif, la formation des mentors).

Enfin, le présent article ouvre de nouvelles pistes de recherche. En effet, les relations observées dans cette étude devraient être vérifiées dans un dispositif de recherche longitudinal comprenant plusieurs temps de mesure. Cela permettrait de préciser les effets de causalité entre les variables. En outre, étant donné qu'il s'est avéré intéressant d'appréhender le climat de travail sous l'angle de sa structure de buts, des études supplémentaires sont nécessaires dans cette direction afin d'affiner la validité de construit (p. ex., sous-dimensions), validité interne (réplication dans différents contextes et pays) et validité externe (validité convergente et divergente avec d'autres mesures de climat). Enfin, la présente étude appelle à développer davantage de travaux analysant les conditions de succès des dispositifs mis en place, c'est-à-dire les caractéristiques des protagonistes et de leur environnement susceptibles d'entraîner un effet positif de ces pratiques sur le vécu des enseignants débutants lors de leur insertion professionnelle.

Références

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY : W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for creating self-efficacy scales. Dans T. Urdan et F. Pajares (dir.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (p. 307-337). Greenwich, CT : Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Bonami, M., Letor, C. et Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : Processus, stratégies, paradoxes* (p. 47-62). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.corri.2010.01.0047>
- Buchs, C., Butera, F., Mugny, G. et Darnon, C. (2004). Conflict elaboration and cognitive outcomes. *Theory into Practice*, 43(1), 23-30. <http://dx.doi.org/10.1353/tip.2004.0002>
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. et Maréchal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation et formation*, (e-294), 137-148. Repéré à <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=10&cidRes=89>
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché de travail. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, (92), 1-156. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978999>
- Devos, C. (2012). *The role of self-aspect importance and social working environment on beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression* (Thèse de doctorat inédite). Université catholique de Louvain.
- Devos, C., Dupriez, V. et Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206-217. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.008>
- Doidinho-Vicoso, M.-H. (2012). *Un dispositif de codéveloppement professionnel pour les enseignants débutants : quels vécus, quels bénéfices?* (Mémoire de maîtrise inédit). Université catholique de Louvain.

- Dupeyrat, C., Escribe, C. et Mariné, C. (2006). Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition. Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), *(Se) Motiver pour apprendre* (p. 63-74). Paris : Presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0063>
- Dumond, J.-P. (2006). L'appréciation des personnels. Évaluer n'est pas expliciter. *Revue française de gestion*, 32(162), 21-34. <http://dx.doi.org/10.3166/rfg.162.21-34>
- Galand, B. et Gillet, M.-P. (2004). Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants. *Cahier de recherche du GIRSEF*, (26), 2-22. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603506>
- Gelin, D., Rayou, P. et Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- Hebert, E. et Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897-911. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00039-7](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00039-7)
- Ingersoll, R. et Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What research says*. Repéré à <https://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/ECS-RMI-2004.pdf>
- Johnson, S. M. et Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": new teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Johnson, S. M., Kraft, M. A. et Papay, J. P. (2011). *How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement* (Project on the next generation of teachers working paper). Repéré à http://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/johnson_kraft_papay_teacher_working_conditions_final.pdf
- Kapadia, K., Coca, V. et Easton, J. Q. (2007). *Keeping new teachers: A first look at the influences of induction in the Chicago public schools*. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED498332>
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. et Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. Dans C. Midgley (dir.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (p. 21-54). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kardos, S. M. (2005, avril). *The importance of professional culture in new teachers' job satisfaction*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Education Research Association, Montréal.
- Kelchtermans, G. et Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00053-1](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00053-1)
- Koberg, C. S. et Chusmir, L. H. (1987). Organizational culture relationships with creativity and other job-related variables. *Journal of Business Research*, 15(5), 397-409. [http://dx.doi.org/10.1016/0148-2963\(87\)90009-9](http://dx.doi.org/10.1016/0148-2963(87)90009-9)
- Lacourse, F., Martineau, S. et Nault, T. (dir.) (2011). *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Anjou, QC : CEC.
- Lamaurelle, J.-L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris : Hachette.
- Lamontagne, M., Arsenault, C. et Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 187-203). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Laroche, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, (23), 59-77. <http://dx.doi.org/10.3917/es.023.0059>
- Levine, T. H. et Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001>
- Lodahl, T. M. et Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), 24-33. <http://dx.doi.org/10.1037/h0021692>
- Ma, X. et MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47. <http://dx.doi.org/10.1080/00220679909597627>

- McLaughlin, M. W. et Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Malderez, A. et Bodoczky, C. (2009). *Comment pratiquer un tutorat de qualité?* Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Cahiers de la recherche en éducation et formation*, (42), 3-35. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00603481>
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61-88). Québec, QC : CEC.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. et Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual review of psychology*, 57, 487-503. DOI:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Mélis, A. (2007). *Les modes d'accompagnement existants en Région de Bruxelles-Capitale correspondent-ils aux besoins des enseignants débutants du primaire par rapport aux difficultés rencontrées en début de carrière?* (Mémoire de master inédit). Université catholique de Louvain.
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). Montréal, QC : CEC.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, (299), 13-35. Repéré à <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=155>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Paquay, L. (dir.) (2004). *L'évaluation des enseignants : Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Piveteau, J. (1981). *L'entretien d'appréciation du personnel*. Toulouse : Érès.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401. <http://dx.doi.org/10.1177/014662167700100306>
- Schutz, P. A. et Zembylas, M. (dir.) (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York, NY : Springer Publishing.
- Smith, T. M. et Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers' turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. Repéré à http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gse_pubs
- Van Nieuwenhoven, C. et Doidinho-Vicoso, M.-H. (2015). Quel regard les enseignants novices portent-ils sur leurs difficultés et sur les apports d'un dispositif de co-développement? Dans J.-F. Cohen et L. M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation?* (p. 241-258). Bruxelles : De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C., Doidinho-Vicoso, M.-H. et Labeeu, M. (2016). Identification des difficultés des enseignants débutants : vers une conception de l'alternance intégrative. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 79-96). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <http://dx.doi.org/10.2307/1170301>
- Vivegnis, I., Portelance, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2014). Les postures de l'accompagnateur : au service ou au détriment de l'émancipation professionnelle de l'enseignant débutant. Dans L. Portelance, J. Mukamurera et S. Martineau (dir.), *Développement et persévérance professionnels des enseignants débutants : oui, mais comment?* (p. 137-154). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.
[http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(99\)00040-2](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(99)00040-2)

Pour citer cet article

Devos, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). L'impact de l'environnement social de travail sur l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant [The influence of social working environment on beginning teachers' outcomes]. *Formation et profession*, 24(3), 46-62. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.311>