Portrait de l'accompagnement mentoral au regard de *l'agir compétent* des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) de l'Ontario

NATHALIE GAGNON

Thèse soumise à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences du programme de
doctorat en éducation

FACULTÉ D'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ D'OTTAWA

© Nathalie Gagnon, Ottawa, Canada, 2017

REMERCIEMENTS

Un projet personnel d'une telle envergure et nécessitant autant d'effort ne pourrait voir le jour sans le travail de collaboration sérieux et le soutien indéfectible de toute une équipe ; bien qu'il n'y ait qu'un seul nom figurant sur la page couverture de ce document, je considère que la réalisation d'un tel projet de vie ne saurait se résumer au travail d'un seul individu. Ce « Ph. D », tout récemment apposé à ma signature, c'est aussi à vous qu'il revient… C'est ainsi avec grande émotion que je désire aujourd'hui remercier chacun et chacune d'entre vous qui y avez, à votre façon, contribué.

J'aimerais tout d'abord manifester ma plus sincère gratitude envers le plus merveilleux des mentors qu'il m'a été permis de connaître (et je m'y connais !). Claire Duchesne, je ne pourrai assez te remercier d'avoir attisé en moi, par une belle journée d'automne de l'année 2011, ce profond désir de réalisation personnelle et de surpassement de soi. Merci de m'avoir tendu la main et d'avoir initié ce parcours parsemé de belles réussites et de grands instants de bonheur ; bien plus que de contribuer à mon épanouissement professionnel, tu m'as permis de trouver ma Voie, mon *tao*, et de me révéler à moi-même. Ce fut d'ailleurs la plus belle découverte de ce projet doctoral et je te suis extrêmement reconnaissante de la confiance que tu as su me manifester tout au long de celui-ci. Merci de ta générosité, de ton authenticité et de ton humour sans borne. Si la « dictature doctorale », comme tu aimais bien l'appeler, prend maintenant fin, notre belle amitié, elle, demeurera certainement encore de bien nombreuses années.

À toi, l'homme de ma vie, et à vous deux, mes petites puces, je vous remercie de m'avoir démontré, de mille et une façons, votre soutien et votre amour si précieux. Un accomplissement comme celui-ci n'aurait pu voir le jour sans de bonnes grosses doses d'amour et d'encouragements et je vous suis extrêmement reconnaissante d'avoir assuré, au quotidien, cet approvisionnement plus qu'essentiel. Merci de votre confiance et surtout d'avoir nourri ma vie de multiples instants de bonheur. Puisse cet accomplissement nous permettre de réaliser plusieurs rêves et de vivre encore une multitude de ces beaux moments en famille.

À toi, papa, à toi, maman et à toi, chère sœur, j'aimerais pouvoir vous exprimer à quel point les bons mots et les élans de fierté que vous m'avez manifestés tout au long de mes études m'ont permis véritablement de donner le meilleur de moi-même. Sachez, cependant, que cette fierté ne saurait surpasser la mienne : celle d'appartenir à une famille comme la nôtre, si aimante,

si lumineuse, si nourrissante pour l'âme et l'esprit. Il y a beaucoup de vous dans chacun des mots qui composent cet ouvrage et c'est avec une joie immense que je partage avec vous cette belle réussite et ce sentiment du devoir accompli.

J'aimerais également souligner l'apport considérable des membres de mon comité de thèse. Marie-Josée Dumoulin, Claire IsaBelle et Mariette Théberge, je vous remercie d'avoir mis votre expertise au service de mon projet doctoral. Vos conseils judicieux et votre accompagnement chaleureux ont permis la réalisation d'une thèse dont je suis fière. Je vous remercie également d'avoir été pour moi des modèles inspirants.

J'aimerais maintenant saluer la collaboration et la très grande générosité des participants à l'étude, de même que tous les acteurs du milieu scolaire qui m'ont, à un moment ou à un autre, appuyé afin de faciliter la concrétisation de ce projet doctoral. Au cours des cinq dernières années, j'ai été témoin de l'incroyable volonté et résilience des nouveaux enseignants, de l'immense générosité des enseignants-mentors et du travail acharné déployé par les conseillers pédagogiques qui les accompagnent. Merci de vous être confié à moi, de m'avoir beaucoup appris et surtout, de m'avoir permis, à mon tour, de devenir une meilleure accompagnante.

Enfin, merci à l'ensemble de ma famille, de mes amis et de mes collègues (professeurs, enseignants, doctorants et étudiants) qui m'avez également témoigné vos encouragements et qui, par les moments agréables passés en votre compagnie, avez contribué à alléger les quelques moments de stress et à célébrer, comme il se doit, chacune des petites victoires qui ont parsemé mon cheminement.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ..... **ii**

TABLE DES MATIÈRES ..... **iv**

LISTE DES TABLEAUX ..... **xi**

LISTE DES FIGURES ..... **xiii**

RÉSUMÉ ..... **xiv**

INTRODUCTION **1**

CHAPITRE I : LE CONTEXTE ET LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE **4**

1.1 L'insertion professionnelle des enseignants **4**

1.1.1 Les débuts dans la profession enseignante : une *période de survie* ? 5

1.1.2 Les conséquences des débuts difficiles : un portrait de la situation actuelle 6

1.1.2.1 Les taux élevés d'abandon professionnel 6
1.1.2.2 Les difficultés psychologiques 10
1.1.2.3 Les répercussions sur le système scolaire et la société 11

1.1.3 Les difficultés liées à l'insertion professionnelle et les causes du décrochage des nouveaux enseignants 12

1.1.3.1 Les difficultés liées à la tâche enseignante 12
1.1.3.2 Les difficultés liées au contexte et à l'environnement social 14

1.2 Les stratégies de soutien à l'insertion professionnelle **15**

1.2.1 Les programmes d'insertion professionnelle et leurs composantes 17

1.2.1.1 Les activités d'orientation en début d'année scolaire 18
1.2.1.2 La formation continue du personnel enseignant 19
1.2.1.3 Les communautés d'apprentissage professionnelles 19
1.2.1.4 Les réseaux électroniques d'entraide 20
1.2.1.5 Les groupes de soutien 20

1.3 Le mentorat : la stratégie d'insertion professionnelle privilégiée **21**

1.3.1 Les bénéfices du mentorat 23

1.3.1.1 Les bénéfices pour l'enseignant mentoré 24
1.3.1.2 Les bénéfices pour l'enseignant-mentor 25
1.3.1.3 Les bénéfices pour l'école et le milieu éducationnel 28

1.3.2 Les « côtés sombres » du mentorat 30

1.3.2.1 Les limites du mentorat et les préjudices envers l'enseignant mentoré 30
1.3.2.2 Les limites du mentorat et les préjudices envers l'enseignant-mentor 32
1.3.2.3 Les limites du mentorat et les préjudices pour l'école et le milieu éducationnel ..33

1.4 Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) du ministère de l'Éducation de l'Ontario....34

1.4.1 Les trois composantes du PIPNPE....35

1.4.2 Le mentorat dans le cadre du PIPNPE....36

1.4.2.1 Le processus de jumelage et la sélection des mentors....36
1.4.2.2 Les méthodes de prestation du mentorat....37
1.4.2.3 Les caractéristiques d'un mentorat de qualité....38
1.4.2.4 Le rôle du mentor....38
1.4.2.5 La préparation et la formation des mentors....40

1.5 Les facteurs de réussite du mentorat....40

1.5.1 Les éléments du contexte scolaire....41

1.5.2 La sélection du mentor et le jumelage avec le mentoré....43

1.5.3 Les stratégies utilisées par le mentor et le mentoré....46

1.5.4 La formation, le soutien et la compétence de l'enseignant-mentor....47

1.6 La perspective des mentors dans l'analyse de la compétence à l'accompagnement : un aspect négligé de l'étude du mentorat en milieu scolaire....50

1.6.1 La compréhension de l'accompagnement mentoral selon le point de vue des enseignants-mentors....51

1.6.2 L'étude du sentiment d'efficacité des enseignants-mentors....52

1.6.3 L'utilisation d'une perspective située, personnelle et sociale de la compétence....55

1.7 Le but et les questions de recherche....57

1.8 La pertinence de la recherche....58

1.9 Résumé du chapitre....59

CHAPITRE II : LE CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE....61

2.1 L'accompagnement....61

2.1.1 La dynamique d'accompagnement....63

2.1.2 Le rôle de l'accompagnant....65

2.2 Le mentorat....66

2.2.1 Les objectifs du mentorat....67

2.2.2 Les trois dimensions de la relation mentorale et les fonctions du mentor....68

2.3 L'expérience....70

2.3.1 Un processus dynamique, évolutif, continu et multidimensionnel....71

2.3.2 L'expérience : à la fois objective, subjective et sociale....72

2.3.3 L'expérience d'accompagnement des enseignants-mentors....72

2.4 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura 76
2.4.1 Les sources du sentiment d'efficacité personnelle 78
2.4.2 Le sentiment d'efficacité des enseignants et ses effets 80
2.4.3 La compétence et le sentiment d'efficacité personnelle 82
2.4.4 Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants-mentors 82
2.5 L'*agir compétent* de Le Boterf 83
2.5.1 La compétence : un processus dynamique de combinaisons de ressources 84
2.5.2 Une relation complexe entre l'individu et l'environnement 85
2.5.3 L'*agir compétent* : une rencontre entre le savoir-agir, le vouloir-agir, le pouvoir-agir 86
2.5.4 Un concept adapté à l'étude de la compétence des enseignants-mentors 88
2.6 Synthèse et mise en relation des concepts de la recherche 90
2.7 Résumé du chapitre 92

CHAPITRE III : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE 94
3.1 La posture épistémologique et le paradigme de recherche 94
3.1.1 Les sciences sociales : l'étude de phénomènes complexes 95
3.1.2 L'importance du contexte 96
3.1.3 La souplesse de la méthode 97
3.1.4 Des résultats et des connaissances accessibles 97
3.1.5 L'interactivité : un attribut essentiel de la recherche qualitative/interprétative 98
3.2 La méthodologie de la recherche : l'étude de cas interprétative à cas unique 99
3.3 La délimitation du cas 102
3.3.1 Le site de recherche 102
3.3.2 La sélection de l'échantillon 102
3.3.2.1 Les dyades mentor/mentoré 103
3.3.2.2 Les experts associés au PIPNPE 104
3.3.2.3 Les autres sources de données 105
3.4 Les participants 105
3.4.1 Le recrutement des participants 105
3.4.2 Le profil des participants 107
3.5 Les procédures et l'instrumentation de la collecte de données 109
3.5.1 L'entretien individuel semi-dirigé avec les enseignants-mentors 110
3.5.2 Les entretiens individuels semi-dirigés avec les enseignants mentorés 111

3.5.3 L'entretien individuel semi-dirigé avec les experts associés au PIPNPE.....111
3.5.4 Les documents relatifs au PIPNPE.....112
3.5.5 Le journal de bord de la chercheuse.....112
3.5.6 Les procédures de la collecte de données.....113
3.6 L'analyse des données.....114
3.6.1 L'analyse des entretiens individuels.....115
3.6.2 L'analyse de la documentation.....117
3.6.3 L'analyse du journal de bord.....117
3.7 Les critères de rigueur scientifique.....118
3.7.1 La crédibilité.....119
3.7.2 La fiabilité.....119
3.7.3 La confirmation.....120
3.7.4 La transférabilité.....120
3.7.5 Les critères relationnels.....120
3.8 Résumé du chapitre.....121

CHAPITRE IV : LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....123
4.1 Le processus de classification et de réduction des données.....124
4.2 La nature et les fonctions de l'accompagnement mentoral.....128
4.2.1 Devenir enseignant-mentor.....134
4.2.2 Les rencontres mentorales.....136
4.2.3 Les rôles de l'enseignant-mentor.....139
4.2.4 Les tâches effectuées.....143
4.2.5 Les stratégies utilisées.....141
4.2.6 Les facteurs facilitant l'accompagnement mentoral.....150
4.3 Les défis et les obstacles rencontrés lors de l'accompagnement mentoral.....154
4.3.1 Les défis d'ordre personnel.....155
4.3.2 Les défis d'ordre contextuel.....160
4.3.3 Les défis d'ordre relationnel.....163
4.4 Les bénéfices liés à l'accompagnement mentoral.....168
4.4.1 Les bénéfices d'ordre personnel.....169
4.4.2 Les bénéfices d'ordre professionnel.....171

4.5 La préparation, la formation, l'encadrement et les ressources à l'accompagnement mentoral 178

4.5.1 La préparation et la formation au rôle de mentor 178

4.5.2 L'encadrement et les ressources à l'accompagnement mentoral 185

4.5.3 Les besoins de préparation, de formation, d'encadrement et de ressources à l'accompagnement mentoral 188

4.6 Le sentiment d'efficacité personnelle en tant qu'accompagnant 199

4.6.1 La représentation des mentors de leur SEP 199

4.6.2 Les sources du SEP 201

4.6.3 Le SEP collectif des mentors 207

4.6.4 Les stratégies liées à l'augmentation du SEP 208

4.7 L'expérience générale d'accompagnement mentoral 211

4.8 Résumé du chapitre 212

CHAPITRE V : L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS 214

5.1 Portrait de l'accompagnement mentoral : le cas d'enseignants-mentors œuvrant dans les conseils scolaires francophones 215

5.1.1 Le processus de jumelage et la sélection des mentors 216

5.1.2 La nature de l'accompagnement mentoral vécu par les enseignants-mentors 217

5.2 Les défis et les bénéfices liés à l'accompagnement mentoral des mentors œuvrant dans les conseils scolaires francophones 218

5.2.1 Les défis des enseignants-mentors : les principaux constats 219

5.2.2 Les bénéfices ressentis par les enseignants-mentors : le bilan des résultats 220

5.2.3 Les défis des mentors : la représentation des mentorés 221

5.3 Les besoins des mentors de conseils scolaires francophones 222

5.4 Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants-mentors 223

5.4.1 Les sources du sentiment d'efficacité des enseignants-mentors 223

5.4.2 Les stratégies de maintien et de développement du SEP 226

5.5 L'expérience des enseignants-mentors : une interprétation au regard du concept de l'*agir compétent* 226

5.5.1 Le *vouloir-agir* des enseignants-mentors 229

5.5.1.1 Se porter volontaire pour être mentor : l'indice d'un vouloir-agir *chez les mentors* 230

5.5.1.2 Devenir, s'engager et demeurer mentor : un choix principalement guidé par des facteurs motivationnels autodéterminés 231

5.5.1.3 Le contexte incitatif à l'accompagnement mentoral 236

5.5.1.4 Le SEP et le vouloir-agir *des enseignants-mentors* 242

5.5.2 Le *savoir-agir* des enseignants-mentors 244

5.5.2.1 Qu'en est-il du savoir-agir *des mentors ?* 245
5.5.2.2 La formation, un élément crucial dans le développement du savoir-agir 246
5.5.2.3 L'entraînement des enseignants-mentors, les dispositifs d'analyse et les groupes de partage 249
5.5.2.4 Prendre conscience des limites de son propre savoir et des ressources du milieu 251
5.5.2.5 L'accompagnement de ceux qui accompagnent 253
5.5.2.6 Le SEP et le savoir-agir *des enseignants-mentors* 254

5.5.3 Le *pouvoir-agir* des enseignants-mentors 254

5.5.3.1 Le climat de collaboration et de collégialité dans l'école : un facteur de réussite confirmé 255
5.5.3.2 L'accès à l'information et aux ressources : une lacune d'importance sur le plan du pouvoir-agir *des mentors* 255
5.5.3.3 La mise à disposition de temps et de ressources pour les mentors 256
5.5.3.4 Le rôle crucial de la direction d'école 258
5.5.3.5 Une organisation à l'écoute de ses employés 260

CHAPITRE VI – CONCLUSION ET SUGGESTIONS D'APPLICATION 261

6.1 Les apports scientifiques de la thèse 261

6.2 Les suggestions d'application 260

6.2.1 Les recommandations destinées aux enseignants-mentors 260

6.2.2 Les recommandations destinées aux dirigeants de conseils scolaires 262

6.2.3 Les recommandations destinées aux membres de directions d'école 264

6.3 Les limites de l'étude et les avenues de recherche 266

RÉFÉRENCES 274

ANNEXES 300

Annexe A : Certificat d'approbation déontologique 301

Annexe B : Lettre de sollicitation à participer à la recherche destinée aux dyades mentorales 304

Annexe C : Lettre de sollicitation à participer à la recherche destinée aux experts du PIPNPE 307

Annexe D : Affiche de recrutement destinée aux dyades mentorales 310

Annexe E : Protocole d'entretien semi-dirigé pour les mentors 312

Annexe F : Protocole d'entretien semi-dirigé pour les mentorés 318

Annexe G : Protocole d'entretien semi-dirigé pour les experts du PIPNPE 322

Annexe H : Liste des documents relatifs au PIPNPE analysés 327
Annexe I : Liste de catégories et description des codes.....330
Annexe J : Grille d'analyse des documents relatifs au PIPNPE.....338
Annexe K : Échelle générale d'efficacité personnelle de Duchesne et Gagnon (2013).....340

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE I

Tableau 1.1 : Taux d'abandon professionnel observés chez les enseignants en Amérique du Nord, en Europe et en Australie lors des cinq premières années dans la profession 8

Tableau 1.2 : Liste de critères pour guider la sélection des mentors du PIPNPE 37

Tableau 1.3 : Le rôle du mentor dans le PIPNPE (MEO, 2010b) 39

CHAPITRE II

Tableau 2.1 : La tridimensionnalité de l'accompagnement (Paul, 2003) 64

Tableau 2.2 : Les douze fonctions du mentor (Houde, 2011) 69

Tableau 2.3 : Les fonctions psychosociales et les fonctions de carrière du mentor (Kram, 1985) 70

CHAPITRE III

Tableau 3.1 : Le schéma méthodologique général de la recherche.....99

Tableau 3.2 : Profil des enseignants-mentors rencontrés 108

Tableau 3.3 : Utilisation des instruments de collecte de données en fonction des sous-questions de recherche 109

Tableau 3.4 : Le processus de codification menant à la réduction des données 116

Tableau 3.5 : Moyens utilisés pour garantir la rigueur scientifique.....118

CHAPITRE IV

Tableau 4.1 : Catégories, sous-catégories et codes obtenus à la suite des entretiens auprès des enseignants-mentors 125

Tableau 4.2 : Provenance des participants de l'étude selon leur conseil scolaire 128

Tableau 4.3 : Les rôles exercés par les enseignants-mentors selon les participants.....136

Tableau 4.4 : Les tâches et les sujets abordés par les mentors et les mentorés dans le cadre de l'accompagnement mentoral selon les participants 140

Tableau 4.5 : Les stratégies utilisées et les actions posées dans le cadre de l'accompagnement mentoral selon les participants 143

Tableau 4.6 : Les défis vécus par les enseignants-mentors dans le cadre de l'accompagnement mentoral selon les participants 154

Tableau 4.7 : Les bénéfices vécus par les enseignants-mentors dans le cadre de l'accompagnement mentoral selon les participants 169

Tableau 4.8 : Les besoins des mentors en matière de préparation, de formation, d'encadrement et de ressources à l'accompagnement mentoral selon les participants.....188

Tableau 4.9 : Profil des enseignants-mentor et niveau de leur SEP 200

Tableau 4.10 : Les stratégies de maintien et d'augmentation du SEP en tant qu'enseignant-mentor selon les participants.....208

LISTE DES FIGURES

CHAPITRE II

Figure 2.1 : La nébuleuse de l'accompagnement (Paul, 2003) 62

Figure 2.2 : Modèle triadique des déterminismes réciproques de Bandura (1977) 77

Figure 2.3 : Les sources du sentiment d'efficacité personnelle selon Bandura (2003).....79

Figure 2.4 : Conception de la compétence selon Le Boterf telle que schématisée par Cachet (2009) 85

Figure 2.5 : Liens entre l'objectif de la recherche, les questions et le cadre conceptuel.....92

CHAPITRE V

Figure 5.1 : Le continuum de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985).....234

RÉSUMÉ

L'objectif de cette thèse est d'étudier l'accompagnement mentoral vécu par des enseignants-mentors jumelés à des enseignants débutants dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) au regard d'une conception particulière de la compétence : celle de *l'agir compétent* de Le Boterf. Cette exploration a été rendue possible en étudiant la nature de l'accompagnement que des mentors prodiguent à leurs mentorés, les défis vécus et les bénéfices ressentis lors de cet accompagnement, leur sentiment d'efficacité quant à leur fonction de mentor ainsi que leurs besoins en matière de préparation, de formation et d'encadrement à l'accompagnement mentoral. L'originalité de la thèse réside dans le fait que peu d'études se sont intéressées à comprendre en profondeur la façon dont est vécu l'accompagnement mentoral du point de vue des enseignants-mentors. En étudiant cet accompagnement sous différentes facettes, cette recherche doctorale offre une vision globale et non fragmentée de l'expérience des mentors. Le choix d'une épistémologie constructiviste et conséquemment d'une méthodologie qualitative a également permis une description riche et détaillée de l'expérience vécue par ces enseignants-mentors. Enfin, l'utilisation du modèle de l'*agir compétent*, une conception profondément dynamique de la compétence intégrant les dimensions contextuelle, personnelle et sociale de l'accompagnement mentoral comme cadre d'analyse, constitue également un élément novateur de cette thèse. De façon plus précise, la thèse cherche à répondre à la question de recherche suivante : Comment, dans le contexte du PIPNPE, *l'agir compétent* se manifeste-t-il dans l'accompagnement mentoral vécu par les enseignants-mentors jumelés à de nouveaux enseignants ?

Cette recherche, ancrée dans le paradigme interprétatif, a tenté d'obtenir une meilleure compréhension du phénomène étudié à partir de la réalité et des points de vue des participants. L'accompagnement mentoral a donc été étudié selon le point de vue des différents acteurs qui y étaient engagés (mentors, mentorés et experts du PIPNPE). Puisque la recherche se situait dans une dynamique interactive entre le chercheur et les participants et dans un contexte teinté de leurs représentations et de leurs expériences personnelles, une posture interprétative a été adoptée. Plus particulièrement, l'étude de cas portant sur un cas unique, l'accompagnement mentoral d'enseignants-mentors prodigué dans le cadre du PIPNPE, a été employée. Afin de répondre adéquatement aux questions de recherche, onze dyades mentorales (dont dix mentors et dix mentorés jumelés dans le cadre du PIPNPE) ainsi que deux experts associés au PIPNPE ont été recrutés et ont participé à un entretien de recherche individuel semi-dirigé. Afin de diversifier les sources de données, l'analyse de documents sur le PIPNPE et d'un journal de bord a également été effectuée.

L'étude a permis, en plus d'approfondir les connaissances sur des thèmes encore peu explorés dans le domaine, d'établir des pistes de réflexion quant à l'élaboration de dispositifs de formation et d'encadrement répondant aux besoins particuliers des mentors et à la façon de maximiser la réussite des programmes de mentorat déjà en place. Par la mise en relation des résultats de la recherche concernant l'expérience d'accompagnement mentoral avec le modèle de l'*agir compétent*, cette thèse a permis de mieux comprendre les dynamiques derrière la construction de la compétence des enseignants-mentors. Il a donc été possible d'identifier un certain nombre de leviers à propos desquels des décisions peuvent être prises concernant la préparation, la formation, l'encadrement et les ressources à l'accompagnement des enseignants-mentors de même que le contexte dans lequel ils évoluent, pouvant ainsi maximiser le développement de leur compétence.

INTRODUCTION

Comme en témoignent les recherches bibliographiques et les recensions d'écrits réalisées sur le sujet de l'insertion professionnelle en enseignement (Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion et Gremaud, 2007 ; Ingersoll et Strong, 2011 ; Leroux et Mukamurera, 2014 ; Martineau, Vallerand et Bergevin, 2008 ; Wentzel, Akkari et Changkakoti, 2008), il est possible de constater que les études s'intéressant à l'expérience des nouveaux enseignants[1] lors de leur entrée dans la profession sont abondantes dans la littérature scientifique et y sont présentes depuis maintenant plus d'une trentaine d'années. De nombreux chercheurs du domaine de l'éducation, dans le but de mieux comprendre les enjeux associés à cette période particulière de la vie professionnelle des enseignants, s'y sont effectivement intéressés ; la diversité des approches, des méthodes, des points de vue et des angles d'analyse qu'ils ont adoptés contribuant ainsi à une compréhension approfondie du sujet d'étude.

Parmi les thématiques les plus fréquemment traitées, notons celle qui concerne la construction des savoirs et des compétences professionnelles des enseignants débutants. Entre autres, des chercheurs se sont particulièrement intéressés au rôle joué par la formation initiale dans la réussite de la phase d'insertion de même qu'à l'importance du transfert des apprentissages et d'une solide articulation entre cette dernière et l'entrée dans la profession (Darling-Hammond et Bransford, 2005 ; Fournier et Marzouk, 2008 ; Kane et Francis, 2013 ; Mukamurera et Gingras, 2004 ; Worthy, 2005). Des efforts importants ont également été consentis à l'identification des principaux obstacles et défis auxquels sont confrontés les nouveaux enseignants (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Baldacci et Johnson, 2006 ; Duchesne et Kane, 2010b ; Fantilli et McDougall, 2009 ; Gervais, 1999b ; Gingras et Mukamurera, 2008 ; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013 ; Mandel, 2006). En réaction à des études constatant les lacunes de la formation initiale quant à la préparation à l'exercice de la profession et le nombre élevé de difficultés vécues par les enseignants novices, le regard des chercheurs s'est alors orienté vers les différents besoins d'accompagnement et d'encadrement ainsi que les dispositifs de soutien pouvant faciliter leur entrée dans la profession enseignante (Angelle, 2002 ; Bang et Luft, 2014 ; Fantilli et McDougall, 2009 ; Gervais, 1999a ; Helms-Lorenz, Slof et Grift, 2013 ; Ingersoll et Strong, 2011 ; Martineau et Vallerand, 2008). Grâce aux nombreuses études menées

[1] Le masculin est utilisé sans aucune discrimination dans le seul but d'alléger le texte.

au sein de ce domaine de recherche, l'utilité et l'efficacité de ces dispositifs de soutien et d'accompagnement ne sont, de nos jours, plus à démontrer et l'on observe un réel intérêt de la part des établissements scolaires de se munir de programmes de soutien à l'insertion professionnelle.

L'abondance des écrits concernant l'insertion professionnelle des enseignants au sein de la littérature constitue un fait positif puisqu'elle traduit une préoccupation réelle envers le succès et le bien-être des nouveaux enseignants et, par le fait même, des élèves. Néanmoins, les défis demeurent importants pour les nouveaux enseignants et l'incidence des difficultés vécues sur l'ensemble du système scolaire est préoccupante. Les nouvelles recherches effectuées dans le domaine ne doivent ainsi plus avoir pour seul objectif de démontrer l'efficacité des diverses composantes de ces programmes, mais plutôt d'en comprendre les processus et de définir les critères permettant d'en maximiser les bienfaits, ainsi que les chances de succès. La présente recherche s'inscrit entre autres dans cette volonté d'apporter une amélioration constante aux dispositifs de soutien et aux programmes d'insertion professionnelle déjà mis en place et d'en optimiser les bénéfices, non seulement pour les enseignants débutants, mais pour l'ensemble des acteurs des établissements scolaires engagés dans le processus d'insertion. C'est donc avec cet objectif en tête que nous avons décidé de nous intéresser de plus près à la réalité particulière des enseignants-mentors qui accompagnent les débutants faisant leur entrée dans la profession. C'est entre autres en approfondissant la compréhension des enjeux liés au rôle de mentor qu'il sera possible, dans un premier temps, de mieux comprendre comment se manifeste leur compétence et dans un deuxième temps, de les outiller et de les préparer adéquatement pour qu'ils puissent offrir aux nouveaux enseignants un soutien efficace pour leur permettre de vivre une insertion professionnelle réussie.

Dans le **premier chapitre**, nous présenterons le contexte dans lequel a pris naissance l'idée de cette recherche doctorale, ainsi que les raisons qui en sont à l'origine. C'est donc le caractère problématique de l'insertion professionnelle qui y sera d'abord présenté. Nous aborderons par la suite l'utilité des programmes d'insertion professionnelle et ses différents dispositifs de soutien spécifiquement développés dans le but de faciliter les débuts dans la profession enseignante. Par la suite, le mentorat, comptant au nombre des différents dispositifs de soutien, fera ensuite l'objet d'un examen plus approfondi : sa définition, ses bénéfices et ses limites y seront tour à tour présentés. Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau

personnel enseignant (PIPNPE) du ministère de l'Éducation de l'Ontario sera ensuite présenté, celui-ci constituant le contexte dans lequel s'est déroulée la présente recherche. Finalement, les constats réalisés à la suite d'une recension des écrits concernant les enjeux liés à l'accompagnement prodigué par des enseignants-mentors et de la compétence de ces derniers seront exposés et nous verrons de quelles façons ils ont inspiré et déterminé l'objectif principal de cette recherche, soit celui de comprendre l'accompagnement mentoral vécu par des enseignants-mentors jumelés à des enseignants en insertion professionnelle dans le cadre du PIPNPE selon la perspective de l'*agir compétent*. C'est dans le **deuxième chapitre** de la thèse que seront présentés les principaux concepts au cœur de la recherche. Les concepts d'*accompagnement*, de *mentorat*, d'*expérience*, d'*efficacité personnelle* et d'*agir compétent* y seront alors définis. Le **troisième chapitre** porte sur le cadre méthodologique de la recherche. La posture épistémologique adoptée par la chercheuse, le paradigme de recherche et le choix de la méthodologie y seront d'abord présentés. Subséquemment, des informations seront données quant à la sélection de l'échantillon, le recrutement des participants, le lieu de la recherche ainsi que les instruments de collecte de données utilisés. Finalement, les étapes, les méthodes et les instruments nécessaires à l'analyse des données y seront exposés. Au **quatrième chapitre**, ce sont les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données qui seront présentés. Nous y brossons donc le portrait de l'accompagnement mentoral tel que les participants à la recherche nous l'ont présenté. La présentation des résultats s'y organise donc selon six grandes catégories ayant étant guidées par les sous-questions de recherche. Finalement, le **cinquième chapitre** propose une interprétation de ces résultats en lien avec l'ensemble des éléments conceptuels ayant été présentés au chapitre II de la thèse. De plus, afin de répondre à la question principale de la recherche, ces résultats concernant l'expérience d'accompagnement des enseignants-mentors seront mis en relation avec la conception de l'*agir compétent* de Le Boterf (2013), permettant ainsi d'identifier certains leviers sur lesquels il est possible d'agir afin de maximiser le développement de la compétence des enseignants-mentors. Le **sixième et dernier chapitre** fait ainsi office de conclusion et propose des suggestions d'application découlant des principaux constats effectués dans les précédents chapitres. Les limites de la recherche et des pistes suggérant de nouvelles études sur le processus du développement de la compétence des mentors y sont également présentées.

CHAPITRE I

LE CONTEXTE ET LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Dans ce premier chapitre, les éléments contextuels ainsi que les différentes étapes de l'élaboration de la problématique de recherche seront tour à tour exposés dans le but de saisir la pertinence de l'étude et d'en comprendre la logique. Un regard sera tout d'abord dirigé vers le phénomène de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ; ses principaux enjeux, ses incidences sur l'ensemble de la profession, ainsi que ses conséquences sur le plan social seront ainsi observés. Nous verrons par la suite qu'en dépit des difficultés rencontrées par les enseignants au cours de cette période d'intégration au marché du travail, des stratégies de soutien et d'encadrement facilitent le parcours de ces derniers et atténuent les expériences malheureuses qu'ils sont enclins à vivre lors de leur début dans la profession. Le mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants sera ensuite abordé de façon plus approfondie ; ses bénéfices, ses limites ainsi que les facteurs favorisant sa réussite seront exposés. Cependant, nous constaterons que si les programmes de mentorat font l'objet d'une abondante littérature scientifique, les écrits concernant l'expérience d'accompagnement des enseignants-mentors, eux, se font beaucoup plus rares. Pourtant, le succès du mentorat repose en grande partie sur l'engagement de ses deux acteurs de premier plan : le mentor et le mentoré. Plus particulièrement, ce sont les lacunes dans la compréhension globale de l'expérience d'accompagnement, du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants-mentors, ainsi que de la dynamique de construction de leur compétence qui seront mises en évidence. C'est ainsi à partir de ces constats que la question principale de recherche et ses quatre sous-questions seront formulées. Nous terminerons cette section en exposant les raisons, autant sur les plans scientifique, professionnel que social, justifiant la pertinence de ce projet de recherche.

1.1 L'insertion professionnelle des enseignants

De façon générale, on appelle *insertion professionnelle* cette période qui correspond à l'entrée dans l'enseignement et donc au début de la carrière (Desgagné, 1995 ; Huberman, 1989 ; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Qu'ils aient choisi de la définir en matière de processus, de transition, de période ou encore d'expérience de vie, les auteurs

s'entendent sur un point : l'insertion professionnelle est caractérisée par des ajustements profonds auxquels devra faire face l'enseignant, exigeant plusieurs adaptations tant sur le plan des savoirs, des compétences, de la motivation au travail que de l'identité professionnelle. Bien que sa durée puisse être variable en fonction de la personnalité de l'enseignant, de ses expériences antérieures, du contexte scolaire dans lequel il évolue et du type d'emploi qu'il a obtenu (Lamarre, 2003), on s'entend habituellement pour dire qu'elle prend place au cours des cinq premières années dans la profession (Martineau, 2006).

Durant les quinze dernières années, il a été possible d'observer un intérêt grandissant envers la question de l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant et à l'heure actuelle, les publications offertes sur le sujet se font nombreuses et diversifiées. La recherche sur les débuts dans la profession constitue en effet un des volets prioritaires des chercheurs en éducation (Akkari et Tardif, 2006). Cet intérêt marqué pour le sujet a pris son essor à la suite d'un constat partagé par différents acteurs du monde scolaire : l'insertion professionnelle des enseignants serait plus difficile aujourd'hui qu'elle ne l'était par le passé (Wentzel, Akkari et Changkakoti, 2008). La section suivante présente brièvement ces conditions d'exercice dans lesquelles les nouveaux enseignants font leur entrée dans la profession et qui rendent, pour plusieurs, les débuts laborieux. Nous verrons par la suite de quelles façons les expériences vécues par ces derniers dans leurs premières années d'enseignement influencent leur bien-être dans la profession, la qualité du travail d'enseignant, ainsi que l'ensemble de la société.

1.1.1 Les débuts dans la profession enseignante : une *période de survie* ?

Il est vrai que l'entrée dans la profession peut représenter une période de découvertes des plus stimulantes pour certains enseignants, ceux-ci ayant enfin la possibilité de mettre à profit, de façon autonome au sein de leur propre classe, les connaissances acquises lors de la formation initiale (Huberman, 1989 ; Lamarre, 2003). D'ailleurs, le plaisir de voir réussir les élèves, le caractère dynamique et toujours changeant de la salle de classe, l'omniprésence du travail collaboratif de même que la satisfaction d'évoluer dans un milieu où l'on est en constant apprentissage sont autant d'éléments positifs relevés par les nouveaux enseignants et qui nourrissent leur désir d'évoluer au sein de la profession (Lebel et Bélair, 2007). Cependant, un peu partout dans le monde, nous constatons que l'expérience vécue par les enseignants lors de leurs premières années d'exercice dans les écoles élémentaires et secondaires comporte un

nombre important de défis (Burke, Schuck, Aubusson, Buchanan, Louviere et Prescott, 2013 ; Darling-Hammond et Bransford, 2005 ; Duchesne et Kane, 2010b ; Ingersoll et Strong, 2011 ; Martineau et Ndoreraho, 2006). Il suffit d'ailleurs de faire l'exercice de noter les expressions utilisées par certains auteurs – et reprises abondamment par d'autres – afin de qualifier la période d'insertion professionnelle et les difficultés qui la caractérisent pour constater la gravité de la situation et le sérieux qu'ils accordent à cette problématique. Alors qu'Halford (1998) présente l'enseignement comme « la profession qui dévore ses jeunes » (*the profession that eats its young*), certains décrivent l'insertion professionnelle en enseignement comme une expérience de « ça passe ou ça casse » (*sink or swim experience*) (Lawson, 1992) ou encore de « baptême du feu », faisant référence au jargon militaire pour décrire la première expérience de combat terrifiante et souvent décisive d'une nouvelle recrue (Hall, 1982). Plusieurs autres auteurs s'entendent pour dire que la phase d'insertion des enseignants dans la profession en est une qui est comparable à une « période de survie » au cours de laquelle l'enseignant tente de s'adapter à sa toute nouvelle vie professionnelle (Herbert et Worthy, 2001 ; Huberman, 1989 ; Lévesque et Gervais, 2000).

1.1.2 Les conséquences des débuts difficiles : un portrait de la situation actuelle

Si les termes employés par les auteurs pour illustrer l'expérience d'insertion que vivent les enseignants peuvent sembler parfois alarmistes, voire excessifs, un regard attentif sur les conséquences engendrées par les débuts ardus que vivent certains novices permet d'en comprendre l'utilisation. Par ailleurs, on constate que ces conséquences ne se contentent pas d'affecter seulement la vie des enseignants débutants ; c'est l'ensemble du système scolaire et de la société qui s'en trouve affecté, comme nous le verrons dans la section 1.1.2.3 de ce chapitre. De cette entrée parfois difficile dans la profession, le phénomène du décrochage professionnel et les difficultés psychologiques vécues par certains novices en sont les principaux symptômes.

1.1.2.1 Les taux d'abandon professionnel élevés

Bien que la majorité des enseignants novices réussira à surmonter la plupart des difficultés associées aux débuts dans la profession, il n'en demeure pas moins que l'on observe des taux importants d'abandon professionnel chez les enseignants lors de leurs premières années dans la profession. On parle alors de *décrochage enseignant*, celui-ci étant défini par Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008, p. 10) comme « le départ prématuré de la profession

enseignante, qu'il soit volontaire ou non ». Les auteurs insistent sur l'importance d'inclure dans cette définition le caractère parfois involontaire du décrochage professionnel : le départ de la profession, disent-ils, n'est pas toujours un choix si volontaire qu'il n'y paraît à première vue. En effet, après avoir eu l'occasion de recueillir les témoignages de plusieurs enseignants décrocheurs à travers le Canada, ils concluent que « certains enseignants cumulaient les défis et les problèmes jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'autre option que de quitter la profession » (p. 10).

Il est important de souligner que le décrochage est une caractéristique inhérente à toute profession ; en effet, il est normal et même souhaitable, indépendamment du domaine professionnel, qu'un individu quitte son travail à la suite d'une prise de conscience quant à un manque d'intérêt, de motivation ou encore de compétence pour l'emploi occupé. À ce sujet, Hudson (2009, dans Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013) et Scheopner (2010) admettent qu'il est préférable que certains enseignants qui ne se sentent pas à l'aise dans la profession quittent celle-ci pour faire place à d'autres davantage motivés et compétents. Ce « tri naturel », comme l'indique Karsenti, Collin et Dumouchel (2013), est donc souhaitable et ne constitue pas une problématique à proprement dit, d'autant plus qu'il reflète la conjoncture économique où la mondialisation et la mobilité nationale et internationale valorisent le changement professionnel, rendant les « carrières uniques » de plus en plus rares (Borman et Dowling, 2008 ; OCDE, 2005). Or, l'ampleur et les effets défavorables importants du décrochage enseignant font de lui davantage le symptôme d'un dysfonctionnement professionnel qu'un simple phénomène que l'on pourrait qualifier de « naturel », c'est-à-dire relativement stable et aux conséquences limitées (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013). Puisque des études démontrent que ce sont surtout les nouveaux enseignants qui décrochent de la profession, on comprend pourquoi le phénomène du décrochage enseignant est lié de très près à la problématique de l'insertion professionnelle (OCDE, 2005 ; Scheopner, 2010 ; Stoel et Thant, 2002).

Il n'est pas simple de se faire une idée précise quant à l'ampleur du décrochage enseignant. Comme le précise Karsenti *et al*. (2013) dans leur recension d'écrits sur le sujet, toutes les recherches sur le décrochage enseignant ne s'intéressent pas toujours à la même population, n'adoptent pas des critères de sélection similaires et ne se déroulent pas au sein des mêmes contextes. Une certaine variation dans les résultats des études est alors constatée, rendant la formulation de conclusions précises plus difficile. Cependant, puisqu'il s'agit d'un phénomène étudié depuis de nombreuses années déjà et que plusieurs recension d'écrits y ont été consacrées

(Boland et Selby, 1980 ; Borman et Dowling, 2008 ; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013 ; Macdonald, 1999 ; Scheopner, 2010), il est tout de même possible d'avoir un portrait relativement juste du phénomène dans sa globalité et de constater qu'il s'agit d'une problématique non seulement importante, mais également internationale (voir Tableau 1.1). En effet, bien que ce soit principalement aux États-Unis que le décrochage enseignant ait fait l'objet d'études et y ait été relevé comme étant particulièrement problématique, plusieurs autres recherches se sont intéressées à la situation prévalant dans d'autres pays. À ce jour, nous avons recensé plusieurs publications ayant documenté le phénomène d'abandon professionnel enseignant aux quatre coins du globe : aux États-Unis (Allensworth, Ponisciak et Mazzeo, 2009 ; Ingersoll, 2001 ; Johnson et Birkeland, 2003), au Canada (Ontario Teachers' Federation, 2009 ; Allard, 2010 ; Ewart, 2009) au Royaume-Uni (Stoel et Thant, 2002), en Suisse (Müller Kucera et Stauffer, 2003), aux Pays-Bas (Van Kregten et Moerkamp, 2004, dans Helms-Lorenz, Slof, Vermue et Canrinus, 2012), en Belgique (Lothaire, Dumay et Dupriez, 2012), en Australie (Ewing, 2001 ; Mackel, 2002 ; O'Brien, Goddard et Keeffe, 2007), en Chine (Changzheng, Kai et Yuping, 2010) et en Afrique du Sud (Pitsoe, 2013). Bien qu'en 2002, certains pays comme la France, l'Allemagne et le Portugal semblaient s'en tirer mieux que d'autres avec un taux d'attrition global inférieur à 5 % (Stoel et Thant, 2002), l'Organisation de coopération et de développement économique affirmait, seulement quelques années plus tard, que le décrochage enseignant, dans ces mêmes pays, était pourtant à la hausse entre les années 1995 et 2000, laissant présager que la situation a évolué de manière défavorable depuis (OCDE, 2005).

Tableau 1.1

Taux d'abandon professionnel observés chez les enseignants en Amérique du Nord, en Europe et en Australie lors des cinq premières années dans la profession

Pays	**Taux d'abandon**	**Références**
Canada : Ontario	De 10 à 30 %	Ontario College of Teachers, 2003; Fédération des enseignants de l'Ontario, 2009
Québec	De 20 à 30 %	Allard, 2010 ; Centrale des syndicats du Québec, 2008 ; Karsenti *et al*., 2008
Alberta	40 %	Clandinin, Schaeffer, Long, Steeves, McKenzie-Robblee, Pinnegar, Wnuk et Downey, 2012

Manitoba	26 %	Ewart, 2009
États-Unis	De 40 à 50 %	Abdallah, 2009 ; Allensworth, Ponisciak et Mazzeo, 2009 ; Ingersoll et Perda, 2012 ; Johnson et Birkeland, 2003
Pays-Bas	De 25 à 40 %	Van Kregten et Moerkamp, 2004, dans Helms-Lorenz, Slof, Vermue et Canrinus, 2012
Suisse	De 20 à 40 %	Müller Kucera et Stauffer, 2003
Royaume-Uni	De 40 à 50 %	Stoel et Thant, 2002
Australie	De 20 à 40 %	Ewing, 2001 ; Mackel, 2002 ; O'Brien, Goddard et Keeffe, 2007

Au Canada, il est difficile d'établir un taux moyen d'abandon chez les enseignants en raison des données peu nombreuses dont nous disposons. De plus, l'éducation étant une compétence provinciale, il est d'autant plus difficile d'évaluer la situation pancanadienne compte tenu des contextes scolaires qui diffèrent d'une province à l'autre. Cependant, en 2004, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE, 2004) estimait à environ 30 % le taux d'abandon professionnel dans les cinq premières années d'exercice dans la profession. Quoi qu'il en soit, les statistiques présentées au Tableau 1.1 démontrent que la situation du Canada quant à ses taux d'abandon est plutôt similaire à celle des autres pays figurant au même tableau, bien que les niveaux d'abandons professionnels n'y aient jamais été aussi élevés qu'aux États-Unis ou au Royaume-Uni. Pourtant, cette difficulté à retenir les enseignants dans les salles de classe ne constitue pas un phénomène nouveau : déjà au début des années 1990, l'étude canadienne de King et Peart (1992) démontrait que 15 % des débutants quittaient l'enseignement après seulement une année d'exercice. Ce résultat représentait plus du double du pourcentage de ceux qui prenaient la même décision dans d'autres professions, soit 6 %. Les taux de décrochage enseignant actuels oscillant entre 10 et 40 % selon les provinces canadiennes, il est possible de constater que la situation est toujours préoccupante aujourd'hui. Par ailleurs, si certains auteurs américains ont permis de mettre en lumière que le décrochage professionnel tend à être un problème plus marqué dans les grandes villes ainsi que dans les milieux défavorisés (Cookson, 2005 ; Shields *et al*., 2001), il demeure tout de même une réalité présente dans tous les secteurs (écoles publiques et privées, vocation laïque et catholique, langue française et anglaise, milieu

rural ou urbain), contribuant ainsi à faire de la question de l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant un enjeu prioritaire pour plusieurs chercheurs dans le domaine de l'éducation.

1.1.2.2 Les difficultés psychologiques

Outre les taux élevés d'abandon dans les premières années d'exercice de la profession, les difficultés psychologiques observées chez les enseignants novices en lien avec les expériences difficiles qu'ils vivent pendant la période d'insertion sont également au cœur des préoccupations des chercheurs et des systèmes d'éducation. En effet, le stress ressenti par les enseignants en début de carrière est plutôt élevé et l'existence d'un nombre important de sources de stress dans la profession enseignante telles que la gestion de classe et les relations avec les parents est bien documentée au sein de la littérature scientifique (Goddard et Foster, 2001 ; Liu et Onwuegbuzie, 2012 ; Moya-Albiol, Serrano et Salvador, 2010 ; Tait, 2008). Dans une étude espagnole réalisée auprès de 247 enseignants du secondaire, Betoret (2006) conclut que certains facteurs comme la lourdeur des tâches pédagogiques, la faible reconnaissance du travail effectué et la rigidité des politiques scolaires sont des sources importantes d'anxiété et constituent des prédicteurs significatifs de l'épuisement professionnel. En Israël, une étude par questionnaire de Gavish et Friedman (2010) et effectuée auprès de 492 enseignants qui en étaient à leur première année d'exercice permet de constater que des niveaux élevés d'anxiété et d'épuisement professionnel guetteraient davantage les enseignants en début de carrière que leurs collègues plus expérimentés. En effet, le nombre de cas d'épuisement professionnel relevé chez ces enseignants novices était considérablement plus élevé que les taux recensés par une étude nationale précédente réalisée auprès d'enseignants chevronnés. Au Québec, Kirsch (2006), dans son mémoire de maîtrise concernant les enseignants ayant abandonné la profession durant leurs premières années, établit des liens entre les troubles psychologiques et l'abandon de la carrière, et note que l'épuisement professionnel serait la principale difficulté psychologique rencontrée par ces enseignants. Dans la province voisine, un sondage téléphonique commandé par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario auprès de 1 000 enseignants a permis de constater que 13 % des répondants ont affirmé se sentir « tout le temps stressé » dans leur travail et 45 % « quelques fois par semaine » comparé à 7 % et 29 % dans le public général (COMPAS, 2006).

1.1.2.3 Les répercussions sur le système scolaire et la société

Le décrochage professionnel et les difficultés psychologiques vécues par les nouveaux enseignants ne sont pas sans conséquence pour l'ensemble du système scolaire et de la société, notamment sur le plan de la qualité de l'enseignement offert aux élèves et des coûts importants qu'ils induisent.

Puisque les études démontrent que l'efficacité des nouveaux enseignants n'augmente de façon manifeste que vers leur cinquième année de service, force est de constater que plusieurs quittent la profession avant d'avoir atteint ce niveau de compétence (Barrera, Braley et Slate, 2010 ; Kain et Singleton, 1996 ; Worthy, 2005). Comme en témoigne le rapport de Shields et de ses collaborateurs (2001) sur l'état de la profession enseignante aux États-Unis, ces départs précoces peuvent entraîner une présence disproportionnée d'enseignants inexpérimentés dans les établissements scolaires, comme c'est le cas de plusieurs écoles américaines en milieu urbain, affectant, par conséquent, la qualité de l'enseignement prodigué aux élèves de ces écoles. Comme le précisent Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008, p. 12),

> […] la qualité de l'enseignement est doublement affectée, d'une part par le fait que les enseignants décrocheurs débutants n'ont pas atteint une compétence optimale pour enseigner, d'autre part parce que leur décrochage implique l'embauche de nouveaux enseignants débutants, dont l'expertise est elle-même en construction.

Le roulement de personnel, plus souvent remarqué dans les écoles en milieu défavorisé, fait aussi en sorte qu'un même groupe d'élèves à l'élémentaire peut se retrouver sous la responsabilité de deux ou trois enseignants différents au cours de la même année scolaire (Cookson, 2005).

L'instabilité et l'inexpérience du corps enseignant occasionnées par un tel roulement du personnel entraînent conséquemment des effets défavorables sur le rendement scolaire des élèves (Alliance for Excellent Education, 2005 ; Dolton et Newson, 2003 ; OCDE, 2005 ; Ronfeldt, Lankford, Loeb et Wyckoff, 2011). En effet, la lourdeur des tâches attribuées aux nouveaux enseignants – fonctions présentant bien souvent un niveau de complexité similaire à celles des enseignants expérimentés – fait en sorte qu'une partie considérable de leur temps est consacrée à l'apprentissage de tâches administratives et à la gestion de classe, ce qui a pour effet de retarder le perfectionnement des méthodes d'enseignement efficaces et des stratégies pour améliorer l'apprentissage des élèves (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998). La recherche de Dolton et Newson (2003), qui avait entre autres comme objectif de démontrer les liens entre l'abandon professionnel des enseignants et le rendement scolaire des élèves, a vu son hypothèse de

recherche confirmée. En effet, grâce à l'analyse de données provenant de 316 écoles primaires de Londres, les chercheurs ont pu établir une corrélation entre l'abandon professionnel et les performances des élèves en mathématiques et en anglais dans certaines écoles londoniennes. Dans une étude plus récente, Ronfeldt, Lankford, Loeb et Wyckoff (2011) arrivent à des conclusions similaires. Cette fois, c'est en analysant les performances d'élèves new-yorkais de 4e et 5e année durant cinq années scolaires consécutives que l'on a pu démontrer l'impact négatif du décrochage enseignant sur le niveau de réussite des élèves en anglais et en mathématiques.

Si, au bout du compte, les élèves semblent faire les frais du décrochage enseignant, nous pouvons en dire tout autant pour l'ensemble des citoyens. En effet, l'incapacité à retenir les enseignants au sein de la profession exige la formation d'un nombre important de nouveaux enseignants chaque année et implique ainsi des coûts non négligeables pour l'ensemble de la société (Barnes, Crowe et Schaefer, 2007 ; Neild, Useem, Travers et Lesnick, 2003 ; Smith et Ingersoll, 2004). Selon une étude du National Center for Education Statistics, les coûts engendrés par l'abandon professionnel des enseignants au Texas pour l'année 2008-2009 sont estimés à plus de 214 millions de dollars. Si l'on prend en considération l'ensemble des États américains, les pertes s'élèveraient à plus de 2,2 milliards de dollars pour le gouvernement (Keigher, 2010). Le fait de dépenser de l'argent pour la formation initiale, le recrutement, l'embauche et le développement professionnel du nouveau personnel enseignant qui, finalement, quitte la profession, serait en grande partie responsable de ces pertes financières.

1.1.3 Les difficultés liées à l'insertion professionnelle et les causes du décrochage des nouveaux enseignants

Les difficultés rencontrées par les enseignants novices sont nombreuses et peuvent, dans certains cas, mener au décrochage enseignant. Cependant, il est important de noter que les causes de l'abandon professionnel varient grandement d'un individu à un autre. La décision de quitter la profession peut ainsi être la résultante de plusieurs facteurs. Nous avons choisi ici de présenter les principales difficultés des nouveaux enseignants en deux catégories : les difficultés liées à la tâche enseignante et les difficultés liées au contexte et à l'environnement social.

1.1.3.1 Les difficultés liées à la tâche enseignante

Selon la revue de la littérature effectuée par Karsenti, Collin et Dumouchel (2013), les défis liés à la tâche enseignante seraient de loin les difficultés les plus fréquemment mentionnées

dans la littérature scientifique. Tout d'abord, la complexité des tâches pédagogiques auxquelles font face les débutants représente un défi très important. En plus de devoir apprendre à mieux connaître leur nouveau milieu de travail et à s'ajuster à celui-ci, les nouveaux enseignants doivent aussi développer une foule de compétences telles que la gestion de classe, la planification des leçons, l'évaluation des apprentissages, la différenciation de l'enseignement, la communication avec les parents, ainsi que la connaissance des programmes d'enseignement, des ressources pédagogiques et des politiques éducationnelles (Angelle, 2002 ; Baldacci et Johnson, 2006 ; Hancock et Scheff, 2010 ; Lam et Yan, 2011 ; Lundeen, 2004 ; McCann et Johannessen, 2004 ; Mukamurera, 2005 ; Worthy, 2005). La charge de travail quotidienne pose aussi un défi important (Buchanan, 2010 ; Chaplain, 2008). Plus particulièrement, les tâches à effectuer à l'extérieur des heures de classe telles que la préparation de l'enseignement, la correction des travaux scolaires, la rédaction des bulletins et les rencontres de parents constituent un désagrément souvent relevé par les nouveaux enseignants (Hancock et Scheff, 2010 ; Kirsch, 2006). S'ajoute à cette charge de travail importante le manque de temps nécessaire pour l'accomplir, accentuant davantage les difficultés vécues sur ce plan (FCE, 2004 ; Romano, 2008).

Certaines de ces difficultés liées à la tâche enseignante relèvent des attentes élevées, voire irréalistes selon certains, de l'institution scolaire face aux enseignants qui débutent. En effet, bien qu'aucun domaine professionnel ne puisse prétendre supprimer complètement un certain décalage entre les apprentissages faits à la formation initiale et les exigences de la pratique professionnelle (Gervais, 2004 ; Martineau et Vallerand, 2008), le pas à franchir entre l'expérience universitaire et la vie professionnelle des enseignants est considérable. L'enseignant novice doit faire face, dès ses débuts et de la même manière que ses collègues expérimentés, à l'entièreté des responsabilités qu'exige la prise en charge d'une salle de classe (Jensen, Sandoval-Hernandez, Knoll et Gonzalez, 2012 ; Worthy, 2005). C'est ce que Feiman-Nemser, Carver, Schwille et Yusko (1999) appellent le « mythe de la compétence automatique » (p. 7) : l'enseignant qui débute est considéré comme un « expert », un professionnel chevronné auquel on attribue des tâches complexes nécessitant des compétences et des savoirs qu'il ne maîtrise pas encore.

D'autres difficultés sont induites par les particularités du système d'attribution des postes ou par la situation souvent précaire qui prévaut au sein de la profession. Le système d'embauche

complexe basé sur l'ancienneté plutôt que sur la compétence qui prévaut dans plusieurs provinces canadiennes n'aide en rien la situation des débutants (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Mukamurera, Dezutter et Uwamariya, 2004). Les enseignants expérimentés ayant souvent l'occasion de choisir d'abord leur affectation, les débutants héritent alors des tâches moins désirées, ce qui se traduit généralement par des affectations plus difficiles, des horaires inintéressants ou des postes dans les écoles de milieux défavorisés (Akkari et Solar-Pelletier, 2007 ; Angelle, 2002 ; Barrette, 2000 ; Duchesne et Kane, 2010b ; Gingras et Mukamurera, 2008). De plus, le marché du travail canadien, comme celui de plusieurs autres pays industrialisés, s'est précarisé au cours des dernières décennies et le domaine de l'enseignement n'y échappe pas (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2005). C'est d'ailleurs le cas en Ontario : selon l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2010), le taux de chômage involontaire chez les enseignants a grimpé considérablement en 2010 pour atteindre 24 %, soit un taux qui est huit fois plus élevé que le taux de chômage de 3 % relevé en 2006. Au Québec, il faudrait de cinq à onze ans pour qu'un nouvel enseignant obtienne un poste régulier ou permanent (Mukamurera, 2005 ; Ouellette, 2001). Durant cette période, la pratique professionnelle des débutants est alors constituée majoritairement de suppléances occasionnelles et de contrats de courte durée, ceux-ci entraînant leur propre lot de défis tels l'embauche à la dernière minute, la préparation de plusieurs cours différents, les tâches éclatées, l'enseignement hors du champ de formation ainsi que les changements fréquents de niveaux et de lieu de travail (Mukamurera, 2005).

1.1.3.2 Les difficultés liées au contexte et à l'environnement social

Cette catégorie de difficultés comprend majoritairement des facteurs touchant le type de population dont l'enseignant a la charge, la relation entre l'enseignant et les acteurs éducatifs ou sociaux de l'école, ou le milieu dans lequel il œuvre.

Tout d'abord, les particularités des publics scolaires avec lesquels les enseignants travaillent offrent plusieurs défis. À la suite de l'instauration de diverses politiques ministérielles visant une intégration et une inclusion accrues des élèves présentant des besoins particuliers au sein des classes ordinaires, on assiste à un accroissement du nombre d'élèves avec des troubles de comportement et d'apprentissage (Akkari et Solar-Pelletier, 2007). Face à cette complexification de l'enseignement, les nouveaux enseignants déplorent souvent leur manque de préparation afin de subvenir de façon efficace aux besoins divers et complexes de leurs élèves

(Baldacci et Johnson, 2006 ; Martineau et Presseau, 2003). L'hétérogénéité des classes et les caractéristiques culturelles et socioéconomiques variées de la population scolaire, particulièrement présentes dans les grands centres urbains, posent également un défi d'importance en début de carrière (Allal, 2001 ; Cattani, 2002 ; Chaplain, 2008 ; Wälchli, 2002 dans Akkari et Solar-Pelletier).

Le manque de soutien et d'encadrement que vivent certains enseignants débutants contribue à alourdir les défis vécus par ces derniers lors de leur entrée dans la profession et les prive d'un appui précieux afin de faire face aux différents obstacles nommés précédemment (Angelle, 2002 ; Duchesne et Kane, 2010b ; Eldar, Nabel, Schechter, Talmor et Mazin, 2003 ; Wilfong, 2005 ; Worthy, 2005). Le manque d'appui de la part de la direction d'école (Buchanan, 2010 ; Chaplain, 2008), l'absence de collaboration avec les collègues enseignants (Borman et Dowling, 2008 ; Romano, 2008) et la non-inclusion du nouveau personnel scolaire dans la prise de décisions éducatives (FCE, 2004 ; Ingersoll, 2001) sont des éléments pouvant mener à un sentiment d'isolement chez le nouvel enseignant et conduire éventuellement à un abandon professionnel (Buchanan, 2010 ; Portelance, Martineau et Presseau, 2008).

Finalement, les attentes élevées de la part des parents, en particulier, et de la société, en général, s'ajoutent à la liste des préoccupations auxquelles se heurtent les nouveaux enseignants (Baldacci et Johnson, 2006) :

> […] les enseignants d'aujourd'hui font face à des demandes sans précédent : le public s'attend maintenant à ce que les écoles enseignent à tous les élèves de façon à ce qu'ils rencontrent tous les standards les plus élevés – riches ou pauvres, immigrants ou natifs, blancs ou issus d'une minorité, à besoins spéciaux ou non – et à assumer des rôles qui dépassent les responsabilités traditionnellement associées à l'école (traduction libre, p. 13).

En plus des attentes élevées envers la profession, les nouveaux enseignants constatent souvent avec regret que la reconnaissance sociale accordée à celle-ci n'est plus ce qu'elle a déjà été par le passé et se sentent par conséquent peu valorisés (Baldacci et Johnson, 2006 ; Lessard et Tardif, 1999 ; OCDE, 2005).

1.2 Les stratégies de soutien à l'insertion professionnelle

Nous l'avons vu, l'insertion professionnelle est souvent vécue difficilement par les enseignants en début de carrière en raison du nombre important de défis auxquels ils font face. Le manque de soutien offert est incontestablement un facteur clé dans la qualité de l'insertion

professionnelle vécue par les enseignants novices ; ces derniers sont d'ailleurs les premiers à affirmer qu'un manque de soutien de la part des enseignants de l'école et le sentiment d'isolement seraient parmi les facteurs principaux à considérer dans leur décision de quitter ou non la profession (Burke *et al*., 2013 ; Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008 ; Lam et Yan, 2011 ; Mukamurera, 1998 ; Portelance, Martineau et Presseau, 2007 ; Smith et Ingersoll, 2004). Qui plus est, selon le rapport de l'OCDE (2005) impliquant la contribution de vingt-cinq pays, la qualité des premières expériences professionnelles a une influence cruciale sur la possibilité de quitter la profession. Il n'est alors pas surprenant qu'un nombre important d'études se soient penchées sur les différents dispositifs d'encadrement pouvant favoriser l'insertion professionnelle des enseignants débutants. À l'heure actuelle, les conclusions sur le sujet sont unanimes : un soutien accru offert au nouveau personnel enseignant permet non seulement d'atténuer les difficultés associées à l'entrée dans la profession et de favoriser le développement professionnel de ces derniers, mais augmente également la rétention des enseignants dans la profession et réduit les risques d'apparition de difficultés psychologiques telles que le stress et l'épuisement professionnel (Angelle, 2002 ; Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002 ; Gervais, 2004 ; Martineau et Vallerand, 2008 ; Smith et Ingersoll, 2004). De ce fait, plusieurs auteurs admettent aujourd'hui qu'une insertion professionnelle réussie implique nécessairement le soutien des organisations scolaires auprès des nouveaux enseignants par la mise en place de programmes facilitant leur intégration au milieu de travail (Angelle, 2002 ; Gervais, 2004 ; Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008 ; Worthy, 2005). Le rapport de recherche de Gambhir, Broad, Evans et Gaskell (2008) sur la situation de la profession enseignante au Canada fait, à ce sujet, un constat intéressant en mettant en lumière l'utilité des programmes d'insertion professionnelle offerts aux débutants. En effet, bien que le Canada doive faire face, à l'instar de bien d'autres pays, à des taux élevés d'abandon professionnel chez les nouveaux enseignants, les niveaux d'attrition n'y ont cependant jamais atteint des sommets aussi critiques qu'aux États-Unis ou au Royaume-Uni, par exemple. Les auteurs y voient un lien avec les programmes mis en place partout au pays pour faciliter l'entrée dans la profession : « Les taux de rétention des enseignants sont raisonnablement élevés et se sont stabilisés, une attention particulière ayant été accordée à l'insertion professionnelle des enseignants et à l'attribution de ressources leur étant destinées » (traduction libre, p. 14). Sans pour autant signifier que l'abandon professionnel des nouveaux enseignants canadiens ne

constitue plus, à ce jour, une problématique d'importance, il est toutefois intéressant de constater que les efforts investis dans les différentes mesures de soutien à l'insertion professionnelle donnent des résultats positifs, ce qui conduit la Fédération des enseignants de l'Ontario (2009) à affirmer qu'il est essentiel de poursuivre la recherche permettant d'améliorer l'efficacité de ces programmes.

Une présentation des différents formats que peuvent revêtir les programmes d'insertion professionnelle ainsi que leurs principales stratégies d'opérationnalisation feront l'objet des prochaines sections. Le programme d'insertion professionnelle mis sur pied et présentement en vigueur dans la province de l'Ontario sera par la suite présenté à la section 1.4 et permettra de préciser le contexte de la présente recherche.

1.2.1 Les programmes d'insertion professionnelle et leurs composantes

Les programmes de soutien proposés pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants sont diversifiés et varient selon leur caractère formel ou informel, leur durée dans le temps et leur cadre d'application plus ou moins structuré (Cambier *et al*., 2010 ; Martineau et Vallerand, 2008). Lorsqu'une ou plusieurs mesures d'aide à l'insertion professionnelle sont présentes dans un établissement scolaire et forment un processus formel, bénéficiant d'un minimum de structure et visant généralement l'accompagnement et la formation du nouveau personnel enseignant, il est alors possible de parler de *programme* d'insertion professionnelle, également appelé par certains *programme d'induction* (Angelle, 2002 ; Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion et Gremaud, 2007). Beckers, Jardon, Jaspar, et Mathieu (2007) affirment que ce sont les approches formelles qui offrent le plus d'avantages. En effet, celles-ci étant composées d'activités plus structurées, elles répondent mieux aux besoins particuliers des débutants puisqu'elles « reposent sur des valeurs, objectifs, médias, consciemment identifiés et articulés » (Cambier *et al*., 2010, p. 37). De plus, elles assurent une meilleure équité quant à l'accessibilité au programme (les débutants y étant systématiquement inscrits lors de leur entrée dans la profession), contrairement aux approches informelles où le soutien dispensé dépend plus souvent du volontariat, autant de la part des personnes qui offrent le soutien que de celles qui désirent s'en prévaloir. Deux grandes modalités peuvent alors être adoptées par les systèmes scolaires pour considérer les différents enjeux liés à l'insertion professionnelle : « l'instauration d'une période de probation durant laquelle les compétences professionnelles des débutants sont

contrôlées, dans une logique de sélection et/ou de remise à niveau » ou bien « la mise en place de dispositifs formels de soutien à l'insertion professionnelle visant une facilitation de l'adaptation du débutant à son nouveau statut et à ses fonctions, dans une logique de rétention des nouveaux enseignants dans la profession » (Cambier *et al*., 2010, p. 37). Le second modèle, répondant davantage aux besoins des enseignants débutants, serait celui qui est privilégié par les systèmes d'éducation (Cambier *et al*., 2010). Le programme d'insertion professionnelle formel instauré il y a quelques années en Ontario fait d'ailleurs partie de cette catégorie. Finalement, Weva (1999) rappelle que ce sont les programmes d'insertion offrant une diversité de composantes complémentaires qui rencontrent le plus de succès. Les résultats de l'étude longitudinale conduite par Frank *et al*. (2015) sur l'évaluation du programme d'insertion professionnelle instauré dans les écoles ontariennes vont dans le même sens : les participants, 915 enseignants étant inscrits au programme, attribuent entre autres le succès de ce dernier à la variété des mesures de soutien dont ils ont pu bénéficier. Parmi les composantes des programmes les plus citées dans la littérature scientifique, on compte les activités d'orientation destinées au nouveau personnel, la formation continue, les communautés d'apprentissage professionnelles, les réseaux électroniques d'entraide, les groupes collectifs de soutien et le mentorat. Ce dernier, puisqu'il constitue la stratégie autour de laquelle s'articule la présente recherche, sera présenté de façon plus approfondie à la section 1.3.

1.2.1.1 Les activités d'orientation en début d'année scolaire

La qualité de l'accueil manifesté par l'ensemble du personnel scolaire envers les débutants influence la qualité de leur insertion professionnelle (Duchesne et Kane, 2010b). Les journées d'orientation offertes par les écoles et par les conseils scolaires en début d'année sont une stratégie fréquemment employée afin de faciliter l'intégration des novices à leur nouveau milieu de travail. En plus de leur donner l'occasion de faire la connaissance du personnel de l'école, de « rencontrer d'autres nouveaux enseignants et d'établir des contacts avec des gens vivant une expérience similaire à la leur » (Duchesne et Kane, 2010b, p. 70), ces journées d'orientation permettent également aux débutants de se familiariser avec le fonctionnement et les particularités de l'école où ils enseignent. Dans d'autres établissements, on privilégie plutôt la distribution d'une trousse d'accueil aux nouveaux enseignants. Cette trousse contient habituellement une présentation générale du conseil scolaire (sa vision, ses membres et leur fonction, les services offerts, etc.) et de l'école (son projet éducatif, l'horaire des cours, le code de vie, le matériel

offert, les procédures et les formulaires nécessaires au fonctionnement, etc.), ainsi que des informations fournies par le service des ressources humaines et le syndicat concernant la paie, les avantages sociaux et les possibilités de participation aux activités de professionnalisation (Gervais, 2007).

1.2.1.2 La formation continue du personnel enseignant

Assurer le développement des compétences des nouveaux membres du personnel enseignant est une autre stratégie employée pour faciliter leur insertion professionnelle ; l'employeur offre alors à ceux-ci de participer à des séances de formation visant le développement de compétences professionnelles spécifiques et répondant à leurs besoins (Duchesne et Kane, 2010b ; Martineau et Vallerand, 2008). Ces formations permettent alors aux enseignants débutants de faire face de façon plus adéquate aux facettes de leur enseignement qui posent généralement plus de défis comme la gestion de classe, la rédaction des bulletins scolaires ou l'enseignement aux élèves en difficulté d'apprentissage. Cambier *et al*. (2010) ajoutent que tout comme les formations continues offertes par l'employeur, l'autoformation peut aussi être une avenue avantageuse sur le plan de la croissance professionnelle des enseignants : à l'aide de carnets de bord, de lectures ou d'observation des pairs, par exemple, l'enseignant débutant est en mesure de perfectionner certaines de ses habiletés et de participer à son développement professionnel.

1.2.1.3 Les communautés d'apprentissage professionnelles

Depuis une dizaine d'années, la recherche s'intéresse également aux écoles fonctionnant en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) et aux bénéfices que procure cette stratégie pour les enseignants débutant dans la profession (IsaBelle, Génier, Davidson et Lamothe, 2013 ; Leclerc, 2012). On définit les CAP comme des rencontres de collaboration dans lesquelles le personnel scolaire est encouragé à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves (Eaker, Dufour et Dufour, 2004). Force est de constater que cette stratégie ne vient pas uniquement en aide aux élèves, car les enseignants novices en profitent également. En effet, selon Leclerc (2012), les CAP peuvent être une façon de rompre avec le sentiment d'isolement que vivent parfois les enseignants peu expérimentés. Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) sont du même avis : « dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignant au partage

de savoirs et du soutien entre collègues » (p. 36), ce qui répond au besoin d'assistance souvent manifesté par les débutants. En accord avec la théorie de l'apprentissage socioconstructiviste de Vygotsky (1978) qui souligne l'importance du travail collaboratif pour maximiser l'apprentissage, le nouvel enseignant favorise le développement de ses compétences en collaborant avec des collègues plus expérimentés lors des CAP : « Ce qu'il peut faire aujourd'hui avec le soutien d'un autre enseignant, demain, il pourra le faire de façon autonome » (Leclerc, 2012, p. 134).

1.2.1.4 Les réseaux électroniques d'entraide

Certains établissements scolaires font appel aux technologies de l'information et de la communication (TIC) afin de favoriser l'insertion professionnelle des enseignants. Ainsi, les forums de discussion, sites d'échanges entre enseignants débutants, permettent à ceux-ci de « discuter de leurs problèmes, proposer des solutions, fournir des conseils et offrir leur soutien aux autres débutants » (Martineau et Vallerand, 2008, p. 106). La mise sur pied d'un portail d'information s'avère aussi être une stratégie privilégiée par des écoles ou des conseils scolaires. Les enseignants ont alors accès, par le biais de celui-ci, à une foule de renseignements et de ressources relatives au matériel pédagogique, aux services offerts au sein de l'école ou du conseil scolaire, à la gestion de classe, etc. (Martineau et Vallerand, 2008). Ces stratégies, en plus de permettre l'accès rapide à un vaste réseau d'informations, limitent le sentiment d'isolement vécu par le nouvel enseignant en mettant à sa disposition un moyen rapide d'entrer en contact avec d'autres collègues partageant, comme lui, la réalité d'être débutant dans la profession enseignante.

1.2.1.5 Les groupes de soutien

Les groupes de soutien à l'insertion professionnelle consistent essentiellement en des rencontres entre enseignants débutants bien que celles-ci, à l'occasion, puissent inclure quelques membres du personnel enseignant plus expérimentés et des conseillers pédagogiques (Dion-Desjardins, 2004). Le but premier de ces groupes est d'établir un dialogue, lors de rencontres plus ou moins structurées, entre les enseignants débutants et leur permettre d'échanger sur des sujets les préoccupant davantage (Martineau et Vallerand, 2008). Certaines thématiques, celles-ci constituant des défis de plus grande taille pour les enseignants en insertion professionnelle, tendent à y être plus souvent abordées comme : « la gestion de classe, les rencontres de parents,

l'évaluation, la rentrée des élèves, le portfolio et les problèmes rencontrés dans la pratique quotidienne » (p. 106). Les groupes collectifs peuvent aussi prendre la forme de *groupes d'analyse des pratiques* où les enseignants sont invités à réfléchir à des situations problématiques spécifiques vécues par des collègues et à en tirer des apprentissages (Corriveau, 1999). Ainsi, à tour de rôle, les enseignants présentent une situation difficile qu'ils ont vécue ou un projet qu'ils souhaitent réaliser et le reste du groupe est alors invité à partager ses réflexions, ses idées ou ses questionnements. Finalement, les participants sont encouragés à établir des liens entre les situations présentées et leur propre expérience afin qu'ils puissent réinvestir dans leur pratique professionnelle les apprentissages acquis dans le cadre de ces groupes d'analyse. Tout comme les réseaux électroniques d'entraide, les groupes de soutien permettent de diminuer l'isolement parfois vécu par les nouveaux enseignants. Ils favorisent également une pratique réflexive et une certaine autonomie professionnelle : « Ainsi, bien animé, le groupe permettra aux débutants d'approfondir leur réflexion personnelle, de développer leur aptitude au questionnement et de renforcer leur sentiment de compétence professionnelle » (Martineau et Vallerand, 2008, p. 109).

1.3 Le mentorat : la stratégie d'insertion professionnelle privilégiée

Selon Cuerrier (2003), le mentorat consiste en une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage dans laquelle une personne d'expérience, le mentor, offre son expertise à une autre personne, le mentoré, dans le but de favoriser son développement professionnel et l'acquisition de compétences. Bien que les autres stratégies précédemment énoncées possèdent toutes leurs avantages propres et qu'elles contribuent, chacune à leur façon, à faciliter l'insertion professionnelle des enseignants, le mentorat est la stratégie qui a connu la croissance la plus prolifique durant les années 1990 et 2000 aux États-Unis (Strong, 2005). Si cet engouement pour le mentorat ne signifie pas que l'aide octroyée aux enseignants débutants devrait s'y limiter – rappelons à cet effet que selon les études de Weva (1999) et de Frank *et al*. (2015), ce sont les programmes d'insertion offrant une diversité de stratégies complémentaires qui démontrent le plus de succès – le mentorat est néanmoins le volet principal d'une grande majorité de programmes d'insertion professionnelle aux États-Unis (Fideler et Haselkorn, 1999 ; Norman et Feiman-Nemser, 2005 ; Ingersoll et Strong, 2011) et est la mesure de soutien la plus suggérée dans les recherches québécoises (Vallerand et Martineau, 2006). Arends et Rigazio-DiGillio (2000), dans une étude synthèse sur les programmes d'insertion professionnelle en

enseignement de onze pays membres de la Coopération économique pour l'Asie-Pacifique (APEC), arrivent à la même conclusion et notent la présence du mentorat dans chacun des programmes, constituant ainsi la stratégie la plus populaire auprès des établissements scolaires consultés. En Europe, le mentorat connaît aussi un grand succès et actuellement, il constitue une mesure obligatoire dans quinze des vingt-huit États de l'Union européenne afin de faciliter l'entrée des nouveaux dans la profession enseignante (Neacşu, 2013). Pour sa part, Feiman-Nemser (2003) affirme qu'il s'agit du dispositif de soutien le plus « puissant » puisqu'il permet un soutien immédiat et personnalisé aux enseignants novices. Les nouveaux enseignants de l'Ontario semblent également de cet avis. En effet, un rapport portant sur l'évaluation de l'application pratique du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) de l'Ontario quant à l'année scolaire 2011-2012 et s'intéressant aux impacts du programme sur les personnes les plus directement touchées (les nouveaux membres du personnel enseignant, les mentors et les directeurs et directrices) conclut que « c'est la relation entre les mentors et les nouveaux enseignants qui influe le plus sur l'apprentissage professionnel des nouveaux membres du personnel enseignant » (Kane, Jones, Rottmann et Pema, 2013, p. 6). Une autre étude longitudinale, portant elle aussi sur l'évaluation du PIPNPE (Frank *et al.*, 2015), démontre l'importance du volet mentorat dans le développement professionnel des enseignants débutants. En effet, selon les propos tenus lors de groupes de discussion et d'entrevues, l'appui des mentors attribués dans le cadre du PIPNPE et l'aide des collègues sont, des différents types de soutien dont ils ont bénéficié, ceux qui ressortent comme éléments essentiels à leur développement professionnel.

En plus de constituer la stratégie la plus utilisée, le mentorat est également la composante des programmes d'insertion professionnelle possédant l'historique le plus riche en matière d'expérience et de documentation. En effet, dès le début des années 1990, les programmes formels de mentorat scolaire ont commencé à voir le jour, fruit d'un partenariat entre les écoles et les universités. En Angleterre, par exemple, les programmes de mentorat ont tout d'abord été mis en place afin de surmonter l'écart théorie-pratique souvent rencontré dans les domaines d'études offerts par les établissements d'enseignement supérieur (McIntyre, 1997). Au même moment, des initiatives comparables ont été développées aux États-Unis et en Europe pour des raisons similaires (Feiman-Nemser, 1990 ; Medgyes et Malderez, 1996). À cette époque, le mentorat était également vu comme une tentative de contrer la pénurie d'enseignants à laquelle

faisaient face plusieurs pays. Tout en encourageant la rétention des nouveaux enseignants dans la profession en atténuant le phénomène alors déjà bien documenté du « choc de la réalité » vécu par les novices, il était également conçu comme un facteur de motivation auprès des enseignants expérimentés qui désiraient renouveler leur pratique et adopter le rôle de mentor, atténuant du même coup les risques qu'ils abandonnent la profession (Little, 1990). Depuis, plusieurs perspectives théoriques influentes s'intéressant à la nature et au développement de la compétence pédagogique telles que la psychologie cognitive (Anderson, 2006 ; Tomlinson, 1998), les théories néo-Vygotskiennes et socioculturelles (Edwards et Collison, 1996 ; Wertsch, 1991), la pratique réflexive (Dewey, 1933 ; Schön, 1983) ou l'apprentissage contextualisé (Lave et Wenger, 1991) qui ont contribué aux recherches et à l'avancement des connaissances sur le mentorat. Cela lui a permis d'attirer l'attention des chercheurs s'intéressant à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et de connaître une popularité croissante depuis plus d'une vingtaine d'années (Hobson, Ashby, Malderez et Tomlinson, 2009). Fort de plus de vingt ans de recherche, le mentorat destiné au nouveau personnel enseignant fait maintenant l'objet d'un nombre imposant d'écrits : on en connaît par conséquent relativement bien les bénéfices et les limites.

1.3.1 Les bénéfices du mentorat

Il est aisé de trouver des ouvrages prônant l'efficacité du mentorat à contrer les obstacles liés à la transition difficile entre la formation initiale et la pratique enseignante. Que le mentorat s'effectue auprès de futurs enseignants en stage de formation ou d'enseignants qui en sont à leurs premières années d'expérience dans la profession, il s'avère être une mesure d'aide aux avantages multiples. De plus, comme le démontre la littérature scientifique, les bénéfices du mentorat concernent non seulement les enseignants-stagiaires et les nouveaux enseignants, mais également les enseignants chevronnés agissant à titre de mentors auprès d'eux, ainsi que l'ensemble du milieu scolaire. Il est à noter que puisque le contexte du mentorat prodigué à de futurs enseignants en formation est similaire à celui du mentorat offert aux enseignants en insertion professionnelle, nous avons choisi, dans les sections suivantes, d'inclure des études portant sur ces deux types de mentorat. Il est en effet possible de présager que les mentorés et les mentors œuvrant dans ces contextes respectifs partagent des expériences très semblables et donc, en retirent des bénéfices, à peu de choses près, similaires.

1.3.1.1 Les bénéfices pour l'enseignant mentoré

Parmi les bienfaits pour le mentoré, le développement professionnel constitue celui pour lequel nous avons recensé la documentation la plus abondante (Carter et Francis, 2001 ; Franke et Dahlgren, 1996 ; Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2010 ; Marable et Raimondi, 2007 ; Stanulis, Little et Wibbens, 2012 ; See, 2014). Ainsi, l'accompagnement mentoral permet à l'enseignant novice de développer ses habiletés de communication et ses habiletés professionnelles, de parfaire son apprentissage de la profession, d'avoir une meilleure compréhension de son rôle au sein de l'institution, de bonifier son répertoire de stratégies pédagogiques, de mieux comprendre les processus d'apprentissage, d'améliorer sa satisfaction au travail, ainsi que de développer sa pratique réflexive (Andrews et Martin, 2003 ; Barrette, 2000 ; Bédard, 2000 ; See, 2014). Le développement des compétences des enseignants concernant la planification de leurs tâches, ainsi que celles touchant la gestion de classe est aussi facilité par le mentorat (Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2010 ; Lindgren, 2005 ; Moor, Halsey, Jones, Martin, Stott, Brown et Harland, 2005). McIntyre et Hagger (1996), quant à eux, évoquent des bénéfices tels que des capacités accrues d'autorégulation et de résolution de problèmes, ainsi qu'une croissance professionnelle plus marquée. Enfin, Blaya et Baudrit (2006), dans une étude concernant l'accompagnement comme moyen facilitant l'adaptation aux situations perçues comme étant difficiles ou violentes en salle de classe, affirment que le mentorat aurait des effets positifs sur la façon dont les débutants perçoivent le climat scolaire. De plus, selon des travaux portant sur la lutte contre la violence dans les écoles, « l'accompagnement des enseignants est un des éléments clés dans la prévention des problèmes de climat scolaire » (Blaya et Baudrit, 2006, p. 110).

En second lieu, l'insertion comporte une dimension de socialisation professionnelle importante pour le nouvel enseignant et le mentorat constitue une stratégie facilitant l'adaptation sociale et l'intégration professionnelle de celui-ci à son nouveau milieu de travail (Bédard, 2000 ; Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2010 ; St-Louis, 1994). Les informations données par le mentor concernant la culture scolaire, le fonctionnement de l'école, les types de pédagogie priorisés au sein de l'établissement ainsi que les conseils et les encouragements prodigués au nouvel enseignant sont autant d'éléments pouvant faciliter son adaptation et son intégration à son nouveau milieu de vie (Beckers, Jardon, Jaspar et Mathieu, 2004 ; Bullough et Draper, 2004).

Ensuite, la réduction du stress et de l'isolement professionnel est également un bénéfice important du mentorat pour les enseignants débutants. En effet, les recherches démontrent que l'accompagnement par un mentor diminue, chez le débutant, les sentiments de solitude, de stress, d'anxiété et de frustration souvent ressentis lors de l'entrée dans la profession (Andrews et Martin, 2003 ; Carter et Francis, 2000 ; McIntyre et Hagger, 1996). Le mentorat, puisqu'il procure un soutien psychologique et émotionnel aux enseignants novices, a aussi pour effet d'augmenter le niveau de confiance de ces derniers, ce qui, par le fait même, leur permet de vivre avec plus de facilité les expériences difficiles, de maintenir leur motivation, de même que leur satisfaction envers leur travail (Bullough, 2005 ; Lindgren, 2005 ; Marable et Raimondi, 2007).

Finalement, le mentorat est bénéfique pour le développement identitaire des enseignants débutants. Selon Lusignan (2003), parce qu'il permet au novice de prendre de plus en plus d'assurance dans ses nouvelles fonctions, le mentorat favorise l'acquisition d'une identité professionnelle positive. À mesure que le mentoré devient de plus en plus confiant et sûr de lui, il est de ce fait plus à même de développer son autonomie et de manifester son désir de prendre des initiatives (Molner, 2004). En outre, les études de Provencher (2010) et de Gervais (1999a) démontrent que la mise en place d'un programme de mentorat favorise l'augmentation, chez le mentoré, du sentiment de compétence, ainsi que du sentiment d'appartenance au groupe professionnel.

1.3.1.2 Les bénéfices pour l'enseignant-mentor

Tout comme les mentorés, les enseignants-mentors bénéficient aussi des programmes de mentorat. Plusieurs études ayant été effectuées auprès d'enseignants chevronnés témoignent des impacts positifs de leur rôle de mentor sur leur propre développement personnel et professionnel. C'est le cas notamment de l'étude de Lopez-Real et Kwan (2005) portant sur la perception des mentors quant à leur engagement au sein d'un programme de mentorat offert en partenariat par une université et des écoles de Hong Kong. Les auteurs, après avoir consulté par questionnaire 259 enseignants-mentors, constatent que 70 % de ceux-ci disent avoir bénéficié professionnellement, d'une façon ou d'une autre, de leur participation au programme de mentorat. Dans l'étude de Moor et de ses collaborateurs (2005) effectuée en Angleterre, c'est 80 % des 4 500 enseignants-mentors consultés qui affirment avoir personnellement bénéficié des

impacts d'un programme pilote de développement professionnel destiné à des enseignants débutants et dans lequel ils participaient en tant que mentors.

Les résultats les plus souvent rapportés sont, en revanche, ceux qui attestent de l'impact de la relation mentorale sur le développement professionnel des mentors eux-mêmes. Déjà, en 1986, une étude américaine conduite auprès de 178 enseignants agissant à titre de mentors concluait que les deux tiers des participants ont bénéficié de leur rôle de mentor sur le plan de leur développement professionnel (Hawk, 1986-1987). Depuis, plusieurs autres études ont confirmé les résultats de Hawk. Mei (1993), par exemple, dans une étude réalisée à New York auprès de 542 mentors, rapporte que ces derniers se sont sentis aidés par les rétroactions de leur mentoré à la suite de séances de modelage, de même que par le partage de documents de référence, de méthodes pédagogiques ou de plans de leçon. En effet, l'accompagnement du nouvel enseignant encourage le mentor à analyser, à remettre en question et à expliciter ses propres pratiques pédagogiques et par conséquent, à en augmenter l'efficacité (Lavoie et Garant, 1995 ; Lusignan, 2003 ; Lopez-Real et Kwan, 2005 ; Simpson, Hastings et Hill, 2007). De plus, dans les cas où de la formation leur était offerte afin de mieux accompagner les enseignants novices, plusieurs mentors ont affirmé que les nouvelles connaissances acquises ont enrichi leur bagage d'expériences professionnelles (Hagger et McIntyre, 2006). Les nombreuses possibilités de partage avec d'autres enseignants-mentors rencontrés au sein du programme de mentorat, de même que l'observation de l'enseignement des mentorés ont également été identifiées par les mentors comme étant des sources importantes d'apprentissage au regard de leurs propres pratiques d'enseignement (Andrews et Martin, 2003 ; Hagger et McIntyre, 2006 ; Lopez-Real et Kwan, 2005). En outre, le contact étroit avec les enseignants fraîchement diplômés – ou en voie de diplomation – d'un programme de formation universitaire donne la possibilité aux mentors de se familiariser davantage avec des perspectives nouvelles en matière d'éducation et de pratiques pédagogiques novatrices, leur permettant ainsi de mettre à jour certaines de leurs connaissances et d'améliorer leurs stratégies d'enseignement (Davies, Brady, Rodger et Wall, 1999 ; Lopez-Real et Kwan, 2005). C'est ce que l'étude qualitative de Ponte et Twomey (2014), auprès de cinq enseignants-mentors chevronnés de l'État d'Hawaii accompagnant des enseignants étudiants, a également mis en lumière. En effet, les résultats indiquent que ces derniers ont bénéficié directement, sur le plan de leurs pratiques pédagogiques, des observations qu'ils ont effectuées auprès des mentorés qu'ils supervisaient. Qui plus est, l'étude démontre que la fonction de

mentor a permis aux participants de prendre pleinement conscience de leur valeur en tant qu'enseignant et de reconnaître le rôle important qu'ils jouent auprès des enseignants en formation à Hawaii, renouvelant ainsi leur sentiment d'appartenance à leur groupe professionnel.

Une amélioration en ce qui a trait aux aptitudes à la communication (Moor *et al.*, 2005), des habiletés métacognitives (Davies, Brady, Rodger et Wall, 1999), ainsi que la capacité à mieux cerner les besoins de développement professionnel des mentorés et des enseignants en général (Lopez-Real et Kwan, 2005 ; Moor *et al*., 2005) sont également au nombre des bénéfices mentionnés par les enseignants-mentors. Dans l'étude de Moor et de ses collaborateurs (2005) par exemple, une vaste majorité (80 %) d'enseignants-mentors disaient avoir personnellement bénéficié des impacts d'un programme pilote de développement professionnel destiné à des enseignants débutants et dans lequel ils participaient en tant que mentors. Les questionnaires, envoyés auprès de plus de 4 500 dyades mentorales d'Angleterre, ont révélé que la possibilité de mieux connaître les besoins professionnels du personnel enseignant, la satisfaction de prodiguer de l'aide et le développement de leur propre développement professionnel sont des bénéfices vécus par les mentors.

Si le mentorat a entre autres l'effet de diminuer le sentiment d'isolement chez les nouveaux enseignants, il est possible d'en dire tout autant des mentors si l'on se fie aux travaux de Hagger et McIntyre (2006) et de Simpson et ses collègues (2007). Par ailleurs, la grande collaboration exigée au sein de la relation mentorale favorise de meilleurs rapports avec les collègues et il semble que les enseignants-mentors entretiennent des relations de collaboration plus étroites avec leurs confrères de travail, en plus de manifester davantage de tolérance envers leurs élèves (Bodoczy et Malderez, 1997 ; Davies, Brady, Rodger et Wall, 1999).

Une satisfaction accrue face au travail ainsi qu'un sentiment de fierté quant au fait d'avoir accompagné et aidé un collègue débutant figurent également au tableau des nombreux bénéfices potentiels du mentorat chez les enseignants œuvrant à titre de mentor (Beck et Kosnick, 2000 ; Hagger et McIntyre, 2006 ; Ponte et Twomey, 2014). Certains mentors affirment même avoir ressenti un regain d'enthousiasme pour la profession enseignante (Moor *et al*., 2005) et un nouveau souffle sur le plan de leur engagement professionnel à la suite de leur expérience d'accompagnement (Hobson *et al*., 2007).

Pour terminer, certaines études ont mis en évidence que des bénéfices au regard du cheminement de carrière des enseignants expérimentés pouvaient découler de leur participation à

un programme de mentorat. Par exemple, Tauer (1998), à la suite d'une étude de cas effectuée auprès de dix mentors accompagnant des enseignants en insertion professionnelle, affirme que le rôle de mentor, en facilitant l'identification de ses forces et de ses faiblesses, permet à ce dernier de faire de meilleurs choix en ce qui concerne la planification de sa carrière et de son développement professionnel futur. Moor et ses collègues (2005), quant à eux, précisent que leur expérience d'enseignant-mentor pourrait encourager certains à poursuivre leur formation dans ce domaine et du même coup, contribuer à enrichir leur bagage d'expériences et de compétences professionnelles.

1.3.1.3 Les bénéfices pour l'école et le milieu éducationnel

Les bénéfices du mentorat se font également sentir au sein des établissements scolaires ainsi que de la communauté éducationnelle entière. En effet, un esprit de collaboration accru entre les membres du personnel scolaire est observé dans les écoles où le mentorat est présent (Moor *et al.*, 2005). L'organisation d'activités d'accueil et de développement professionnel destinées aux mentorés favorise une plus grande proximité entre les membres du corps professoral, permettant ainsi de meilleures relations d'entraide et de collaboration. La présence d'un programme de mentorat au sein de l'école peut également encourager d'autres enseignants non mentorés à consulter leurs collègues-mentors afin d'obtenir du soutien en ce qui concerne leur enseignement ou obtenir des réponses à certains de leurs questionnements professionnels. Le mentorat semble donc promouvoir un intérêt pour le développement professionnel et le soutien mutuel dans les établissements scolaires où il est présent (Moor *et al.*, 2005).

Certaines études se sont plus spécifiquement intéressées à l'effet de la présence de programmes de mentorat sur la rétention des nouveaux enseignants dans la profession. Déjà, en 1992, Odell et Ferraro affirmaient, à la suite de leur étude auprès de 160 enseignants du Nouveau-Mexique ayant bénéficié d'un programme de mentorat d'un an, que 96 % d'entre eux travaillaient toujours en salle de classe quatre ans après l'année scolaire durant laquelle ils ont profité d'un accompagnement mentoral, alors que les taux moyens de rétention après quatre ans, pour l'État du Nouveau-Mexique, étaient estimés à 64 % pour les enseignants n'ayant pas bénéficié d'un programme de mentorat. Fuller (2003), quant à lui, s'est intéressé à la rétention du personnel enseignant dans l'État du Texas à la suite de la mise en place du Texas Beginning Teacher Support System (TxBESS), un programme ayant pour but de faciliter l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Après avoir comparé la persévérance dans la

profession des enseignants ayant bénéficié du programme et celle des enseignants qui n'ont pas eu cette possibilité, l'auteur conclut à une différence significative entre les deux groupes. En effet, après un an et deux ans dans la profession, les taux de rétention étaient considérablement plus élevés pour les enseignants ayant suivi le programme du TxBESS. Bien que les composantes de ce programme variaient d'une région à l'autre du Texas et que dans quelques régions, celui-ci n'incluait pas le mentorat, l'étude demeure tout de même révélatrice lorsque vient le temps de témoigner des bénéfices des programmes d'aide à l'insertion. Dans le cadre d'une étude doctorale, Grant (2004) effectue des analyses similaires en comparant les effets de différents programmes de mentorat de neuf États américains. Il en arrive aux mêmes conclusions que Fuller (2003) et affirme que la présence d'un programme de mentorat rehausse de façon significative la rétention des nouveaux enseignants au cours de leurs cinq premières années. Au Connecticut, par ailleurs, c'est le programme d'aide à l'insertion professionnelle appelé *BEST* qui attire l'attention de Youngs (2002). Ce programme offrant aux débutants un accompagnement mentoral et d'autres types de soutien tels que la formation continue dans le domaine des didactiques et des stratégies pédagogiques s'est avéré lui aussi efficace pour réduire le décrochage professionnel dans cet État américain. Elmore (2003), quant à elle, compare l'efficacité de deux programmes d'insertion professionnelle présents dans les écoles du comté de Wicomico, au Maryland. L'un de ces programmes, le MTC, comprend un service de mentorat formel alors que l'autre, le PM, offre plutôt le mentorat par les pairs et possède une structure beaucoup moins rigide et structurée que le précédent. Les conclusions de l'étude confirment que le programme offrant un mentorat formel plus structuré permet une plus grande rétention des nouveaux enseignants après deux ans, alors que le programme de mentorat par les pairs n'a pu réussir à contrer les départs du nouveau personnel. Dans une étude plus récente, DeAngelis, Wall et Che (2013) ont constaté qu'un mentorat jumelé à d'autres mesures de soutien lors de l'insertion professionnelle pouvait atténuer, chez des enseignants débutants américains, l'impression de ne pas avoir été assez bien préparé à l'exercice de la profession lors de leur formation à l'enseignement, réduisant ainsi leur intention de quitter l'enseignement. En dépit des lacunes parfois relevées pour certaines de ces études (ambiguïtés sur le plan des composantes exactes de ces programmes, absence de groupe-contrôle au sein de la recherche, effets possibles d'autres variables que l'accompagnement mentoral sur les résultats, etc.), ces études suggèrent tout de même l'existence d'une corrélation positive entre le fait de bénéficier d'un soutien

important, comme celui offert par le mentorat, et la rétention plus élevée dans la profession enseignante.

Les recherches recensées précédemment mettent en lumière les raisons pour lesquelles le mentorat est une stratégie prisée et souvent suggérée par les chercheurs qui s'intéressent à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Néanmoins, il ne constitue pas une panacée à toutes les difficultés vécues par ces enseignants et il arrive qu'il ne connaisse pas toujours le succès escompté.

1.3.2 Les « côtés sombres » du mentorat

Dès le début des années 1990, des auteurs se sont particulièrement préoccupés des limites et des méfaits engendrés par de tels programmes (Ingersoll et Kralik, 2004 ; Sundli, 2007), ce que Long (1997) a appelé « le côté sombre du mentorat » (*dark side of mentoring*).

1.3.2.1 Les limites du mentorat et les préjudices envers l'enseignant mentoré

Bien que le mentorat soit reconnu comme l'une des pratiques les plus efficaces pour soutenir les nouveaux enseignants, les bénéfices que ces derniers en retirent dépendent grandement de la qualité des pratiques mentorales exercées au sein des programmes d'insertion professionnelle. S'il existe d'excellents dispositifs pouvant procurer de multiples avantages aux enseignants novices, il est également vrai que des programmes de moins bonne qualité peuvent engendrer des impacts négatifs sur l'apprentissage des mentorés et par le fait même, des conséquences néfastes pour l'ensemble du système scolaire dans lequel ils sont prodigués. Selon l'article d'Hobson, Ashby, Malderez et Tomlinson (2009), il existe trois problèmes majeurs au regard de cette situation.

Une situation problématique rencontrée est celle où les mentors n'ont pas exposé les enseignants qu'ils accompagnaient à un nombre suffisant de défis (Collison et Edwards, 1994 ; Dunne et Bennett, 1994). Il arrive par exemple que les mentors, afin de voir leur mentoré réussir à tout prix, tentent de les « protéger » en les dirigeant vers des apprentissages et des tâches demandant peu d'efforts et ne comportant que très peu de risques (Malderez, Hobson, Tracey et Kerr, 2007).

En second lieu, les auteurs ont constaté que tous les mentorés ne bénéficient pas toujours du soutien émotionnel favorisant le bien-être psychologique souvent cité comme avantage de la relation mentorale (Hardy, 1999 ; Oberski, Ford, Higgins et Fisher, 1999 ; Smith et Maclay,

2007). Des chercheurs anglais (Oberski *et al.*, 1999) se sont intéressés entre autres aux impacts liés à l'accompagnement d'un mentor ressentis par des enseignants en insertion professionnelle dans le cadre de l'évaluation du *New Teacher in School* (NTIS), programme de développement professionnel destiné aux nouveaux enseignants. Les données, à la fois obtenues par sondage, questionnaires et entrevues auprès des participants au programme durant l'année 1994-1995, permettent de constater que la satisfaction des nouveaux enseignants face à l'appui reçu par le mentor laisse parfois grandement à désirer. En effet, 17 % des répondants au questionnaire ont indiqué un certain degré de déception face au mentorat. En entrevue, certains d'entre eux ont avoué ne pas s'être sentis appuyés en raison du manque de disponibilité de leur mentor ou avoir été mal à l'aise de devoir se confier à celui-ci alors qu'il occupait également la fonction de « chef enseignant » (*head teacher*) de leur école. Une étude chinoise plus récente réalisée par Lee et Feng (2007) auprès de dix dyades mentorales du niveau secondaire révèle que la relation mentorale peut parfois conduire à une baisse d'estime chez le mentoré. En effet, un nouvel enseignant participant à l'étude s'est dit être davantage réticent à chercher de l'aide auprès de ses collègues depuis qu'il a reçu de son mentor des critiques jugées trop sévères à la suite d'une erreur commise lors d'une leçon de mathématiques. Au Royaume-Uni, des étudiants en enseignement ont, quant à eux, affirmé s'être sentis persécutés par l'enseignant-accompagnateur attitré à la supervision de leur stage en milieu scolaire (Maguire, 2001). Bien que ces deux dernières études ne se déroulent pas à proprement parler dans un contexte d'insertion professionnelle, mais de formation initiale en milieu scolaire, il est tout de même permis de penser que des situations semblables pourraient se produire dans le cadre d'un programme de mentorat offert à des enseignants nouvellement arrivés dans la profession.

La façon dont le mentoré conçoit son rôle ainsi que celui de son mentor peut aussi constituer une limite importante. En effet, Gervais (1999a), de même que Schmidt et Knowles (1995), soulèvent les problèmes que peuvent entraîner les situations dans lesquelles le mentoré perçoit le mentor comme étant majoritairement un initiateur lui permettant de façonner sa propre pratique ou encore comme une personne à qui il faut plaire à tout prix. Le cas échéant, l'enseignant débutant, plutôt que de développer son propre style d'enseignement par l'exercice de son jugement et par la pensée réflexive habituellement encouragée par le mentor, et de prendre des initiatives personnelles, tente de se conformer ou d'imiter les pratiques de son accompagnateur, limitant ainsi son émancipation de même que sa créativité (Barrette, 2000 ;

Beck et Kosnick, 2000 ; Boutin, 1999 ; Gervais, 1999a ; Martineau et Portelance, 2005). En ce sens, le mentorat peut, dans certains cas, « encourager la promotion de normes et de pratiques qui ne soutiennent pas nécessairement le développement professionnel des acteurs » (Duchesne et Kane, 2010a, p. 243).

Une autre limite survient lorsque le mentor centre la majorité de son accompagnement sur les actions du mentoré ou sur ce qu'on pourrait appeler le « comment » des pratiques pédagogiques (Lee et Feng, 2007 ; Sundli, 2007). Ce faisant, des compétences comme la promotion de la pensée critique, l'examen des principes qui sous-tendent les pratiques ou les notions relatives à la justice sociale, qui sont davantage de l'ordre du « pourquoi », sont insuffisamment abordées (Feiman-Nemser, 2001 ; Lindgren, 2005).

1.3.2.2 Les limites et les préjudices envers l'enseignant-mentor

En ce qui a trait au mentor, il est important de souligner que les bénéfices des programmes de mentorat pour les enseignants chevronnés nommés à la section précédente ne sont pas systématiquement ressentis par tous. Il semble que l'expérience des mentors varie beaucoup d'un individu à un autre et que les avantages pouvant en découler demeurent des gains potentiels, c'est-à-dire pouvant être présents ou non. Par exemple, dans son étude s'intéressant à dix mentors œuvrant dans une école du Nord-Est américain, Tauer (1998) affirme ne pas avoir trouvé d'indices témoignant d'une croissance professionnelle ou du développement de meilleures habiletés sur le plan de la pensée réflexive ou de la pratique de ces derniers.

D'autres études affirment que les mentors sont susceptibles de vivre certains désagréments pouvant être néfastes pour leur pratique et leur bien-être. Le désagrément le plus documenté concerne la charge de travail supplémentaire que leur impose leur rôle de mentor en plus de leurs fonctions régulières d'enseignant (Lee et Feng, 2007 ; Simpson, Hastings et Hill, 2007). Ce surplus de responsabilités peut alors entraîner des conséquences indésirables chez les enseignants-mentors tels qu'un plus haut niveau de stress et un déséquilibre entre leurs vies personnelle et professionnelle avec la résultante qu'en fin de parcours, le mentor ne réussisse pas à répondre de façon adéquate aux besoins de l'enseignant qu'il accompagne (Maynard, 2000).

Bullough (2005) et Orland (2001), pour leur part, suggèrent que le fait d'avoir un collègue débutant qui observe les leçons d'un mentor ou qui est susceptible de confronter ses pratiques avec des idées nouvelles peut, dans certains cas, provoquer, chez le mentor, des sentiments d'insécurité, de nervosité, voire une impression de menace ou d'inadéquation dans son travail.

L'étude de Lee et Feng (2007) met en lumière ce constat : certains mentors se disent mal à l'aise avec le fait d'être observés par leur mentoré, ce qui leur causerait une pression indésirable pouvant provoquer du stress professionnel.

Enfin, le sentiment d'isolement quant à leur rôle de mentor serait aussi un aspect négatif potentiellement vécu par ces derniers (Bullough, 2005 ; Graham, 1997).

1.3.2.3 Les limites et les préjudices pour l'école et le milieu éducationnel

Si les différents bénéfices ressentis par les mentorés et les mentors peuvent influencer positivement l'ensemble du milieu scolaire, la situation inverse est également vraie. Ainsi, selon Hobson et ses collègues (2006), des conséquences négatives possibles d'un mentorat inefficace pourraient se manifester par des abandons de la profession par de nouveaux enseignants. En effet, ces derniers, voyant que le soutien psychologique et social attendu de la part de la relation mentorale ne vient pas, pourraient ressentir une forte déception et prendre la décision de quitter la profession. Selon Lee et Feng (2007), le mentorat, lorsque présent dans des milieux très compétitifs, pourrait augmenter les tensions déjà existantes entre les membres du personnel scolaire. En effet, selon leur étude effectuée auprès d'une dizaine de dyades mentorales provenant d'écoles secondaires chinoises, des mentorés ont senti, chez leur mentor, une réserve à déployer de véritables mesures d'aide auprès d'eux. Les auteurs attribuent cette réticence des mentors au système d'éducation chinois très compétitif : les meilleurs enseignants étant perçus comme ceux dont les élèves performent le mieux, les enseignants chevronnés se gardent alors de partager leurs connaissances, leurs ressources et leurs stratégies aux nouveaux enseignants, ces derniers étant possiblement perçus comme une menace à leur statut au sein de l'école. Le mentorat n'est donc pas forcément souhaitable dans tous les milieux.

Enfin, des études ont démontré que le mentorat pouvait encourager la promotion du conformisme de même que la reproduction des normes et des pratiques traditionnelles (Feiman-Nemser, Parker et Zeichner, 1993), limitant ainsi les possibilités de réformes sociales, d'avancement et d'innovations au cœur de la profession enseignante. Dans le cadre d'une recherche doctorale, par exemple, Sundli (2007) a constaté, après avoir étudié pendant trois ans le parcours de deux étudiantes norvégiennes en formation pratique, la très grande influence qu'ont exercée sur elles les différents mentors qui les ont supervisées. Étant sélectionnés pour leur haut niveau de compétence et leur excellente réputation au sein des écoles, les mentors représentaient inévitablement l'image de ce qui est « normal », de ce qui est « souhaitable » et

« acceptable » en matière de pratiques, de compétences et de visions pédagogiques. La grande influence des mentors sur les deux étudiantes, alors en quête de leur propre identité professionnelle, a amené la chercheuse à conclure que les occasions et les possibilités de renouveler les traditions et les pratiques au sein de l'école sont alors compromises considérablement : « *L'intégration d'individus qui adoptent le discours, conservent les valeurs et les points de vue déjà existants est alors fortement renforcée* » (Sundli, 2007, p. 210). Cependant, il est possible de se demander, dans un contexte où les mentors prennent part à l'évaluation de leur mentoré, comme c'est le cas dans l'étude de Sundli, si les étudiants sont davantage prompts à adopter la vision pédagogique et les pratiques du mentor en vue d'obtenir des évaluations favorables.

1.4 Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) du ministère de l'Éducation de l'Ontario

À la suite de l'adoption, en juin 2006, de la Loi sur le rendement des élèves, le gouvernement ontarien mettait en place une série de mesures afin de favoriser un haut niveau de réussite chez les élèves. Reconnaissant que l'amélioration du rendement des élèves est tributaire entre autres du soutien et de la reconnaissance du travail accompli par les enseignants, c'est donc dans ce contexte qu'est né le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). Ayant été « conçu pour appuyer l'épanouissement et le perfectionnement professionnel des nouveaux enseignants » (MEO, 2010a), il est présenté comme une extension du programme de formation initiale à l'enseignement et permet de poursuivre l'acquisition de pratiques efficaces d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Ainsi il est obligatoire, pour tous les conseils scolaires ontariens financés par les fonds publics, d'offrir le PIPNPE. De la même façon, les enseignants embauchés une première fois par un conseil scolaire pour un poste à temps plein ou à temps partiel, ainsi que les enseignants effectuant une suppléance à long terme d'une durée minimale de 97 jours consécutifs, sont tenus de participer au PIPNPE. Il exige également l'évaluation du rendement des nouveaux enseignants à deux reprises au cours des douze premiers mois d'emploi de ces derniers. L'enseignant ayant obtenu deux appréciations « Satisfaisant » aux évaluations de rendement du personnel enseignant obtient ainsi une mention de réussite du PIPNPE sur leur certificat de qualification et d'inscription de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Le programme offre ainsi aux nouveaux enseignants de l'Ontario jusqu'à deux années

de soutien professionnel leur permettant de développer les habiletés et les connaissances nécessaires pour faire face avec succès à leurs premières années dans la profession.

L'application du PIPNPE est guidée par une série de publications. Tout d'abord, elle comprend un document intitulé « Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant – Guide des éléments d'insertion professionnelle » (MEO, 2010a) décrivant le déroulement du programme, ses objectifs, ses différentes composantes, les rôles et responsabilités des acteurs qui y sont impliqués, les pratiques d'insertion professionnelle efficaces de même qu'une brève description de son financement. Quatre autres documents intitulés « Partenariat pour la réussite – Tirer le meilleur parti du Programme d'insertion professionnnelle du nouveau personnel enseignant » (MEO, 2010b, 2010c, 2010d) viennent compléter la collection, offrant ainsi de l'information à l'intention de chacun des acteurs impliqués dans le PIPNPE : le nouveau personnel enseignant, les mentors, les directeurs d'école de même que les équipes du PIPNPE œuvrant au niveau du conseil scolaire. C'est de ces cinq documents que proviennent les informations présentées dans les sections suivantes portant sur les composantes du PIPNPE et plus précisément, sur son volet mentorat.

1.4.1 Les trois composantes du PIPNPE

Le PIPNPE comprend trois grandes composantes : le volet *Orientation du nouveau personnel enseignant*, le volet *Perfectionnement professionnel* ainsi que le volet *Mentorat*.

Le volet *Orientation du nouveau personnel enseignant* du PIPNPE offre aux nouveaux enseignants l'occasion de se familiariser davantage avec la classe, l'école, le conseil scolaire, ainsi que l'éducation en Ontario en les convoquant à des séances d'orientation se déroulant généralement avant ou au début de l'année scolaire. Selon le PIPNPE, l'orientation devrait aborder un certain nombre de sujets tels que la mission du conseil scolaire, sa vision, ses valeurs et ses objectifs, une introduction au curriculum en cours et au contexte ontarien, des renseignements sur les associations d'enseignants, ainsi que sur leur ordre professionnel provincial, de même que plusieurs autres informations concernant les ressources offertes et les structures administratives relatives au système scolaire au sein duquel l'enseignant évolue.

Tout au long de la période où l'enseignant participe au PIPNPE, des occasions de *perfectionnement professionnel* lui sont également offertes. Chaque conseil scolaire a donc pour mandat de mettre à la disposition du nouveau personnel enseignant, et ce, tout au long de l'année

scolaire, des séances d'information et de formation portant sur des sujets adaptés à la réalité et aux besoins individuels de ces derniers. Le PIPNPE recommande en outre aux conseils scolaires d'offrir du perfectionnement dans certains domaines spécifiques comme les stratégies d'enseignement en littératie et numératie, la sécurité dans les écoles, l'éducation inclusive, la gestion de classe, la planification de l'enseignement et l'évaluation du rendement ainsi que la communication avec les parents.

Enfin, le dernier volet est celui du *mentorat*. Puisqu'il constitue le contexte spécifique dans lequel s'est effectuée la présente recherche, une description détaillée du programme de mentorat du PIPNPE fera l'objet des prochaines sections.

1.4.2 Le mentorat dans le cadre du PIPNPE

Dans le contexte du PIPNPE, le mentorat est défini comme étant « une relation continue qui s'échelonne sur toute la première année d'enseignement d'une nouvelle enseignante ou d'un nouvel enseignant. Il s'agit d'une relation d'aide où le mentor agit comme modèle, facilitateur, guide, coach et conseiller » (MEO, 2010b). Le processus de jumelage entre mentor et mentoré, la sélection des mentors, les méthodes de prestation du mentorat, ses caractéristiques, le rôle des mentors ainsi que leur préparation et leur formation sont les points qui seront tour à tour abordés dans les prochains paragraphes.

1.4.2.1 Le processus de jumelage et la sélection des mentors

Tout enseignant participant au PIPNPE se voit jumelé à un enseignant chevronné tout au long de sa première année d'exercice ou encore pour la durée de sa suppléance à long terme. Le programme précise qu'avant tout, le jumelage doit être adapté aux besoins du nouvel enseignant. Il appert cependant que c'est la responsabilité des directeurs de « veiller au recrutement et à la sélection des mentors et à leur jumelage selon le processus préparé par le comité directeur du PIPNPE pour le conseil » (MEO, 2010a). Dans le Guide des éléments d'insertion professionnelle du PIPNPE (MEO, 2010a), on invite les directeurs d'école à s'inspirer d'un certain nombre de critères afin de recruter et de sélectionner des mentors de qualité parmi les enseignants qui se portent volontaires à occuper de telles fonctions (voir tableau 1.2). Le jumelage se fait donc en consultation avec le nouvel enseignant et l'enseignant approché pour devenir mentor, mais sous l'approbation finale du directeur d'école.

Tableau 1.2

Liste de critères pour guider la sélection des mentors du PIPNPE

1.	Être membres en règle de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario ;
2.	Être des enseignantes et des enseignants chevronnés, aptes à travailler avec des adultes comme avec des enfants ;
3.	Bien connaître le curriculum en usage ainsi que les méthodes d'enseignement et d'apprentissage les plus récentes ;
4.	Avoir des aptitudes manifestes pour résoudre les problèmes ;
5.	Être d'excellents modèles en tant que professionnels de l'enseignement ;
6.	Être ouverts aux opinions et aux commentaires d'autrui et être des apprenantes et des apprenants la vie durant ;
7.	Avoir une excellente qualité d'écoute ;
8.	Posséder de très bonnes aptitudes à la communication et aux relations interpersonnelles.

1.4.2.2 Les méthodes de prestation du mentorat

Le PIPNPE précise que « les volets du mentorat doivent être présentés selon des méthodes adaptées aux besoins des enseignantes et des enseignants, comme l'observation en salle de classe, des périodes communes de planification, le dialogue professionnel avec des collègues et les mentors, des conférences téléphoniques, des séances en cours d'emploi et des activités de perfectionnement professionnel partagées pour le nouveau personnel enseignant et les mentors » (MEO, 2010a). Il est important de noter que les mentorés et les mentors ont le loisir de n'adopter que les stratégies qui leur conviennent et qu'ils jugent pertinentes pour le nouvel enseignant. Si les activités entreprises par les dyades demeurent à la discrétion du mentor et du mentoré, le programme exige cependant qu'ils remplissent ensemble le formulaire de *Stratégie individuelle du PIPNPE*. Conçu comme un « déclencheur de discussions et d'apprentissage, tout en servant de moyen de planification, de pistage et d'enregistrement des éléments du PIPNPE » (MEO, 2010a, p. 14), ce formulaire doit ainsi être rempli par l'enseignant débutant en collaboration avec son mentor et approuvé par le directeur d'école afin d'obtenir la mention de réussite du PIPNPE.

1.4.2.3 Les caractéristiques d'un mentorat de qualité

Selon le PIPNPE, on s'attend du mentorat qu'il donne la possibilité aux enseignants débutants de parfaire leurs connaissances, d'améliorer leurs compétences et d'augmenter leur confiance en soi. Le mentor, adoptant tour à tour le rôle de formateur, de conseiller et de modèle, partage alors avec le nouvel enseignant ses expériences et ses connaissances en matière d'enseignement. Afin qu'il soit de qualité, le PIPNPE préconise un mentorat à la fois structuré, solidaire et différencié.

Un mentorat structuré permet, outre le soutien et les conseils qui font partie de la relation entre le nouvel enseignant et son mentor, de libérer l'enseignant afin de lui « permettre de rencontrer son mentor pendant la journée d'école pour perfectionner des aspects précis de son enseignement » (MEO, 2010a, p. 20). Des journées de suppléance, approximativement au nombre de six ou sept par dyade mentorale pour la durée du programme, sont alors accordées par le conseil scolaire au mentoré, ainsi qu'à son mentor afin de pouvoir travailler ensemble à la mise au point d'un plan de mentorat, de procéder à des séances d'observation mutuelle ou de participer conjointement à des activités de formation.

Le mentorat doit également être solidaire, c'est-à-dire que son objectif est de « créer une culture marquée par la collégialité et la collaboration permettant d'accroître la capacité professionnelle. Le mentorat devrait susciter une aide, proposer des défis et une progression sans qu'il y ait jugement de valeur ». (MEO, 2010a, p. 21).

Enfin, le mentorat de qualité est aussi différencié ; il s'ajuste ainsi aux besoins du nouvel enseignant, quelles que soient sa provenance, ses expériences antérieures et son affectation actuelle. Cela signifie qu'il importe de consulter le nouvel enseignant quant au choix du mentor, mais également quant au type de mentorat qu'il désire recevoir : mentorat individuel, mentorat en petit ou grand groupe et mentorat en équipe. Seront aussi considérés le contexte de l'école, les exigences particulières du conseil, les besoins du personnel enseignant de l'école ainsi que le profil démographique du personnel.

1.4.2.4 Le rôle du mentor

Afin de bien cerner les différents rôles des enseignants-mentors, on y adopte le modèle des trois « C », énonçant les trois grandes fonctions du mentor : le *consultant*, le *collaborateur* et le *coach* (voir le tableau synthèse 1.3). *Consultant* d'abord puisque le mentor est appelé à

transmettre au mentoré des renseignements sur les procédés, les politiques, les protocoles et les pratiques relatifs au conseil scolaire et à l'école dans lesquels il évolue. Il peut, par exemple, en plus de donner des suggestions et des conseils au mentoré et lui fournir des banques d'idées ou de ressources, l'aider à prendre des décisions éclairées concernant différents aspects de sa pratique.

Tableau 1.3

Le rôle du mentor dans le PIPNPE (MEO, 2010b)

Aperçu : Le rôle du mentor

CONSULTATION : Offrir du soutien et des ressources

- Établir le contact au début de l'année scolaire ou de la période d'embauche
- Présenter l'école, ses routines et ses pratiques
- Veiller à ce que la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant comprenne les élèves, les parents et la communauté servis par l'école
- Modéliser des pratiques pédagogiques efficaces

COLLABORATION : Créer des défis et encourager l'épanouissement professionnel

- Élaborer la *Stratégie individuelle du PIPNPE* avec la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant
- Aider cette personne à planifier la première journée, la première semaine, le premier mois
- Déterminer ses besoins avec elle et adapter le processus de mentorat tout au long de l'année

COACHING : Faciliter la vision professionnelle

- Apporter du soutien et du coaching pour la gestion efficace de la salle de classe, les communications avec les parents et d'autres aspects essentiels à l'exercice de la profession
- Apporter un appui moral et des encouragements
- Fournir des rétroactions sur l'exercice de la profession

CONSIDÉRATIONS CLÉS

- La confiance et les échanges sont essentiels à l'établissement d'une relation mentor-nouvelle enseignante ou nouvel enseignant
- Les mentors efficaces font preuve de souplesse dans leurs positions et leurs rôles en tenant compte des besoins du nouveau personnel enseignant
- Les rapports florissants entre le mentor et la personne que elle ou il accompagne sont réciproques; les deux s'instruisent et s'enrichissent.

Traduction d'une adaptation de : Lipton, L. &Wellman, B. (2003). Mentoring Matters: A Practical Guide to Learning-Focused Relationships, 2nd Ed. Sherman CT. MiraVia, LLC
Utilisé avec permission. Renseignements supplémentaires : www.miravia.com

Le mentor est aussi un *collaborateur* puisqu'il « partage la planification, la réflexion, la prise de décisions et la résolution de problèmes avec le nouvel enseignant » (MEO, 2010b, p. 7). Ils développent alors ensemble un plan d'action guidant les différentes activités d'apprentissage et stratégies mises en œuvre au cours de la relation mentorale, font de la planification conjointe, deviennent des partenaires d'études en s'engageant tous deux dans l'essai de nouvelles méthodes pédagogiques, conçoivent des projets de recherche-action et explorent différentes études de cas

permettant d'alimenter des dialogues sur l'exercice de la profession.

Enfin, il est aussi *coach* puisqu'il « appuie la réflexion, la résolution de problèmes et l'atteinte des buts du nouveau personnel enseignant » (MEO, 2010b, p. 8). Cette fonction de l'enseignant-mentor permet au mentoré de développer sa propre capacité à réfléchir, à poser des jugements critiques et à s'instruire de son propre chef tout en lui apportant le soutien moral et les encouragements dont il a besoin.

1.4.2.5 La préparation et la formation des mentors

Afin de préparer et de guider les enseignants-mentors dans leur fonction auprès du nouveau personnel enseignant, une brochure à leur intention a été rédigée. Elle contient une brève présentation du mentorat, de leurs rôles et leurs responsabilités, des pratiques mentorales fructueuses, de même qu'une série de conseils et de ressources afin de rehausser leur participation au mentorat (MEO, 2010b). Il est à noter, cependant, que l'utilisation du livret par les mentors n'est pas obligatoire. Ils y sont ainsi encouragés « à appliquer uniquement les stratégies et outils qui répondent à [leurs] besoins et intérêts et à ceux du nouveau personnel enseignant avec qui [ils travaillent] » (p. 2). Seule l'utilisation du formulaire de *Stratégie individuelle du PIPNPE* est obligatoire pour la réussite du programme.

En plus de l'information et des ressources présentées dans ce livret destiné aux mentors, on indique que les enseignants agissant à titre de mentor recevront un appui de la direction de leur école tout au long de la période de mentorat. Ainsi, c'est au directeur de faciliter le processus de jumelage avec le nouvel enseignant, d'allouer les ressources appropriées afin de réaliser les buts énoncés dans le formulaire de *Stratégie individuelle du PIPNPE*, de définir les procédures à suivre dans le cas où la relation mentorale devait être interrompue et enfin, de veiller à ce que le mentor ait accès à la formation au mentorat. On ne précise cependant dans aucun des livrets d'information sur le PIPNPE la nature de ces formations.

1.5 Les facteurs de réussite du mentorat

Depuis que les chercheurs du domaine de l'éducation s'intéressent davantage au mentorat en milieu scolaire, plusieurs études ont permis de mieux identifier les éléments pouvant faciliter la réussite de ces programmes de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants. Ces conditions concernent majoritairement les éléments du contexte scolaire dans lesquels prend place le mentorat, le jumelage entre le mentor et le mentoré, les différentes stratégies utilisées au

sein du programme, ainsi que la formation et le soutien donné au mentor. Pour chacun de ces éléments, un parallèle sera fait entre les principales conclusions des écrits scientifiques sur le sujet et sur les résultats obtenus à la suite de l'évaluation du PIPNPE, cette dernière ayant entre autres comme objectif d'identifier les éléments ayant contribué à l'épanouissement professionnel des enseignants débutants.

1.5.1 Les éléments du contexte scolaire

De nombreux auteurs s'entendent pour dire que le contexte scolaire a une influence certaine sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (Angelle, 2002 ; Mukamurera, 1998 ; Norman et Feiman-Nemser, 2005). Selon eux, il est alors tout à fait raisonnable de penser que même le meilleur programme de mentorat ne pourra avoir qu'un succès limité si le contexte scolaire dans lequel il a été établi ne lui est pas favorable.

Dans un premier temps, notons que le mentorat est plus susceptible de connaître le succès dans les cas où l'établissement scolaire alloue aux mentors et aux mentorés suffisamment de temps afin que les membres de la dyade puissent se rencontrer et travailler ensemble pendant les heures de classe (Bullough, 2005 ; Lee et Feng, 2007 ; Robinson et Robinson, 1999). De plus, les recherches démontrent que de meilleurs résultats sont obtenus dans les écoles caractérisées par un climat de collégialité et de collaboration (Edwards, 1998 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Lee et Feng, 2007 ; Smith et Ingersoll, 2004). Les normes et les valeurs de l'école, les pratiques professionnelles qui y sont prônées, le soutien offert au nouvel enseignant et aux mentors, ainsi que le climat de collaboration entre le personnel de l'établissement scolaire sont des éléments pouvant influencer grandement l'efficacité des programmes de mentorat. En ce sens, plusieurs auteurs sont d'avis que le rôle de la direction d'école est crucial dans l'établissement d'un tel climat. Comme le fait remarquer Weva (1999, dans Bergevin et Martineau, 2007, p. 40) :

> Le support *(sic)* de l'administration scolaire apparaît comme un élément crucial de succès de tout programme d'insertion professionnelle, car c'est elle qui détient de fait une partie des moyens qui conditionnent la culture organisationnelle de l'école et le comportement de ses membres.

La promotion du système de mentorat au sein de l'école doit donc faire partie des préoccupations des membres de la direction d'école afin de créer un milieu professionnel où l'on accorde un soutien important aux nouveaux enseignants et que le mentorat soit partie intégrante de la culture de l'établissement scolaire (Angelle, 2002 ; Vallerand et Martineau, 2006 ; Wong,

2002). De surcroît, il semble que le mentorat obtienne de meilleurs résultats lorsque le milieu scolaire reconnaît le travail des mentors en récompensant leurs services par des compensations financières ou par d'autres formes de gratifications ou de reconnaissances sociale et professionnelle (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney et O'Brien, 1995 ; Simpson, Hastings et Hill, 2007).

Plusieurs de ces éléments sont confirmés par Bullough (2005) qui s'est intéressé à l'expérience spécifique vécue par Barbara, une enseignante du secondaire de l'Utah agissant à titre de mentor pour une année auprès de deux nouvelles enseignantes en formation pratique. Des multiples entrevues et rencontres menées auprès de la participante dans le cadre d'une étude plus vaste comprenant initialement neuf mentors et quatorze mentorés, l'auteur conclu que le manque de temps accordé à Barbara pour remplir ses fonctions de mentor et la faible reconnaissance de son engagement de la part des administrateurs de son district scolaire ont limité, de façon considérable, l'efficacité du mentorat. Malgré les efforts de la participante à essayer d'obtenir de ses supérieurs davantage de ressources pour mieux accompagner ses mentorés, aucun soutien ne lui a été offert, condamnant cette dernière à « deviner » ce qu'on attendait d'elle. Ce manque de clarté en ce qui concerne les rôles et les responsabilités du mentor amènent souvent l'enseignant à « mentorer » de la même façon qu'il enseigne (Martin, 1997). Les enseignants se contentent alors d'agir selon ce qu'ils connaissent, leur identité de mentor se calquant sur leur identité d'enseignant.

Les résultats obtenus à la suite de l'évaluation du PIPNPE vont dans le sens de ce qui vient d'être énoncé. Dans leur rapport synthèse, les auteurs précisent que le temps qui a été alloué aux membres des dyades mentorales pour travailler ensemble a été un élément grandement apprécié des participants en plus d'avoir été identifié comme facteur de réussite important du programme (Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2010). D'ailleurs, la difficulté de réserver du temps en commun pour collaborer à des activités favorisant l'apprentissage professionnel a été relevée, par les mentors et les mentorés, comme principal obstacle au mentorat.

Dans le même rapport, une mise en garde importante est faite concernant les conclusions pouvant être tirées du fait que le mentorat est la mesure de soutien la plus appréciée par les enseignants novices inscrits au PIPNPE :

> Il ne faut toutefois pas conclure que le mentorat peut être dissocié des autres éléments du PIPNPE. Les conclusions sont très claires : tous les éléments du PIPNPE sont évalués positivement par les nouvelles enseignantes et [les] nouveaux enseignants, les mentors et

> les directrices et directeurs d'école. Par ailleurs, la participation active de ces personnes à tous les éléments du PIPNPE entraîne des résultats positifs pour le nouveau personnel enseignant (Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2010, p. 7).

Cette mise en garde rappelle non seulement l'efficacité de chacune des composantes du programme et leur complémentarité, mais également l'importance du contexte dans lequel le mentorat est instauré. Il est effectivement possible de croire que les volets *Orientation* et *Perfectionnement professionnel* du PIPNPE ainsi que les efforts qui y sont déployés par l'ensemble des acteurs scolaires afin de soutenir le nouvel enseignant contribuent à mettre en place, au sein de l'école, une culture de collaboration et de collégialité favorisant, par conséquent, le succès de la relation mentorale en elle-même. En outre, durant les trois ans où s'est déroulée l'évaluation du programme, il a été possible de constater de véritables efforts de la part des conseils scolaires et des directions d'école afin de réduire les obstacles rencontrés lors des premières années de son application et de partager les pratiques exemplaires, les façons de faire et les démarches les plus efficaces. Les auteurs précisent que cette volonté ferme de soutenir les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants dans la province témoignent d'une véritable culture de collaboration et qu'en ce sens, il n'est pas surprenant de constater l'efficacité des différentes composantes du PIPNPE.

Finalement, un facteur de réussite important relevant du contexte scolaire est soulevé par le rapport de Kane et ses collaborateurs (2010), celui des systèmes de communication qui prévalent dans les conseils et écoles. Si certains ont mis en place des systèmes de communication au moyen de courriels, de bulletins et de sites Web spéciaux interactifs permettant aux nouveaux enseignants, aux directeurs d'écoles et aux mentors d'avoir une foule d'informations et de ressources sur le PIPNPE, d'autres tardent à faire de même, nuisant ainsi à l'atteinte des objectifs du programme.

1.5.2 La sélection du mentor et le jumelage avec le mentoré

Des chercheurs affirment que la réussite des programmes de mentorat réside en grande partie dans les conditions de sélection des mentors ainsi que dans la façon par laquelle ils sont jumelés avec le mentoré. Avant tout, les avis sont unanimes sur le fait que le mentor devrait toujours assumer son rôle sur une base volontaire, sans quoi l'efficacité et la qualité de son travail auprès du nouvel enseignant pourraient en être diminuées (Bédard, 2000 ; Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2013 ; Lavoie et Garant, 1995 ; Lindgren, 2005 ; Lusignan, 2003 ; Ordre

des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003). En deuxième lieu, le mentor devrait être un enseignant chevronné, étant capable de transmettre ses savoirs et de servir de modèle pour les enseignants débutants (Céré, 2003 ; Foster, 1999 ; Lusignan, 2003 ; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003). Toutefois, les auteurs ne s'entendent pas tous lorsque vient le temps de déterminer le nombre d'années d'expérience minimales nécessaire à un enseignant pour exercer le rôle de mentor. Certains auteurs affirment que les mentors possèdent un minimum de cinq ou sept années d'expérience (Lusignan, 2003 ; Martineau et Corriveau, 2001). Bien que l'expertise de l'enseignant-mentor soit nécessaire, il ne s'agit pas là d'une condition suffisante à son efficacité dans son rôle auprès du nouvel enseignant. Ainsi, les compétences relationnelles de ces derniers, c'est-à-dire leur capacité à entrer en relation de façon positive avec l'autre, à prodiguer un soutien dénué de tout jugement, à être chaleureux, empathique et digne de confiance comptent aussi comme des éléments pouvant grandement contribuer à la réussite du mentorat (Lavoie et Garant, 1995 ; Martin et Rippon, 2003 ; Simpson, Hastings et Hill, 2007 ; Yeomans et Sampson, 1994). Une bonne capacité à la pratique réflexive ainsi que l'intérêt qu'ils manifestent envers le développement professionnel général des enseignants devraient également figurer parmi les critères servant à sélectionner les mentors (Barrette, 2000 ; Bédard, 2000 ; Lavoie et Garant, 1995 ; Lusignan, 2003).

Il semble qu'une partie de la réussite des programmes de mentorat relève de la qualité de la relation établie entre le mentor et le mentoré. Tomlinson (1995), dans une étude s'intéressant aux différentes pratiques de mentorat au Royaume-Uni, conclut qu'il est important que les mentors et les mentorés partagent la même conception de l'enseignement et de l'apprentissage afin de pouvoir se créer un vocabulaire commun grâce auquel ils pourront aisément communiquer au sujet des différentes stratégies utilisées en salle de classe. Une étude plus récente suggère que les mentors et les mentorés qui partagent une vision similaire de l'enseignement interagissent plus fréquemment et sont portés à discuter davantage de leurs pratiques enseignantes que leurs collègues chez qui il y a moins de similitudes (Pogodzinski, 2012). Norman et Feiman-Nemser (2005), quant à eux, insistent sur l'importance que le mentor et le mentoré travaillent conjointement, dès le début, à partir d'une conception commune et bien développée de ce qu'est un bon enseignant.

Il est non seulement important que les membres de la dyade se rejoignent dans leur façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage, mais il est également impératif que les

représentations de chacun en ce qui concerne le concept d'accompagnement de même que les rôles respectifs de chacun au sein de la relation mentorale soit clarifiées dès le début de la relation. Pour qu'il y ait réussite, cette relation se doit donc d'être établie sur un rapport de confiance mutuelle et d'égalité des deux parties (Gouvernement du Québec, 2002). À ce sujet, Lusignan (2003) préconise la mise en place d'une rencontre entre mentor et mentoré, dès le début du programme de mentorat, au cours de laquelle les différentes attentes face aux rôles des partenaires pourront être établis et mieux définis.

Le jumelage des mentors et des mentorés doit également se faire en fonction du niveau scolaire auquel ils enseignent et de la matière enseignée par chacun. En effet, les recherches tendent à démontrer que le mentorat est plus efficace lorsque le mentor et le mentoré enseignent à des élèves du même niveau scolaire ou partagent la même matière scolaire (Hobson *et al.*, 2007 ; Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2013 ; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003 ; Smith et Ingersoll, 2004). Disposer de périodes de planification conjointes est également un avantage selon Renard (2003). On souligne aussi l'importance de tenir compte des faiblesses et des forces des mentors et des mentorés afin d'effectuer un jumelage qui sera des plus bénéfiques pour l'un comme pour l'autre (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney et O'Brien, 1995). Enfin, la présence d'affinités personnelles entre les deux membres de la dyade et la compatibilité de leurs personnalités devraient également faire partie des éléments à considérer avant le jumelage des mentors et des mentorés (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney et O'Brien, 1995 ; Duchesne et Kane, 2010a ; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003 ; Owen et Solomon, 2006).

Plus spécifiquement en Ontario, les résultats de l'évaluation du PIPNPE appuient plusieurs des points relevés dans la littérature scientifique en ce qui concerne la sélection des mentors et du jumelage. Selon les données obtenues, Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2010 en arrivent aux conclusions suivantes :

> Les partenariats se sont avérés fructueux lorsque le mentor aussi bien que la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant ont pu donner leur avis sur le jumelage, que le jumelage a été effectué très tôt dans l'année, que les tâches des deux personnes étaient congruentes, que ces personnes enseignaient dans la même école et que les deux personnes ont pu profiter de temps libéré ensemble et de périodes d'observation mutuelle en classe. Pour la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant profitant du mentorat, il était essentiel d'être jumelé à une personne disposée à être mentor et en mesure de remplir ce rôle (p. 7).

1.5.3 Les stratégies utilisées par le mentor et le mentoré

De la même façon que l'apprentissage dépend des différentes stratégies employées par l'enseignant et l'élève, l'efficacité et la réussite du mentorat dépendent tout autant des stratégies utilisées par le mentor et le mentoré. À ce sujet, l'élément le plus important est sans doute le soin avec lequel les buts et les attentes du programme de mentorat sont coordonnés et adaptés aux besoins du mentoré. Selon les auteurs, cela signifie que les mentors devraient considérer et respecter leur mentoré à titre d'apprenants adultes, prendre en considération leur style d'apprentissage propre et s'assurer que les stratégies employées auprès d'eux pour soutenir leur apprentissage correspondent à leurs attentes et soient appropriées à leur stade de développement professionnel (Foster, 1999 ; Lindgren, 2005). En ce sens, une approche consistant, dès le début de la relation mentorale, à inciter le nouvel enseignant à identifier les défis qu'il doit relever, à s'interroger sur sa conception de l'enseignement, ainsi que sur la pratique enseignante peut s'avérer utile dans la réussite du programme (Edwards, 1998 ; Lusignan, 2003 ; Rajuan, Douwe et Verloop, 2007). Il devient donc évident qu'une difficulté à identifier et à exprimer ses besoins et ses difficultés de façon concrète peut rendre l'accompagnement improductif (Gervais, 1999a). Or, la force des programmes de mentorat réside justement dans le fait qu'ils permettent de s'adapter aux besoins particuliers des mentorés et pour ce faire, il est essentiel que l'enseignant débutant se montre ouvert à exposer et à parler de ses inquiétudes, ainsi qu'à démontrer un certain degré d'optimisme face à sa première année d'enseignement (Duchesne et Kane, 2010a ; Dumoulin, 2004 ; Martin et Rippon, 2003).

La littérature scientifique sur le mentorat en milieu scolaire permet aussi d'identifier d'autres méthodes particulièrement efficaces et bénéfiques pour le mentoré. Dans un premier temps, et cela a été discuté dans une section précédente, le soutien psychologique et émotionnel permettant au mentoré de se sentir accueilli, inclus et accepté au sein de l'équipe-école constitue une condition de réussite importante du mentorat (Feiman-Nemser, 2001 ; Maynard, 2000 ; Rippon et Martin, 2006). Aussi, des rencontres régulières entre les deux membres de la dyade, ainsi que la possibilité d'avoir des discussions informelles en dehors de ces rencontres planifiées ont été identifiées comme étant des éléments facilitant la réussite des programmes de mentorat (Harrison, Dymoke et Pell, 2006 ; Johnson, Berg et Donaldson, 2005). Et puisque le manque d'autonomie et de liberté du mentoré est un facteur pouvant nuire à son insertion professionnelle, il est important que les mentors encouragent les nouveaux enseignants à prendre des décisions et

à développer leur propre style d'enseignement (Barrette, 2000 ; Collison et Edwards, 1994 ; Feiman-Nemser, 2001 ; Martineau et Portelance, 2005).

Enfin, comme le rapporte l'article d'Hobson, Ashby, Malderez et Tomlinson (2009), plusieurs études indiquent que l'observation de leçons en salle de classe, autant par le mentor que par le mentoré, suivie par une analyse critique des pratiques, représente une stratégie efficace et prisée dans les programmes de mentorat (Foster, 1999 ; Martin et Rippon, 2003). C'est également ce que révèle l'article de Kane, Jones, Rottmann et Pema (2013) au sujet des applications pratiques du PIPNPE : même si peu des 1 315 mentorés questionnés indiquaient avoir participé à des observations en salle de classe, ceux et celles qui l'ont vécu trouvaient ces occasions utiles pour leur développement professionnel. Ils bénéfiaient également des rétroactions du mentor à la suite de l'observation de leur enseignement et souhaiteraient avoir davantage d'occasions d'en recevoir (Kane, Jones, Rottmann et Pema, 2013). L'évaluation longitudinale de Frank et ses associés en arrive à des conclusions semblables :

> Un nombre relativement restreint d'enseignantes et d'enseignants ont l'occasion d'observer quelqu'un (ou d'être observés) pendant leur première année du PIPNPE, alors que l'observation produit une plus grande confiance en soi, un engagement plus solide envers l'apprentissage et une meilleure pratique pédagogique. Les commentaires sur l'observation et le débreffage étaient généralement très positifs (Frank *et al*., 2015, p. 7).

1.5.4 La formation, le soutien et la compétence de l'enseignant-mentor

Assumer les différentes responsabilités qu'exige le rôle de mentor n'est certes pas inné et le système d'éducation comprend de plus en plus qu'il a tout à gagner à tenir compte de ce fait lorsqu'il tente de mettre en place des programmes de soutien à l'insertion professionnelle.

Les défis que vivent les mentors sont susceptibles d'entraver la réussite des programmes et d'en diminuer considérablement les bénéfices pour le mentoré. En effet, lors d'entrevues réalisées avec des enseignants en insertion professionnelle de l'Ontario, des mentorés insatisfaits du soutien reçu de la part de leur mentor ont évoqué le manque de qualification et de motivation de ces derniers comme étant la cause de cette insatisfaction (Fantilli et McDougall, 2009). À ce sujet, Gervais (1999a) et Orland (2001) soulignent qu'une des difficultés des mentors consiste à identifier avec justesse les besoins et les préoccupations du mentoré. Latour (1994), quant à lui, identifie une quinzaine de situations laborieuses rencontrées par les mentors. Parmi celles-ci, on note un sentiment d'incertitude quant à la façon d'encadrer et d'accompagner l'enseignant novice, les défis que posent l'élaboration du programme d'intervention adapté, le choix des

stratégies facilitant la participation du novice aux activités de l'école et la difficulté à transmettre les attitudes, les connaissances et les comportements souhaitables concernant plusieurs thèmes comme la relation avec les parents, la gestion de classe, l'adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté d'apprentissage et la culture scolaire. Or, ces thèmes s'avèrent être des dimensions de l'insertion professionnelle pour lesquelles les enseignants débutants requièrent davantage de soutien et d'accompagnement.

À la lumière de ces différents constats, des membres de la communauté scientifique en sont arrivés à la conclusion qu'il est impératif que les mentors reçoivent de la formation et une certaine forme de soutien professionnel afin de développer leur compétence et ainsi maximiser la réussite des programmes de mentorat mis en place (Andrews et Martin, 2003 ; Duchesne et Kane, 2010b ; Gouvernement du Québec, 2002 ; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003 ; Stanulis, Brondyk, Little et Wibbens, 2014). D'ailleurs, un bon nombre d'études affirment que les mentors sont plus aptes à utiliser des stratégies adéquates auprès de ceux qu'ils accompagnent s'ils ont suivi un programme de formation les préparant à exercer leur rôle d'accompagnant (Bullough, 2005 ; Neacşu, 2013 ; Williams et Prestage, 2002). Une recherche bibliographique ayant pour but de dresser un portrait de différents programmes et dispositifs de formation des enseignants-mentors quant à leur durée, leurs principaux objectifs, leurs composantes ainsi que de grandes conclusions résultant de leur évaluation appuie cette affirmation :

> Bien qu'il existe une grande variabilité entre les différents dispositifs de formation consultés, les diverses évaluations dont font l'objet les documents analysés en arrivent tous à des résultats et à une conclusion similaires : les programmes de formation se sont avérés, dans l'ensemble, plutôt efficaces en regard de leurs objectifs de départ. Les différentes études consultées démontrent ainsi que la préparation et la formation des mentors permettent à ces derniers de se sentir mieux préparés à leur rôle, de se sentir plus efficaces et d'utiliser de façon plus adéquate les différentes stratégies apprises lors des formations (Gagnon, 2013).

À titre d'exemple, l'étude de Crassborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen et Bergen (2011) auprès de 30 équipes mentorales permet de conclure qu'il est possible d'augmenter, à la suite de leur formation SMART (Supervision skills for Mentors teachers to Activate Reflection in Teachers), l'utilisation des habiletés de supervision promouvant la pensée réflexive chez les mentorés. En effet, après avoir analysé plusieurs conversations tenues lors de séance de travail entre mentor et mentoré, les chercheurs ont constaté des différences dans les dialogues à la suite de la formation : les mentors avaient une tendance plus marquée à utiliser le point de vue du

mentoré comme point de départ des conversations plutôt que de parler de leurs expériences personnelles ou de leur propre point de vue. Étant davantage sensibilisés à l'importance de s'enquérir de l'expérience et des besoins concrets de leur mentoré, ils passaient ainsi moins de temps à donner des conseils et de longues explications et s'engageaient plutôt dans des dialogues où le mentoré avait, lui aussi, un rôle actif, favorable au développement de sa pensée réflexive. L'étude qualitative d'Evertson et Smithey (2000) auprès de 46 dyades mentorales, quant à elle, a démontré que les nouveaux enseignants accompagnés par les mentors ayant suivi leur formation étaient davantage enclins à développer des routines de travail plus efficaces au sein de leur classe et à obtenir la coopération des élèves que ceux accompagnés par des mentors n'ayant pu bénéficier de la formation.

Les chercheurs se sont également questionnés sur les modalités des programmes de formation pour les mentors. Ceux-ci, affirme Bullough (2005), ne devraient pas se limiter à former les enseignants-mentors en leur inculquant de façon mécanique les « pratiques à succès » sans d'abord dégager et comprendre les principes qui les sous-tendent. La formation devrait permettre la mise en application de stratégies telles que les séminaires et les groupes de partage pouvant faciliter la construction de leur identité propre de mentor ainsi que le développement d'habiletés liées à l'accompagnement. D'autres études ont mis en évidence l'importance d'orienter les enseignants-mentors vers les ressources nécessaires et appropriées en matière de documentation scientifique pouvant les outiller davantage sur le plan de leurs pratiques mentorales (Evans et Abbott, 1997) ou d'aider les mentors à comprendre la portée et les bénéfices potentiels des discussions avec les mentorés à propos de questions variées touchant la pédagogie (Lindgren, 2005 ; Stanulis, Brondyk, Little et Wibbens, 2014). Rippon et Martin (2006), pour leur part, rappellent l'importance de prodiguer aux mentors une formation axée sur le développement des compétences interpersonnelles nécessaires à l'établissement d'une relation mentorale fructueuse. Bergevin et Martineau (2007) soulignent que d'après les différentes études recensées sur le sujet, les programmes de formation des mentors devraient aborder les éléments suivants : l'utilisation d'une approche pédagogique, l'identification des besoins et des attentes des novices, l'utilisation de différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage (analyse de pratiques de mentorat, résolution de problème, *coaching cognitif*, techniques de mentorat), l'habileté à animer, l'apprentissage des phases de développement professionnel, ainsi que l'utilisation de la pratique réflexive.

L'évaluation du PIPNPE a révélé certaines lacunes dans la formation des enseignants-mentors. En effet, moins des deux tiers des 762 mentors participant à l'étude avaient eu l'occasion de recevoir une formation à propos de leur fonction auprès du nouvel enseignant (Kane, Jones, Rottmann et Pema, 2013). Conséquemment, plusieurs d'entre eux disaient ne pas avoir eu l'impression de saisir clairement leur rôle et leurs responsabilités à titre de mentors. « Les constatations moins que favorables ont trait au soutien reçu au sein de l'école et au degré auquel les mentors ont accès à l'apprentissage professionnel quant à leur rôle » (Kane, Jones, Rottmann et Pema, 2013, p. 7). Cela amène les auteurs à affirmer que « c'est dans le domaine de l'apprentissage professionnel et du soutien continu des mentors que l'évaluation du PIPNPE révèle ses préoccupations les plus pressantes » (p. 7). En effet, d'après les résultats de l'étude, les auteurs constatent que dans plusieurs conseils scolaires, l'apprentissage professionnel des mentors n'est pas aussi accessible ou opportun qu'il devrait l'être :

> Au niveau des conseils, on devrait veiller à offrir aux mentors un apprentissage professionnel initial quant à leur rôle (et des cours de recyclage tous les ans) et à mettre en place des structures pour s'assurer que les mentors disposent du temps de congé approprié tant pour travailler en collaboration avec leurs mentorés que pour voir d'autres mentors. Au niveau de l'école, les mentors ont besoin de soutien continu, de reconnaissance et de rétroaction de la part de l'administration de l'école, quant au travail qu'ils effectuent en compagnie des nouveaux enseignants (p. 9).

Or, obtenir un soutien mentoral de grande qualité a été identifié comme étant l'élément le plus important dans la réussite de l'insertion professionnelle selon les enseignants débutants inscrits au PIPNPE (Frank *et al*., 2015). D'ailleurs, déjà en 2009, après avoir consulté 54 nouveaux enseignants de l'Ontario à l'aide de questionnaires et effectué des entrevues approfondies auprès de cinq d'entre eux, Fantilli et McDougall recommandaient une meilleure préparation et une formation adéquate des mentors afin d'assurer un suivi et un soutien répondant aux besoins des mentorés.

1.6 La perspective des mentors dans l'analyse de la compétence à l'accompagnement ; un aspect négligé de l'étude du mentorat en milieu scolaire

Cela fait maintenant de nombreuses années que la recherche sur le mentorat s'intéresse à la réalité des nouveaux enseignants qui bénéficient de ce dispositif d'aide à l'insertion : les avantages qu'ils en retirent, leur satisfaction au regard des programmes ou du soutien reçu, leur perception quant à l'impact de ces derniers sur leur assurance ou leur compétence professionnelle par exemple. Comprenant par la suite que l'habileté du mentor à répondre aux

besoins des mentorés est un facteur d'une importance clé dans la réussite des programmes de mentorat (Hobson, Ashby, Malderez et Tomlinson, 2009), la recherche a ensuite exploré davantage le sujet du développement de la compétence des enseignants-mentors. Cependant, malgré l'intérêt croissant de la part des chercheurs face à ce sujet, la littérature comporte encore certaines lacunes.

1.6.1 La compréhension de l'accompagnement mentoral selon le point de vue des enseignants-mentors

Nous constatons qu'il existe une première lacune d'importance dans la littérature sur le mentorat destiné aux enseignants en insertion professionnelle. En effet, bien que les besoins de préparation des mentors soient reconnus et que des formations les aidant à accomplir avec succès leur rôle soient élaborées et évaluées (Bullough, 2005 ; Crassborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen et Bergen, 2011; Rippon et Martin, 2006), il demeure que la recherche s'intéressant à comprendre en profondeur la façon dont est vécu l'accompagnement mentoral du point de vue des enseignants-mentors est limitée. Pourtant, nous sommes d'avis qu'enrichir la compréhension au sujet de la façon dont les mentors vivent leur accompagnement est un élément essentiel dans l'étude de leur compétence. Or, les études menées jusqu'à ce jour se centrent presque exclusivement sur les aspects plutôt administratifs ou techniques de leur rôle comme les questions qui concernent sa sélection (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney et O'Brien, 1995 ; Foster, 1999 ; Lindgren, 2005 ; Rippon et Martin, 2006), ses fonctions (Athanases *et al*., 2008 ; Cohen, 1995 ; Houde, 2011 ; Kram, 1985), ainsi que la description des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'ils doivent développer afin de soutenir et d'accompagner adéquatement les mentorés (Athanases et Achinstein, 2003 ; Feiman-Nemser, 2001 ; Orland, 2001). Ainsi, si les études réalisées ont identifié certains éléments importants à considérer dans la sélection des mentors ou dans l'élaboration de formations qui leur sont destinées, elles ne permettent pas de cerner avec profondeur la nature de l'expérience vécue par ces enseignants devant accompagner des collègues débutants. Accéder à une vision détaillée de ce vécu, à partir du point de vue des enseignants-mentors eux-mêmes, nous semble toutefois être essentiel dans la compréhension des enjeux reliés à leur compétence ainsi que dans l'élaboration de dispositifs de soutien et de formation répondant à leurs besoins particuliers. Il est possible de présumer, par exemple, que les expériences plus ou moins positives que vivent les enseignants-mentors dans le processus d'accompagnement influencent leur capacité à exercer avec compétence leur rôle auprès des

débutants qu'ils accompagnent. Il est également possible de se demander de quelles façons les difficultés qu'ils ont rencontrées ou les bénéfices qu'ils ont ressentis dans l'accomplissement de leur fonction de mentor ont pu teinter leur expérience d'accompagnant et comment ces mentors ont perçu l'influence de ces éléments sur la qualité du soutien offert au mentoré. De la même façon, on peut se demander comment les ressources mises à leur disposition ainsi que le soutien, la formation et l'encadrement qu'ils ont reçus ou non dans leur travail d'accompagnant ont influencé leur compétence à cheminer avec le mentoré. Cette thèse est, à la lumière de nos connaissances, la première étude permettant de brosser un portrait aussi complet du vécu des enseignants agissant à titre de mentors dans les écoles. Car, bien que des recherches aient déjà étudié certains aspects de la réalité de ces mentors tels que les bienfaits qu'ils ont ressentis durant l'accompagnement, les difficultés qu'ils y ont vécues de même que l'impact de certaines formes de préparation sur leurs habiletés à l'accompagnement, ces études, lorsque rassemblées, ne nous offrent que des visions fragmentées de ce qu'a pu être leur expérience globale d'accompagnement et ne nous permettent pas de la saisir avec profondeur.

1.6.2 L'étude du sentiment d'efficacité des enseignants-mentors

Un autre thème négligé de la littérature scientifique sur l'accompagnement mentoral concerne le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Si nombre de recherches associées au domaine du développement de la compétence professionnelle ont privilégié l'utilisation du concept d'« efficacité personnelle » ou d'« autoefficacité » d'Albert Bandura (Burke et Day, 1986 ; Nagels, 2010 ; Sadri et Robertson, 1993), très peu d'études se sont intéressées au SEP des enseignants-mentors. Le SEP, qui réfère à l'ensemble des jugements et des croyances que possède un individu à propos de ses compétences, de ses ressources et de sa capacité à réaliser avec succès une performance ou une tâche (Bandura, 1997), est en effet un concept pertinent dans les contextes où l'on s'intéresse à la motivation de l'individu, à son rendement, à l'étude de son expérience et de sa compétence professionnelle. Chez les enseignants, par exemple, des recherches ont permis d'établir des liens entre un sentiment d'efficacité personnelle élevé et de meilleures pratiques éducatives. En effet, Gibson et Dembo (1984) ont constaté que les enseignants ayant un sentiment d'efficacité élevé organisaient mieux leurs activités en classe, consacraient davantage de temps aux activités scolaires, étaient plus aptes à fournir l'appui nécessaire aux élèves en difficulté et valorisaient leurs bons résultats. Par ailleurs, les

enseignants qui possédaient un fort sentiment d'efficacité intervenaient de façon plus adéquate auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Baker, 2005 ; Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012 ; Milner, 2002). Qui plus est, le sentiment d'efficacité influence non seulement les pratiques enseignantes, mais aussi la réussite scolaire. Ainsi, des corrélations ont pu être établies entre un fort sentiment d'efficacité chez l'enseignant et un meilleur rendement scolaire des élèves en lecture, en arts, en sciences sociales et en mathématiques (Anderson, Greene et Loewen, 1988 ; Ashton et Webb, 1986 ; Ross et Cousins, 1993). Cette relation entre le sentiment d'efficacité, les pratiques éducatives des enseignants et les meilleurs résultats des élèves pourrait se transposer au contexte de la relation mentorale. En effet, il est possible de penser que les croyances qu'entretiennent les mentors quant à leur efficacité auprès des enseignants qu'ils accompagnent influenceront leurs attitudes face à leur rôle et conséquemment, les comportements qu'ils adopteront. Selon le concept d'efficacité personnelle, un mentor qui se sent peu efficace dans son rôle d'accompagnant pourrait, par exemple, perdre l'intérêt de côtoyer les enseignants novices et se désintéresser de leur réalité. Cette attitude pourrait entraîner chez cet enseignant un refus de s'engager au sein d'un programme de mentorat. À l'inverse, un mentor possédant un fort sentiment d'efficacité démontrera possiblement un haut niveau d'engagement et de motivation à aider l'enseignant novice et accordera fort probablement davantage de temps aux responsabilités liées à son rôle de mentor, contribuant ainsi à une meilleure insertion de son mentoré dans la profession.

De plus, comme la performance et la motivation sont fortement liées au SEP et que les chercheurs d'aujourd'hui se préoccupent de plus en plus de l'élaboration de programmes de formation et de mesures de soutien destinés aux enseignants-mentors pour accroître leurs habiletés à l'accompagnement, il est étonnant qu'un nombre limité d'études se soient intéressées à la représentation que se font les enseignants-mentors de leur propre efficacité. La recherche de Riggs (2000) est la seule étude ayant été portée à notre attention concernant le SEP des enseignants-mentors œuvrant en milieu scolaire. Menée auprès de 127 enseignants de la Californie, la recherche avait pour but d'évaluer, à l'aide d'un instrument développé à cette fin, l'impact d'une formation intensive d'un an intitulée Inland Empire Beginning Teacher Support and Assessment Program (IE-BTSA) sur le SEP de ces enseignants au regard à leur travail d'accompagnement auprès de nouveaux enseignants. En comparant les scores obtenus au Mentor Efficacy Scale (MES) d'un groupe d'enseignants ayant suivi le IE-BTSA avec ceux d'un autre

groupe de mentors n'ayant pas reçu la formation, Riggs démontre que les enseignants formés présentent un SEP au sujet de leurs habiletés de mentors considérablement plus élevé que ceux qui n'ont pas reçu la formation. Le SEP étant lié à la compétence et à la performance, Riggs conclut ainsi à l'utilité et l'efficacité de la formation IE-BTSA pour les mentors. En dépit du fait que le MES ait permis d'obtenir les taux d'efficacité ressentis par les participants quant à quatre catégories d'habiletés spécifiques reliées au rôle de mentor à la suite de la formation, une telle étude quantitative n'a cependant pas permis de comprendre et d'identifier les éléments spécifiques de la formation ou tout autre facteur extérieur à celle-ci ayant pu être à la base du développement du SEP chez les mentors. Ainsi, il est possible que d'autres facteurs, durant l'année de formation de ces mentors, aient pu contribuer au développement de leur SEP. Nous sommes ainsi d'avis qu'une identification plus juste des sources de ce sentiment d'efficacité chez les enseignants-mentors, au moyen d'une recherche qualitative, permettrait de comprendre de quelles façons ces enseignants peuvent être d'autant plus efficaces auprès de ce nouveau personnel et d'adapter leur formation et leur préparation dans le but qu'ils soient toujours plus performants.

Dans une autre étude américaine, des chercheurs se sont également intéressés au SEP des mentors, mais cette fois dans le cadre de relations entre des mentors et de jeunes membres du programme Big Brothers/Big Sisters of America (Parra, DuBois, Neville, Pugh-Lilly et Povinelli, 2002). Pour ce faire, 50 dyades ont été suivies pendant une durée d'un an. Trois questionnaires administrés individuellement au début, au milieu et à la fin de l'étude, ainsi que des entrevues téléphoniques mensuelles auprès des participants ont permis d'amasser les données. En ce qui concerne plus précisément l'étude du SEP des mentors, les participants devaient, lors du premier questionnaire, évaluer sur une échelle de 1 à 4, leur sentiment d'efficacité par rapport à 19 aspects de leur rôle en tant que mentor de jeune. Dans un premier temps, les analyses ont démontré qu'une perception positive des mentors vis-à-vis de la formation qu'ils avaient reçue était prédicatrice d'un SEP plus élevé. De ce fait, il semble que même une formation limitée permet aux mentors de s'engager avec plus d'assurance dans la relation avec leur jeune mentoré. De surcroît, un score de SEP élevé chez le mentor démontre une corrélation positive significative avec la fréquence des contacts mensuels avec le jeune auprès duquel il est mentor. Les chercheurs constatent également que ce même SEP élevé est lié à un nombre plus faible d'obstacles rencontrés au sein de la relation et à un plus grand

engagement du mentor dans les activités suggérées par le programme. Finalement, en comparant les données obtenues auprès des mentors avec celles de leur jeune mentoré, l'étude a permis d'établir un lien positif entre le SEP des mentors et le sentiment de proximité ressenti par le jeune envers son *Grand frère* ou sa *Grande sœur*. En somme, les mentors possédant un SEP plus élevé tendent à démontrer plus de succès à établir une relation affective profonde avec le jeune et à surmonter les difficultés pouvant se présenter au sein de cette dernière. Tous ces résultats nous encouragent une fois de plus à nous intéresser au SEP des enseignants-mentors afin de comprendre davantage les mécanismes responsables de la réussite du mentorat et, de façon plus spécifique, d'une relation fructueuse avec le mentoré.

Finalement, être mentor demande le développement de nombreuses compétences personnelles et professionnelles (Bergevin et Martineau, 2007) et l'enseignant agissant en tant que mentor ne possède que très peu de formation pour accompagner les apprenants adultes, dans ce cas-ci les mentorés. C'est d'ailleurs une des lacunes rapportées à la suite de l'évaluation du PIPNPE (Kane, Jones, Rottmann et Pema, 2013). Il existe pourtant d'importantes différences entre l'apprenant adulte et l'apprenant enfant ou adolescent, de même qu'entre les contextes d'apprentissage de ceux-ci (Knowles, Holton et Swanson, 2005; Mezirow, 1981 ; Tough, 1979). Qui plus est, il appert que les mentors sont dans la plupart des cas des enseignants s'étant distingués par leur expertise et leurs compétences professionnelles sur le plan de l'enseignement et non pas par leurs connaissances et leurs habiletés relatives au domaine de la communication et de l'accompagnement (Kajs, 2002). Pour cette raison, il est d'autant plus important de porter une attention spéciale à la compétence à l'accompagnement mentoral à propos du concept d'efficacité personnelle ; en apprendre davantage sur le sujet permettra d'obtenir un portrait plus précis des besoins des participants en ce qui a trait à la formation et à l'encadrement qui peuvent leur être offerts et par le fait même, influencer positivement l'expérience mentorale des enseignants-mentors comme des mentorés.

1.6.3 L'utilisation d'une conception située, personnelle et sociale de la compétence

Nous l'avons mentionné plus tôt, d'autres études se sont intéressées à la compétence des enseignants agissant comme mentors auprès d'enseignants en insertion professionnelle. Dans le but que ces mentors soient toujours plus efficaces, les questions entourant leur sélection, leurs rôles et responsabilités ainsi que leur formation, par exemple, ont été abordées et sont

aujourd'hui des sujets pour lesquels nous disposons de données empiriques. Cependant, un aspect nouveau de la présente étude relève du fait que, dans le but de mieux comprendre leur compétence, nous nous intéressons cette fois à l'expérience d'accompagnement mentoral telle que vécue par les enseignants-mentors. Aussi, nous avons mentionné que les études précédemment réalisées et concernant certains aspects du rôle de mentor ne permettaient que d'obtenir une vision fragmentée du processus d'accompagnement vécu par les mentors, chacune de ces études s'intéressant à des aspects bien précis de l'accompagnement, s'étant déroulés dans des contextes différents et répondant à des buts distincts. Cette recherche doctorale propose toutefois une exploration à la fois plus complète, mais également plus profonde de l'accompagnement mentoral. Il s'agit en effet d'une exploration plus complète en ce sens que nous avons choisi d'étudier l'expérience d'accompagnement mentoral chez des mentors en s'intéressant à plusieurs facettes de cette dernière (par exemple, les difficultés qu'ils ont rencontrées, les bénéfices qu'ils y ont ressentis, les besoins qu'ils ont éprouvés, l'aide qu'ils ont reçue, les jugements qu'ils ont entretenus concernant leur efficacité), brossant ainsi un portrait plus englobant de l'accompagnement mentoral. L'exploration est également plus approfondie parce que la nature qualitative de cette thèse, et en particulier l'emploi de l'étude de cas comme méthodologie de recherche (voir chapitre 3), permet une description riche et détaillée de l'expérience vécue par ces enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du PIPNPE. Il est donc de notre avis que l'exploration de cette expérience dite plus englobante et approfondie ne peut être analysée que selon une conception de la compétence prenant en compte cette complexité. Pour être en mesure d'analyser cette expérience d'accompagnement mentoral « complexe », nous devions alors recourir à une conception de la compétence qui puisse reconnaître les différentes composantes de cette expérience : son contexte, sa dimension personnelle, ainsi que son aspect social. Pour cette raison, nous avons choisi d'étudier la compétence des enseignants-mentors à la lumière d'une conception profondément dynamique de la compétence et permettant d'intégrer les dimensions contextuelle, personnelle et sociale de l'expérience d'accompagnement mentoral. L'utilisation de l'*agir compétent*, conception située, personnelle et sociale de la compétence (explicitée dans le cadre conceptuel) comme élément d'analyse de l'accompagnement mentoral constitue donc également un élément novateur de cette thèse.

1.7 Le but et les questions de recherche

À ce jour, très peu d'études se sont penchées sur la compréhension de l'expérience vécue par les enseignants-mentors durant leur processus d'accompagnement auprès de ceux qui commencent dans la profession. Aussi, très peu de recherches se sont penchées spécifiquement sur le SEP de ces derniers dans leur rôle d'accompagnant afin de mieux comprendre le développement de leur compétence. Or, la nature de l'expérience qu'ils vivent ainsi que les croyances d'efficacité que ceux-ci entretiennent face à leur rôle de mentor influenceront la qualité de leur accompagnement. De plus, comme la formation des enseignants-mentors est un facteur d'importance dans la réussite des programmes de mentorat, il importe également de s'intéresser à leurs besoins afin de leur offrir une préparation et un encadrement professionnel adaptés. C'est donc en raison de ces lacunes dans le domaine de l'étude de l'accompagnement prodigué par les enseignants-mentors et l'absence de recherche empirique s'intéressant à l'expérience de ces derniers dans leur rôle d'accompagnant auprès d'enseignants débutants qu'a été élaborée cette recherche doctorale. Cette dernière contribue aux connaissances déjà acquises dans le domaine en explorant l'expérience de mentors œuvrant dans un programme de mentorat structuré, dans ce cas-ci, le PIPNPE. Le but de cette dernière est donc **de comprendre l'accompagnement mentoral vécu par des enseignants-mentors jumelés à des enseignants en insertion professionnelle dans le cadre du PIPNPE selon la perspective de l'*agir compétent***. De façon générale, la thèse répond à la question de recherche suivante : **Comment, dans le contexte du PIPNPE, *l'agir compétent* se manifeste-t-il dans l'accompagnement mentoral vécu par les enseignants-mentors jumelés à de nouveaux enseignants ?** Afin de répondre à cette question, la recherche vise plus spécifiquement à répondre aux quatre sous-questions de recherche suivantes :

1. Quelle est la nature de l'accompagnement mentoral prodigué par des enseignants-mentors aux enseignants novices à qui ils sont jumelés ?
2. Quels sont les défis rencontrés et les bénéfices ressentis par les enseignants-mentors au cours de leur expérience d'accompagnement mentoral ?
3. Quelles sont les sources du sentiment d'efficacité personnelle contribuant aux croyances d'efficacité des enseignants-mentors en tant qu'accompagnant ?

4. Quels sont les besoins des enseignants-mentors en matière de préparation, de formation et d'encadrement à l'accompagnement mentoral ?

Ce sont les données obtenues à la suite de l'examen de ces quatre grands thèmes qui ont permis de brosser un portrait de l'« expérience » d'accompagnement mentoral telle qu'elle a été vécue par les enseignants-mentors. Ainsi, c'est à travers ces quatre thèmes généraux que nous avons eu accès à cette « expérience », chacun de ces thèmes faisant référence à des aspects spécifiques de l'accompagnement mentoral. C'est ainsi à partir du portrait de ces expériences d'accompagnement mentoral que sera étudiée la compétence des enseignants-mentors en employant plus particulièrement la conception de l'*agir compétent* de Guy Le Boterf (2005). Davantage de précisions concernant la formulation des sous-questions de recherche sont apportées dans le cadre conceptuel de l'étude ; en plus d'y présenter les notions clés de la recherche, les liens entre les concepts, les questions de recherche, ainsi que les choix méthodologiques y sont mis en lumière.

1.8 La pertinence de la recherche

Dans un contexte où la question de l'insertion professionnelle préoccupe un grand nombre de chercheurs en éducation et où l'on accorde de plus en plus d'importance à la recherche s'intéressant aux différents facteurs permettant aux programmes de mentorat d'être de plus en plus performants, une étude portant sur l'accompagnement mentoral et la compétence des enseignants qui cheminent au côté des débutants dans la profession apparaît des plus pertinentes.

En effet, la réalisation de cette thèse permettra, sur le plan scientifique, l'approfondissement des connaissances sur des aspects auparavant peu explorés de la réalité des enseignants-mentors. En outre, elle favorisera l'établissement de pistes de réflexion et encouragera la réalisation de futures recherches dans un domaine où il y a encore beaucoup à faire. Nous sommes d'avis que les nouvelles connaissances acquises grâce à cette recherche doctorale sachent apporter d'importants bénéfices quant à l'amélioration de la qualité des programmes d'insertion professionnelle destinés aux nouveaux enseignants et au succès de l'insertion de ces derniers, que ce soit dans le cadre du PIPNPE ou de toute autre initiative du même acabit.

Sur le plan professionnel, les nouvelles connaissances obtenues à la suite de l'étude pourront guider l'élaboration de formation et de dispositifs d'encadrement professionnel en

fonction des besoins particuliers des enseignants-mentors. Les résultats obtenus pourraient également s'avérer d'importants outils de référence pour les directions d'école et les conseils scolaires, tous deux jouant un rôle important dans la mise en place de programmes d'insertion professionnelle efficaces.

Quant à la pertinence sociale d'une telle recherche, elle réside dans le fait qu'une compréhension plus profonde de la façon dont les mentors ont vécu leur rôle d'accompagnant contribuera à favoriser et à maximiser la réussite des programmes de mentorat, ce qui mènera à l'enrichissement de l'expérience des nouveaux enseignants en insertion professionnelle et conséquemment, à des effets positifs sur la qualité de l'enseignement prodigué aux élèves. En effet, comprendre la façon dont les mentors vivent le processus d'accompagnement, c'est faire un pas de plus vers l'amélioration de la qualité de l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle et permettant ainsi l'augmentation de leur bien-être et de leur aisance dans la profession. Réaliser ce projet de recherche, c'est aussi possiblement réduire leur stress et les risques d'épuisement professionnel. En toute fin de parcours, c'est enrichir l'expérience des élèves et rendre la réussite scolaire à la portée d'un plus grand nombre.

1.9 Résumé du chapitre

Ce premier chapitre avait pour objet d'exposer les nombreuses difficultés auxquelles font face les nouveaux enseignants lors de leurs premières années dans la profession et de présenter les différentes composantes de soutien pouvant être mises en place afin de rendre ces débuts moins laborieux. C'est toutefois le mentorat qui, depuis plus de vingt ans, constitue la stratégie de soutien ayant le plus suscité l'intérêt des chercheurs en éducation. Afin d'en exploiter le plein potentiel, nous avons vu qu'il est utile de connaître les différents éléments pouvant influencer sa réussite. L'habileté du mentor à répondre aux besoins des mentorés est un élément clé dans la réussite du mentorat et sous-entend donc un certain niveau de compétence de la part de celui-ci. Or, certains aspects concernant la question du développement professionnel de ces enseignants-mentors n'ont été que très peu abordés par la recherche. On connaît ainsi peu de chose sur la façon dont les mentors vivent leur expérience d'accompagnement. Cette thèse a donc pour objectif de comprendre l'accompagnement mentoral vécu par des enseignants-mentors jumelés à des enseignants en insertion professionnelle dans le cadre du PIPNPE selon la perspective de l'*agir compétent*. En plus de permettre l'approfondissement des connaissances sur des aspects

peu explorés de la recherche sur le mentorat, cette recherche sert de guide à l'élaboration de dispositifs de formation et d'encadrement en fonction des besoins particuliers des mentors et permet de maximiser la réussite des programmes de mentorat déjà mis à place.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

L'élaboration d'un cadre de référence conceptuel ou théorique pertinent est une étape fondamentale de la recherche : en effet, le chercheur doit avoir recours à un ensemble de théories, de conceptions et de disciplines contributives afin d'interpréter les données, construire des hypothèses et produire des résultats empiriques (Paquette, 2008). Plus particulièrement, dans la recherche interprétative, le chercheur privilégiera un « cadre de référence théorique large et souple » (Mucchielli, 2005, p. 28). Les chercheurs qualitatifs veulent en effet prendre appui sur un « cadre » sans que celui-ci dicte trop les résultats à atteindre. Le cadre conceptuel peut ainsi être conçu comme « une carte provisoire du territoire, composée de connaissances générales à propos du phénomène qu'il s'apprête à étudier, ainsi que des repères interprétatifs » et qui, par la recherche, deviendra « une carte détaillée » du phénomène exploré (Mucchielli, 2005, p. 29).

Puisque l'objet d'étude principal de cette thèse est l'accompagnement vécu par des mentors, nous commencerons le chapitre en présentant les concepts d'*accompagnement*, de *mentorat* et d'*expérience*. Nous enchaînerons avec une présentation du concept d'*efficacité personnelle* de Bandura et nous poursuivrons avec la conception de l'*agir compétent*, ces concepts ayant tous deux orienté l'analyse des données obtenues auprès des participants à la recherche. Enfin, ce sera le concept d'*accompagnement mentoral* qui sera explicité, notion que nous avons élaborée à la suite d'une synthèse intégrant les concepts d'*accompagnement* et de *mentorat*.

2.1 L'accompagnement

Puisque les concepts d'accompagnement et de mentorat sont intimement liés, il importe tout d'abord de les situer l'un par rapport à l'autre afin de mieux comprendre leurs significations propres.

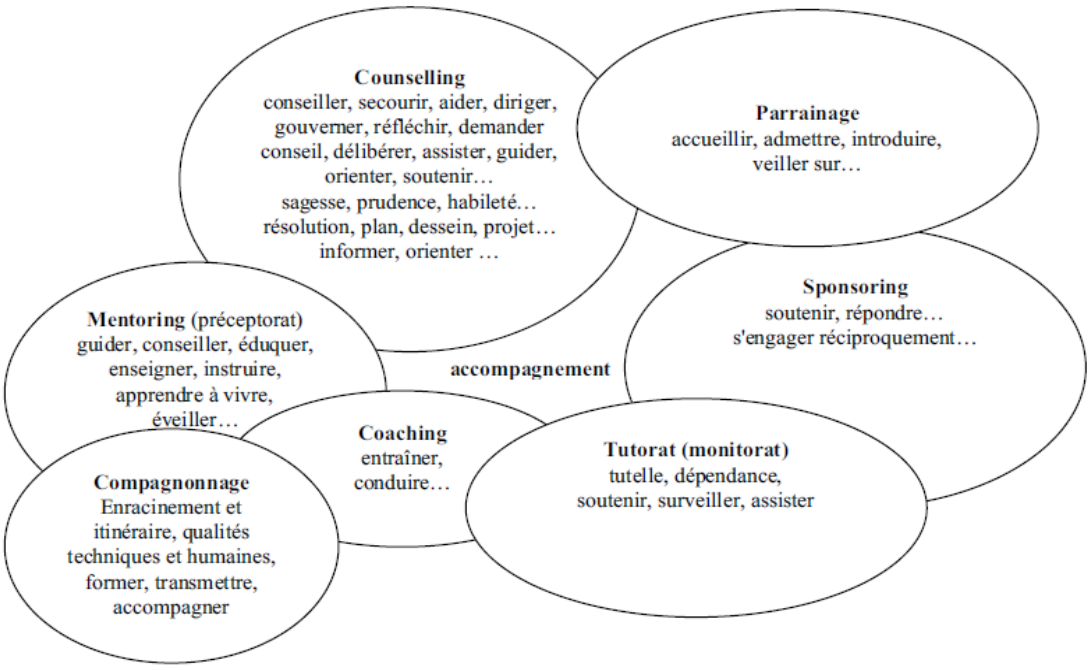
Notons d'entrée de jeu que dans les écrits scientifiques, l'accompagnement est un concept qui ne jouit pas d'une grande exactitude quant à sa définition, celle-ci étant loin de faire l'unanimité parmi les principaux chercheurs qui s'y intéressent. En effet, Paul (2002) souligne les difficultés et les particularités reliées à ce concept :

> Comment étudier une pratique qui diffère selon les secteurs d'application, les institutions, le profil (ou le style) de chaque praticien, et qui a pour caractéristique de devoir être adaptée à chaque situation ? L'entreprise est d'autant plus ardue qu'aucun des termes dont on fera ici l'exploration ne fédère un ensemble de pratiques unifiées, et que, sur le plan théorique, le terme « accompagnement » ne jouit pas de la même légitimité que d'autres concepts (Paul, 2002, p. 43).

L'accompagnement est donc une notion relativement vaste et floue ; elle englobe en effet une variété de pratiques, chacune possédant ses paramètres, ses caractéristiques et ses visées propres (Paul, 2004). La pluralité des postures présentes au sein du concept d'accompagnement pousse d'ailleurs Paul à faire une comparaison intéressante : celle de l'accompagnement comme étant une véritable nébuleuse renfermant une constellation de pratiques diverses et parfois floues (voir Figure 2.1). Comme le coaching, le tutorat, le counseling ou encore le parrainage, le mentorat (ou *mentoring*) est donc une forme particulière d'accompagnement prenant place dans un contexte qui lui est propre. Mais avant d'aborder le sujet plus particulier du mentorat, il importe de préciser le sens que revêt l'accompagnement au sein de la recherche. C'est plus précisément la notion de *dynamique d'accompagnement* et ensuite le rôle de l'accompagnant qui seront abordés dans les sections suivantes.

Figure 2.1

La nébuleuse de l'accompagnement (Paul, 2003)



2.1.1 La dynamique d'accompagnement

Depuis plusieurs années déjà, l'accompagnement est devenu une notion de choix en éducation et notamment dans le domaine de la formation des adultes et du développement professionnel. Il a donc fait l'objet de plusieurs travaux, mais c'est le concept tel qu'il est présenté par Paul (2004) et Boutinet (2007) qui a davantage retenu notre attention, reflétant bien la relation mentorale telle qu'elle est décrite par le PIPNPE. Les écrits de Charlier et Biémar (2012), ainsi que ceux de Savoie-Zajc (2010) sont également des références importantes pour préciser le sens que revêt ce concept dans cette thèse.

Paul (2004) et Boutinet (2007) situent l'accompagnement dans une perspective qui met l'accent sur la relation dynamique entre l'accompagné et l'accompagnant. Leur vision de l'acte d'accompagner et, conséquemment, celle à laquelle nous adhérons dans cette recherche, implique une conception particulière de la personne ; celle d'un « être humain agissant et créatif, à la poursuite d'une intention » (Savoie-Zajc, 2010, p. 10). Ici, l'accompagnement est donc à l'opposé de la pédagogie de la transmission au sein de laquelle l'apprenant joue un rôle passif et se contente d'être le récepteur des savoirs qu'on lui transmet. Bien au contraire, l'accompagnement est plutôt une dynamique de réciprocité et une relation de partage, engageant activement tous les acteurs concernés et où l'expertise de l'un complète celle de l'autre (Savoie-Zajc, 2010). La relation d'accompagnement est donc caractérisée par une position active et réactive des deux acteurs, l'accompagnant et l'accompagné, qui s'associent au sein d'une relation d'entraide afin de construire ensemble une solution à un problème identifié par la personne qui est accompagnée (Charlier et Biémar, 2012).

Pour Boutinet (2007), la dynamique d'accompagnement, qui peut prendre la forme d'une relation de suivi, de conseil ou de guidance, est donc intimement reliée avec l'idée de projet personnel qui vise un développement personnel ou professionnel. Pour Paul (2003), l'accompagnement est tridimensionnel (voir Tableau 2.1). Parce qu'il se réalise dans un rapport conjoint et intime entre deux individus qui choisissent de cheminer ensemble, l'accompagnement comporte une dimension relationnelle. « Mais puisqu'il ne saurait y avoir construction de la relation qu'inscrite dans le temps, c'est-à-dire co-vécue *(sic)*, l'accompagnement n'est donc pas seulement *aller avec*, mais aussi *aller vers* » (Paul, 2003, p. 124) ; il comporte alors des dimensions temporelle et spatiale. L'accompagnement signifie donc à la fois que l'on chemine avec l'autre (dimension relationnelle) en synchronicité (dimension temporelle) et que l'on se

dirige vers un lieu commun (dimension spatiale). « L'accompagnement ne se réduit ni aux personnes en présence ni à leur relation : il est aussi espace de co-existence *(sic)* et ce qui en résulte » (Paul, 2003, p. 125).

Tableau 2.1

La tridimensionnalité de l'accompagnement (Paul, 2003)

Accompagner		
(se) joindre à (qqn)	*pour aller où il va*	*en même temps que lui*
jonction ou connexion (relationnelle) idée de lien, d'union : "*se toucher sans laisser d'interstice*" (*Yug*- unir / lien) constituer un "ensemble"	déplacement (spatialité) idée de déplacement d'un lieu vers un autre, changement de place ou de position	synchronicité (temporelle) idée de simultanéité entre événements distincts bi-partition
"se mettre ensemble"	*"aller vers"*	*"aller de pair avec"* *"être en phase avec"*
contact et contiguïté proximité et connexité	mouvement et déplacement progression et direction	simultanéité temporelle rapport de coexistence concomitance et coordination
similitude : principe de relation et d'identité concordance, conformité, accord, ressemblance, égalité	mouvement : principe dynamique de transformation, créateur d'écart différenciateur	altérité : principe d'altérité, générateur de symétrie/dissymétrie

Pour Savoie-Zajc (2010), la dynamique d'accompagnement sous-entend l'existence de deux éléments essentiels : l'*engagement* et la *prise de parole*. Dans un premier temps, il est impératif que les deux parties, soit les accompagnés comme les accompagnants, adhèrent à cette relation d'accompagnement de façon volontaire. Savoie-Zajc utilise le verbe *se commettre* afin d'illustrer cet engagement chez les enseignants : « Se commettre veut dire accepter de parler de soi, de sa pratique, de ses réussites mais aussi de ses doutes et de ses incertitudes » (p. 11). Dans un deuxième temps, l'accompagnement exige une prise de parole :

> En prenant la parole, la personne se dit et se fait, elle se révèle à elle-même et aux autres, ses positions, ses valeurs. Par l'acte de prise de parole, elle accepte aussi d'exercer de l'influence sur les autres tout en fournissant un espace aux autres pour qu'ils exercent une influence sur elle-même (p. 11).

C'est par cette prise de parole, dit-elle, que la production de savoir est rendue possible dans la relation d'accompagnement.

Cette conception dynamique de l'accompagnement rejoint la vision véhiculée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario concernant la relation mentorale. En effet, dans la

documentation destinée aux enseignants-mentors du PIPNPE, on y précise : « Les rapports florissants entre le mentor et la personne qu'elle ou qu'il accompagne sont réciproques ; les deux s'instruisent et s'enrichissent » (MEO, 2010b, p. 4).

2.1.2 Le rôle de l'accompagnant

Les écrits de Lafortune et Deaudelin (2002) sur l'accompagnement socioconstructiviste sont également des références pertinentes et permettent de cerner plus précisément la conception du rôle que joue l'accompagnant et par conséquent, l'enseignant-mentor, auprès de la personne accompagnée. En situant la notion d'accompagnement dans un cadre socioconstructiviste qui met l'accent sur le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs, la personne qui accompagne ne devrait donc pas « se considérer comme une personne qui *sait*, mais plutôt comme quelqu'un qui *cherche* » (Lafortune et Deaudelin, 2002, p. 26). Ainsi, on réfère à l'accompagnant comme étant un guide plutôt que de lui accorder un rôle d'expert :

> L'accompagnement socioconstructiviste renvoie donc au soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances ; il s'agit alors de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leurs apprentissages en situation réelle. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée (Lafortune et Deaudelin, 2002, p. 27).

Le rôle de l'accompagnant est donc de susciter une pratique réflexive chez l'accompagné, de mettre en place des projets d'action pour provoquer des changements et de maintenir une communication réflexive-interactive avec celui-ci. Cet accompagnement, il doit le réaliser en prenant en compte la dimension affective pouvant teinter la relation entre les acteurs de même qu'en exerçant un jugement professionnel à la fois critique et éthique (Lafortune, 2008). Lafortune et Deaudelin (2002) sont d'avis que les accompagnants doivent posséder des compétences particulières telles qu'une maîtrise de la communication interpersonnelle et la capacité de susciter des apprentissages chez l'accompagné afin de garantir le succès de l'accompagnement. De plus, toujours dans le but de faciliter la réussite de celui-ci, certaines conditions préalables et inhérentes à l'accompagnement socioconstructiviste doivent être présentes et des actions spécifiques doivent être entreprises par les accompagnants. Par exemple, l'accompagnant doit favoriser l'établissement d'un climat affectif permettant l'apprentissage, accepter de prendre le temps nécessaire pour qu'émerge la construction des savoirs, susciter

l'activation des connaissances antérieures et mettre en évidence les conceptions erronées de l'accompagné.

Selon Biémar (2012), l'accompagnant a ainsi pour fonction d'aider l'accompagné à recueillir de l'information à propos de sa situation et de l'analyser attentivement afin d'identifier ses demandes, ses attentes et ses besoins. Dans un deuxième temps, il l'aidera à se donner des objectifs concrets, à prendre des décisions et à mettre en œuvre des actions pour atteindre les objectifs fixés. Finalement, il l'aidera à réguler et à adapter les actions entreprises en vue de les améliorer. À l'instar de Lafortune et Deaudelin (2002), Biémar (2012) rappelle que l'accompagné, en tout temps, demeure propriétaire de son projet et que le rôle de l'accompagnant est essentiellement de participer à sa concrétisation.

Une conception similaire du rôle de l'accompagnant peut être retrouvée dans le PIPNPE. En plus d'agir comme conseiller auprès du nouvel enseignant et de lui transmettre des renseignements et des connaissances importantes, le mentor a également pour fonction de renforcer la capacité d'apprentissage autodirigé du mentoré de même que de développer sa capacité à résoudre des problèmes et de s'instruire de son propre chef (MEO, 2010b).

2.2 Le mentorat

Dans la section précédente, la notion de mentorat a été mise en relation avec celle d'accompagnement afin d'en comprendre les distinctions et les particularités. Comme mentionné, le mentorat est un type d'accompagnement bien particulier possédant ses caractéristiques propres. Selon Paul (2004) :

> Le mentorat se définit donc, sur une base de réciprocité et de solidarité intergénérationnelle, comme une relation d'aide et d'apprentissage, entre une personne d'expérience qui partage connaissance, expérience, idées et compréhension d'une organisation avec une personne moins expérimentée, disposée à tirer profit de ce partage (p. 43).

Les particularités de l'accompagnement en contexte de mentorat relèvent alors principalement du type de relation qui s'établit entre le mentor et le mentoré. En effet, le mentorat n'a pas seulement pour but de développer la compétence du mentoré sur le plan professionnel, mais aussi de conforter son développement personnel par une relation humaine de qualité, s'échelonnant sur une longue période et qui s'inscrit dans un désir volontaire d'accompagner une personne moins expérimentée, mais partageant des rôles similaires (Cuerrier, 2003 ; Houde, 2011 ; Parsloe, 1995 ; Paul, 2004). Dans le cadre de cette recherche, mais aussi selon la vision du

PIPNPE, le mentorat correspond donc à un accompagnement basé sur la relation entre un nouvel enseignant et un enseignant expérimenté, et ayant pour but de favoriser le développement personnel et professionnel du premier.

Dans la littérature scientifique, le mentorat s'opérationnalise selon différents types de processus. Bien qu'on le décrive généralement en tant que processus d'accompagnement, certains auteurs soulignent également la fonction éducative de ce dispositif de soutien puisqu'en plus de prodiguer une aide occasionnelle, il permet la transmission de connaissances techniques et professionnelles du mentor au mentoré (Angelle, 2002 ; Zimpher et Rieger, 1988). Le mentorat est aussi largement décrit comme un processus à la fois interactionnel et relationnel (Latour, 1994). Latour explique qu'il s'agit d'« un processus intense d'interaction entre au moins deux individus, le mentor (porteur de sagesse) et le protégé » (p. 22). Dans cette recherche, le mentorat fait dès lors référence à la fois aux processus d'accompagnement, d'enseignement de même que relationnel.

2.2.1 Les objectifs du mentorat

De façon générale, les programmes formels de mentorat « mettent l'accent sur des objectifs à caractère professionnel qui ont comme finalité l'accomplissement dans le monde du travail » (Cuerrier, 2004, p. 4). Puisqu'ils sont très souvent conçus pour s'adapter aux besoins particuliers de la population visée et des différentes étapes de la vie professionnelle, ses objectifs sont alors variés et dépendent grandement du contexte dans lequel ils sont dispensés.

Dans le domaine de l'éducation cependant, l'objectif principal du mentorat est habituellement orienté vers le soutien et le développement de compétences des jeunes professionnels (Bergevin et Martineau, 2007). Selon ces auteurs, la plupart des programmes de mentorat visent l'accroissement des compétences professionnelles, le développement d'un sentiment de compétence, la création de liens entre savoirs théoriques et pratiques en enseignement, la transmission d'informations et de savoirs, la socialisation au milieu de travail ainsi que le soutien professionnel et personnel. De l'avis de Houde (2011), il serait possible de résumer l'objectif du mentorat à un processus permettant de révéler le mentoré à lui-même afin de l'aider à implanter son « rêve de vie » (p. 92). C'est à travers le mentorat, et plus précisément grâce à la relation qui s'établit avec le mentor, que l'enseignant débutant pourra se révéler à lui-même et ainsi se réaliser non seulement sur le plan professionnel, mais également personnel.

2.2.2 Les trois dimensions de la relation mentorale et les fonctions du mentor

Nous ne pourrions traiter de mentorat sans évoquer la relation mentorale. Car bien que l'attention des programmes de mentorat soit davantage orientée vers les mentorés – ils sont, après tout, les principaux bénéficiaires du dispositif de soutien –, c'est grâce et à travers cette relation tissée avec le mentor que tout devient possible. Selon Houde (2011), une relation mentorale de qualité, c'est une relation que l'on entretient avec une personne qui :

> suscite enthousiasme et éveil, qui crée l'étonnement, ouvre des perspectives, nous touche en profondeur, qui encourage notre potentiel et qui, d'une certaine manière, nous perçoit et nous voit plus loin et par-delà ce que nous sommes. Tout ça, sans nous dire quoi faire, ni comment penser (p. 94).

Pour l'auteure, la relation mentorale peut donc se comprendre comme une « tension entre trois pôles primordiaux : le soutien, le défi et le projet » (p. 94).

La relation mentorale, c'est d'abord une relation de *soutien*. Le mentor a ainsi pour rôle d'accueillir le mentoré, de l'écouter, de lui donner le sentiment qu'il est compris en tant que personne unique vivant des situations uniques. Houde décrit cet aspect de la relation comme un espace où « la qualité de présence du mentor est telle que le mentoré pouvait se donner la permission d'être » (p. 94). À travers ce pôle de *soutien*, la responsabilité première du mentor est donc de reconnaître les besoins du mentoré et d'y répondre. Un bon mentor y est donc défini comme étant une personne qui prend le temps d'écouter le mentoré, de l'entendre et de le recevoir sans jugement. Il se familiarise avec le langage intérieur du mentoré et essaie de comprendre sa vision du monde. Enfin, il participe à la construction de l'estime de soi du mentoré, favorise le développement d'une identité positive chez celui-ci et tisse avec lui une relation de confiance où règnent le non-jugement et la confidentialité.

La relation mentorale, c'est aussi l'occasion de présenter au mentoré de nouveaux comportements, de vivre de nouvelles expériences, de s'ouvrir à des situations moins familières et de prendre conscience de nouvelles façons d'entrevoir le monde. À travers ce pôle de *défi*, le mentor devrait être capable de « confronter de manière aidante ; recadrer ce qu'apporte le mentoré ; amener de nouvelles informations pertinentes, à la demande du mentoré ; fournir des idées ; apporter des suggestions quand le mentoré le demande » (Houde, 2011, p. 95). Finalement, tout au long de la relation mentorale, le mentor aura pour but de permettre au mentoré d'atteindre ses objectifs personnels et professionnels, de mettre à jour son projet, de l'affiner et de l'ajuster ; c'est ce qu'Houde (2011) appelle le pôle *projet*. Ce pôle requiert que le

mentor puisse discuter des attentes et des objectifs que s'est fixés le mentoré, inviter ce dernier à les préciser et à les ajuster toujours davantage, le guider vers les moyens de les atteindre et finalement, ajuster les défis qu'il lui propose en fonction du projet qui évolue.

À travers ces trois dimensions de la relation mentorale, le mentor est donc appelé à adopter une multitude de fonctions que Houde (2011) résume en douze points :

Tableau 2.2

Les douze fonctions du mentor (Houde, 2011)

1.	Accueillir le mentoré dans le milieu, le présenter aux autres membres.
2.	Guider le mentoré dans le milieu en lui faisant part des normes, des valeurs et des tabous de la culture organisationnelle.
3.	Enseigner au mentoré.
4.	Entraîner le mentoré à acquérir les habiletés précises et les attitudes pertinentes reliées à la pratique d'un travail.
5.	Répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu : le mentor est pour ainsi dire le répondant du mentoré.
6.	Favoriser l'avancement du mentoré dans ce milieu.
7.	Être le modèle du mentoré : le mentoré a besoin de s'identifier à son mentor (avant de s'en différencier).
8.	Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves.
9.	Conseiller le mentoré sur une question ou une autre.
10.	Donner du feedback *(sic)* direct, utile et constructif.
11.	Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress.
12.	Sécuriser et confirmer le mentoré.

Kram (1985), quant à lui, affirme que les fonctions du mentor peuvent se regrouper selon deux grandes catégories : les fonctions psychosociales et les fonctions de carrière (voir Tableau 2.3). Alors que les fonctions psychosociales du mentor permettent le développement du mentoré sur le plan personnel en augmentant sa confiance en soi et en lui permettant de développer un sentiment positif quant à sa valeur tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'organisation pour laquelle il travaille, les fonctions de carrière permettront en revanche au mentoré de se réaliser et de progresser dans l'organisation.

Tableau 2.3

Les fonctions psychosociales et les fonctions de carrière du mentor (Kram, 1985)

Fonctions psycho-sociales	1. Le modelage : le mentor sert de modèle d'identification au mentoré dans sa quête d'identité professionnelle et personnelle. 2. L'acceptation et la confirmation : à travers les commentaires qu'il adresse au mentoré, le mentor le confirme dans ce qu'il fait et lui exprime qu'il l'accepte. 3. Le *counseling* : le mentor donne au mentoré l'occasion de discuter de ses préoccupations personnelles, de ses peurs et de ses anxiétés et facilite les échanges entre son expérience de travail et ses autres expériences. 4. L'amitié : le mentor offre au mentoré une forme de soutien.
Fonctions de carrière	5. Être le répondant du mentoré (*sponsor*) : par exemple, le mentor pourra suggérer le nom du mentoré à l'organisation, soit pour relever un défi, soit pour une promotion, en se portant garant de son travail et en le cautionnant. 6. Rendre le mentoré visible : le mentor offre au mentoré des occasions de démontrer ses compétences et ses talents. 7. Servir d'entraîneur : le mentor suggère au mentoré des stratégies pour atteindre ses objectifs de travail. 8. Protéger le mentoré : le mentor réduit au minimum les possibilités que le mentoré soit impliqué dans des controverses. 9. Proposer des défis et assigner des tâches : le mentor assigne au mentoré de nouvelles tâches qui représentent un défi pour ce dernier.

2.3 L'expérience

La référence à la notion d'expérience est devenue omniprésente dans les préoccupations, les discussions et les travaux de plusieurs domaines de recherche, notamment celui de la formation des adultes et ceux concernant la professionnalisation centrée sur le développement des compétences (Barbier, 2011 ; Mayen et Mayeux, 2003). Mais comme le souligne Zeitler, Guérin et Barbier (2012, p. 10), « le caractère familier et les allants de soi de cette notion ne doivent pas en masquer la complexité ». Effectivement, la signification même du concept d'expérience peut faire l'objet de plusieurs interprétations et son utilisation en sciences humaines ne présente certes pas de consensus. La définition que nous avons retenue découle cependant majoritairement des idées du philosophe et pédagogue américain John Dewey, notions qui ont par la suite été maintes fois reprises et retravaillées dans les discours savants en sociologie et en

éducation (Zeitler et Barbier, 2012). Des travaux de Dewey, il est possible d'extraire un certain nombre de principes de base relatifs à sa conception de l'expérience et ce sont ceux-ci qui seront tout d'abord présentés dans cette section. Finalement, ses perspectives à propos du concept d'expérience seront mises en relation avec l'objet d'étude et la façon dont ce concept sera opérationnalisé au sein de la recherche sera par conséquent explicitée.

2.3.1 Un processus dynamique, évolutif, continu et multidimensionnel

Pour Dewey (1933), l'expérience ne se limite pas à la conservation en mémoire des événements ou des situations vécus antérieurement ou au bagage latent qu'un individu porterait en lui ; il s'agit plutôt d'un processus vivant, d'une interaction entre le sujet de l'expérience et son environnement. Ce processus, selon Dewey, se scinde en deux composantes : l'une dite « active » et l'autre dite « passive ». Alors que la partie « active » fait référence à l'action même de la personne sur le monde, la partie « passive », quant à elle, réfère à la trace, à l'empreinte que l'action du monde laisse sur l'individu.

En plus d'être un processus profondément dynamique entre l'individu et son environnement, l'expérience constitue également un processus évolutif et cumulatif dans lequel le souvenir des événements vécus influence les situations à venir : « toute expérience en train de se vivre emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures » (Mayen, 2009, p. 139). L'expérience est donc à la fois un produit des événements qui se sont déroulés antérieurement, mais également « la source à partir de laquelle seront éprouvés les événements à venir » (p. 139). Comme il y a interaction constante entre les événements appartenant au passé, au présent et au futur, l'expérience est donc un processus continu, conçue également par Dewey comme étant le « processus de la vie », voire la vie en elle-même.

L'expérience est aussi un concept présentant de multiples facettes et elle ne pourrait être réduite à une dimension unique. Premièrement, l'expérience est profondément liée à l'action ; il ne pourrait, en effet, y avoir d'expérience sans qu'il y ait d'abord une activité – un flux de pensées ou d'actions – entreprise par l'individu. Cependant, l'action ne pourrait à elle seule la définir. Selon la conception de Dewey, l'activité de l'individu est effectivement partie prenante de l'expérience, mais ne s'y limite pas ; ce serait réduire l'expérience à sa partie active et négliger les effets d'apprentissage et de développement qui peuvent en découler (Mayen, 2009). L'expérience est donc un construit beaucoup plus complexe : elle est « à la fois cognitive,

émotionnelle, engagée par la personne et incarnée (faite de sensations et de comportements), le tout dans le même temps » (Zeitler et Barbier, 2012, p. 110). Elle est la résultante d'une mise en relation de sens que l'individu effectue entre son action et les conséquences de son action sur le monde : « L'expérience apparaît alors comme un agglomérat fait d'une action sur le monde, des conséquences de cette action en termes de transformation du monde, et de la transformation en retour éprouvée par la personne consécutive à cette action » (Zeitler et Barbier, 2012).

2.3.2 L'expérience : à la fois objective, subjective et sociale

Pour le philosophe américain, l'expérience est plus que le simple fait d'avoir vécu, pensé et agi au sein de la réalité objective ; elle est aussi un système organisé mis en place par l'individu et qui regroupe ses façons de se représenter le monde, ses manières de raisonner et d'agir. C'est en ce sens que Dewey affirme que l'expérience est un concept à la fois objectif, mais aussi profondément interprétatif ; l'expérience découle essentiellement des perceptions d'un être unique, possédant son propre vécu, sa personnalité, son passé culturel. L'expérience peut alors être vue comme étant la réalité que se construisent les acteurs sociaux d'après leurs perceptions, leurs représentations, leurs sentiments et leurs actions, l'expression d'une culture vivante et en constante relation avec un contexte donné (Anadón et Guillemette, 2007). L'expérience est donc un produit de cette interaction entre les particularités de l'environnement (réalité objective) et les états subjectifs de la personne qui y évolue (réalité subjective). C'est cette « conversation » constante entre les deux réalités qui définit l'expérience comme étant non seulement objective et subjective, mais également profondément sociale ; l'expérience est « un événement social qui implique contacts et communications à l'intérieur desquels joue sans cesse le principe de l'interaction entre les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne » (Balleux, 2000, p. 265).

2.3.3 L'expérience d'accompagnement des enseignants-mentors

La présente recherche s'intéresse à l'accompagnement mentoral vécu par des enseignants-mentors œuvrant auprès d'enseignants en insertion professionnelle dans le cadre du PIPNPE. Un des objectifs de la recherche est donc de comprendre l'accompagnement mentoral en s'intéressant notamment à l'expérience qu'en ont fait ces mentors. À la suite des explications données précédemment quant à la signification du concept d'expérience selon Dewey, il est plus aisé d'appréhender la façon dont l'expérience est étudiée dans le cadre de la présente recherche.

L'expérience étant, pour Dewey (1938), le produit d'une mise en relation de sens que la personne établit entre son action (la partie *active* de l'expérience) et les conséquences de son action sur le monde (la partie *passive* de l'expérience), il importe de s'attarder à l'exploration de ces deux composantes pour comprendre l'expérience d'accompagnement des participants. De plus, puisqu'elle est le produit des conditions de l'environnement et des états subjectifs de l'individu, l'expérience est à la fois objective et subjective et constitue un processus dynamique et continu dans le temps. Par conséquent, les quatre sous-questions de recherche ont été formulées de façon à pouvoir donner accès à cette expérience des enseignants-mentors et conséquemment, obtenir une meilleure compréhension de l'accompagnement mentoral.

Dans un premier temps, la première sous-question de recherche (*Quelle est la nature de l'accompagnement mentoral prodigué par des enseignants-mentors aux enseignants novices à qui ils sont jumelés ?*) a été formulée spécifiquement pour acquérir une meilleure compréhension de l'activité même des mentors. Pour reprendre les termes de Dewey, elle s'intéresse donc à la partie *active* de leur expérience, c'est-à-dire à l'action de la personne sur le monde. Les deuxième et quatrième sous-questions de recherche (*Quels sont les défis rencontrés et les bénéfices ressentis par les enseignants-mentors au cours de leur expérience d'accompagnement mentoral ?* et *Quels sont les besoins des enseignants-mentors en matière de formation à l'accompagnement et d'encadrement professionnel ?*) viennent également enrichir cette compréhension ; en effet, en interrogeant les mentors au sujet des défis vécus dans l'accompagnement mentoral, ainsi que sur leurs besoins de formation et d'encadrement professionnels, il est alors possible de définir avec plus de précision en quoi consiste – ou en quoi ne consiste pas – cette *action,* cette *activité* qu'exercent les mentors qui accompagnent les enseignants en insertion professionnelle. La troisième sous-question (*Quelles sont les sources du sentiment d'efficacité personnelle contribuant aux croyances d'efficacité des enseignants-mentors en tant qu'accompagnant ?*) sera aussi utile à la compréhension de la composante *active* de l'expérience. Effectivement, les croyances d'efficacité qu'entretient un individu par rapport à la réalisation d'une activité particulière influencent nécessairement les actions et les comportements qu'il adoptera dans l'avenir. Conséquemment, étudier le sentiment d'efficacité des enseignants-mentors permet de mieux comprendre comment ceux-ci vivent concrètement l'*activité* d'accompagnement.

Il a été dit précédemment que l'expérience ne se limite pas, dans la vision de Dewey, à

l'activité elle-même ; pour comprendre l'expérience, nous ne pouvons nous contenter de décrire l'action. L'expérience est un processus dynamique, le résultat d'une profonde interaction entre l'action et les conséquences de cette action sur l'individu. Conséquemment, cette recherche s'intéresse également à la deuxième composante de l'expérience, la partie *passive*, la trace laissée par l'action du monde sur la personne. Comme cette trace est multidimensionnelle, c'est-à-dire qu'elle peut être à la fois cognitive, émotionnelle et incarnée, c'est à travers ces différentes dimensions que les sous-questions de recherche 2, 3 et 4 explorent l'expérience d'accompagnement des enseignants-mentors. Ainsi, elles cherchent à savoir de façon générale quels sont les sentiments vécus, ainsi que les formes de pensée, de raisonnement, de comportement et d'action adoptées par les enseignants-mentors *dans* et *à la suite de* leur activité d'accompagnement. Nous pensons que les conséquences de l'activité d'accompagnement sur les mentors eux-mêmes, particulièrement en ce qui concerne leur compétence, peuvent tout d'abord être appréhendées en étudiant les difficultés qu'ils vivent et les bénéfices qu'ils ressentent au sein de leur fonction d'accompagnant (sous-question 2). En explorant leurs besoins en matière de formation et d'encadrement professionnels (sous-question 4), nous sommes également en mesure de comprendre comment la formation et le soutien qu'ils ont reçu – ou n'ont pas reçu – affectent ou influencent leur activité d'accompagnement mentoral. Finalement, la sous-question 3 concernant les croyances d'efficacité des enseignants-mentors nous permet aussi d'étudier l'expérience des mentors dans son caractère multidimensionnel ; l'exploration des représentations que se font les mentors au sujet de leur efficacité permet effectivement d'accéder aux schèmes de pensée et aux émotions qu'ils entretiennent par rapport à leur rôle d'accompagnant, représentations à partir desquelles seront éprouvés les événements et les expériences à venir. Ainsi, le caractère *dynamique* et *continu* de l'expérience, tel que l'a formulé Dewey, se trouve pris en compte par la recherche.

En bref, l'expérience d'accompagnement des enseignants-mentors peut alors s'appréhender par la description de l'activité d'accompagnement comme telle, ainsi que de l'environnement au sein duquel elle prend place (l'expérience objective), par le sens, les articulations et les représentations que s'en font les individus (l'expérience subjective), et par la façon dont ces dernières sont réinvesties dans la pratique et affectent le développement des compétences professionnelles (l'expérience en tant que processus continu). La présente recherche s'intéresse donc à tout ce qui apparaît comme significatif dans les représentations, les

sentiments et les actions touchant au rôle d'accompagnant des enseignants-mentors qui collaboreront à la recherche.

L'expérience, selon Dewey, est une notion hautement personnelle et subjective. En effet, nous l'avons vu plus tôt, l'expérience est le produit d'une mise en relation de sens que la personne établit entre son action et les conséquences de son action sur le monde. Elle est ainsi une construction de sens indissociable de l'individu qui la vit et est caractérisée par l'unicité de ce dernier. Les concepts de SEP et de l'*agir compétent* utilisés au sein de cette recherche ont d'ailleurs en commun cette volonté de montrer que le développement de l'individu est étroitement lié au sens qu'il donne à son expérience en contexte, ce qui fonde la nécessité méthodologique d'un angle qui s'intéresse d'abord aux points de vue de l'acteur qui vit l'expérience, c'est à dire au mentor lui-même. Si la présente recherche aurait pu se limiter à l'étude de l'expérience d'accompagnement mentoral à partir des seules représentations et points de vue des enseignants-mentors qui sont véritablement les seuls à pouvoir nous donner accès à cette expérience, nous avons toutefois choisi de prendre en compte les perspectives des enseignants débutants et d'autres acteurs scolaires travaillant de près avec les mentors. Si ce choix peut, à première vue, paraître incompatible avec la pensée de Dewey - les mentorés et les experts du PIPNPE ne peuvent effectivement nous permettre d'avoir accès à proprement dit à l'expérience vécue par les mentors – il a toutefois été réfléchi et nous permet, à notre avis, de répondre de façon plus complète à l'objectif de la thèse. En effet, si les mentors peuvent nous informer sur les particularités de leur expérience d'accompagnement, les données recueillies auprès des mentorés et des experts du PIPNPE ont permis de situer davantage cette expérience propre aux mentors en mettant celle-ci en relation avec les particularités du contexte et de l'environnement dans lequel ils évoluent. En ce sens, la contribution des mentorés et des experts à cette recherche n'en est pas une qui consisterait à « valider » ou à « infirmer » les expériences des mentors, mais plutôt de les situer, de les ancrer dans le contexte dans lequel elles se produisent et qui a nécessairement un impact sur la façon dont les mentors expérimentent leur accompagnement. Ceci dit, certains éléments profondément personnels de l'expérience, comme c'est le cas du sentiment d'efficacité personnelle, n'ont été étudiés qu'à partir du seul point de vue des enseignants-mentors. Mais rappelons que pour Dewey, l'expérience n'est pas purement individuelle et s'inscrit au contraire dans un contexte bien particulier : « Les activités de l'individu sont largement déterminées par son environnement social, mais réciproquement ses

propres activités influencent la société dans laquelle il vit, et peuvent apporter des modifications dans sa forme ». Dewey insiste donc sur le rôle des rites et des institutions dans l'accomplissement des actes les plus banals, ce qui nous a convaincu d'accorder une place importante à la compréhension de l'environnement de travail dans lequel évoluent les enseignants-mentors, notamment grâce aux entretiens menés auprès des experts. Et puisque l'expérience se définit également par les conséquences des actions de l'individu sur le monde, il nous semble également intéressant de documenter la perspective des mentorés, nous permettant ainsi d'obtenir un éclairage supplémentaire sur l'expérience d'accompagnement des mentors. Le recours aux témoignages des mentorés, qui nous informent, en quelque sorte, sur les conséquences de l'action même des mentors, ainsi que de ceux des experts, pouvant quant à eux documenter le contexte dans lequel s'effectue l'accompagnement, se trouve appuyé par l'extrait suivant expliquant la conception de Dewey :

> Une action dont on ne considère pas les conséquences ne nous livre en elle-même aucun enseignement. Et les conséquences sont dépourvues de signification tant qu'elles ne sont pas rapportées à l'action qui en est l'origine. L'ensemble constitué par l'action et ses conséquences, seul, constitue une *expérience*. Il ne suffit pas de *faire* une expérience : pour « avoir de l'expérience », dirait-on trivialement, il faut avoir vécu, c'est-à-dire qu'il faut aussi avoir souffert, avoir enduré les conséquences de ce qu'on a fait. Ce rapport étroit entre faire, souffrir et subir forme ce que l'on appelle expérience. Cette définition de l'expérience implique sa localisation. Parce qu'il ne peut y avoir de conséquences que s'il existe un milieu extérieur au sujet agissant dans lequel son action se déploie, le lieu de toute expérience ne peut être que l'interaction proprement dite entre l'organisme, la créature vivante, dirait Dewey, et son environnement (Truc, 2008, p.83).

Il est à noter que l'utilisation du modèle de l'*agir compétent* de Le Boterf dans le but de faire l'interprétation de l'expérience d'accompagnement mentoral des mentors a elle aussi justifié une collecte de données auprès des mentorés, des experts du PIPNPE et de la documentation relative à ce dernier. Puisque selon ce modèle, il est nécessaire de mettre en relation les facteurs qui relèvent de l'individu, ainsi que les facteurs propres à l'environnement dans lequel se situe celui-ci pour saisir ce qui donne lieu à l'*agir compétent*, nous pensons que des données provenant exclusivement des mentors auraient par conséquent été insuffisantes.

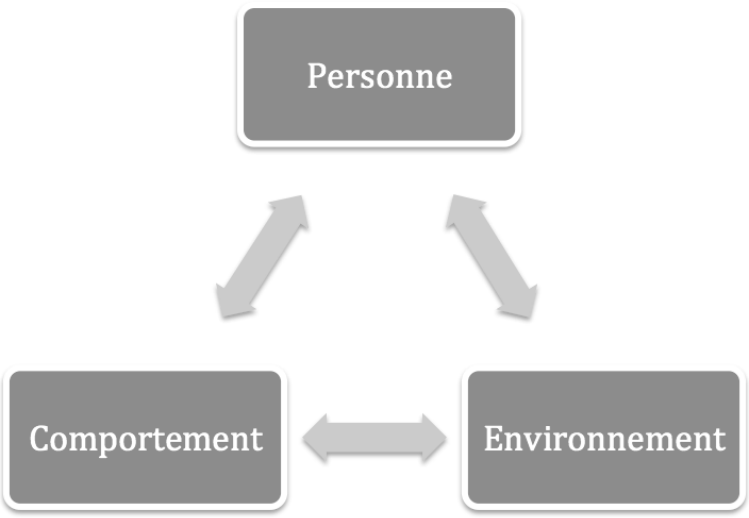
2.4 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura

Le concept d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité est introduit par Bandura (1977) au moment où il élabore sa théorie sociale cognitive. Cette dernière propose d'étudier les

phénomènes humains à travers l'interaction entre trois variables : les comportements, les caractéristiques individuelles et l'environnement (voir Figure 2.2). Selon Bandura, chaque variable est influencée par les deux autres et influence chacune d'elles réciproquement : c'est ce qu'il appelle le principe des « déterminismes réciproques ». Selon les circonstances, l'influence qu'exercent les variables sera plus ou moins grande. En effet, celles-ci n'interviennent pas avec la même force dans une situation donnée et il se peut également que ces trois variables ne soient pas sollicitées en même temps.

Figure 2.2

Modèle triadique des déterminismes réciproques de Bandura (1977)



Contrairement aux théories béhavioristes de l'apprentissage qui s'intéressent principalement à l'influence de l'environnement sur les comportements, la théorie sociale cognitive accorde une place prépondérante aux facteurs cognitifs : pour Bandura (1977), les humains ne répondent pas seulement à des stimuli, ils les interprètent. Les facteurs personnels peuvent ainsi influencer à la fois le comportement et les perceptions de l'environnement. Par cette théorie, Bandura soutient l'idée que chaque individu prend part activement à son développement et agit en tant qu'acteur de son propre changement.

L'individu, selon la théorie sociale cognitive, peut ainsi démontrer de la persévérance dans ses actions, même si celui-ci n'obtient pas de rétroactions positives immédiates en provenance de son environnement ou qu'il ne reçoit pas de soutien externe déterminant. C'est pour expliquer cette capacité à s'encourager et à faire persister ses comportements que Bandura introduit le

concept d'efficacité personnelle (Guerrero, 2000). Bandura (1986) définit le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) comme l'ensemble des jugements et des croyances que possède un individu à propos de ses compétences, de ses ressources et de sa capacité à réaliser avec succès une performance ou une tâche particulière. Il ne renvoie pas à la compétence réelle de l'individu, mais à la représentation qu'il se fait à propos de sa compétence. Ainsi, des personnes différentes avec des compétences identiques peuvent obtenir des performances très différentes lors d'une tâche similaire en fonction des variations de leurs croyances d'efficacité personnelle. Selon Bandura, ces croyances constituent le facteur le plus déterminant de l'action humaine : il influe sur sa façon de ressentir, de penser, de se motiver et de se comporter. Le SEP aurait donc un impact sur le choix des activités que nous entreprenons, l'environnement dans lequel nous évoluons, les efforts déployés lors de nos activités, la persévérance dans celles-ci, ainsi que le type de pensées et d'émotions que nous aurons face à une situation difficile. Lecompte (2004) explique les effets d'un fort sentiment d'efficacité dans la vie de l'individu :

> Les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent. Elles se fixent des objectifs stimulants et conservent une forte implication à leur égard, investissent beaucoup d'efforts et les augmentent en cas d'échecs ou de reculs. Elles restent centrées sur la tâche et raisonnent stratégiquement en face des difficultés. Elles attribuent l'échec à un effort insuffisant, ce qui favorise une orientation vers le succès, et elles récupèrent rapidement leur sentiment d'efficacité après un échec ou une baisse de performance. Enfin, elles abordent les menaces ou les stresseurs potentiels avec la confiance qu'elles peuvent exercer un certain contrôle sur eux (p. 60).

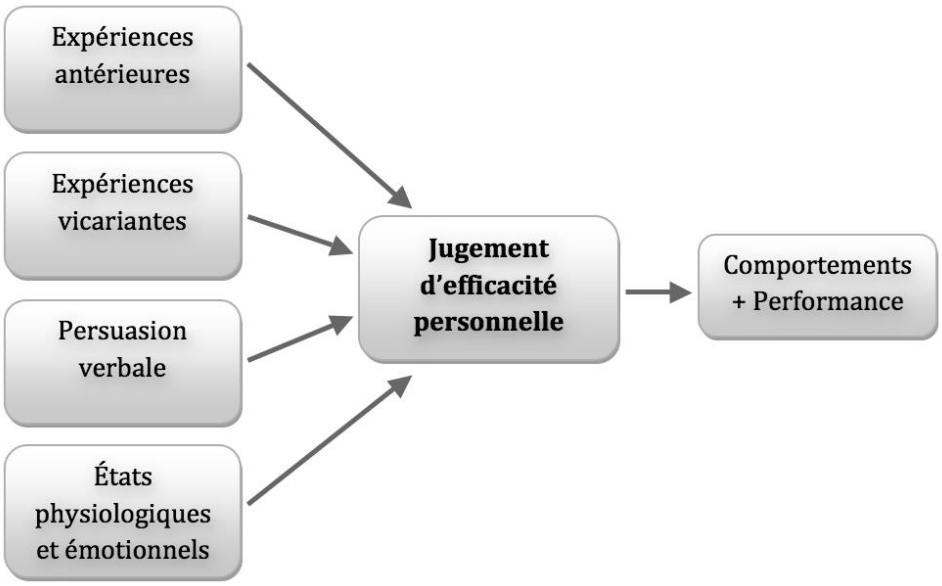
Bref, en permettant à l'individu de mobiliser et d'organiser ses compétences, de se fixer des objectifs pertinents et d'adopter les comportements adéquats dans la réalisation d'une tâche, le SEP influence directement la performance au regard de celle-ci (Sadri et Robertson, 1993). Cependant, l'individu qui possède un faible SEP évite les tâches difficiles, a de la difficulté à se motiver et abandonne rapidement face aux obstacles rencontrés.

2.4.1 Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

Toujours selon Bandura (1997), divers éléments sont à l'origine du développement du SEP : les *expériences antérieures*, les *expériences vicariantes*, la *persuasion verbale* de même que les *états physiologiques et émotionnels* (voir Figure 2.3).

Figure 2.3

Les sources du sentiment d'efficacité personnelle selon Bandura (2003)



Tout d'abord, le SEP est directement associé aux *expériences antérieures* de l'individu et au degré de maîtrise perçu à la suite de ces dernières. Ainsi, plus une personne vit des succès lors de l'accomplissement d'une tâche spécifique, plus elle devient convaincue de posséder les aptitudes nécessaires pour réaliser efficacement cette activité ; son SEP au regard de cette tâche en est donc augmenté. Selon Bandura (2003), il s'agirait de la source la plus influente sur la représentation que se fait l'individu de son efficacité. Ces expériences vécues de façon positive et répétée supposent que l'individu parvient à maîtriser un certain nombre d'outils cognitifs et comportementaux lui permettant de mener à bien ce qu'il entreprend. En d'autres mots, la personne peut rassembler tout ce qui est nécessaire pour réussir la tâche demandée et mettre en œuvre des comportements autorégulateurs lui permettant de bien s'ajuster aux demandes particulières de celle-ci (Bandura, 2003).

L'observation de l'exécution d'une tâche par d'autres, ce que Bandura appelle l'*expérience vicariante*, influence également le développement du SEP. En se comparant à des pairs qui se trouvent dans une situation identique, l'individu juge de sa performance personnelle en fonction de celle des autres. Ainsi, observer la réussite d'une autre personne lors d'une tâche spécifique, alors que cette dernière partage avec l'observateur un certain degré de similitude, renforcera le

SEP de celui-ci face à une tâche comparable. À l'inverse, la performance décevante d'un pair à qui l'individu s'identifie aura une possibilité de diminuer le SEP de cet observateur dans une situation similaire. L'individu se forge donc un sentiment d'efficacité en se basant sur ses propres expériences, mais aussi en observant les expériences des gens significatifs qui l'entourent.

La *persuasion verbale*, quant à elle, concerne les efforts produits par autrui pour convaincre une personne de sa capacité à réussir lors d'une situation nouvelle et constitue la deuxième source d'importance après les expériences antérieures. Pour contribuer à une éventuelle amélioration du SEP, la persuasion verbale doit provenir d'une personne que l'on juge crédible et possédant un certain niveau d'expertise dans le domaine de compétence visé. Bien que la persuasion verbale n'influence pas directement le SEP d'un individu, les encouragements et la confiance qu'une personne manifeste envers un individu sont susceptibles d'augmenter sa motivation à poursuivre ses efforts, à augmenter par le fait même ses chances de réussite et finalement, à favoriser le développement de son SEP.

L'individu utilise également ses *états physiologiques et émotionnels* comme sources d'information afin de déterminer le niveau d'efficacité perçu au cours d'une tâche. De façon plus précise, c'est l'interprétation qu'un individu se fait de ses réactions physiologiques et émotionnelles qui influencera le jugement d'efficacité. Ainsi, l'enthousiasme, l'excitation ou le bien-être ressentis lors d'une situation spécifique ont un impact positif sur la représentation que se fait un individu de son SEP. En revanche, la nervosité, les palpitations cardiaques ou un niveau de stress élevé sont des sentiments pouvant fragiliser ce sentiment d'efficacité.

2.4.2 Le sentiment d'efficacité des enseignants et ses effets

Au cours des années 1980, le concept d'efficacité personnelle a connu une popularité croissante et l'on commence à s'intéresser de façon plus approfondie à ses applications possibles au sein de la profession enseignante. En recherche éducationnelle, un vif intérêt est alors développé pour le « sentiment d'efficacité des enseignants » qui se définit, selon Gibson et Dembo (1984), comme la croyance qu'un enseignant possède en sa capacité d'influencer les apprentissages de ses élèves. Lecompte (2004) décrit ce concept de façon plus exhaustive :

> Les enseignants ayant un sentiment élevé d'efficacité pédagogique agissent en pensant qu'il est possible d'apprendre aux élèves difficiles grâce à un effort supplémentaire et à des techniques appropriées, et qu'ils peuvent solliciter le soutien de la famille et vaincre

> les influences contraires du voisinage par un enseignement efficace. En revanche, les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité pédagogique estiment qu'ils ne peuvent pas faire grand-chose si les élèves ne sont pas motivés et s'ils sont négativement influencés par leur famille et leur voisinage (p. 67).

De nombreuses recherches ont été conduites afin de mieux évaluer et comprendre les différents effets associés au SEP des enseignants. De ce nombre, plusieurs ont tenté de démontrer que les croyances qu'entretiennent les enseignants concernant leurs compétences professionnelles ont bel et bien un impact sur leurs pratiques pédagogiques et, par conséquent, sur la réussite des élèves et sur les apprentissages qu'ils effectuent. Saklofske, Michayluk et Randhawa (1988), par exemple, ont démontré que les enseignants ayant un fort SEP présentent leurs leçons de façon plus efficace, font preuve d'une meilleure gestion de classe et interagissent avec les élèves de manière plus adaptée aux besoins de ceux-ci. Certaines recherches ont en outre pu établir un lien entre un sentiment d'efficacité élevé chez l'enseignant et la réussite scolaire des élèves en lecture, en arts (Anderson, Greene et Loewen, 1988 ; Ashton et Webb, 1986 ; Ross, 1992) et en mathématiques (Ashton et Webb, 1986 ; Ross et Cousins, 1993). D'autres affirment que le SEP de l'enseignant influence positivement la motivation des élèves (Moore et Esselman, 1992), de même que l'ouverture que démontrent les enseignants à l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Aussi, les enseignants possédant un niveau élevé de SEP s'investiraient davantage auprès des élèves présentant des difficultés et persévéreraient malgré les obstacles rencontrés (Baker, 2005).

D'autres études se sont plus particulièrement intéressées aux effets bénéfiques d'un SEP élevé sur le bien-être de l'enseignant et sur la profession enseignante en général. L'absentéisme au travail et les risques d'épuisement professionnel seraient moins présents chez les enseignants ayant un SEP plus élevé (Imants et Van Zoelen, 1995 ; Brouwers et Tomic, 2000). Coladarci (1992), quant à lui, affirme qu'un fort SEP influence positivement les niveaux d'engagement et de motivation dans la profession enseignante. Les enseignants possédant un fort SEP consacrent également plus d'efforts à la résolution de problème lorsqu'ils sont confrontés à des situations difficiles ou stressantes (Chwalisz, Altmaier et Russell, 1992). Ces enseignants perçoivent alors leur profession comme étant beaucoup moins stressante que leurs collègues qui possèdent un faible SEP (Klassen et Chui, 2010). Dans une autre étude, Schwarzer et Hallum (2008) ont démontré qu'un SEP élevé constituerait un facteur favorable à la prévention de l'épuisement professionnel chez les enseignants et, éventuellement, à des possibilités plus élevées de rétention

de ces derniers dans la profession.

2.4.3 L'expérience, la compétence et le sentiment d'efficacité personnelle

L'expérience et la compétence sont des concepts intimement liés ; la compétence chez un individu ne pourrait être étudiée sans porter d'abord une attention particulière à ce qui caractérise son expérience de la situation, c'est-à-dire la façon dont il la vit sur les plans cognitif, émotionnel et motivationnel, ainsi que la manière dont il agit et réagit dans cette situation. En effet, c'est l'expérience qui, selon sa nature, favorisera ou non le développement de la compétence (Mayen, 2009). Pour approfondir la compréhension de la compétence des enseignants-mentors, il est dès lors essentiel de comprendre ce qu'ils vivent (l'expérience) lorsqu'ils accompagnent un nouvel enseignant. Cette expérience peut être influencée par un nombre important de facteurs cognitifs, émotionnels et motivationnels. Le sentiment d'efficacité constitue l'un de ces facteurs pouvant influencer l'expérience ; en effet, en affectant l'organisation cognitive de l'individu, ses mécanismes d'autorégulation, sa motivation et son engagement, ainsi que son bien-être, il est donc indissociable de l'expérience. De plus, puisque la représentation de sa propre efficacité dans une situation particulière influencera et caractérisera la nature de l'expérience vécue dans cette situation, elle aura nécessairement un impact sur le développement de sa compétence. Comme le mentionne Nagels (2010, p. 4), « L'auto-efficacité intervient ainsi à plusieurs niveaux de la construction de compétences, en déclenchant les processus motivationnels pour l'apprentissage et en renforçant les mécanismes cognitifs d'autorégulation ».

2.4.4 Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants-mentors

Le but de cette recherche est de comprendre l'accompagnement mentoral vécu par des enseignants-mentors jumelés à des enseignants en insertion professionnelle et de l'analyser selon une perspective particulière, celle de l'*agir compétent* (voir la prochaine section). Or, l'étude de l'expérience d'accompagnement mentoral s'avère un sujet plutôt vaste, pouvant englober une multitude de composantes. C'est pour cette raison que nous avons choisi de l'explorer à la lumière de certains aspects bien spécifiques, chacun représenté par l'une des quatre sous-questions de recherche. Nous sommes d'avis que le concept d'efficacité personnelle, exploré dans la sous-question 3, facilite ici l'opérationnalisation de la question de recherche générale en offrant un cadre articulé et concret pour mieux saisir l'accompagnement mentoral vécu par ces

enseignants. Le fait de recourir à un concept phare (le SEP) largement documenté, empiriquement validé et lui-même intégré dans un ensemble théorique éprouvé (théorie sociale cognitive) permet d'appréhender et d'approcher plus facilement une question aussi vaste, complexe et abstraite touchant à l'expérience qu'un individu se fait d'une situation, comme c'est le cas dans cette thèse. De ce fait, le SEP et la théorie sociale cognitive offrent un cadre bien défini et des pistes concrètes d'application pouvant s'avérer utiles quand vient le temps d'analyser, d'interpréter et de tirer des conclusions à la suite d'une recherche.

De plus, les liens étroits existant entre les notions de compétence et d'efficacité personnelle permettent de comprendre en quoi l'utilisation de ce dernier concept offre un cadre théorique utile dans l'exploration de la compétence à l'accompagnement mentoral d'enseignants-mentors. En effet, puisqu'il est possible de croire que les jugements qu'entretiennent les mentors quant à leur efficacité auprès des enseignants qu'ils accompagnement influenceront leurs attitudes face à leur rôle et conséquemment, les comportements qu'ils adopteront, nous estimons que l'étude du SEP des enseignants-mentors se révèle essentielle pour appréhender et mieux comprendre de quelles façons les expériences vécues durant l'accompagnement peuvent contribuer au développement de leur compétence.

2.5 L'*agir compétent* de Le Boterf

Il est utile de rappeler que la recherche dont il est question ici se propose de comprendre l'accompagnement mentoral vécu par des enseignants-mentors jumelés à des enseignants en insertion professionnelle dans le cadre du PIPNPE. Il s'agit, à notre connaissance, de la première étude permettant de brosser un portrait détaillé de l'expérience des enseignants agissant à titre de mentors dans les écoles. Nous l'avons mentionné auparavant, les études déjà réalisées sur le sujet ne nous offrent que des visions fragmentées de l'expérience d'accompagnement vécu par les mentors et ne nous permettent pas de la saisir avec profondeur. Or, en s'intéressant à plusieurs facettes de l'accompagnement-mentoral, cette recherche propose une exploration plus globale de cette dernière. Elle ajoute également, par l'utilisation d'une méthodologie qualitative, une vision approfondie de cet accompagnement et procure une description riche et détaillée de l'expérience des enseignants-mentors. Nous pouvons ainsi dire que la recherche propose d'appréhender l'accompagnement mentoral à travers une analyse plutôt systémique et non parcellaire, qui inclut dans le champ d'investigation les dimensions profondément complexes et dynamiques des

concepts d'accompagnement et de mentorat. Ainsi, dans le but d'examiner la compétence des enseignants-mentors à partir de cette expérience d'accompagnement, il appert que l'utilisation du concept traditionnel de « compétence professionnelle », comprise en matière de simple addition de savoirs distincts de différentes natures, ne peut répondre à cette complexité. En effet, une telle conception ne permet pas de saisir les dynamiques en jeu dans l'action. Une perspective de la compétence abordée « en termes de processus de relation au réel » serait davantage appropriée (Bonnet et Bonnet, 2005, p. 128). C'est ici que le recours à la conception de l'*agir compétent* de Le Boterf (2013) prend son sens.

2.5.1 La compétence : un processus dynamique de combinaison de ressources

L'analyse de la littérature associée aux principaux champs disciplinaires utilisant le concept de compétence permet de constater qu'il en existe plusieurs interprétations et il semble qu'elle soit souvent définie selon la visée opératoire particulière de celui qui l'emploie ou de la discipline qui tente de la circonscrire (Fernagu Oudet, 2013 ; Jonnaert, Barrette, Masciotra et Yaya, 2006). Il est néanmoins possible de définir un certain nombre de principes communs à ces différentes conceptualisations et c'est principalement sur ces derniers que nous nous attarderons dans les paragraphes suivants. Les principes qui y sont exposés découlent principalement des écrits de Le Boterf et sont complémentés par ceux de Masciotra et de Jonnaert.

Selon Le Boterf (2011), l'intérêt premier de se pencher sur le concept de compétence ne signifie pas de définir ce que constitue une compétence en tant que telle, mais plutôt de chercher à répondre à la question « qu'est-ce qu'agir avec compétence ? ». En effet, une personne compétente ne se reconnaît pas au fait qu'elle possède une liste de compétences, mais bien parce qu'elle sait *agir* de façon pertinente, responsable et efficace dans les diverses situations qu'elle rencontre. Selon l'auteur, il ne faudrait alors pas se contenter de définir la compétence comme une « somme » de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ou comme une simple application de savoirs théoriques ou pratiques. En effet, se limiter à faire la « somme » de ces éléments ne nous permet pas d'appréhender et de comprendre le processus par lequel la personne construit et développe des compétences (Le Boterf, 2013) :

> Pour faire face à un événement, pour réaliser une activité ou pour résoudre un problème, le professionnel doit savoir non seulement sélectionner les éléments pertinents dans un répertoire de ressources, mais aussi les organiser. Il doit construire une combinatoire particulière de multiples ingrédients qui auront été triés – consciemment ou non – à bon escient. […] Il est possible de décomposer les savoir-faire élémentaires, mais la

> compétence globale ne se réduit pas à cette addition. Il existe une dynamique interactionnelle entre ces éléments (Le Boterf, 2013, p. 2).

Le Boterf propose alors d'envisager la compétence comme étant un processus dynamique de construction, cette conception permettant de mieux comprendre le mécanisme qui donnera lieu à l'*agir compétent*. La définition suivante illustre bien cette façon de concevoir la compétence :

> La compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié mais coordonné de ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation (Joannert, 2002 dans Fernagu Oudet, 2013, p. 2).

La compétence est donc ici conçue comme une structure dynamique organisatrice de l'activité qui permet à la personne de s'adapter à une classe de situations, à partir de son expérience, de son activité, de sa pratique, bref, à partir de ses ressources (Masciotra et Medzo, 2010). C'est l'articulation et la combinaison de ces ressources qui donneront lieu ou non à l'*agir compétent* et non les ressources en elles-mêmes. Comme le mentionne Fernagu Oudet (2013, p. 2), « Avoir des ressources est donc une condition nécessaire, mais non suffisante pour être reconnu comme compétent ». De la même façon, si pour Le Boterf (2013), le professionnel compétent est celui qui agit de façon compétente, il ne faut pas pour autant limiter la définition de la compétence à l'action, ou à ce que l'on pourrait appeler la « pratique professionnelle ». Être compétent signifie plus qu'agir et interagir afin d'atteindre un objectif : c'est plutôt être en mesure de combiner et de mobiliser les ressources nécessaires afin de pouvoir diriger à bon escient l'action et orienter les décisions en vue d'atteindre cet objectif.

2.5.2 Une relation complexe entre l'individu et l'environnement

L'*agir compétent* suppose donc une combinaison et une mobilisation de ressources et selon Le Boterf (2000a), ces dernières peuvent être de deux ordres : elles peuvent être *internes* ou *externes*. Les ressources *internes* réfèrent à celles qui sont incorporées à la personne (des connaissances, des savoir-faire, des attitudes, des comportements, des expériences, etc.) alors que les ressources *externes* sont celles que le professionnel ne possède pas personnellement, mais qu'il doit aller chercher à l'extérieur de lui-même (des ressources documentaires, des réseaux professionnels, des banques de données, des personnes-ressources, etc.). La compétence ne peut donc se concevoir qu'à l'intérieur d'une relation complexe entre l'individu et son environnement. Elle est donc à la fois *contextualisée*, *personnelle* et *sociale* (Jonnaert, 2002 ;

Le Boterf, 2000a ; Lévy, 2000 ; Masciotra, 2007).

La compétence est dite *contextualisée* ou *située* puisque compétence et situation sont indissociables : le contexte ou l'espace (contextuel, temporel et physique) dans lequel évolue l'individu influence nécessairement la nature des compétences qu'il mobilisera. Comme le souligne Jonnaert (2002), c'est la situation qui est à la fois la source et le critère de la compétence ; ce sont les circonstances de la situation qui lui dictent comment celui-ci devrait agir. Du point de vue de la personne, une situation lui apparaît telle qu'elle l'appréhende, la perçoit et la problématise en vue *d'y* faire quelque chose ou *d'en* faire quelque chose (Masciotra, 2007). De ce fait, la compétence est donc aussi *personnelle* ; c'est à partir de sa propre manière de percevoir et de problématiser la situation qu'un individu construit son action (Fernagu Oudet, 2013, p. 2) : « Cette construction ne peut être que personnelle et non généralisable aux autres individus parce que dépendante et empreinte de ce dont est porteur l'individu (expérience, formation, culture, valeurs, motivation, etc.) ». Elle présente donc une dimension individuelle dont il faut tenir compte : la compétence est en effet une notion « relative à l'image de soi, liée à la motivation, au sens de son action » (Lévy, 2000, p. 5). Ainsi, agir avec compétence suppose de mobiliser, par exemple des connaissances, des habiletés, des ressources physiques et physiologiques, des schèmes de pensée, des représentations, une sensibilité, une imagination ou une intuition (Le Boterf, 2011). Elle est aussi le résultat d'une auto-évaluation par l'individu de ses capacités à mettre en œuvre des comportements identifiés comme efficaces pour obtenir ou éviter certains résultats (Lévy, 2000). Enfin, parce que la compétence est reconnue par autrui et qu'elle découle d'un système de valeurs socialement partagées, la compétence est un construit social et possède à cet effet une dimension collective et une dimension socioculturelle importantes (Lévy, 2000). Comme l'affirme Wittorski (1997), nul ne peut se déclarer compétent soi-même : est jugé compétent celui qui agit selon un ensemble de normes attendues de la part d'un groupe, que ce soit la société au sens large ou, plus particulièrement, les membres d'un groupe professionnel.

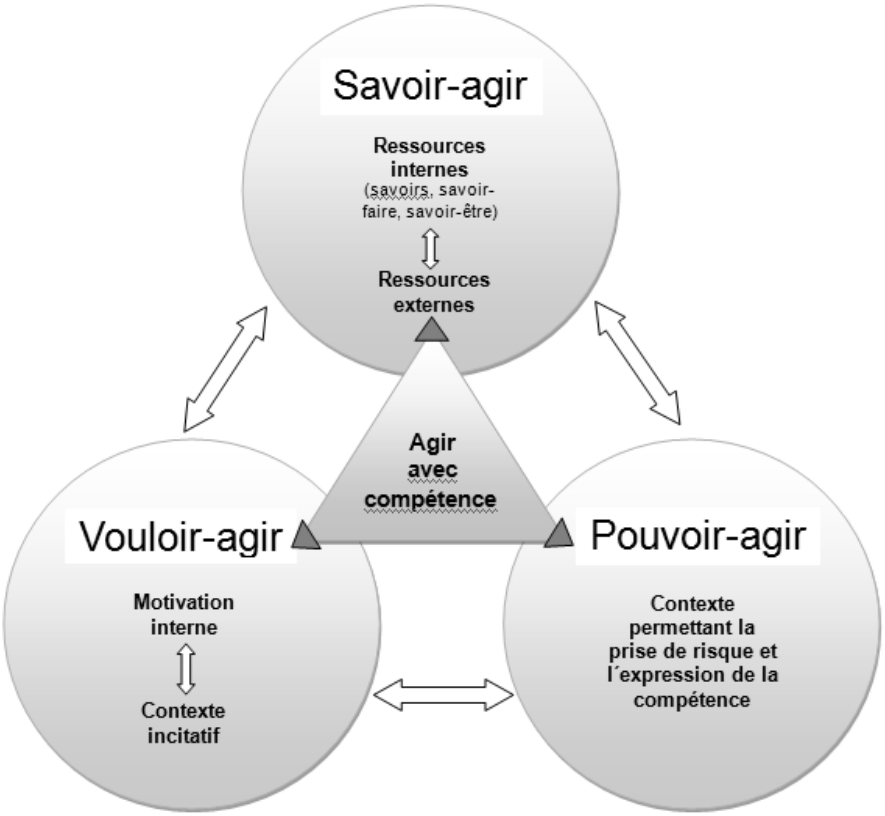
2.5.3 L*'agir compétent* : une rencontre entre le savoir-agir, le vouloir-agir et le pouvoir-agir

Il a été précisé précédemment que la compétence est la résultante d'une combinaison de ressources. Plus précisément, la conception de Le Boterf (2013) explique que la présence de trois éléments est nécessaire afin de donner lieu à l'agir compétent :

> […] le savoir-agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources ; le vouloir-agir qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ; le pouvoir-agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail […], de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques de l'individu (Le Boterf, 2013, p. 99).

Figure 2.4

Conception de la compétence selon Le Boterf telle que schématisée par Cachet (2009)



Ce sont donc ces trois pôles qui rendent possibles la construction de la compétence et son développement. Ce modèle, qui illustre bien le caractère dynamique du processus de construction des compétences, a pour avantage d'intégrer non seulement des composantes individuelles, leurs combinaisons entre elles et avec des ressources externes, mais également certaines dimensions personnelles du professionnel et le contexte dans lequel ce dernier évolue (Cachet, 2009).

2.5.4 Un concept adapté à l'étude de la compétence des enseignants-mentors

Par ses particularités – présentées dans les paragraphes antérieurs –, la perspective de l'*agir compétent* de Le Boterf s'avère être un concept pertinent permettant de donner du sens aux données obtenues au sujet de l'expérience d'accompagnement des mentors. En effet, cette conception spécifique de la compétence nous permet d'en comprendre davantage sur la compétence des mentors ainsi que sur son développement selon le processus dynamique de combinaison de ressources tel qu'explicité à la section 2.5.3, explorant à la fois les dimensions sociale et individuelle de l'*agir compétent* ainsi que ses différentes composantes internes et externes.

Pour saisir ce qui donne lieu à l'*agir compétent,* il est nécessaire de mettre en relation les facteurs qui relèvent de l'individu, ainsi que les facteurs propres à l'environnement dans lequel se situe celui-ci. Dans un premier temps, la recherche permet d'en apprendre davantage sur les connaissances, le savoir-faire, les attitudes, les comportements, les expériences, bref, sur les *ressources internes* des enseignants-mentors pouvant contribuer ou non à leur compétence d'accompagnant. Ces mêmes questions permettent également d'identifier les *ressources externes* pouvant faciliter ou freiner le développement de la compétence chez les mentors. Les caractéristiques du milieu professionnel dans lequel ils œuvrent, les banques d'informations et de documents mis à leur disposition, ainsi que les personnes-ressources pouvant faire partie de leur entourage sont tous des facteurs pouvant contribuer à l'*agir compétent* des enseignants-mentors.

De plus, les différents thèmes explorés par les trois dernières sous-questions de recherche permettent de comprendre comment les trois pôles (savoir-agir, vouloir-agir et pouvoir-agir) de la compétence selon Le Boterf interagissent entre eux et donnent lieu ou non à l'*agir compétent* chez les enseignants-mentors. Dans un premier temps, l'identification des défis que vivent les enseignants-mentors permet de situer avec plus de précision les lacunes pouvant freiner le développement de la compétence chez les mentors. En effet, si nous voulons réfléchir sur les façons d'accroître la compétence des mentors, il est utile de se questionner sur la ou les dimensions qui freinent ou ralentissent cette croissance. Par exemple, les mentors disposent-ils de connaissances suffisantes et des habiletés adéquates pour être des accompagnants compétents (savoir-agir) ? Sont-ils réellement motivés et engagés dans leur rôle auprès des enseignants

débutants (vouloir-agir) ? Le milieu scolaire dans lequel ils évoluent leur permet-il de se réaliser et de se découvrir en tant que mentors ? Leur donne-t-il la latitude nécessaire pour prendre des risques et pour innover dans leur fonction d'enseignant-mentor (pouvoir-agir) ? Dans un deuxième temps, l'identification des bénéfices ressentis lors de la pratique du rôle de mentor peut également nous aider à mieux comprendre comment la compétence des enseignants-mentors se construit ; elle nous permet notamment de mieux comprendre les éléments pouvant jouer sur la motivation des mentors à exercer ce rôle (vouloir-agir).

La troisième sous-question de recherche portant sur le SEP des enseignants-mentors peut elle aussi être mise en relation directe avec la conception de la compétence de Le Boterf. Rappelons que selon Le Boterf, l'*agir compétent* est la résultante de l'interaction entre trois pôles. L'un de ces pôles, le *savoir-agir*, suppose que l'individu soit capable de combiner efficacement un ensemble de ressources internes et externes afin d'agir de façon compétente. Il s'agit donc, pour l'enseignant-mentor qui désire être compétent, de mettre en œuvre les bons savoir-faire, attitudes et comportements afin de les combiner aux ressources externes adéquates. Or, puisqu'un fort SEP favorise l'autorégulation des apprentissages et des stratégies plus performantes qui leur sont associées ainsi que de meilleures attitudes envers la tâche à accomplir (Chwalisz, Altmaier et Russell, 1992 ; Saklofske, Michayluk et Randhawa, 1998 ; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001), on peut affirmer que le SEP permet au mentor d'effectuer efficacement cette combinatoire de ressources internes et externes donnant lieu à l'agir compétent. Le pôle du *vouloir-agir*, autre composante essentielle de l'agir compétent et qui se réfère en partie à la motivation personnelle de l'individu, est est lui aussi touché par les représentations d'efficacité personnelle qu'entretient un individu. En effet, un fort sentiment d'efficacité étant prédicteur d'une plus grande motivation et d'une persistance plus élevée dans la tâche (Baker, 2005 ; Coladarci, 1992), recueillir les témoignages des enseignants-mentors à propos de leur SEP nous permettra de mieux comprendre cet élément nécessaire au processus de développement de leur compétence. Comme les croyances qu'entretient un individu sur sa capacité à accomplir avec succès une tâche donnée sont liées de près à ses comportements (savoir-agir), mais aussi à sa motivation (vouloir-agir), le sentiment d'efficacité personnelle est ainsi un concept utile à explorer pour comprendre le processus donnant lieu à l'*agir compétent*.

Finalement, l'identification des besoins des enseignants-mentors quant à leur encadrement et à leur accompagnement professionnel permet de comprendre comment les *ressources externes*

dont ils disposent (savoir-agir) et de quelle façon le contexte dans lequel ils se situent (pouvoir-agir) entrent en jeu dans la construction de leur compétence. Ainsi, les défis rencontrés et les bénéfices ressentis par l'enseignant-mentor, les ressources qui sont mises ou non à sa disposition ainsi que ses croyances d'efficacité sont tous des éléments de l'expérience générale d'accompagnement vécu par ces mentors et qui teinteront, d'une façon ou d'une autre, le développement de sa compétence en tant que mentor.

2.6 Synthèse et mise en relation des concepts de la recherche

À cette étape, il est utile d'effectuer une synthèse des concepts phares de la recherche et de comprendre comment ceux-ci interagissent. Dans un premier temps, il est pertinent d'expliquer comment la fusion des concepts d'*accompagnement* et de *mentorat* donne lieu à un nouveau concept, celui de l'*accompagnement mentoral*, objet central de la présente recherche.

Il a en effet été possible de constater précédemment que l'accompagnement est une notion plutôt vaste et souvent floue. Bien que ce concept revête une importance clé pour la présente recherche, cette dernière s'intéresse toutefois spécifiquement à l'accompagnement prodigué en contexte de mentorat. Ainsi, en tenant compte des précisions apportées dans les sections 2.1 et 2.2 quant à notre représentation des notions d'accompagnement et de mentorat, nous avons choisi de faire une synthèse de ces points de vue et de décrire, en exposant ses caractéristiques, ce qui constitue l'accompagnement mentoral tel que nous le concevons dans cette thèse :

> L'accompagnement mentoral constitue une relation de soutien, d'entraide, de partage et d'apprentissage entre une personne d'expérience (mentor) et une personne peu expérimentée (mentoré) partageant des rôles similaires et orientée vers le développement professionnel et personnel des deux parties impliquées. C'est également une relation de réciprocité volontaire profondément dynamique et interactive où les actions et l'engagement des acteurs permettent la coconstruction de savoirs et de solutions répondant aux besoins, aux défis et aux objectifs personnels et professionnels du mentoré. Le mentor agit en tant que guide plutôt qu'expert détenteur de connaissances et dont le rôle est de susciter la pratique réflexive du mentoré afin que celui-ci puisse de lui-même analyser sa situation, identifier ses besoins, se fixer des objectifs et mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les atteindre. Enfin, il constitue un accompagnement au cœur duquel le mentoré demeure le seul maître de son projet et dont la visée est l'autonomisation de ce dernier dans ses fonctions professionnelles.

Dans cette recherche, l'accompagnement mentoral est ainsi étudié au regard de son caractère profondément relationnel et interactionnel, du rôle respectif de chacun de ses acteurs, ainsi que des objectifs de cette forme spécifique d'accompagnement tels qu'ils ont été énoncés

précédemment. Cette conception de l'accompagnement mentoral a conséquemment orienté plusieurs des choix méthodologiques de la thèse, par exemple, l'utilisation d'une méthodologie de recherche qualitative, l'emploi de l'entretien de recherche comme principal outil de collecte de données et l'étude de dyades mentorales. Ces choix seront d'ailleurs davantage explicités dans le chapitre III portant sur le cadre méthodologique de la recherche.

Cette conception particulière de l'accompagnement mentoral requiert également l'utilisation d'autres concepts clé pour mener à bien la recherche. Puisque la définition proposée envisage l'accompagnement mentoral comme « une relation […] orientée vers le développement professionnel et personnel des deux parties impliquées », il nous a semblé que l'*agir compétent*, comme il a été mentionné auparavant, était un concept pertinent dans l'étude du développement professionnel de l'enseignant-mentor œuvrant dans un contexte complexe, dynamique et interactionnel comme celui de l'*accompagnement mentoral*. C'est plus particulièrement en étudiant leur *expérience* d'accompagnement par l'entremise des quatre sous-questions de recherche, qui agissent en quelque sorte comme autant de voies d'accès à l'*expérience* des mentors, que nous pouvons obtenir une meilleure compréhension de l'*agir compétent* chez les enseignants-mentors. Effectivement, à la lumière de la conception de la compétence partagée par Le Boterf, Jonnaert et Masciotra, il apparaît clair que le développement de la compétence d'une personne ne pourrait être totalement compris sans étudier d'abord son expérience. En effet, « l'expérience peut favoriser ou inhiber, limiter la construction et le développement des connaissances et des compétences » (Mayen, 2009, p. 140). Comme le mentionne Mayen et Mayeux (2003), ils sont intimement liés l'un à l'autre :

> C'est dans l'activité et par la confrontation aux situations professionnelles mais aussi face aux réussites, et dans une moindre mesure face aux échecs, que les professionnels consolident leurs compétences. Compétence et expérience sont des processus qui se construisent dans et par l'action, l'une comme l'autre dessinent une configuration floue, extensive et aux ingrédients multiples se rapportant aux différentes sphères de la vie, aux différentes dimensions de l'humain, et portant sur la pluralité des composants constitutifs des situations (du milieu) de travail (Mayen et Mayeux, 2003, p. 42).

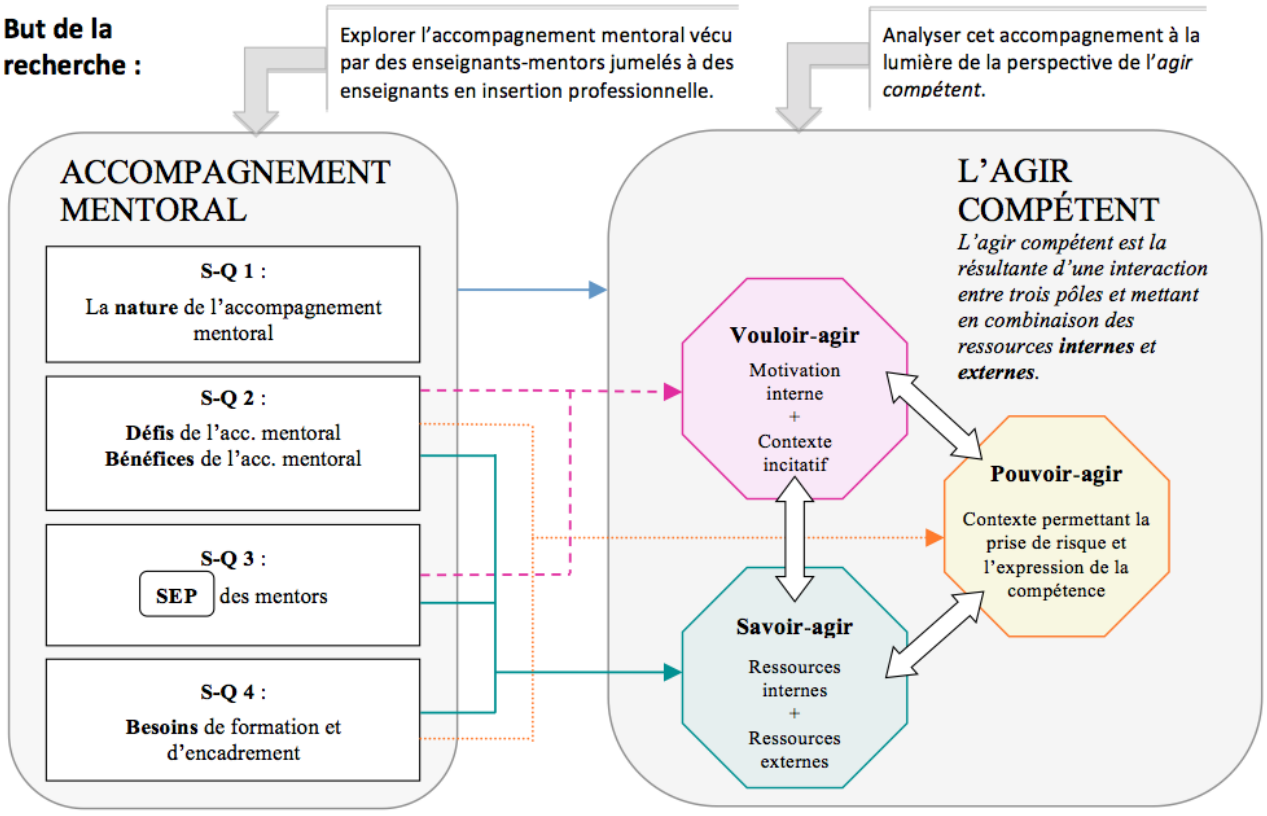
L'expérience d'une personne et sa compétence apparaissent ainsi indissociables et c'est dans cette perspective que nous avons choisi d'étudier l'expérience d'accompagnement mentoral d'enseignants-mentors afin de mieux comprendre de quelles façons se manifeste la compétence dans leur rôle d'accompagnant. C'est pour être en mesure de brosser un portrait de l'accompagnement mentoral vécu que nous avons formulé des sous-questions de recherche

portant à la fois sur la nature de l'accompagnement, sur les défis rencontrés et les bénéfices encourus durant celui-ci, sur l'efficacité ressentie durant l'accomplissement de leur rôle d'accompagnant et finalement, sur les besoins des mentors en matière de formation et d'encadrement. C'est à partir de ces grands thèmes que nous avons ainsi accès à l'expérience des mentors et qu'il nous est possible d'approfondir la compréhension de l'accompagnement mentoral et plus spécifiquement, de la compétence des enseignants-mentors.

La Figure 2.5 propose une schématisation des propos tenus dans les paragraphes précédents et illustre les liens entre l'objectif de cette thèse, ses questions de recherche, ainsi que son cadre conceptuel.

Figure 2.5

Liens entre l'objectif de la recherche, les questions et le cadre conceptuel



2.7 Résumé du chapitre

Il est d'abord utile de faire le rappel de l'objectif principal de la recherche : cette dernière vise à comprendre l'accompagnement mentoral vécu par des enseignants-mentors jumelés à des enseignants en insertion professionnelle dans le cadre du PIPNPE selon la perspective de l'*agir*

compétent. Quatre sous-questions de recherche, chacune touchant à une facette spécifique de l'expérience des enseignants-mentors, permettent d'opérationnaliser cet objectif général : la nature de l'accompagnement mentoral prodigué par les mentors aux mentorés, les défis vécus et les bénéfices ressentis par les mentors dans l'accompagnement, les croyances d'efficacité personnelle de ceux-ci, de même que leurs besoins en matière de formation à l'accompagnement et à l'encadrement professionnel sont les thèmes qui y sont abordés.

L'accompagnement mentoral est l'objet central de la recherche. Ce concept agit donc comme toile de fond à la thèse ; c'est ainsi dans un contexte d'accompagnement mentoral prodigué à des enseignants participant au PIPNPE que l'expérience et la compétence des mentors seront étudiées.

Plusieurs liens peuvent être faits entre les sous-questions de recherche et le concept de compétence et plus particulièrement avec le modèle de Le Boterf. Comme la compétence est le produit d'une relation entre des facteurs propres à l'individu et d'autres relevant de l'environnement dans lequel il évolue, les sous-questions de recherche devaient s'intéresser à ces deux dimensions. Les *ressources internes* (les connaissances, les attitudes, les comportements ou les expériences) ont donc été étudiées en plus des *ressources externes* (les caractéristiques du milieu professionnel, les banques d'informations ou les personnes-ressources en service) pouvant faciliter ou non le développement de la compétence des enseignants-mentors. Finalement, tel qu'il a été vu dans les sections précédentes, chacune des sous-questions de recherche permet d'acquérir des données au sujet des trois pôles identifiés par Le Boterf comme étant à la source de l'*agir compétent*.

CHAPITRE III

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Dans cette section, la posture épistémologique à la base de ce projet ainsi que le paradigme choisi seront tout d'abord présentés. Le choix de l'étude de cas en tant que méthodologie retenue sera ensuite explicité en précisant les motivations à la base de celui-ci. Subséquemment, des informations seront données au sujet de la sélection de l'échantillon, du recrutement des participants, du lieu de la recherche, ainsi que des instruments de collecte de données qui ont été utilisés. Les étapes, les méthodes et les instruments nécessaires à l'analyse des données seront ensuite présentés. Finalement, des précisions concernant les façons dont les critères de rigueur méthodologiques et relationnels ont été respectés seront par la suite apportées et les limites de cette recherche seront discutées.

3.1 La posture épistémologique et le paradigme de recherche

Il existe plusieurs paradigmes pouvant influencer la posture épistémologique d'un chercheur, mais en raison de l'objectif et des questions de notre recherche et des justifications qui seront présentées subséquemment, c'est l'approche interprétative qui s'est imposée et qui sera décrite dans cette section.

Denzin et Lincoln (1994) décrivent la recherche qualitative/interprétative comme une :

> Approche de recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Ainsi, elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. Les études sont menées dans le milieu naturel des participants. La recherche qualitative/interprétative est éclectique dans ses choix d'outils de travail. Le courant interprétatif se caractérise par la volonté de mettre à jour les perspectives de sens qu'une personne ou qu'un groupe confère à son expérience (traduction de Savoie-Zajc, 2000, p. 172).

Au sein du paradigme interprétatif, on conçoit alors la connaissance comme étant une « construction partagée à partir de l'interaction chercheur/participants, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production » (Anadón et Guillemette, 2007, p. 28). La subjectivité et l'intersubjectivité y sont donc vues comme des éléments essentiels dans l'élaboration des connaissances. En effet, dans la recherche interprétative, on ne se contente pas d'appliquer les méthodes des sciences de la nature et de s'en

tenir à l'observation de faits pour comprendre un phénomène puisque ceux-ci ne permettent pas d'en saisir toute la complexité. Dans le paradigme interprétatif, l'objectivité de la science et la possibilité d'atteindre la « vraie » vérité sont délaissées puisque la vision ontologique du réel ne se définit pas ici par une réalité objective et indépendante du sujet qui la connaît. On affirme plutôt que « la définition que le sujet donne de la réalité, sa compréhension et son analyse dépendent des manières de percevoir, de penser, de sentir et d'agir particulières au sujet qui connaît à un moment donné et dans un lieu donné » (Anadón et Guillemette, 2007, p. 28). Ainsi, la visée du courant interprétatif consiste à obtenir une meilleure compréhension des phénomènes observés à partir de la réalité et des points de vue des participants en s'intéressant principalement à leurs représentations, leurs significations, leurs sentiments et leurs actions (Pourtois et Desmet, 2007). Alors qu'on se situe dans une finalité plutôt explicative au sein des paradigmes positiviste et postpositiviste, la finalité de l'approche interprétative est davantage compréhensive.

Or, rappelons que la présente recherche a comme objectif de comprendre l'accompagnement mentoral vécu par des enseignants-mentors jumelés à de nouveaux enseignants en insertion professionnelle pour analyser ensuite cet accompagnement au regard de la perspective de l'*agir compétent* de Le Boterf. Nous explorons ainsi les expériences d'accompagnement vécues par les mentors à partir des points de vue des différents acteurs qui sont impliqués dans cet accompagnement (mentors, mentorés et experts responsables de la mise en œuvre du PIPNPE). Puisque la recherche se situe dès lors dans une dynamique interactive entre le chercheur et les participants et dans un contexte teinté de leurs représentations et de leurs expériences personnelles, l'adoption d'une posture interprétative nous semble des plus appropriées et par conséquent, les méthodes qualitatives y sont privilégiées. Dans les paragraphes suivants, les différentes raisons appuyant le choix d'une démarche qualitative/interprétative au regard du sujet de la recherche y seront davantage explicitées.

3.1.1 Les sciences sociales : l'étude de phénomènes complexes

Weber (1864-1920), sociologue et économiste allemand, affirmait que les sciences sociales étaient trop éloignées des sciences de la nature pour qu'elles puissent s'inspirer de leurs méthodes. Ainsi, plutôt que d'essayer de découvrir les relations de causalité des variables constitutives d'un phénomène, ce qui constitue une finalité plutôt explicative, on devrait adopter une finalité compréhensive lorsqu'il s'agit de l'étude de l'action humaine et des situations

sociales (Savoie-Zajc, 2011). Comme le souligne Van der Maren (1996), « dans les sciences humaines, les facteurs sont souvent symboliques » (p. 7). La compréhension d'une réalité ne peut donc reposer sur l'unique observation de faits, sur la seule perception des situations ou des agirs des individus :

> Les facteurs qui interviennent sont plutôt les significations attribuées, les intentions postulées, les interprétations projetées sur les comportements et sur les événements perçus. Cela signifie que la recherche en sciences humaines ne peut pas se contenter d'observer de l'extérieur la conduite des acteurs, car elle perdrait ce qui fait le propre du sujet humain : la réflexivité dans un système d'échanges symboliques (Van der Maren, 1996, p. 7).

L'objet d'étude des sciences humaines en est un qui fait intervenir son intentionnalité et ses valeurs ; il est porteur de significations sociales et culturelles (Anadón, 2006). Le travail enseignant en lui-même est avant tout un travail sur l'humain et, de ce fait, il se distingue du travail sur la matière et de celui sur les symboles (Martineau *et al*., 2010). Étudier l'accompagnement mentoral vécu par un enseignant-mentor, c'est étudier à la fois sa personnalité, ses croyances, ses représentations, mais aussi son rapport complexe à l'environnement. Sa fonction première étant d'accompagner le mentoré, son rôle apparaît donc comme étant avant tout relationnel et émotionnel, possédant une charge affective et éthique importante. Le rapport qu'entretient l'enseignant-mentor avec le sujet de son travail (le nouvel enseignant) étant multidimensionnel (professionnels, personnels, émotionnels, juridiques, normatifs, etc.) et les programmes de mentorat devant tenir compte de ce fait, l'accompagnement mentoral ne pourrait être étudié sans égard à la complexité et à la pluralité des aspects en jeu dans le travail enseignant en général et de l'aide à l'insertion professionnelle en particulier.

3.1.2 L'importance du contexte

Étant donné que le mentorat est un dispositif qui varie d'un conseil scolaire à l'autre, d'un établissement d'enseignement à l'autre ou d'une dyade mentorale à une autre (Martineau *et al.*, 2010), il importe de l'étudier en profondeur en tenant compte des différents contextes dans lesquels il prend place, particulièrement lorsque vient le temps de comprendre l'expérience des acteurs prenant part à la relation mentorale. La tâche du nouvel enseignant, le contexte de l'école, la durée du programme et la variété des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'animation utilisées par les différents acteurs engagés (mentors, mentorés, conseillers

pédagogiques, directeurs d'école, etc.) peuvent influencer le déroulement des programmes de mentorat (Bergevin et Martineau, 2007) et par conséquent, la manière dont ces différents acteurs vont vivre cette expérience d'accompagnement. Wood (2005) rappelle d'ailleurs qu'un programme d'insertion bien construit devrait offrir aux novices un soutien différencié et personnalisé et être basé sur la culture de l'école. Pour toutes ces raisons, la recherche effectuée sur de tels programmes devrait nécessairement tenir compte de la grande hétérogénéité des contextes au sein desquels ils sont dispensés et des différents objectifs auxquels ils tentent de répondre. La recherche relevant du paradigme interprétatif permet dans ce cas-ci de prendre en compte les particularités du contexte et des acteurs qui en font l'expérience. Pour saisir le sens profond d'un phénomène, « il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes, mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux » (Mucchielli, 1996, p. 30).

3.1.3 La souplesse de la méthode

La recherche qualitative/interprétative s'adapte bien à la réalité des individus auxquels elle s'adresse (Savoie-Zajc, 2011). L'école, en tant qu'institution, est soumise à un ensemble de lois, de codes de conduite, de règles éthiques et de façons de faire auxquels les activités scientifiques en milieu scolaire doivent s'adapter. Or, comme le souligne Pires (1997), la recherche qualitative se caractérise justement par sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement, par sa capacité de s'occuper d'objets complexes, comme les institutions sociales, et d'englober des données hétérogènes. La recherche qualitative, grâce à sa grande souplesse d'ajustement, permet alors de tenir compte de la réalité complexe vécue par les acteurs du monde de l'éducation (Anadón, 2006) et de prendre en considération les particularités du contexte au sein duquel un phénomène prend place. Son ouverture envers les différents modes de collecte et d'analyse de données lui permet de tenir compte de la pluralité des objets des sciences humaines et de s'adapter à leur spécificité (Pires, 1997).

3.1.4 Des résultats et des connaissances accessibles

Les savoirs produits à la suite de recherches qualitatives/interprétatives étant effectuées au cœur même de la vie quotidienne et visant la compréhension de cette dernière, ce type de recherches est donc plus à même de déboucher sur des applications et des réinvestissements

concrets au sein des pratiques enseignantes (Savoie-Zajc, 2011). Le choix d'une posture interprétative répond donc à des visées de production de connaissances ancrées dans la réalité des acteurs. Pour étudier l'accompagnement mentoral vécu par des enseignants-mentors dans le cadre d'un programme de mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion professionnelle, une méthodologie de type qualitatif permet de saisir la réalité vécue par les mentors et les mentorés en tenant compte de la dynamique des interactions entre ceux-ci dans un contexte environnemental donné, facilitant ainsi les applications pratiques des résultats obtenus dans le cadre de la recherche.

3.1.5 L'interactivité : un attribut essentiel de la recherche qualitative/interprétative

La pertinence d'une approche interprétative pour une étude portant sur le mentorat est également renforcée par sa capacité à tenir compte du caractère relationnel et interactionnel de la nature humaine. Comme le souligne Savoie-Zajc (2011), la nature même de l'éducation est constituée de relations interpersonnelles entre, d'une part, l'enseignant et, d'autre part, l'apprenant : « L'éducateur est cette personne qui réussit à établir des liens significatifs et réciproques avec l'apprenant. Comment peut-on alors étudier une réalité interactive autrement qu'en conservant son essence même, soit l'interaction ? » (p. 126). Cette particularité de la recherche qualitative/interprétative est d'autant plus importante dans ce cas-ci ; en effet, le mentorat est une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage entre deux personnes, le mentor et le mentoré, et comportant une dimension profondément interactive (Paul, 2004).

L'organisation générale de la recherche repose donc sur le paradigme interprétatif et fait appel à une méthodologie qualitative. Les éléments qui seront présentés dans les prochaines sections abordent un ensemble tant descriptif qu'opérationnel, explicitant globalement la méthodologie utilisée (voir Tableau 3.1). De façon plus précise, la méthodologie de recherche retenue est l'étude de cas interprétative basée sur un cas unique. Le cas a ensuite été déterminé en fonction du problème étudié et sélectionné en procédant à un échantillonnage constitué de volontaires et répondant à certains critères particuliers. Les instruments de collecte de données sont l'entretien individuel, la documentation portant sur le PIPNPE, ainsi que la tenue par la chercheuse d'un journal de bord. Le mode d'analyse des données choisi est l'approche générale d'analyse inductive de Blais et Martineau (2006).

Tableau 3.1

Schéma méthodologique général de la recherche

Objet d'étude	L'expérience d'accompagnement d'enseignants-mentors
Paradigme/Méthodologie	Paradigme interprétatif/recherche qualitative/interprétative
Approche méthodologique	Étude de cas
Type d'étude de cas	Étude de cas interprétative (Merriam, 1998) à cas unique (Yin, 2009)
Sélection du cas	Sélection du cas par échantillon constitué de volontaires
Modes de saisie	Entretien individuel Documentation sur le PIPNPE Journal de bord
Mode d'analyse	Approche générale d'analyse inductive (Blais et Martineau, 2006)

3.2 La méthodologie de la recherche : l'étude de cas interprétative à cas unique

C'est l'étude de cas qui a été retenue comme approche méthodologique. Celle-ci s'avère particulièrement adéquate pour éclairer les *comment* et les *pourquoi* d'un phénomène contemporain à l'intérieur de contextes de vie particuliers (Yin, 2009), comme dans le cas présent où l'on s'intéresse à l'accompagnement mentoral vécu par un groupe d'enseignants-mentors jumelés, dans le cadre du PIPNPE, à de nouveaux enseignants en insertion professionnelle œuvrant dans des conseils scolaires francophones de l'Ontario. Il s'agit d'une méthodologie de recherche permettant une compréhension en profondeur de la situation et de sa signification en fonction des acteurs concernés (Merriam, 1998). Selon l'auteure, l'intérêt de l'étude de cas réside dans les processus plutôt que dans les résultats, dans le contexte plutôt que sur le plan d'une variable spécifique et dans la découverte plutôt que dans la confirmation. Cette méthodologie de recherche est ainsi particulièrement utile pour étudier des phénomènes humains sur lesquels le chercheur n'a aucune emprise, mais où il bénéficie d'une possibilité d'interaction dans le contexte où le cas prend place. Mucchielli (1996) précise d'ailleurs qu'un des grands avantages de l'étude de cas est de « fournir une situation où l'on peut observer le jeu d'un grand

nombre de facteurs interagissant ensemble *(sic)*, permettant ainsi de rendre justice à la complexité et à la richesse des situations sociales » (p. 77). Le résultat final est donc une description riche et détaillée d'un phénomène complexe étudié dans son contexte naturel (Yin, 2009). Dans les situations qui semblent être riches en informations et où ces dernières ne peuvent être recueillies à moins de sonder les processus et les représentations internes des acteurs, l'étude de cas est une approche idéale (Collerette, 1997). Ainsi, une étude de cas a pour but non seulement de décrire, mais aussi de comprendre une dynamique ou encore un processus. Elle convient donc bien à notre étude qui vise, dans un premier temps, à brosser un portrait détaillé de l'accompagnement mentoral vécu par des enseignants-mentors œuvrant dans le PIPNPE et qui, dans un deuxième temps, cherche à comprendre le développement de leur compétence à l'accompagnement à l'aide de la perspective de l'*agir compétent*.

Bien que Merriam (1998), Yin (2009) et Stake (1995), qui sont les trois principaux protagonistes de cette méthodologie de recherche, s'entendent sur le fait que l'étude de cas soit une méthodologie particulièrement souple et permettant l'étude approfondie d'un phénomène, ils en proposent tout de même une définition ainsi qu'une typologie différentes. Alors que l'approche de Merriam se situe dans une perspective interprétative uniquement, celle de Yin se campe plutôt dans une perspective positiviste. La vision de Stake, quant à elle, se retrouve plutôt entre celles de Merriam et de Yin, affichant un regard plutôt « mixte » sur cette méthode de recherche (Karsenti et Demers, 2011).

Pour Yin (1994), le but de l'étude de cas est de généraliser, de confirmer ou d'infirmer une hypothèse ou une théorie. D'après lui, « l'étude de cas bénéficie de l'élaboration *a priori* de pistes ou de propositions théoriques qui servent à mieux guider le chercheur dans la collecte de données et dans l'analyse des résultats » (Karsenti et Demers, 2011, p. 235). Puisque la présente recherche poursuit plutôt des buts de compréhension et potentiellement de découverte, l'orientation plutôt explicative, descriptive et empirique caractérisant la conception de Yin ne correspond pas à l'étude de cas telle qu'elle est conçue dans cette recherche. Il fait cependant la distinction, tout comme Stake d'ailleurs, entre les études de cas unique (ou étude de cas simple ou individuel) et les études de cas multiples (ou étude multicas). La première, l'étude de cas unique, qui se distingue par l'importance qu'elle accorde à la compréhension profonde du cas étudié, s'intéresse à son unicité et aux particularités de son contexte (Stake, 1995). Une étude multicas a plutôt pour objectif de découvrir des convergences entre plusieurs cas, en plus de

s'intéresser à l'analyse des particularités de chacun des cas étudiés (Yin, 2003). En ce sens, cette recherche s'inscrit dans la catégorie des études de cas unique puisqu'elle s'intéresse à une seule entité, celle des enseignants œuvrant en tant que mentors auprès de nouveaux enseignants dans le cadre du PIPNPE dans des conseils scolaires francophones de l'Ontario.

Stake (1995), quant à lui, plutôt que de concevoir l'étude de cas comme un choix méthodologique, la voit comme un choix qui s'impose selon l'objet d'étude que le chercheur désire étudier. Selon lui, elle peut être interprétative ou positiviste. Cependant, c'est plutôt dans la lignée de la conception purement qualitative de Merriam (1998) que s'inscrit cette étude de cas. Pour l'auteure, l'étude de cas est à la fois particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Karsenti et Demers (2011) résument cette conception de Merriam :

> Elle est particulariste puisque l'objet de l'étude est un système restreint (programme, événement, phénomène). C'est le cas en soi qui est important – pour ce qu'il révèle au sujet du phénomène et pour ce qu'il peut représenter. L'étude de cas est aussi descriptive, puisque le résultat final est une description détaillée comportant néanmoins des éléments d'interprétation. Elle comprend un grand nombre de variables et décrit leurs interactions pendant un laps de temps prédéterminé. L'étude de cas est aussi heuristique, c'est-à-dire qu'elle améliore la compréhension du cas étudié et permet l'émergence de nouvelles interactions, de nouvelles variables, ce qui peut mener à une redéfinition du phénomène. De plus, ce devis est inductif, c'est-à-dire que l'étude de cas dépend en grande partie du raisonnement que le chercheur élabore en se fondant sur l'observation des faits (p. 233)

Parce que cette étude vise la découverte d'interactions et la compréhension de concepts plutôt que la vérification d'hypothèses établies, la vision qualitative de l'étude de cas de Merriam convient davantage à cette recherche. Cette dernière propose également une catégorisation des études de cas fondée sur la nature du système analysé par le chercheur. Selon cette typologie, il serait alors possible de dire que la méthode adoptée dans cette recherche correspond à une étude de cas interprétative se rapprochant des méthodes psychologique et sociologique. Puisqu'on s'intéresse particulièrement à l'accompagnement mentoral tel qu'il est vécu par des enseignants-mentors, on met alors l'accent sur l'individu, donc sur l'aspect psychologique du cas étudié. Cependant, puisque l'expérience de ces enseignants s'inscrit dans un contexte où l'aspect relationnel est omniprésent – la relation avec le mentoré et les autres partenaires scolaires –, l'aspect sociologique y est aussi étudié.

En résumé, nous qualifierions donc la méthode utilisée ici comme une étude de cas interprétative à cas unique de type psychologique et sociologique.

3.3 La délimitation du cas

Dans le but d'effectuer une étude de cas, il est impératif de procéder à l'identification de son unité d'analyse, c'est-à-dire la délimitation de son objet d'étude (cas). Le choix du cas étant motivé par sa capacité à répondre aux objectifs de l'étude et aux questions de recherche, celui-ci se doit d'être sélectionné avec grand soin (Stake, 1995). Nous l'avons dit précédemment, dans le cadre de cette recherche, c'est un cas unique qui y est étudié, soit celui des enseignants-mentors de conseils scolaires francophones accompagnant des enseignants novices en insertion professionnelle dans le cadre du PIPNPE. Voici la description des éléments ayant motivé sa sélection.

3.3.1 Le site de recherche

Comme site de recherche, nous avions initialement opté pour un conseil scolaire de langue française de l'Est de l'Ontario. Tout d'abord, le choix du contexte ontarien s'imposait du fait que la province est dotée d'un programme formel d'insertion professionnelle du personnel enseignant, le PIPNPE, mis sur pied par le ministère de l'Éducation de l'Ontario en 2006 et précédemment décrit à la section 1.4 (MEO, 2010a). L'existence d'un tel programme formel garantissait une certaine uniformité dans le contexte des pratiques d'insertion professionnelle au sein des conseils scolaires et des écoles de la province. Ensuite, nous désirions effectuer la recherche dans un milieu de langue française. Nous avions donc au départ ciblé un seul conseil scolaire francophone pour y recruter les participants. Cependant, à la suite d'un recrutement difficile au cours duquel un nombre insuffisant de volontaires s'est manifesté, deux autres sites de recherche ont subséquemment été considérés. Finalement, les participants à l'étude provenaient de trois conseils scolaires de langue française de l'Ontario.

3.3.2 La sélection de l'échantillon

Il est difficile, lorsqu'on procède à une étude de cas, de déterminer avec précision le nombre de participants requis ; il n'y a en effet aucun consensus sur le sujet et tout dépend, en fin de compte, des questions de recherche, des types de données à recueillir, du processus d'analyse utilisé et des ressources dont dispose le chercheur (Merriam, 1998). Cependant, la taille de l'échantillon devrait permettre la saturation des données, c'est-à-dire un nombre suffisant de participants pour obtenir des réponses satisfaisantes aux différentes questions de recherche et

assurer la représentativité des différents points de vue des acteurs (Merriam, 1998 ; Patton, 1990). Puisque la rigueur méthodologique et la validité d'une étude de cas dépendent, entre autres, de sources de données multiples (Merriam, 1998 ; Stake, 1995 ; Yin, 2009), trois groupes de participants ont été invités à contribuer à la recherche : des enseignants-mentors et des mentorés formant ensemble des dyades mentorales, ainsi que des experts associés au PIPNPE (triangulation des sources).

3.3.2.1 Les dyades mentor/mentoré

L'étude s'intéressant à l'accompagnement mentoral vécu par des enseignants-mentors, ces derniers constituent le point de mire de cette étude et leur contribution est alors essentielle afin de répondre aux différents objectifs de la recherche. Toutefois, les nouveaux enseignants travaillant en étroite collaboration avec les enseignants-mentors dans le cadre d'une relation mentorale sont également des sources importantes d'information. Ils peuvent en effet fournir un regard complémentaire sur différentes facettes du travail et du rôle des enseignants-mentors et partager leurs observations quant à l'expérience de celui qui les accompagne dans leur processus d'insertion professionnelle. Cette perspective supplémentaire qu'offrent les mentorés permet d'enrichir les données et ainsi contribuer à la validité de la méthode utilisée puisque le recours à des sources multiples assure au chercheur que les données et les interprétations sont crédibles, fidèles à la réalité observées et « confirmables » (Karsenti et Demers, 2011). La participation d'enseignants mentorés en plus de celle d'enseignants-mentors était donc souhaitable dans cette étude de cas. Considérant l'aspect hautement relationnel qui caractérise l'accompagnement mentoral et puisque nous jugions ainsi qu'il était souhaitable de faire le parallèle entre les points de vue d'un mentor et de ceux d'un mentoré d'une même dyade au sujet de l'accompagnement mentoral vécu, nous avons choisi de recruter des mentors et des mentorés ayant été jumelés dans le cadre du PIPNPE et partageant une relation mentorale.

L'échantillon est donc constitué de onze mentors et de onze mentorés ; à l'exception d'un seul mentor et d'un seul mentoré, tous les mentors et mentorés participants forment des équipes mentorales et ont donc été jumelés dans le cadre du PIPNPE. L'échantillon initial comportait treize dyades mentorales, mais avant de procéder à la collecte de données, un mentor et un mentoré ont décidé de se retirer de l'étude pour des raisons de non-disponibilité et une autre équipe mentorale n'a pas donné suite aux propositions de rendez-vous acheminées par la chercheuse.

Un seul critère de sélection fut exigé de la part des participants : celui de constituer une dyade formellement inscrite au PIPNPE au moment de la collecte de données. Pour les enseignants mentorés, cela signifiait d'être sur la liste des bénéficiaires du PIPNPE de leur conseil scolaire. Les mentors désirant participer devaient, quant à eux, avoir été désignés par le conseil scolaire comme étant l'accompagnant officiel d'un nouvel enseignant inscrit au PIPNPE au moment où s'est effectuée la collecte de données.

Bien que les enseignants-mentors soient au cœur de la recherche, aucun autre critère de sélection n'a été exigé pour les mentors. En effet, le but de cette étude de cas était d'explorer, dans sa globalité et sa diversité, l'expérience d'accompagnement mentoral vécue par des mentors œuvrant dans un contexte particulier (travaillant dans un conseil scolaire francophone de l'Ontario et inscrits au PIPNPE) et non pas d'étudier l'expérience d'un nombre réduit de mentors répondant à des caractéristiques particulières telles que le nombre d'années dans la profession, l'expérience acquise en tant que mentor ou encore le palier scolaire dans lequel ils œuvraient. En ce sens, la diversité des profils des enseignants-mentors faisant partie de l'échantillon était souhaitable et permettait d'assurer la représentativité des différents points de vue des acteurs (Merriam, 1998).

3.3.2.2 Les experts associés au PIPNPE

Pour les mêmes raisons qui nous ont motivée à obtenir la participation des enseignants mentorés, nous pensions qu'il serait pertinent de bénéficier de la collaboration d'experts associés au PIPNPE afin d'obtenir un point de vue complémentaire sur des thèmes importants de la recherche. Ces individus travaillant en étroite collaboration avec les dyades mentorales possèdent non seulement une excellente connaissance du PIPNPE, mais ils peuvent aussi offrir une perspective différente et plus globale sur le contexte dans lequel se déroulent ces expériences d'accompagnement, en plus de partager avec nous leurs propres perceptions quant à ces dernières.

Deux experts du PIPNPE ont ainsi pris part à la recherche ; ceux-ci ont été sélectionnés d'après leur connaissance approfondie de l'application du programme et leur travail auprès des mentors et des mentorés. Il s'agit de deux conseillères pédagogiques travaillant à l'un des conseils scolaires participant à l'étude et dont l'un des principaux dossiers était le PIPNPE au moment de la collecte des données. Cependant, tous les conseils scolaires n'ont pas adopté un seul et même fonctionnement dans le cadre du PIPNPE ; c'est pourquoi d'autres « experts » n'ont

pu être recrutés dans les deux autres conseils scolaires sollicités. Les deux conseillères pédagogiques interviewées proviennent cependant toutes deux du conseil scolaire d'où est issue la majorité (sept) de nos dyades mentorales.

3.3.2.3 Les autres sources de données

Afin de répondre à nos sous-questions de recherche et de varier les sources de données (triangulation des sources), une analyse des documents concernant le PIPNPE et son programme de mentorat a aussi été effectuée. Ainsi, les documents-cadres sur le PIPNPE publiés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, ainsi que des documents provenant du conseil scolaire initialement visé par l'étude sur les fonctions, de la formation ou tout autre aspect du travail des mentors, ont été analysés. Un journal de bord a également été utilisé afin de recueillir des données au sujet du contexte dans lequel se déroulaient les différentes étapes de la recherche et pour noter les impressions, les interrogations et les présupposés de la chercheuse.

3.4 Les participants

La section suivante informe sur les procédures employées afin de recruter les participants. Dans un deuxième temps, le profil de ces participants y est présenté.

3.4.1 Le recrutement des participants

Afin de recruter les dyades mentorales, nous voulions initialement procéder à un échantillonnage de type intentionnel puisque celui-ci nous permettait de cibler les participants susceptibles de nous procurer les informations nécessaires afin de répondre aux quatre sous-questions de recherche de cette thèse (Creswell, 1998 ; Lincoln et Guba, 1985 ; Pires, 1997). Après avoir reçu le certificat d'approbation du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa (Annexe A) et l'approbation du premier conseil scolaire ciblé (les deux autres conseils ne requéraient pas d'approbation déontologique interne), une lettre d'invitation (Annexe B) a donc été acheminée, par le biais des directions d'établissements scolaires, à tous les mentorés inscrits au PIPNPE au moment de la collecte de données. Les objectifs de la recherche, les critères de sélection des participants (mentorés et mentors), ainsi que la contribution attendue de la part des dyades y étaient clairement explicités.

Il est à noter qu'il a spécifiquement été demandé aux directions d'école de transmettre la lettre d'invitation aux mentorés d'abord, bien que cette dernière s'adressait aux deux membres

de la dyade mentorale. Ce choix a été motivé par la raison suivante : bien que l'on conçoive, dans le milieu scolaire, le mentor et le mentoré comme étant deux collègues à parts égales et que le mentor n'y soit en aucun cas défini comme étant en situation d'autorité par rapport à son mentoré, il peut arriver, dans les dyades mentorales, que le mentor, en raison du poids de son expérience, exerce tout de même une forme d'autorité – volontaire ou non – sur son protégé. Nous avons cru bon de tenir compte des particularités de ce type de relation afin de procéder au recrutement. C'est ainsi que, dans le but de limiter l'influence de ce possible rapport d'autorité et pour éviter une pression potentielle du mentor envers le mentoré, la lettre d'invitation à participer à la recherche a d'abord été transmise aux mentorés. Nous avons supposé alors qu'advenant le cas où ceux-ci se sentiraient à l'aise de participer à l'étude, ils partageraient à leur tour l'information à leur mentor et décideraient, conjointement, de se porter volontaires.

Trois semaines suivant l'envoi de cette première invitation, aucun participant ne s'était encore manifesté. Il a alors été décidé qu'un rappel soit fait aux directions d'établissements scolaires afin de leur indiquer l'importance de transmettre la note de service contenant l'invitation à tous les mentorés de leur école. Ce rappel n'ayant pas contribué à recruter des participants, c'est à ce moment qu'il a été convenu que d'autres conseils scolaires francophones de la province soient approchés afin de les inviter à prendre part à la recherche. Seulement deux des cinq autres conseils scolaires contactés ont accepté de participer. Avec l'accord de leurs dirigeants, la lettre d'invitation a donc été envoyée aux mentorés de ces établissements scolaires. Finalement, l'envoi de la lettre d'invitation au sein des ces conseils scolaires a permis le recrutement de deux dyades mentorales seulement.

Constatant cette grande difficulté à solliciter des dyades volontaires, une affiche (Annexe C) a été acheminée à toutes les directions d'école du premier conseil contacté dans le but qu'elle soit affichée au salon du personnel de chacun de ses établissements scolaires. Une autre dyade mentorale a été recrutée de cette façon.

Ainsi, seulement trois des onze dyades que compte l'échantillon final ont été recrutées grâce aux lettres d'invitation distribuées aux mentorés ou aux affiches installées dans les salons du personnel des écoles. Les huit autres dyades ont été recrutées selon la méthode boule-de-neige (Cohen, Manion et Morrison, 2011) grâce aux connaissances et aux contacts de la chercheuse dans le milieu de l'éducation. Deux directrices d'établissement scolaire connaissant bien la chercheuse ont ainsi fourni des efforts supplémentaires afin de dénicher des dyades mentorales

susceptibles d'accepter de participer à l'étude. Certains autres participants sont des membres d'une dyade mentorale connaissant personnellement la chercheuse. Certaines de ces connaissances ont pu inviter, à leur tour, des collègues mentors et mentorés à participer. Bien que nous comptions procéder à un échantillonnage de type intentionnel, il serait juste de dire qu'une majeure partie de l'échantillonnage a été réalisée grâce à la méthode boule-de-neige où la chercheuse, plutôt que de faire le recrutement par une voie formelle, s'est servie de ses contacts, amis et connaissances dans le milieu afin de lui faciliter l'accès à des participants potentiels (Cohen, Manion et Morrison, 2011). Il est à noter qu'en raison de ce nouveau mode de recrutement des dyades mentorales, les précautions servant à atténuer les effets d'une possible pression du mentor sur le choix du mentoré à participer à la recherche n'ont pu être mises en œuvre. En raison des difficultés mentionnées précédemment, la période de recrutement s'est finalement étendue sur une période d'environ cinq mois.

En ce qui concerne les experts du PIPNPE, soit les deux conseillères pédagogiques responsables du dossier PIPNPE, elles se sont portées volontaires pour participer à la recherche une fois l'invitation officielle reçue par l'entremise de leur conseil scolaire.

3.4.2 Le profil des participants

Rappelons que l'échantillon est composé de dix dyades mentorales formées d'un mentor et d'un mentoré jumelé ensemble pour le PIPNPE, d'un mentor et d'un mentoré qui n'étaient pas jumelés ensemble, ainsi que deux experts du PIPNPE. Puisque cette recherche se centre sur l'expérience des enseignants-mentors, seul leur profil est présenté sous forme de tableau (tableau 3.2). Certaines informations à propos des mentorés et des experts du PIPNPE sont toutefois exposées dans les paragraphes suivants.

L'échantillon d'enseignants-mentors et celui d'enseignants-mentorés comprenaient tous deux dix femmes et un homme. La majorité des dyades étaient composées d'une femme mentor et d'une femme mentorée.

Au moment de la collecte de données, les enseignants-mentors étaient âgés de 27 à 57 ans (*m*=40). Ils avaient de 3 à 27 années (*m*=10) d'expérience en tant qu'enseignants et en possédaient de 3 à 27 (*m*=12,5) dans un domaine connexe, mais toujours en éducation (par exemple : enseignement du français aux adultes, professeur dans une école de danse, animateur en garderie). Six d'entre eux œuvraient au palier élémentaire (de la maternelle à la 6^{e} année), six

autres au secondaire (de la 7e à la 12e année) et un à la fois à l'élémentaire et au secondaire, agissant à titre d'enseignant-ressource pour l'ensemble des niveaux de son école. Parmi les onze enseignants-mentors, huit d'entre eux étaient alors enseignants réguliers en salle de classe et trois occupaient des fonctions de spécialistes ; enseignant-ressource de la maternelle à la 12e année, enseignant-ressource en littératie de la 7e à la 12e année et enseignant associé au Programme axé sur la réussite de l'élève (PARE). Au moment des entrevues, neuf de ces enseignants agissaient comme mentor auprès d'un seul enseignant débutant alors que les deux autres en accompagnaient deux chacun. Pour cinq d'entre eux, il s'agissait de leur toute première expérience en tant que mentor alors que les six autres avaient accompagné de deux à dix (*m*=4) mentorés depuis l'apparition du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant en 2006.

Tableau 3.2

Profil des enseignants-mentors rencontrés

Pseudonyme	**Âge**	**Niveau enseigné**	**Années d'expérience en enseignement**	**Années d'expérience en éducation**	**Nombre de mentoré(s) actuel(s) / en carrière**	**Mentoré(e)** (Pseudonyme et niveau enseigné)
Marianne	45	4e année	8	13	1 / 5	**Marie-Michèle** 1re à 6e année
Isabelle	36	Jardin	12	12	1 / 1	**Vincent** Jardin
Anaëlle	37	9e à 12e année	3	3	1 / 1	**Sylvie** 9e et 12e
Denise	42	9e à 12e année Enseignante PARÉ	15	18	2 / 2	**Marie-Josée** Enseignante PARÉ
Josette	35	9e à 12e année Enseignante-ressource	8	8	1 / 2	**Mélanie** 9e à 12e
Dominique	36	3e année	10	13	1 / 3	**Alanna** 3e année
Delphine	57	Maternelle	27	27	2 / 10	----- Maternelle
Maurice	57	Maternelle à 8e année Enseignant-ressource	8	22	1 / 2	**Angela** 7e et 8e
Claire	34	9e et 10e année	8	8	1 / 1	**Anick** 9e et 10e
Marie-Ève	27	Maternelle/Jardin	5	5	1 / 1	**Louise** Maternelle/Jardin
Alexandra	34	3e année	7	7	1 / 1	**Raphaëlle** 3e année

Dans toutes les équipes mentorales, le mentor et le mentoré œuvraient au même palier scolaire. Les membres de chacune des dyades de l'élémentaire partageaient la même affectation (niveau et matière scolaire similaire) à l'exception d'une dyade où le mentor et le mentoré

n'avaient qu'une matière en commun. Pour ce qui est des équipes œuvrant au secondaire, ils avaient pour la plupart des tâches scolaires différentes, enseignant parfois à un même niveau ou partageant des matières scolaires similaires, mais jamais les deux à la fois.

En ce qui a trait aux deux experts du PIPNPE, il s'agissait de deux femmes provenant du conseil scolaire d'où provenaient la majorité des dyades mentorales.

3.5 Les procédures et l'instrumentation de la collecte de données

Puisque, comme nous l'avons vu, l'étude de cas a comme particularité d'analyser en profondeur un système complexe, elle requiert l'utilisation de plusieurs méthodes de collecte de données afin d'en garantir la rigueur scientifique (Huberman et Miles, 1991 ; Merriam, 1998 ; Yin, 2009). Cinq modes de saisie ont servi à recueillir les données nécessaires à la présente recherche (voir Tableau 3.3).

Tableau 3.3

Utilisation des instruments de collecte de données en fonction des sous-questions de recherche

Sous-questions de recherche	**Instruments de collecte de données**
1. Quelle est la nature de l'accompagnement mentoral prodigué par les enseignants-mentors aux enseignants novices à qui ils sont jumelés ?	Entretiens – mentors Entretiens – mentorés Entretiens – experts Documents PIPNPE Journal de bord
2. Quels sont les défis rencontrés et les bénéfices ressentis par les enseignants-mentors au cours de leur expérience d'accompagnement mentoral ?	Entretiens – mentors Entretiens – mentorés Entretiens – experts Journal de bord
3. Quelles sont les sources du sentiment d'efficacité personnelle contribuant aux croyances d'efficacité des enseignants-mentors en tant qu'accompagnants ?	Entretiens – mentors Journal de bord
4. Quels sont les besoins des enseignants-mentors en matière de formation à l'accompagnement et d'encadrement professionnel ?	Entretiens – mentors Entretiens – mentorés Entretiens – experts Documents PIPNPE Journal de bord

3.5.1 L'entretien individuel semi-dirigé avec les enseignants-mentors

Les enseignants-mentors qui se sont portés volontaires ont participé à un entretien individuel semi-dirigé (Annexe D) afin d'explorer en profondeur la nature de l'accompagnement mentoral prodigué aux enseignants novices, les défis et les bénéfices liés à leur rôle de mentor, leur besoin de formation et d'encadrement professionnel, ainsi que les représentations qu'ils se font de leur sentiment d'efficacité personnelle. Ces entretiens ont donc permis de répondre à l'ensemble des quatre sous-questions de recherche.

Nous croyons que l'entretien individuel constitue un moyen privilégié de recueillir de l'information au sujet de l'expérience des enseignants-mentors. L'avantage certain de l'entretien semi-dirigé est de procurer au chercheur qui l'utilise des données riches et profondes (Savoie-Zajc, 2011). Il nous permet en effet d'avoir un accès privilégié aux sentiments et aux pensées des participants quant à leur rôle de mentor en général, ainsi qu'à leur sentiment d'efficacité. Nous avons opté pour le choix d'entretiens semi-dirigés puisqu'ils permettent, tout en fournissant un guide des différents thèmes importants à aborder au regard de nos questions spécifiques de recherche, une certaine flexibilité dans l'interaction verbale entre le participant et le chercheur, et permettant à ce dernier « d'adapter son schéma d'entrevue pendant son déroulement afin de tenir compte du discours de l'interviewé et de bien comprendre sa perspective au regard du phénomène à l'étude » (Savoie-Zajc, 2009, p. 356). Ainsi, cette liberté que procure l'entretien semi-dirigé permet l'exploration des thèmes nouveaux qui peuvent surgir en cours d'entrevue et constituer des pistes intéressantes dans la compréhension du phénomène à l'étude (Boutin, 1997 ; Savoie-Zajc, 2009). Aussi, puisqu'il s'agit d'une méthode relativement peu coûteuse et exigeant peu de ressources, elle se prête plutôt bien aux contraintes associées à un projet doctoral (Dépleteau, 2000 ; Cohen, Manion et Morrison, 2011).

La structure et le gabarit des entretiens semi-dirigés se sont grandement inspirés de celui de Duchesne et Savoie-Zajc (2005) et tiennent compte de plusieurs considérations importantes au sujet de l'entretien individuel telles que décrites dans différents écrits sur le sujet (Boutin, 1997 ; Dépleteau, 2000 ; Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, l'ordre de présentation des questions a été étudié en prenant soin de commencer par des questions plus générales de type descriptif qui ne demandent pas un niveau d'investissement cognitif ou affectif élevé de la part du participant. Cette première partie de l'entretien est d'abord l'occasion de rappeler au participant le but de la recherche, son aspect confidentiel et de s'enquérir une fois de plus de son accord à participer. Selon Savoie-Zajc

(2011), « ces précautions témoignent du souci éthique du chercheur pour le bien-être et le confort de celui ou celle qui a consenti à le recevoir, à lui donner son temps et à lui communiquer son savoir ». Ces premières questions plutôt descriptives permettent également à l'interviewé de se mettre à l'aise et facilitent l'établissement du lien de confiance entre le chercheur et le participant. Une fois cette relation établie, des questions requérant une forme plus complexe d'analyse de son expérience peuvent ensuite être introduites (volet analytique). Enfin, au sein des volets « positionnement » et « théorique », on invite le participant à donner des opinions et à formuler certaines hypothèses, ce qui devrait être facilité par le fait que le participant a eu l'occasion de réfléchir sur sa propre expérience lors des volets précédents.

3.5.2 Les entretiens individuels semi-dirigés avec les enseignants mentorés

Tout comme les enseignants-mentors, les mentorés volontaires ont été conviés à un entretien individuel semi-dirigé (Annexe E) afin de discuter des sous-questions de recherche 1, 2 et 4. Ainsi, la nature de l'accompagnement est tout d'abord explorée au début de l'entretien. Par la suite, les mentorés sont appelés à s'exprimer, en se basant sur leur propre expérience d'accompagnement mentoral, sur les défis et les bénéfices liés au rôle de mentor, ainsi qu'à propos de leurs besoins en matière de formation ou d'encadrement professionnel dans le cadre de l'accompagnement mentoral. Les raisons justifiant l'utilisation de cet instrument de collecte de données sont les mêmes que celles évoquées dans la section précédente.

3.5.3 L'entretien individuel semi-dirigé avec les experts associés au PIPNPE

Un entretien individuel semi-dirigé a également été réalisé auprès des experts du PIPNPE (Annexe F). Les thèmes relatifs aux sous-questions de recherche 1, 2 et 4 ont été abordés avec eux. Ainsi, tout comme les mentorés, les experts y sont appelés à s'exprimer sur la nature de l'accompagnement mentoral, sur les défis et les bénéfices liés au rôle de mentor, ainsi que sur les besoins en matière de formation ou d'encadrement professionnel de ces derniers. Comme précisé antérieurement, nous avons pensé qu'il serait intéressant d'interroger des individus travaillant étroitement avec les mentors et possédant une excellente connaissance du PIPNPE afin de nous donner une perspective extérieure et plus globale sur l'expérience d'accompagnement que vivent les enseignants-mentors.

3.5.4 Les documents relatifs au PIPNPE

Une analyse de la documentation portant sur le PIPNPE a également été effectuée. Celle-ci nous a permis de dresser un portrait juste et détaillé du déroulement du programme de mentorat, des évaluations qui en ont été faites, du rôle attendu des mentors ainsi que des activités professionnelles et des formations qui leur sont offertes. Les documents du ministère de l'Éducation de l'Ontario ont été analysés ainsi que d'autres provenant du conseil scolaire initialement ciblé par la recherche (Annexe G). Les données recueillies ont permis de répondre aux sous-questions de recherche concernant la nature de l'accompagnement prodigué par les mentors aux mentorés ainsi que les besoins de formation et d'encadrement professionnels des mentors (sous-questions 1 et 4). Plus précisément, des informations concernant les éléments contextuels et administratifs du PIPNPE (durée du programme, étapes, sélection du mentor, fréquence des rencontres), le profil des enseignants-mentors, leurs rôles, les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur fonction, les bénéfices qu'ils en retirent, la formation et l'encadrement qu'ils reçoivent et leurs besoins en matière de formation y ont été recueillies.

3.5.5 Le journal de bord de la chercheuse

Finalement, l'utilisation d'un journal de bord a complété les procédures de collecte de données. En effet, au moyen de ce journal, les informations recueillies par les autres instruments de collecte de données ont été complétées et celui-ci, en plus d'aider la chercheuse à prendre conscience de ses biais et à noter ses réflexions, a servi à guider le processus d'analyse et de compréhension du phénomène. Le journal de bord regroupe trois sections telles qu'elles sont décrites par Deslauriers (1991) : les *notes descriptives*, les *notes méthodologiques* et les *notes théoriques*. Les premières concernent les données de recherche, la description de faits, d'événements, etc., ainsi que les sentiments, les impressions et les émotions de la chercheuse au moment de la collecte de données. Ces notes se sont avérées utiles lors de la rédaction du rapport de recherche en permettant à la chercheuse de comprendre son propre état d'esprit durant les événements et à se souvenir des détails caractéristiques des situations vécues. Les *notes méthodologiques*, quant à elles, ont eu leur utilité lorsqu'est venu le temps de rédiger la partie méthodologique du projet en conservant l'« histoire méthodologique » de celui-ci. Les informations concernant le site de recherche, les modifications apportées à la procédure en cours de route ou les problèmes rencontrés, par exemple, y ont donc été conservés. Enfin, les *notes*

théoriques concernent la recherche de sens et de cohérence des observations faites, les interprétations, les déductions et les conclusions. Elles ont été un soutien pertinent à l'analyse des données et à la discussion des résultats.

3.5.6 Procédure de la collecte de données

Il est important de clarifier de quelle façon s'est déroulée la collecte de données. Des précisions seront donc apportées au sujet de la période sur laquelle elle s'est déroulée ainsi que la durée approximative et le lieu où les entretiens de recherche ont été effectués.

L'envoi de la première lettre d'invitation a eu lieu au début de janvier 2014. Rappelons que puisqu'aucun participant ne s'était manifesté à la fin du même mois, c'est à ce moment que des démarches ont été entreprises dans le but d'obtenir l'accord d'autres conseils scolaires francophones pour y effectuer le recrutement des participants. C'est également à ce moment que nous avons commencé à prendre contact avec des personnes de notre connaissance dans le milieu de l'éducation (directeur d'école, enseignants et conseillers pédagogiques) qui pouvaient nous faciliter le processus de recrutement. La période de recrutement officiel dans les conseils scolaires (incluant l'envoi des lettres d'invitation et les affiches au salon du personnel) s'est donc échelonnée sur une période d'environ cinq mois, alors que le processus de recrutement par l'entremise de personnes-ressources s'est poursuivi jusqu'à la fin d'avril.

Ainsi, le premier entretien a eu lieu à la fin du mois de février alors que le tout dernier s'est déroulé au début de juin. Mise à part une dyade mentorale habitant loin de la région d'Ottawa avec qui les entretiens se sont effectués à distance avec le logiciel Skype, ceux-ci se sont déroulés en présence des participants. Pour permettre l'éventuelle analyse du discours des participants, leurs témoignages ont été enregistrés sur un appareil audionumérique. Afin de diminuer les malaises et les inconforts pouvant être ressentis en situation d'entrevue, le moment ainsi que le lieu de l'entretien ont été laissés à la discrétion des participants. La majorité des mentors et des mentorés ont donc accueilli la chercheuse dans leur école respective, à l'exception de deux entrevues, l'une s'étant déroulée à l'Université d'Ottawa et l'autre au domicile du participant. Le schéma d'entrevue destiné aux enseignants-mentors comportant davantage de questions que celui prévu pour les nouveaux enseignants mentorés, l'entretien avec les premiers a, en moyenne, été de plus longue durée, soit d'environ 60 à 120 minutes. Les entretiens effectués avec les mentorés ont duré environ 45 minutes et ont rarement dépassé une heure.

En ce qui concerne les entretiens avec les experts du PIPNPE, ils ont également été enregistrés de façon numérique. Une participante a décidé d'effectuer l'entrevue de recherche à son bureau du conseil scolaire alors que l'autre a convié la chercheuse à une rencontre dans un café. Les entretiens ont tous les deux duré approximativement 90 minutes et se sont déroulés au mois de mai et juin.

La collecte de documents portant sur le PIPNPE a commencé en janvier 2014 et s'est poursuivie jusqu'au moment de l'analyse, soit au début de l'été de la même année. Les documents pertinents ont alors été systématiquement mis de côté en vue de l'analyse des données.

La rédaction du journal de bord a commencé plus particulièrement au moment du recrutement. Toutes les informations concernant les étapes et les procédures associées à celui-ci y ont donc été systématiquement consignées. C'est aussi dans le journal de bord que la chercheuse a réfléchi et remis en question le processus de recherche dans lequel elle était engagée. Ce journal a cependant été particulièrement utile lors de la période de collecte de données par le biais des entretiens de recherche afin d'y consigner des notes pré-rencontre, des notes de comptes rendus, de même que des notes post-rencontre. Il a ainsi permis de consigner les réactions ou les réflexions qui émergeaient à la suite de l'examen des données prises sur le terrain.

3.6 L'analyse des données

En premier lieu, précisons que c'est une logique semi-inductive qui a prévalu dans l'analyse des données : la chercheuse s'interrogeait donc ici sur le sens contenu dans les données recueillies tout en guidant son analyse à l'aide des concepts-clés de la recherche. Les procédures étaient alors plutôt souples et permettaient l'ajustement constant de la classification des données durant le processus d'analyse (Savoie-Zajc, 2011).

Les sections suivantes présentent les différentes démarches d'analyse entreprises pour chacun des corpus de données utilisés : les entretiens individuels avec les mentors, les mentorés et les experts du PIPNPE, la documentation portant sur le PIPNPE ainsi que le journal de bord de la chercheuse.

3.6.1 L'analyse des entretiens individuels

Les entretiens semi-dirigés réalisés auprès des participants, que ce soient les mentors, les mentorés ou les experts du PIPNPE, ont fourni des données qui ont été analysées selon un processus respectant la démarche de la recherche qualitative et durant lequel différents thèmes émergent à partir des données brutes (Stake, 1995). C'est plus précisément l'approche générale d'analyse inductive telle que décrite par Blais et Martineau (2006) qui a été employée.

Afin d'effectuer l'analyse, les entretiens ont tout d'abord été enregistrés et sauvegardés à l'aide d'un enregistreur vocal numérique. La première étape de l'analyse, telle qu'énoncée par Blais et Martineau (2006), est celle de la préparation des données brutes. À cette étape, le chercheur doit aménager ses données et les préparer dans un format commun. Ainsi, le contenu de chacun des entretiens a été retranscrit intégralement, c'est-à-dire le plus fidèlement possible, prenant par exemple en compte les hésitations, les silences, les rires ou les pleurs des participants, alors indiqués dans le texte entre parenthèses. Les interventions de la chercheuse ont également été consignées dans les transcriptions, mais ont été écrites en caractère gras afin de bien les distinguer des propos des participants. Notons que le nom des personnes ou des lieux a été remplacé afin de respecter le caractère anonyme des échanges. Nous avons ensuite importé ces transcriptions dans le logiciel d'aide au traitement de données qualitatives NVivo 10.

La deuxième étape consistait à procéder à une lecture attentive de chacune des transcriptions. Il fut alors possible de développer une familiarité avec le contenu de celles-ci et d'obtenir une vue d'ensemble des sujets couverts dans les textes.

Blais et Martineau affirment que c'est durant la troisième étape que le chercheur est appelé à procéder à l'identification et à la description des premières catégories, ce que nous appelons dans cet ouvrage des *codes*. Il s'agit alors d'identifier « des segments de texte qui présentent en soi une signification spécifique et unique (unité de sens) » (Blais et Martineau, 2006, p. 7) et de leur attribuer un code qui en représente fidèlement le sens. Rappelons que nous avons ici adopté une approche semi-inductive, c'est-à-dire qu'une courte liste de codes avait été constituée préalablement à l'analyse à partir du corpus théorique et que de nouveaux codes ont été dégagés à mesure que se réalisait l'analyse des données. Nous avons alors créé des codes, souvent à partir du discours et des expressions utilisées par les participants (codes *in vivo*), afin d'identifier les unités de sens émergeant des données brutes. Bien que l'analyse soit d'abord influencée par les objectifs de recherche, les résultats proviennent directement des données brutes et non pas de

« réponses souhaitées » par le chercheur (Blais et Martineau, 2006, p. 5). Avant et pendant le processus de codification, nous avons ainsi élaboré une liste de codes accompagnés d'une description précise de chacun d'eux afin de guider notre analyse et de les attribuer de façon plus aisée aux propos des participants (Annexe H). Cette liste a ainsi évolué dans le temps en fonction des ajouts et des modifications faits en cours d'analyse. Chacun des codes a également été classé dans des sous-catégories, puis en catégories, celles-ci reflétant majoritairement les grands sujets abordés dans les entretiens, eux-mêmes guidés par les différentes sous-questions de recherche.

L'étape suivante consiste à poursuivre la révision et le raffinement des codes. Une relecture du contenu de chacun d'eux a donc été entreprise afin de s'assurer qu'ils contenaient des citations ou des portions de texte appropriées, respectant l'essence et la signification du code. C'est également à cette étape que nous avons regroupé certains codes dont les significations semblaient similaires et que nous avons mis de côté ceux dont le contenu n'était pas pertinent à la recherche.

Ce processus inductif de codification permettant la réduction des données est illustré dans le tableau 3.4, s'inspirant de celui de Thomas (2006, p. 242) :

Tableau 3.4

Le processus de codification menant à la réduction des données

Lecture préliminaire des données brutes.	Identification de segments de texte liés aux objectifs de recherche.	Création de catégories avec les segments de textes identifiés.	Réduction des catégories redondantes ou similaires.	Création d'un modèle intégrant les catégories les plus importantes.
Plusieurs pages de texte	**Plusieurs segments de texte**	**30 à 40 catégories**	**15 à 20 catégories**	**3 à 8 catégories**

À la suite de l'analyse des entretiens, nous avons donc obtenu une liste importante de codes qui ont ensuite été classés et regroupés en sous-catégories et en catégories principales en fonctions de leur proximité de sens et selon les grands thèmes abordés par les sous-questions de recherche. La structure d'analyse finale découlant de ce processus de réduction des données est présentée au chapitre IV.

Afin de garantir la rigueur de l'analyse inductive réalisée pour cette recherche, nous avons procédé à un codage parallèle à l'aveugle. Dans un premier temps, la chercheuse principale a procédé à une analyse des données brutes de trois entretiens et a développé un ensemble de

codes constituant les résultats préliminaires. Ensuite, la directrice de thèse, déjà informée des objectifs de la recherche, a procédé à l'analyse de ces mêmes entretiens, créant ainsi une nouvelle liste de codes *in vivo*. La liste élaborée par la chercheuse et celle de la directrice ont ensuite été comparées l'une à l'autre et une réorganisation partielle des codes s'en est suivie, de même que certaines modifications à la liste préliminaire, ainsi qu'à leur description afin de poursuivre et compléter le codage des autres entretiens.

3.6.2 L'analyse de la documentation

Nous avons procédé à une analyse de contenu qualitatif (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997) afin d'analyser les documents portant sur le PIPNPE du MEO et provenant du CECCE. Pour ce faire, une grille catégorielle (Annexe I) élaborée par la chercheuse a permis de recueillir, au sein d'un corpus de textes, les informations pertinentes au regard des différentes sous-questions de recherche. Chaque document a donc été analysé en fonction des différentes catégories de la grille, ces dernières ayant été déterminées selon les thèmes contenus dans les sous-questions de recherche 1, 2 et 4 à propos de la nature de l'accompagnement mentoral prodigué, des défis vécus et des bénéfices pouvant être ressentis par les mentors ainsi que de leurs besoins en matière de formation à l'accompagnement et à l'encadrement professionnel. Cette façon de procéder a permis de se centrer sur les aspects pertinents des documents en lien avec les questions de recherche. Cependant, nous nous étions gardé le loisir, en cours d'analyse, d'ajuster les catégories déjà existantes ou d'en ajouter de nouvelles afin de permettre l'inclusion de données pertinentes et intéressantes pour la recherche. Les résultats de l'analyse des documents ont principalement servi à cumuler des informations permettant une interprétation plus juste des résultats obtenus lors des entretiens, prodiguant par exemple des informations sur le lieu de travail et le contexte dans lequel œuvrent les enseignants-mentors, mentorés et experts du PIPNPE consultés.

3.6.3 L'analyse du journal de bord

Dans le cadre de cette recherche, nous concevons le journal de bord comme étant un moyen permettant de garder en mémoire les événements importants qui se déroulent tout au long de la recherche. Comme le précise Laperrière (1992), cet outil permet avant tout d'assurer la validité des données puisque le journal de bord donne accès aux données elles-mêmes. Les notes de type descriptif ont alors été traitées comme des données et intégrées dans les analyses des

entretiens. Les écrits contenus dans le journal ont donc été traités au même titre que les autres données et ont été classés, codés et rattachés aux analyses, permettant de guider la chercheuse dans son interprétation des résultats (Baribeau, 2005).

3.7 Les critères de rigueur scientifique

Le respect des critères de rigueur méthodologique associés à la recherche qualitative, c'est-à-dire la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation, a été scrupuleusement observé tout au long du processus de recherche. Des critères de rigueur relationnels comme l'équilibre et l'authenticité ont également été pris en compte (Savoie-Zajc, 2010). À ce sujet, le Tableau 3.3 présente une synthèse des moyens utilisés pour garantir le respect de ces différents critères de rigueur scientifique.

Tableau 3.5

Moyens utilisés pour garantir la rigueur scientifique

Critères de rigueur scientifiques	Moyens employés
Critères méthodologiques	
Crédibilité	• Triangulation des sources • Triangulation des méthodes • Codage parallèle à l'aveugle avec la directrice de thèse • Tenue d'un journal de bord • Descriptions riches du milieu/contexte de l'étude • Approches d'analyse clarifiées et appliquées judicieusement • Choix d'une approche semi-inductive permettant la formulation d'interprétations diverses
Fiabilité	• Triangulation des méthodes • Codage parallèle en aveugle • Tenue d'un journal de bord • Instrument de collecte de données justifié et pertinent au regard des différentes questions de recherche et du cadre conceptuel • Approches d'analyse clarifiées et appliquées judicieusement
Confirmation	• Retour aux participants à la suite de l'analyse des données • Instrument de collecte de données justifié et pertinent au regard des différentes questions de recherche et du cadre conceptuel • Approches d'analyse clarifiées et appliquées judicieusement
Transférabilité	• Tenue d'un journal de bord • Descriptions riches du profil démographique de l'échantillon • Descriptions riches du milieu/contexte de l'étude

Critères relationnels	
Équilibre	• Triangulation des sources • Tenue d'un journal de bord • Choix d'une approche semi-inductive permettant la formulation d'interprétations diverses
Authenticité	• Diffusion des résultats auprès des participants (à la suite de la publication de la thèse)

3.7.1 La crédibilité

Le critère de la crédibilité consiste à « vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Dans un premier temps, l'utilisation de la technique de *triangulation des sources* a été employée. Ainsi, l'étude de l'accompagnement mentoral vécu par des enseignants-mentors est à la fois abordée du point de vue des mentors, des mentorés et des experts du programme d'insertion professionnelle, en plus de recourir à une analyse de documents portant sur le sujet. Il y a aussi eu *triangulation des méthodes* puisque les données ont été recueillies à la fois par des entretiens individuels, une analyse de documents, ainsi qu'un journal de bord. Le recours à la triangulation a permis d'explorer l'objet d'étude sous plusieurs facettes, d'augmenter la profondeur et la richesse des données, de compenser les limites de chacun des instruments utilisés et de réduire les biais associés à l'utilisation de tels instruments (Savoie-Zajc, 2010 ; Yin, 2009). Finalement, une partie des données a été analysée par l'auteure de la recherche en plus de la directrice de thèse dans l'analyse de données qualitatives afin de comparer les concepts et les catégories qui y seront identifiés. Ce codage parallèle à l'aveugle a ainsi permis d'utiliser la technique de la *triangulation des chercheurs*.

3.7.2 La fiabilité

Une recherche est dite fiable s'il est possible de constater une cohérence entre les questions de recherche, le cadre conceptuel, la méthodologie adoptée et les résultats obtenus (Savoie-Zajc, 2011). Pour garantir le respect de ce critère de rigueur méthodologique, une attention particulière a été portée au développement d'instruments de saisie des données directement en lien avec les différentes questions de recherche, lesquelles sont en retour étroitement liées au cadre conceptuel de la recherche. La supervision étroite du projet de thèse par une chercheuse expérimentée en recherche qualitative (la directrice de thèse) vient également assurer la cohérence du fil conducteur de la recherche. La fiabilité des résultats est également assurée par le journal de bord.

En permettant à la chercheuse de consigner à tout moment ses impressions, ses sentiments, ses interrogations et ses réflexions, mais également de noter les raisons motivant les décisions prises durant le processus de recherche, l'utilisation d'un journal de bord documente ainsi l'évolution des différentes étapes de la recherche et justifie les choix effectués par la chercheuse (Laperrière, 1997 ; Savoie-Zajc, 2011). Dans une étude de cas, Yin (2009) insiste sur cette importance de consigner tous les faits reliés à un cas afin de permettre à un observateur externe de retracer dans ses moindres détails le parcours effectué par le chercheur. C'est ce qu'il appelle « maintenir une chaîne de preuves » (*chain of evidence*). Une riche description des différents contextes dans lesquels s'est déroulée l'étude, des liens explicites entre les différents protocoles d'entrevue et les questions de recherche ainsi que la présence de citations venant appuyer l'interprétation des résultats ont été parmi les moyens adoptés pour garantir la fiabilité de l'étude.

3.7.3 La confirmation

La confirmation concerne « le processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141). Elle nous permet de constater si cette dernière, dans son ensemble, est convaincante et crédible. À cet effet, nous nous sommes assurée d'utiliser des instruments de collecte de données qui servent bien les différentes sous-questions de recherche et qui sont en lien avec le cadre conceptuel. L'approche d'analyse adoptée est, elle aussi, expliquée en détail et appliquée avec grande rigueur.

3.7.4 La transférabilité

Le critère de transférabilité réfère au potentiel d'adaptation des résultats à d'autres contextes. Tout d'abord, le fait de dresser avec précision les caractéristiques de la population à l'étude augmente les possibilités de transférabilité des résultats de recherche (Savoie-Zajc, 2011). Enfin, le potentiel d'adaptation des résultats est également augmenté par la tenue d'un journal de bord. En y consignant à tout moment des notes de terrain ou des impressions à la suite de rencontres avec les participants, il permet une description riche du contexte du cas étudié (Savoie-Zajc, 2011).

3.7.5 Les critères relationnels

Selon plusieurs auteurs (Lincoln, 1995 ; Manning, 1997 ; Savoie-Zajc, 2011), des critères de rigueur autres que les critères méthodologiques doivent être pris en considération lorsque

vient le temps d'effectuer une recherche qualitative. En effet, afin de respecter la dynamique interactive, collaborative et socioconstructiviste de ce type de recherche, ces auteurs soulignent l'importance des critères de rigueur relationnels. En étudiant notre cas selon plusieurs sources, nous manifestons un souci de rendre compte des différents points de vue des acteurs touchés par le cas à l'étude, répondant ainsi au critère d'équilibre (Savoie-Zajc, 2011). Les critères d'authenticité ontologique, éducative, catalytique et tactique qui « renvoient au souci, de la part du chercheur, de favoriser des apprentissages chez les participants et d'induire une prise de conscience, voire un désir d'action », se trouvent également pris en compte (Gohier, 2004, p. 7). En prenant initialement le temps de bien expliquer aux participants les raisons qui motivent la présente recherche, nous désirons permettre à ces derniers d'améliorer et d'élargir leur compréhension à propos de la question à l'étude (authenticité ontologique). Puisque les participants seront invités à réfléchir à leurs propres expériences, la recherche leur permettra d'approfondir la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes en plus de les sensibiliser sur la position des autres participants (authenticité éducative). Enfin, en remettant aux participants, au terme du programme doctoral, un rapport faisant état des résultats de la recherche ainsi que des conclusions et recommandations de l'étude, nous espérons motiver les participants à agir sur leur réalité (authenticité catalytique) et à entreprendre les actions nécessaires pour provoquer des changements au sein de leur milieu (authenticité tactique).

3.8 Résumé du chapitre

Cette recherche est ancrée dans le paradigme interprétatif puisqu'elle a tenté d'obtenir une meilleure compréhension du phénomène étudié à partir de la réalité et des points de vue des participants. Rappelons qu'elle avait pour but de *comprendre* l'accompagnement mentoral vécu par des enseignants-mentors auprès de nouveaux enseignants en insertion professionnelle dans le cadre du PIPNPE. Cette expérience a donc été étudiée selon le point de vue des différents acteurs qui y sont engagés (mentors, mentorés et experts du PIPNPE). Puisque la recherche se situait dans une dynamique interactive entre la chercheuse et les participants et dans un contexte teinté de leurs représentations et de leurs expériences personnelles, une posture interprétative a été adoptée et par conséquent, les méthodes qualitatives y étaient privilégiées.

La méthodologie ayant été choisie est l'étude de cas interprétative (Merriam, 1998) et portait sur un cas unique (Yin, 2009). Elle a permis une description riche et détaillée d'un

phénomène complexe étudié dans son contexte naturel. Afin de répondre adéquatement aux questions de recherche, ce sont les enseignants-mentors accompagnant des enseignants en insertion professionnelle dans le cadre du PIPNPE qui constituaient le *cas* de la recherche. À l'aide d'une méthode d'échantillonnage par boule-de-neige, onze dyades mentorales (dont dix mentors et dix mentorés jumelés dans le cadre du PIPNPE) ainsi que deux experts associés au PIPNPE ont été recrutés et ont participé à un entretien de recherche individuel semi-dirigé. Afin de répondre à toutes les sous-questions de recherche et de diversifier les sources de données, une analyse de documents concernant le PIPNPE et d'un journal de bord a été effectuée.

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Avant de débuter la présentation des résultats, il est utile de rappeler que le but de cette recherche est de comprendre comment l'*agir compétent* se manifeste dans l'accompagnement mentoral vécu par des enseignants-mentors jumelés à des enseignants en insertion professionnelle dans le cadre du PIPNPE. Dans un premier temps, nous désirions donc explorer l'expérience d'accompagnement mentoral vécue par les mentors à l'aide des quatre sous-questions de recherche suivantes :

1. Quelle est la nature de l'accompagnement mentoral prodigué par des enseignants-mentors aux enseignants novices à qui ils sont jumelés ?
2. Quels sont les défis rencontrés et les bénéfices ressentis par les enseignants-mentors au cours de leur expérience d'accompagnement mentoral ?
3. Quelles sont les sources du sentiment d'efficacité personnelle contribuant aux croyances d'efficacité des enseignants-mentors en tant qu'accompagnants ?
4. Quels sont les besoins des enseignants-mentors en matière de préparation, de formation et d'encadrement à l'accompagnement mentoral ?

C'est ainsi qu'à la suite de l'analyse des données provenant principalement des entretiens de recherche réalisés auprès des enseignants-mentors, nous avons pu brosser un portrait de l'expérience d'accompagnement mentoral de ces derniers. Les données obtenues grâce aux entretiens effectués avec leurs mentorés ainsi qu'avec des experts du PIPNPE ont elles aussi contribué à ce portrait et ont permis d'enrichir la compréhension du phénomène à l'étude. C'est donc cette expérience, décrite selon des aspects spécifiques de l'accompagnement mentoral chacun représenté par une sous-question de recherche, qui fera l'objet du présent chapitre. Plus précisément, ce dernier permet d'expliquer et de donner une signification aux résultats qui ont émergé du traitement des données, puis de les relier aux questions et au cadre conceptuel de la recherche. La mise en relation et l'interprétation de cette expérience selon la conception de l'*agir compétent* de Le Boterf (2013) feront, quant à elles, l'objet du chapitre suivant, soit l'interprétation et la discussion des résultats.

4.1 Le processus de classification et de réduction des données

Rappelons que c'est une logique semi-inductive qui a prévalu dans l'analyse des données puisque cette dernière a été partiellement guidée par les concepts phares de la recherche tout en permettant l'émergence de nouveaux thèmes (Savoie-Zajc, 2011). Plus précisément, l'approche générale d'analyse inductive de Blais et Martineau (2006) a été choisie afin d'effectuer l'analyse des données recueillies au moyen des entretiens de recherche. Les différentes étapes propres à ce processus d'analyse ont d'ailleurs été explicitées à la section 3.6.

Après avoir effectué la transcription intégrale et une lecture approfondie des entretiens de recherche des enseignants-mentors, nous avons entrepris l'analyse détaillée, ligne par ligne, de chacune des entrevues. C'est ce que Strauss et Corbin (2004) appellent la *microanalyse* qui implique « l'examen et l'interprétation des données de façon très attentive[,] voire minutieuse » (p. 84). Il s'agit donc ici de décortiquer les données, les paragraphes, les phrases et les mots contenus dans les entretiens afin de dégager les thèmes qui émanent des propos du participant et d'en saisir le sens. Pour ce faire, à la suite de la lecture d'une phrase, par exemple, Strauss et Corbin (2004, p. 85) suggèrent de se poser les questions suivantes : « Comment interpréter ce que l'interviewé est en train de dire ? » et « Qu'y a-t-il dans ce matériel ? ». Ces questionnements ont permis d'attribuer des codes à partir des transcriptions intégrales des entretiens réalisés auprès des mentors et de procéder à l'identification et à la description des premières catégories (Blais et Martineau, 2006). Quatre-vingt-onze codes ont ainsi été créés à la suite de cette analyse. Ces codes ont ensuite été classés en vingt et une sous-catégories, c'est-à-dire qu'ils ont été regroupés selon leur proximité de sens et leurs similarités (Strauss et Corbin, 2004). Les cinq grandes catégories se sont quant à elles précisées à la suite d'un examen attentif de ces sous-catégories et ont été guidées par les quatre sous-questions de recherche (Blais et Martineau, 2006 ; Miles et Huberman, 2003). Le Tableau 4.1 illustre de façon détaillée cette classification des données. On y présente les catégories principales, leurs sous-catégories et leur définition, de même que la totalité des codes ainsi que leur fréquence d'apparition dans le corpus des données recueillies auprès des enseignants-mentors.

Tableau 4.1

Catégories, sous-catégories et codes obtenus à la suite des entretiens auprès des enseignants-mentors

CATÉGORIES	SOUS-CATÉGORIES		CODES
	Nom	Définition	(nombre d'énoncés recensés)
1. Nature et fonctions de l'accompagnement mentoral	Devenir mentor	Se rapporte à la façon ou au processus par lequel l'enseignant est devenu mentor, ainsi que les raisons qui ont motivé sa décision, s'il y a lieu.	DEV.MENT – Comment (16) DEV.MENT – Motivations (18)
	Les rencontres mentorales	Se rapporte à la description des rencontres mentorales quant à leur durée, leur fréquence, leur format, leur déroulement ou toute autre caractéristique.	RENC.MENT – Fréquence + Durée (13) RENC.MENT – Déroulement (14)
	Le rôle de l'enseignant-mentor	Se rapporte aux rôles ou aux fonctions que l'enseignant-mentor exerce auprès du mentoré qu'il accompagne.	RÔLE – Conseiller + Guide + Coach (20) RÔLE – Formateur (2) RÔLE – Fournisseur ressources (7) RÔLE – Soutien émotionnel (16)
	Les tâches effectuées	Se rapporte aux tâches effectuées ou aux sujets abordés conjointement par l'enseignant-mentor et son mentoré dans le cadre de l'accompagnement mentoral.	TÂCHE – Planification + Enseignement (11) TÂCHE – Gestion de classe (9) TÂCHE – Évaluation + Bulletins (9) TÂCHE – Relations + Suivis parents (6) TÂCHE – Relations + Suivis élèves (6) TÂCHE – Administration + Procédures (6)
	Les stratégies utilisées	Se rapporte aux stratégies utilisées par l'enseignant-mentor auprès de son mentoré dans le cadre de son accompagnement mentoral.	STRAT – Écouter + Rassurer + Consoler (12) STRAT – Partager ressources (6) STRAT – Donner rétroaction + Faire suivi (11) STRAT – Modeler (2) STRAT – Répondre questions (5) STRAT – Partager expériences (12) STRAT – Observer (1) STRAT – Aiguiller + Diriger (6) STRAT – Conseiller + Guider (5) STRAT – Susciter réflexion (4) STRAT – Prendre la relève (1) STRAT – Co-enseigner (1) STRAT – Anticiper les besoins (2)
	Les facteurs facilitant de l'accompagnement mentoral	Se rapporte aux représentations de l'enseignant-mentor concernant les facteurs facilitant le mentorat ou l'accompagnement mentoral.	MENTORAT – Facteurs de réussite (23) ÉQUIPE ÉCOLE – Collaboration et collégialité (11) EXP – Comment vivre exp. positive (9)
2. Défis vécus lors de l'accompagnement mentoral	Les défis d'origine personnelle	Se rapporte aux défis ou aux difficultés vécues par l'enseignant-mentor dans le cadre de son accompagnement mentoral et qui proviennent de caractéristiques personnelles qui lui sont propres (sa personnalité, ses expériences antérieures, ses défis personnels, son contexte de vie, ses limites, ses malaises, etc.	DÉFI – Impuissance (7) DÉFI – Aborder difficultés + Rétroaction (9) DÉFI – Manque d'expérience (1) DÉFI – Doser + Respecter limites (9) DÉFI – Se sentir responsable mentoré (2) DÉFI – Difficultés personnelles (4) DÉFI – Soutien émotionnel (2)
	Les défis d'origine contextuelle	Se rapporte aux défis ou aux difficultés vécues par l'enseignant-mentor dans le cadre de son accompagnement mentoral qui proviennent du contexte professionnel dans lequel il évolue ou qui ont un impact sur celui-ci.	DÉFI – Temps + Surcharge travail (14) DÉFI – Ambiguïté du rôle (4) DÉFI – Diff. matière ou niveau (3) DÉFI – Lourdeur paperasse (1)
	Les défis d'origine relationnelle	Se rapportent aux défis ou aux difficultés vécues par l'enseignant-mentor dans le cadre de son accompagnement mentoral qui proviennent des particularités de sa relation avec le mentoré ou qui ont un impact sur cette relation ou toute autre relation du mentor avec les membres du	DÉFI – Diff.de style, personnalité (6) DÉFI – Manque ouverture (3) DÉFI – Conflit postures et rôles (5) DÉFI – Conflit avec mentoré (1)

		personnel enseignant.	
3. Bénéfices liés à l'accompagnement mentoral	Les bénéfices d'ordre personnel	Se rapporte aux bénéfices rapportés par l'enseignant-mentor dans le cadre de son accompagnement mentoral et qui ont un impact positif sur le plan du soi personnel et de sa vie personnelle.	BÉNÉF – Plaisir d'être en relation (7) BÉNÉF – Satisfaction d'aider, donner au suivant (22)
	Les bénéfices d'ordre professionnel	Se rapporte aux bénéfices rapportés par l'enseignant-mentor dans le cadre de son accompagnement mentoral et qui ont un impact positif sur le plan de son soi professionnel ou de sa carrière enseignante.	BÉNÉF – Apprendre du mentoré (16) BÉNÉF – Remise en question (11) BÉNÉF – Donner le meilleur de soi (1) BÉNÉF – Partage tâches, idées, stratégies (15) BÉNÉF – Se mettre à jour (4) BÉNÉF – Valoriser, confirmer son statut (6) BÉNÉF – Ouverture carrière, autres rôles dans l'école (4) BÉNÉF – Regain motivation + Défi (3) BÉNÉF – Compréhension diff. de l'enseignement (1) BÉNÉF – Essayer, dév. de nouvelles pratiques (3)
4. Préparation, formation, encadrement et ressources à l'accompagnement mentoral	La préparation et la formation au rôle de mentor	Se rapporte au sentiment de préparation ainsi qu'à la représentation de l'enseignant-mentor à propos de sa connaissance du rôle et des fonctions liés à ceux d'un enseignant-mentor avant d'en devenir un lui-même.	DEV.MENT – Conn. du rôle (14) PREP. – Perception (12)
	La formation et l'encadrement à l'accompagnement mentoral ; points de vue des mentors	Se rapporte à la représentation de l'enseignant-mentor à propos de l'importance, de l'utilité et de la pertinence de former et d'encadrer les enseignants-mentors.	FORM & ENC – Points de vue (18)
	La formation suivie, l'encadrement reçu et les ressources disponibles	Se rapporte aux formations, aux ateliers, à la supervision, au suivi et à l'encadrement à l'accompagnement mentoral reçus avant ou pendant l'exercice de ses fonctions de mentors, de même que les ressources mises à sa disposition.	FORM.REÇUE – Avant (9) FORM.REÇUE – Pendant (19) ENC. REÇU – Pendant (12) RESSOURCES – Pendant (12)
	Les besoins de préparation, de formation, d'encadrement et de ressources à l'accompagnement mentoral	Se rapporte aux différents besoins professionnels exprimés par l'enseignant-mentor quant à sa préparation, sa formation et son encadrement à l'accompagnement mentoral.	BESOIN – Formation (15) BESOIN – Soutien de la direction (5) BESOIN – Personne-ressource (10) BESOIN – Temps (9) BESOIN – Accès à information (17) BESOIN – Reconnaissance (2) BESOIN – Flexibilité du programme (4) BESOIN – Groupe de partage (8) BESOIN – Outil pour mieux se connaître (1)
5. Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en tant qu'accompagnant	La représentation des mentors de leur SEP	Se rapporte aux représentations que se fait l'enseignant-mentor de son propre niveau de SEP en tant qu'accompagnant, ainsi que les situations dans lesquelles il se sent efficace ou non.	SEP – Constat score SEP (9) SEP – Perceptions (11) SEP – Ex. Efficacité (11) SEP – Ex. inefficacité (9)
	Les sources du SEP	Se rapporte aux différentes sources qui influencent ou qui sont à l'origine du SEP de l'enseignant-mentor, ainsi que sa représentation concernant l'influence de la formation et l'encadrement reçu sur leur SEP.	SEP SOURCE – Exp. antérieures (28) SEP SOURCE – Exp. vicariantes (5) SEP SOURCE – Persuasions verbales (22) SEP SOURCE – États phys. et émot. (2) SEP – Influence form. & enc. (9)
	Le SEP collectif	Se rapporte à la représentation que se fait l'enseignant-mentor du SEP collectif des mentors en général, ainsi que les raisons expliquant cette représentation.	SEP COLL – Représentations (8)
	Les stratégies liées à l'augmentation du SEP	Se rapporte aux différentes stratégies adoptées par l'enseignant-mentor afin de maintenir ou d'augmenter leur SEP en tant qu'accompagnant.	SEP STRAT – Autoformation (3) SEP STRAT – Réflexion (4) SEP STRAT – Anticipation + Réponse besoins (3) SEP STRAT – Chercher réponses, ressources (4) SEP STRAT – Disponibilité + Proximité (1)

6. Expérience générale d'accompa-gnement mentoral	L'expérience d'accompagne-ment mentoral	Se rapporte à la description que fait le mentor, en quelques mots, de sa propre expérience d'accompagnement mentoral.	EXP – Description générale (13)

Six catégories ont ainsi pu être dégagées à la suite de l'analyse. Elles sont intitulées « Nature et fonctions de l'accompagnement mentoral », « Défis et obstacles rencontrés lors de l'accompagnement mentoral », « Bénéfices liés à l'accompagnement mentoral », « Préparation, formation, encadrement et ressources à l'accompagnement mentoral », « Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en tant qu'accompagnant » et « Expérience générale d'accompagnement mentoral ». Les cinq premières catégories sont directement liées aux quatre sous-questions de recherche. Bien que formée à partir d'un seul code, la création d'une dernière catégorie portant sur les représentations générales des mentors quant à leur expérience d'accompagnement nous semblait pertinente. En effet, les résultats qui s'y retrouvent reflètent une vision globale des participants de leur expérience d'accompagnement et non pas un aspect spécifique de celui-ci comme c'est le cas des autres catégories ; ces résultats ne pouvaient donc être intégrés à ces dernières. Finalement, nous pensions que le fait de présenter les propos que les enseignants-mentors ont spécifiquement choisis afin de décrire et de résumer leur expérience d'accompagnement mentoral constituait une excellente façon de conclure le présent chapitre. Les résultats obtenus à la suite de l'analyse des entretiens effectués auprès des enseignants-mentors seront donc présentés, dans ce chapitre, selon ces six grands thèmes généraux.

Ayant également pour objectif de répondre aux sous-questions de recherche, les entretiens réalisés auprès des mentorés et des deux experts du PIPNPE ont permis d'obtenir des structures d'analyse semblables à celle présentée ci-dessus ; bien que les listes de codes pour chacune soient légèrement différentes de la liste obtenue auprès des enseignants-mentors, elles nous renseignent sur les mêmes thèmes et contiennent, à quelques différences près, les mêmes sous-catégories et catégories. De ce fait, les résultats provenant de ces deux autres groupes de participants ont été incorporés à ceux des enseignants-mentors, documentant ainsi de façon plus complète chacun des thèmes abordés par les sous-questions de recherche et offrant des visions complémentaires de l'expérience d'accompagnement mentoral.

Il est également utile, à ce stade-ci, de rappeler que les participants qui ont contribué à la recherche proviennent de trois conseils scolaires différents. Bien que la majorité des dyades mentorales et les deux expertes du PIPNPE proviennent du conseil scolaire ayant été initialement

ciblé par la recherche (Conseil des écoles catholiques du Centre-Est), les difficultés à y recruter un nombre suffisant de participants nous a encouragé à solliciter la participation d'autres mentors et mentorés œuvrant au sein d'autres conseils scolaires. À ce sujet, le Tableau 4.2 illustre la provenance des participants de l'étude selon leur conseil scolaire d'appartenance.

Tableau 4.2

Provenance des participants de l'étude selon leur conseil scolaire

	Nombre de dyades mentorales	Nombre d'experts du PIPNPE
Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE)	7	2
Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO)	3	-
Conseil scolaire Viamonde	1	-

Pour ce qui est de la documentation au sujet du PIPNPE et sur le volet mentorat qui a également fait l'objet d'une analyse de contenu, elle servira davantage au chapitre V de la thèse. En effet, la documentation consultée nous révélant principalement des informations sur les caractéristiques du programme ainsi que le contexte dans lequel s'est déroulé l'accompagnement mentoral plutôt que de répondre aux sous-questions de recherche en tant que telles, les résultats obtenus à la suite de l'analyse de celle-ci seront particulièrement utiles lors de l'interprétation des résultats où une mise en relation avec les éléments du cadre conceptuel sera effectuée.

4.2 La nature et les fonctions de l'accompagnement mentoral

Cette catégorie tente de répondre à la première sous-question de recherche : « *Quelle est la nature de l'accompagnement mentoral prodigué par des enseignants-mentors aux enseignants novices à qui ils sont jumelés ?* ». En effet, dans le but de mieux circonscrire l'expérience d'accompagnement mentoral des enseignants-mentors, il nous semblait souhaitable, dans un premier temps, de brosser un portrait de l'accompagnement mentoral en lui-même en s'intéressant à la nature des rencontres mentorales, des rôles qui y sont joués par les enseignants-mentors, de même que des tâches, des activités et des stratégies d'accompagnement qui y sont mises en place. À partir des entretiens de recherche, il a également été possible d'obtenir des

informations sur le contexte dans lequel a débuté et s'est déroulé l'accompagnement mentoral. La façon ou le processus par lequel les participants sont devenus mentors, les motivations derrière ce choix, ainsi que la représentation des mentors quant aux facteurs ayant facilité le mentorat sont ainsi des thèmes qui sont abordés dans cette section.

4.2.1 Devenir enseignant-mentor

Avant de s'intéresser à la nature même des rencontres mentorales, nous désirions en connaître davantage sur le contexte dans lequel les participants sont devenus mentors. Nous les avons donc questionnés sur la façon dont ils sont devenus accompagnants auprès d'un enseignant en insertion professionnelle et sur les motivations, s'il y a lieu, qui ont influencé ce choix.

Dans le cas de sept équipes mentorales, c'est le mentoré qui a approché l'enseignant-mentor afin de solliciter ses services d'accompagnant dans le cadre du PIPNPE, demande que ces mentors disent avoir acceptée avec plaisir. C'est le cas de Marie-Ève qui affirme avoir été très heureuse que sa mentorée soit venue vers elle, croyant qu'elles feraient toutes les deux une excellente équipe. Delphine raconte que c'est après avoir offert son aide à sa mentorée dans le but d'installer sa classe avant la rentrée scolaire que celle-ci lui a demandé de devenir son mentor. Pour sa part, Isabelle dit que de toute façon, elle aurait fort probablement proposé à Vincent de l'accompagner s'il ne l'avait devancé. Marianne, qui en était à sa cinquième expérience en tant que mentor, précise qu'à son école, ce sont les mentorés qui doivent faire les démarches et approcher les enseignants susceptibles de devenir leur mentor. Par ailleurs, elle dit n'avoir jamais refusé la demande d'un mentoré. Pour Alexandra, elle décrit sa décision de devenir mentor comme un choix tout à fait « naturel » :

> « *Ça s'est juste fait naturellement parce que l'année passée, Raphaëlle était nouvelle alors elle était déjà comme ma mentorée l'année passée. On a deux ans pour faire le programme et elle a choisi de faire son PIPNPE, volet mentorat, cette année. La première année, le Conseil donne beaucoup de formations, c'est très occupé, alors je lui ai dit : "Tu sais quoi ? Fais tes formations cette année et puis fais ton mentorat l'année prochaine". Alors c'est pourquoi on le fait cette année. Alors, ça faisait juste du sens que ce soit moi parce qu'on est au même niveau et qu'on travaille ensemble depuis l'année passée.* »

Comme dans le cas d'Alexandra, Dominique affirme que le fait d'enseigner au même niveau que sa mentorée la prédisposait à collaborer avec elle. Devenir son mentor était alors une décision qui lui semblait logique.

Dans le cas de Denise et de Maurice, c'est la direction d'école qui leur a demandé s'ils

souhaitaient devenir enseignants-mentors. Maurice précise cependant qu'il s'est senti tout à fait à l'aise de refuser ce qu'on lui proposait :

> « *Oui, oui, c'est la direction qui m'a demandé, mais par contre, j'avais le choix de dire non. Parce que j'aurais très bien pu dire : "J'ai un nouveau poste, c'est la première fois que je suis enseignant-ressource, je n'ai pas le temps de faire ça"* ».

Le cas d'Anaëlle, enseignante au secondaire, est cependant différent de celui des autres participants consultés. Bien que ce soit elle qui, à la demande de sa mentorée Sylvie, a accepté de devenir enseignante-mentor, elle a commencé l'entretien de recherche en précisant qu'elle regrettait partiellement sa décision. Ne connaissant pas très bien sa mentorée au moment où cette dernière lui a fait la demande et, qui plus est, comme elle enseigne dans un domaine très différent du sien, son premier réflexe, dit-elle, a été de refuser. Après que sa mentorée soit revenue à la charge en lui précisant qu'elle devait trouver un mentor rapidement et que ce n'était pas grave si leurs rencontres n'étaient pas très fréquentes, Anaëlle dit avoir cédé à sa demande et accepté de l'accompagner. Elle ajoute cependant avoir eu l'impression que sa mentorée ressentait une certaine pression pour se trouver rapidement un mentor et elle se questionne sur les conséquences d'une telle approche pour l'enseignant débutant :

> « *Je me questionne sur le fait de donner un mentor, dès le début, à des nouveaux qui ne les connaissent pas. Si on ne connaît personne à l'école, qu'on pense qu'on n'a aucune affinité encore, je pense qu'au début, on pourrait leur attribuer juste quelqu'un qui guide pour le fonctionnement de l'école, pour avoir une base. Mais du moment qu'on trouve, la personne pourrait voir que si elle a des affinités avec cette personne-là, de voir si c'est possible. Il faut lui donner un peu de temps parce que ç'a été très rapide dans son cas. Peut-être qu'elle aurait pu avoir définitivement quelqu'un qui aurait pu l'aider différemment, mieux, et faire un choix plus réfléchi. Honnêtement, elle aurait pu visiter plusieurs cours, des cours qui vont la toucher un peu plus, comme le français, juste pour voir comment… il faut magasiner.* »

De plus, n'ayant que trois ans d'expérience en enseignement, elle s'étonne, après-coup, qu'on lui ait permis de prendre cette responsabilité :

> « *Le problème, c'est qu'il y a beaucoup de nouveaux enseignants à notre école. Moi, si je deviens une des anciennes, il y a un problème, là ! J'ai fait trois ans à l'école ; c'était nouveau, mais comme on était dans le même département des sciences sociales, c'est là que le lien s'est fait.* »

Anaëlle dit alors se sentir limitée quant à ce qu'elle peut prodiguer à sa mentorée et elle avoue ne pas avoir l'impression de lui en donner plus que ce qu'elle apporte, par exemple, aux autres collègues avec qui elle collabore au quotidien.

La situation de Claire et de sa mentorée Anick, toutes deux au secondaire et œuvrant au

même établissement scolaire qu'Anaëlle et Sylvie, est elle aussi particulière. Dès le début de leur entretien respectif, elles ont toutes les deux avoué ne s'être jamais rencontrées dans le cadre d'une séance de mentorat. Anick en explique les raisons :

> « *On ne s'est pas rencontré une fois encore. C'est un cas différent pour moi, j'imagine… Dans le fond, non, la plupart des filles ici, on a commencé ensemble et on vit pas mal toutes le même cas. Ça fait trois ans que j'enseigne ici et la première année, je n'ai pas eu de mentor. Je ne sais pas pourquoi on ne m'avait pas assigné de mentor. C'était pourtant une permanence. Je n'ai pas encore complété mon PIPNPE après trois ans. Des fois, je me demande si c'était parce que c'était une nouvelle école, qu'ils n'avaient pas le temps de venir diriger, je ne sais pas… Ma première année, j'aurais dû avoir un mentor et avoir de l'aide de quelqu'un, mais honnêtement, la personne qui m'a aidée énormément, elle travaillait au conseil scolaire et c'était comme mon mentor informel. Mais aujourd'hui, je n'ai plus vraiment besoin de ça ; j'ai passé l'étape d'avoir besoin du PIPNPE.* »

Claire confirme les propos de sa mentorée et explique qu'Anick lui a demandé d'être son mentor uniquement parce qu'elle avait besoin de soumettre le nom d'un enseignant agissant comme mentor afin de compléter le programme de mentorat et de réussir son PIPNPE. En outre, puisqu'elles ne disposaient d'aucune période libre en commun, qu'elles n'enseignaient pas dans le même champ de spécialisation et qu'Anick ne ressentait pas le besoin d'être accompagnée, elles disent n'avoir jamais travaillé ensemble en tant que mentor et mentorée. Claire précise cependant que, même si la demande était provenue d'un mentoré à sa première année d'enseignement et qui demandait davantage de soutien, elle aurait également accepté avec grand plaisir de devenir son mentor. Ceci étant dit, il est important de mentionner que les entretiens de recherche se sont, par conséquent, déroulés différemment auprès de ces deux participants. Claire, pour sa part, n'ayant pu prodiguer d'accompagnement mentoral à Anick, n'a répondu que partiellement aux questions de l'entretien. Si elle a pu, par exemple, discuter de sa représentation du rôle de mentor, des fonctions de celui-ci ou de son point de vue par rapport aux difficultés et aux bénéfices liés à l'accompagnement, elle n'a pu discuter de son sentiment d'efficacité personnelle ni des besoins ressentis dans le cadre de ses fonctions de mentor. Afin de pouvoir tout de même recueillir des données pertinentes à la recherche, certains ajustements ont également été effectués dans l'entretien auprès d'Anick. Bien qu'elle n'ait pas bénéficié de l'accompagnement d'un mentor dans le cadre du PIPNPE, Anick nous avait confié, en début d'entrevue, qu'elle avait tout de même reçu un appui important de la part d'une collègue lors de sa première année d'enseignement. Cette dernière ayant agi à titre de mentor « informel » pour Anick, il a alors été convenu qu'elle répondrait aux questions de l'entretien en se référant à la

relation mentorale vécue avec cette mentor.

Lorsque questionnés sur les raisons qui les ont motivés à accepter d'être mentors, cinq d'entre eux ont évoqué le fait de vouloir redonner à autrui le soutien et l'encadrement dont ils avaient eux-mêmes bénéficié lors de leurs premières années dans la profession :

> « *Ayant passé par là et ayant fait le PIPNPE moi-même, j'en vois la valeur et ce que ça apporte d'avoir un mentor ; savoir que t'as quelqu'un à qui tu peux te confier si t'as pas eu une bonne journée ou juste pour peaufiner tes pratiques ou si t'as des questions par rapport à un fonctionnement comme tel. J'ai beaucoup apprécié mon expérience, alors je voudrais la faire vivre à d'autres* » (Denise).

Maurice, quant à lui, voyait le mentorat comme une sorte de devoir professionnel qui va bien au-delà du fait de procurer de l'aide au mentoré :

> « […] *j'ai fait ça aussi pour le bon fonctionnement de l'école.* […] *Je le faisais dans le but d'aider mes collègues et de bien faire fonctionner l'école. C'est comme un petit peu un souci d'éthique professionnelle pour que tout fonctionne bien. Un genre de devoir qu'on a quand on a plusieurs années d'expérience, oui. Mais devoir dans le sens de… il ne faut pas le voir comme un poids.* »

Consciente des raisons à la base de la création de tels programmes d'insertion professionnelle, Marianne affirme sentir qu'elle répond à un réel besoin du système scolaire :

> « […] *je pense qu'ils ont créé ce programme justement pour retenir les enseignants parce que les cinq premières années, il y a un décrochage élevé. Ça peut donc être une bonne façon formelle pour être appuyé, donc je trouve que c'est bien* […] »

Pour trois mentors du palier élémentaire, il était tout simplement naturel de devenir mentor d'un collègue débutant enseignant au même niveau et avec qui, de toute façon, il faudra collaborer étroitement. Pour Delphine, il était clair qu'elle représentait le meilleur choix pour ses deux nouveaux collègues du préscolaire :

> «*Ça allait un peu de soi parce qu'on est quatre enseignants au jardin : moi, une autre qui a plusieurs années d'expérience au préscolaire, mais qui arrivait d'une nouvelle école, qui était comme dans un processus d'adaptation, alors elle a choisi de ne pas être mentor cette année, et les deux autres enseignantes, c'était des nouvelles qui sortent de la faculté. Alors, même si on ne me l'avait pas demandé, je pense que j'aurais offert mon aide.* »

Le fait d'avoir pu travailler avec le mentoré avant même que l'accompagnement mentoral ne commence et avoir constaté alors que la relation était agréable fut une motivation mentionnée par trois mentors. Voici ce que dit Isabelle à propos de ses premières impressions concernant son mentoré Vincent :

> « *On avait eu la chance de se parler dans la semaine précédant le début des classes et j'avais plus ou moins déjà embarqué dans ce rôle-là de façon informelle. Je trouvais déjà qu'on avait une belle dynamique, une belle chimie et je constatais que c'était un jeune prof*

avec beaucoup d'intérêt. […] *j'avais déjà des indications que ça fonctionnerait bien avec lui.* »

Pour terminer, il est important de souligner que, mis à part le cas d'Anaëlle qui a ressenti une certaine pression dans sa décision de devenir mentor, tous les participants ont dit avoir accepté ce rôle de façon volontaire. Il est cependant important de noter que certains d'entre eux ont témoigné du fait que ce n'est pas toujours le cas. Josette, dans une relation mentorale antérieure qui avait été plutôt difficile, dit avoir été contrainte d'accepter sous la demande de sa directrice d'école :

« *Elle m'avait été assignée. On était vraiment différentes et elle aurait dû avoir un mentor qui lui ressemblait davantage. Mais on m'avait dit : "Toi tu vas être son mentor".* (Chercheuse : Donc, ça avait été imposé par la direction ?) *Oui. Parce qu'au début de l'année, elle avait beaucoup de misère et elle appelait toujours au secrétariat pour demander de l'aide pour sa gestion de classe, alors ils ont dit : "C'est qui qui est la plus* [bruit d'un coup de fouet] *? Celle qui est la plus autoritaire ? C'est Josette ! Josette va lui montrer ses trucs…" Alors, c'est pour ça que je suis devenue son mentor.* »

Isabelle, quant à elle, dit avoir observé des cas où un enseignant s'est parfois senti obligé d'accepter le rôle de mentor vu le contexte dans lequel il était :

« *Il y a des personnes qui sont un peu contraintes à jouer ce rôle-là à cause de circonstances qui font que tu es le seul à avoir enseigné à ce niveau-là, tu es le seul qui reste dans l'école. Tu ne veux pas dire non parce que tu vis des choses et que tu n'as pas le temps d'être mentor cette année-là… Il arrive que le jumelage des dyades soit forcé et ce n'est pas nécessairement ce qu'il y a de mieux.* »

Bien que son choix de devenir le mentor de Vincent ait été volontaire, elle raconte cependant avoir ressenti une certaine pression de la part de la direction d'école en début d'année pour qu'elle accompagne deux autres enseignantes nouvellement arrivées à l'école. Isabelle dit s'être sentie dépassée par la charge de travail que cela représentait et avoir expliqué à la direction les raisons de son refus. Malheureusement, dit-elle, ses motivations n'ont pas été très bien accueillies et de ce fait, elle dit entretenir depuis des rapports plutôt froids avec les membres de la direction scolaire.

Emmanuelle, conseillère pédagogique responsable du PIPNPE, avoue qu'elle a également été témoin de cas où le mentor s'est fait imposer son rôle par la direction d'école, bien que selon elle, cette situation ne survient que rarement. En outre, même si les enseignants savent qu'ils peuvent refuser ce rôle au sein de l'école, il arrive qu'ils ressentent une pression de la part des membres de la direction d'école :

« *Évidemment, tu as toujours le choix, même si la direction te le demande, mais*

habituellement, quand la direction te demande quelque chose et qu'elle te dit : "Vas-y donc, j'ai besoin de quelqu'un ! T'es bon, t'es bonne !", eh bien, c'est difficile de dire non. »

Elle précise cependant que « *la majorité des mentors le font par choix et qu'ils sont ainsi volontaires* ».

4.2.2 Les rencontres mentorales

Lorsque consultés sur la fréquence et la durée de leurs rencontres mentorales, la majorité des enseignants-mentors ont tenu à faire une distinction entre les rencontres de type « formel », nécessitant une prise de rendez-vous entre les membres de la dyade et une certaine planification, et les rencontres plutôt « informelles » survenant la plupart du temps à des moments non planifiés et répondant à des besoins ponctuels du mentoré.

D'après les témoignages des mentors et des mentorés, il semble que les rencontres informelles soient celles qui constituent la grande majorité de l'ensemble des rencontres mentorales. Plusieurs équipes affirment qu'ils avaient ce genre de rencontres au quotidien, sinon plusieurs fois par semaine avec leur mentoré. Celles-ci, souvent d'une durée de quelques minutes seulement, se produisaient généralement le matin avant les classes, sur l'heure du dîner, entre deux périodes d'enseignement ou après le départ des élèves en après-midi. C'est ce que nous livre Marianne, mentor à l'élémentaire, à propos de ses rencontres avec sa mentorée : « *C'est très informel. Elle vient dans ma classe avant ou après les classes. Généralement, le matin, elle vient dans ma classe et en fin de journée, c'est moi qui vais la voir. Et on se parle selon les besoins du moment* ». Pour Maurice, mentor et enseignant-ressource, ce sont ces petites rencontres qui lui paraissent les plus importantes. Lorsque questionné sur la raison de cette impression, il répond : « *Parce que c'est ça qui assure le suivi. C'est ça qui assure de garder le lien avec l'autre, qu'on démontre notre disponibilité* ».

Les rencontres dites formelles, pour leur part, surviennent beaucoup moins régulièrement selon les participants. Pour plusieurs d'entre eux, ces rencontres planifiées ont lieu moins d'une fois toutes les deux semaines, et dans certains cas, aussi peu qu'une fois par mois. Elles sont généralement d'une durée d'une heure ou deux. Au moment des entretiens de recherche (la plupart s'étant produits au mois d'avril et mai), une journée ou une demi-journée de suppléance accordée dans le cadre du PIPNPE avait été utilisée, permettant ainsi à l'équipe de travailler plusieurs heures sur des sujets de leur choix. Les temps de gestion (période libre sur les heures

régulières de travail de l'enseignant sans la présence des élèves) dont certaines dyades bénéficient au même moment offrent cependant de belles occasions de travailler ensemble, et ce, de façon plus fréquente : « *Une fois par semaine, on a un temps de gestion ensemble et on se rencontre toujours là. Ça, c'est plus formel : on va planifier ensemble la semaine qui s'en vient.* » (Alexandra, mentor).

Plusieurs mentors ont cependant affirmé avoir de la difficulté à quantifier le temps consacré aux rencontres mentorales en raison de la grande quantité de petites rencontres ponctuelles avec le mentoré survenant tout au long de la semaine, mais aussi du fait qu'il est parfois difficile de distinguer les rencontres mentorales des moments partagés entre collègues. C'est le cas de Denise, par exemple, qui partage les mêmes locaux et fonctions que sa mentorée Marie-Josée, elle aussi enseignante associée au Programme d'appui à la réussite des élèves. Elle explique que puisque sa mentorée et elle sont de toute façon appelées à se côtoyer et à travailler ensemble plusieurs heures au quotidien dans le cadre de leur rôle semblable au sein de l'école, la comptabilisation des heures passées dans le cadre du mentorat par rapport à celles qui relèvent d'une simple collaboration entre collègues est alors plutôt difficile à réaliser. Pour leur part, Anaëlle et Claire, toutes deux mentors dans une école secondaire, affirment qu'elles travaillent au quotidien avec leur mentorée, au même titre qu'avec tous les autres enseignants appartenant au même département scolaire qu'elles. En effet, dans les écoles secondaires, il est fréquent de subdiviser l'école en départements ou en secteurs, encourageant ainsi la collaboration et le travail entre les enseignants de spécialisations similaires et leur permettant de bénéficier des services et de l'accompagnement d'un « chef de secteur ». Dans une école comme celle d'Anaëlle et de Claire où le travail collaboratif est déjà très présent entre collègues d'un même département, les moments partagés par le mentor et le mentoré sont souvent très nombreux, sans que l'on puisse réellement attribuer ce fait au programme de mentorat en tant quel tel : « […] *on ne s'est presque jamais rencontrées officiellement en tant que mentor-mentorée. C'était plus des rencontres normales entre collègues, pas parce que j'étais son mentor.* » (Claire).

Au-delà du temps réel passé en compagnie du mentoré, certains mentors, comme Isabelle, ont tenu à préciser l'importance de communiquer à leur mentoré, dès le début de la relation, leur grande disponibilité : « *Dès le début de l'année, j'ai mis les choses au clair et je lui ai dit : "N'importe quand, si tu as des questions ou pour autres choses, tu viens me voir après l'école".* »

Aucun des mentors et des mentorés rencontrés n'a affirmé avoir recours à un format ou un déroulement particulier lors de rencontres planifiées de mentorat. La plupart s'accordent pour dire que les rencontres mentorales se déroulent différemment d'une fois à l'autre, le plus souvent selon les besoins manifestés par le mentoré, le type de tâches qu'il veut travailler ou les sujets qu'il désire aborder.

4.2.3 Les rôles de l'enseignant-mentor

Quatre rôles principaux ont pu être identifiés à partir des entretiens auprès des enseignants-mentors, des mentorés, ainsi que des experts du PIPNPE et sont consignés dans le tableau suivant :

Tableau 4.3

Les rôles exercés par les enseignants-mentors selon les participants

Rôles exercés par les enseignants-mentors	1. Rôle de conseiller, de guide ou de coach 2. Rôle de soutien émotionnel 3. Rôle de fournisseur de ressources 4. Rôle de formateur

En les questionnant sur les rôles qu'ils sont appelés à jouer auprès de leur mentoré, dix des onze mentors ont dit avoir le sentiment d'agir comme *guide*, *conseiller* ou *coach*. Josette résume bien la pensée des mentors consultés en utilisant une analogie avec un compas afin d'illustrer les fonctions des mentors :

> « […] *moi, je vois ça comme un rôle de guide. Je ne vois pas ça comme quelque chose de très formel qui cadre dans une boîte, du genre : "Voici ce que tu dois faire, ce que tu dois dire". Je vois ça comme quelque chose au jour le jour, je vois ça comme un compas. Si le mentoré ne se sent pas à l'aise ou quoi que ce soit et qu'il a besoin d'avoir une personne qui lui dit : "C'est correct, tu es sur la bonne voie, continue !", je me sens vraiment comme un guide, un compas* […]. *C'est vraiment la guider pour qu'elle* [la mentorée] *se trouve elle-même.* »

Denise, pour sa part, dresse un parallèle entre son rôle de mentor et celui de l'enseignant-guide, conception du rôle de l'enseignant découlant du courant pédagogique socioconstructiviste préconisé dans les écoles ontariennes :

> « *Pour moi, être mentor, c'est un petit peu comme être avec les élèves. Oui… dans le sens que notre travail, c'est vraiment de guider l'élève, d'être un partenaire dans son cheminement parce que, comme je le disais, ils ont tout le savoir au bout des doigts. Alors, c'est vraiment juste de les guider.* »

C'est également le rôle de guide et de conseiller de l'enseignant-mentor qui est mentionné le plus fréquemment dans les entretiens des mentorés. Les propos de Vincent, enseignant au jardin, rappellent d'ailleurs l'analogie du compas de Josette. Les conseils de son mentor Isabelle, dit-il, lui permettent d'avancer avec plus d'aisance et de confiance dans sa pratique professionnelle :

> « *Je suis assez autonome, mais elle est plus un guide pour m'aider à clarifier certaines choses, pour me dire si je suis dans la bonne voie.* […] *j'aime connaître la bonne façon de faire avant d'exécuter, ne pas aller dans un territoire inexploré sans avoir les bonnes ressources.* »

Les expertes du PIPNPE s'entendent également pour dire que les rôles de conseiller et de guide constituent probablement les fonctions principales des enseignants-mentors. Cependant, Valérie tient à apporter une nuance quant aux rôles de guide/conseiller et celui de coach, rôles pour lesquels les mentors et les mentorés semblaient faire peu de distinction. Selon elle, si les mentors se campent plutôt dans un rôle de guide ou de conseiller, elle précise qu'elle souhaiterait qu'ils agissent davantage comme des coachs :

> « *J'aimerais ça que ça devienne plus du co-enseignement, de la co-planification. Je pense que c'est vers ça qu'on s'en va : beaucoup de collaboration et beaucoup de coaching. Par exemple, un nouvel enseignant qui veut essayer une nouvelle stratégie, c'est épeurant, mais à deux, ça fait beaucoup moins peur. On peut donc le faire ensemble et on fait alors du coaching, même du co-enseignement, quitte à se servir des journées décentralisées pour avoir un suppléant pour que le mentor puisse aller coacher. Pas juste pour observer. Ça, ça veut dire que le mentor observe le mentoré en action et se glisse au moment opportun pour dire au mentoré : "OK, pense à ci" ou "as-tu remarqué quand tu as dit ça… ?", au moment même que ça se produit. Donc, c'est de donner de la rétroaction immédiate, pendant que ça se passe et ça, ça ouvre vraiment les yeux.* »

Emmanuelle ajoute que les mentors sont des guides en ce sens qu'ils aident le mentoré à déterminer les priorités quant à leur développement professionnel. Devant les nombreux apprentissages que nécessitent les premières années dans la profession enseignante, dit-elle, les mentorés se sentent parfois découragés et il est bon de leur faire prendre conscience qu'il est utile d'établir une liste de priorités en tenant compte de leurs besoins les plus pressants.

Un autre rôle important des mentors consiste à *procurer un soutien émotionnel* au mentoré. En effet, huit mentors ont souligné l'importance d'écouter, de rassurer, de consoler ou de calmer leur mentoré lorsque celui-ci rencontrait une difficulté ou ressentait un doute par rapport à une situation particulière. Les enseignants mentorés sont de l'avis des mentors quant à l'importance de ce rôle puisque sept d'entre eux ont identifié le soutien émotionnel comme étant une fonction du mentor. Pour Delphine, mentor œuvrant à la maternelle, il s'agit du rôle le plus

important de l'enseignant-mentor, affirmant avec amusement qu'elle « *joue à la maman* » avec ses mentorés :

> « *Je trouve qu'on est une épaule pour pleurer, on est un leader, mais écouter, écouter… Parfois, le simple fait qu'ils te le disent… Ils s'entendent le dire et des fois, ils trouvent la solution. Et puis, ça désamorce les frustrations de parler, de se livrer.* »

Selon Anaëlle, mentor au secondaire, le fait de prodiguer au mentoré des paroles d'encouragement serait plus important que de donner des conseils ou des renseignements parce que, dit-elle, « *dans le fond, l'information, le mentoré peut la retrouver un peu partout* », alors que le mentorat permet la construction d'une relation intime, d'un espace privilégié où l'enseignant débutant peut se confier et exprimer ses émotions.

Un grand nombre de mentorés ont mentionné l'effet rassurant de bénéficier de l'accompagnement d'un enseignant-mentor. Certains d'entre eux ont également comparé le rôle joué par les mentors à celui d'une mère, ayant recours aux termes « *mother hen* » (mère poule) (Mélanie) et « *maman professionnelle* » (Anick) pour qualifier leur mentor. Anick clarifie sa pensée en ajoutant :

> « *Je dis "maman" parce que la première année est tellement stressante que des fois, tu ne le sais pas si c'est vraiment fait pour toi, l'enseignement, et tu te remets en question souvent. Alors, c'était vraiment elle qui me disait : "Non, écoute, tu es vraiment bonne dans ce que tu fais, tu es capable, je peux voir comment tu travailles très fort, tu es dévouée à tes élèves", etc.* […] *c'était rassurant d'avoir sa parole.* »

Angela, quant à elle, précise que la dynamique entre les membres de la dyade mentorale se compare à celle existant entre l'enseignant et ses élèves puisque tout comme l'élève, le mentoré a besoin de recevoir des encouragements et des félicitations de la part d'une personne plus expérimentée.

Emmanuelle, conseillère pédagogique et experte du PIPNPE, identifie le soutien émotionnel que procure le mentor au mentoré comme l'un des rôles importants des mentors, affirmant que ces derniers agissent, à leurs heures, comme de véritables psychologues ; ils consolent, rassurent et dédramatisent. Pour sa collègue Valérie, le soutien émotionnel constitue le rôle le plus fondamental des mentors : « *Les mentors font beaucoup preuve d'écoute. Ils écoutent, écoutent et écoutent. Je pense que c'est vraiment ça, le numéro un. Ensuite, il y a les conseils* ».

Cinq mentors ont également dit agir comme des « fournisseurs de ressources » pour le mentoré. En effet, ils ont insisté sur l'importance de donner ou de suggérer un minimum de

matériel et de ressources pédagogiques afin de faciliter le travail du mentoré. Josette affirme qu'elle aime beaucoup jouer ce rôle auprès de sa mentorée, car pour elle qui est enseignante-ressource en littératie au sein de son département, il s'agit là d'une seconde nature :

> « *J'aime les livres, j'aime les ressources. Quand un prof a des bonnes ressources, qu'il aime ses ressources et qu'il est à l'aise avec elles, ça fait de lui un meilleur prof. Alors, si la personne* [le mentoré] *peut venir ici* [dans mon bureau] *et trouver quelque chose euh… des jeux. J'ai beaucoup de choses ! J'ai des mots croisés, des activités et des choses vivantes à faire en salle de classe au lieu de ne distribuer que des photocopies.* »

Maurice, quant à lui, dit avoir donné une clé USB à sa mentorée, celle-ci contenant plusieurs leçons et outils pédagogiques à utiliser avec le tableau interactif et qu'il avait lui-même conçus lorsqu'il enseignait en salle de classe, avant de devenir enseignant-ressource. Il précise cependant qu'il est important de laisser la liberté au mentoré de choisir et de prendre ce qui lui convient dans les ressources partagées, faisant le pont avec le rôle de l'enseignant-guide qui propose, mais n'impose pas : « […] *je lui ai dit : "Regarde, il n'y a pas de droits d'auteur là-dessus, alors fais ce que tu veux avec ! Tu veux changer ? Alors, tu changes !"* »

Du côté des mentorés, le rôle de « fournisseur de ressources » ne fut toutefois mentionné que par deux des onze participants.

Finalement, deux mentors ont parlé du rôle de *formateur* qu'ils exercent auprès de leur mentoré. Selon eux, le mentor est inévitablement un formateur puisque le novice apprend à son contact. Delphine affirme qu'il s'agit là d'une fonction incontournable du mentor, faisant référence à des exemples historiques de mentorat pour illustrer ses propos :

> « *Si on regarde dans l'histoire de l'homme, c'est ça que les parents, les grands-parents faisaient… l'apprentissage… Comme les Compagnons de travail en France et en Europe, c'est un peu ça. Ils* [les mentorés] *sont autonomes, là, mais ils se promènent d'un maître à l'autre et ils apprennent.* »

Angela est la seule mentorée à avoir mentionné ce rôle, affirmant qu'elle voyait son mentor, Maurice, comme son enseignant : « *Quand je ne sais pas comment faire, il est là pour m'aider et me montrer comment on fait.* ».

4.2.4 Les tâches effectuées

Nous avons questionné les mentors afin de connaître les principales tâches réalisées ou les sujets abordés dans le cadre des rencontres avec leur mentoré. Six grands thèmes ont pu être identifiés : l'enseignement du curriculum et sa planification, l'évaluation des apprentissages et les bulletins scolaires, la gestion du comportement et la discipline en salle de classe, les relations

et les suivis avec les élèves ayant des besoins particuliers, la communication avec les parents, de même que les procédures administratives liées au fonctionnement du conseil scolaire ou de l'école.

Tableau 4.4

Les tâches et les sujets abordés par les mentors et les mentorés
dans le cadre de l'accompagnement mentoral selon les participants

Tâches et sujets abordés	1. L'enseignement et la planification de l'enseignement 2. L'évaluation des apprentissages et les bulletins scolaires 3. La gestion du comportement et la discipline en classe 4. Les relations avec les élèves et la différenciation pédagogique 5. Les relations et la communication avec les parents 6. Les procédures administratives et les fonctions connexes à l'enseignement

La première catégorie regroupe les tâches concernant la *planification de l'enseignement* en fonction du curriculum et l'*enseignement des leçons* comme tel. Six mentors ont affirmé avoir fait de la co-planification avec leur mentoré, particulièrement ceux œuvrant à l'élémentaire et qui enseignent les mêmes matières ou qui travaillent au même niveau que leur mentoré. En effet, dès le début de l'année scolaire, certaines équipes mentorales ont travaillé sur la planification annuelle de l'enseignement en fonction des curriculums et ont poursuivi ensemble leur travail de planification tout au long de l'année. L'équipe d'Alexandra et de Raphaëlle, par exemple, a tiré profit de son temps de gestion hebdomadaire commun afin de procéder à la co-planification de l'enseignement des semaines à venir. Marianne, pour sa part, dit avoir accompagné sa mentorée dans la réalisation de planifications à rebours, tâche pour laquelle cette dernière ressentait de l'insécurité. Maurice a lui aussi aidé sa mentorée Angela à planifier le matériel et les ressources nécessaires pour certaines de ses leçons.

Les mentorés ont cependant soulevé un autre aspect ayant trait à la planification, mais qui n'a pas été relevé par les enseignants-mentors. Nous l'avons mentionné au premier chapitre de cette thèse : les enseignants débutants de l'Ontario doivent réussir une évaluation appelée *Évaluation du rendement du nouveau personnel enseignant* afin de réussir leur PIPNPE et d'obtenir la mention « enseignant chevronné » sur leur carte de membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Cette évaluation comprend plusieurs composantes dont l'une d'elles consiste en l'observation en classe de l'enseignant par le directeur ou la directrice d'école. Trois mentorés ont ainsi mentionné avoir bénéficié de l'accompagnement de

leur mentor sur le plan de la planification de la séquence d'enseignement qui allait faire l'objet d'observation de la part de la direction. Voici ce que Louise nous livre à ce sujet :

> « *Une autre chose, c'est pour mes deux évaluations de rendement pour le PIPNPE. Pour la première, j'ai demandé une rencontre avec Marie-Ève et elle m'a vraiment aidée à choisir le contenu et les attentes pour mieux me préparer à cette évaluation-là face à la direction. Même pour ma deuxième, elle m'a aidée parce que je lui avais donné une suggestion et elle m'a dit : "Peut-être que si tu essayais ça…" et là, j'ai pu intégrer deux matières dans ma leçon.* »

Les questions touchant *l'évaluation des apprentissages* et les *bulletins scolaires* ont également été un sujet fréquemment abordé par les équipes mentorales. Bien que l'accompagnement ait été prodigué pour des tâches aussi variées que la notation des travaux scolaires, la création de grilles d'évaluation adaptées, la préparation en vue de tests provinciaux de fin d'année, ainsi que la gestion et la consignation de notes tout au long de l'apprentissage en prévision des bulletins scolaires, c'est surtout ces derniers, et particulièrement la rédaction des commentaires dans les bulletins, pour lesquels les mentors ont porté assistance à leur mentoré. D'ailleurs, au moment des entrevues, il semble que la majorité des journées ou des demi-journées de libération offertes par le PIPNPE aient été utilisées par les dyades afin de travailler conjointement à la préparation des bulletins scolaires.

La *gestion de classe* semble aussi être un sujet souvent abordé par les équipes mentorales. Six mentors et sept mentorés l'ont mentionnée comme étant l'un des thèmes sur lesquels ils ont discuté ou travaillé. L'accompagnement prodigué consistait alors majoritairement en un partage de stratégies et de conseils afin d'améliorer le climat de classe et de diminuer les comportements indésirables de certains élèves. D'ailleurs, lorsque les mentorés ont été questionnés sur les aspects de leurs tâches d'enseignant pour lesquels ils appréciaient le plus recevoir de l'accompagnement de leur mentor, la gestion de classe fut mentionnée par plusieurs :

> « *Moi, personnellement, ce qui m'a toujours préoccupée, c'est le comportement des élèves.* […] *en contexte de la salle de classe, je trouve ça souvent difficile. Ça fait que je pense que c'est vraiment un volet important sur lequel échanger, avoir de l'appui et des conseils parce que tu sais, des fois, on voit une situation qui nous dérange, mais qui, dans le fond, n'est pas si problématique. Mais on veut que tout soit parfait… Peu importe, on a besoin de l'opinion de l'autre.* » (Marie-Michèle, mentorée de Marianne).

L'*établissement de bonnes relations avec les élèves* et le *travail effectué auprès de ceux démontrant des besoins particuliers* ont aussi été des thématiques récurrentes parmi les dyades. Angela nous dit comment son mentor l'a appuyée afin de mieux connaître ses élèves et donc de bâtir des relations plus solides avec eux :

> « *Mon mentor, c'était lui l'enseignant de 7e et 8e avant moi, alors, il connaît le niveau, il connaît ces élèves-là depuis qu'ils sont tout petits. Ça, ça aide beaucoup parce que je peux avoir des informations sur leur famille, sur ce qu'ils ont déjà réussi à faire… des choses comme ça.* »

Puisque les mentors et les mentorés du palier secondaire enseignent pour la plupart des matières différentes, mais qu'ils œuvrent parfois aux mêmes niveaux, les mentorés du palier secondaire tirent alors profit du fait que les mentors aient les mêmes élèves. Cela permet aux enseignants-mentors de partager des stratégies avec le mentoré afin de tisser de bonnes relations avec une cohorte d'élèves ou bien avec un élève en particulier.

Que ce soit dans le but de tisser une meilleure relation avec un élève présentant des troubles de comportement ou pour mieux venir en aide à un autre ayant un plan d'enseignement individualisé (PEI), l'accompagnement du mentor a souvent été une aide utile pour les mentorés. Marianne nous dit comment elle a aidé sa mentorée, Marie-Michèle, à travailler avec un de ses élèves qui lui posait certains défis, mais pour qui elle n'enseignait qu'une matière scolaire :

> « […] *elle a un élève qui a des besoins particuliers, donc, en fin de journée, elle fait un retour avec moi sur ce qui s'est passé dans la journée et ce qu'elle a mis en place pour aider l'élève. Comme ça, je peux soit l'appuyer ou même en parler à l'enseignante titulaire parce que je travaille beaucoup avec madame Véronique* [pseudonyme] *de la classe de 4e année.* »

Mentionnées par quatre mentors et six mentorés, *les relations et la communication avec les parents* constituent une autre catégorie de sujet abordé dans le cadre des rencontres mentorales. En effet, les courriels à écrire aux parents ou les notes rédigées dans l'agenda de l'élève à leur attention suscitent parfois de l'inquiétude chez certains mentorés et ceux-ci semblent bénéficier de la rétroaction de leur mentor avant de procéder à l'envoi. La façon de communiquer l'information aux parents est aussi un sujet abordé par certaines équipes :

> « […] *mon mentoré, il fallait qu'il tempère sa façon de communiquer avec les parents, avec plus de diplomatie. À un moment donné, il s'est retrouvé dans une mauvaise situation et il a perdu tous ses moyens. J'ai donc rédigé avec lui des notes pour les parents et après ça, il le faisait tout seul* » (Delphine, mentor en maternelle).

Pour Angela, c'est surtout le soutien que lui a procuré son mentor sur le plan de la préparation des rencontres avec les parents, ainsi que des documents nécessaires à celles-ci qui lui a été d'une grande utilité. Louise, quant à elle, a eu recours à l'accompagnement de son enseignant-mentor afin de faciliter les communications qu'elle anticipait difficiles avec les parents d'un élève qui s'apprêtait à redoubler son année scolaire.

Finalement, les *procédures administratives* liées au fonctionnement du conseil scolaire ou

de l'école, ainsi que les multiples *tâches connexes à l'enseignement* composent la dernière catégorie de sujets traités pendant les rencontres mentorales. Cinq mentors et autant de mentorés affirment avoir abordé ce sujet. À leur arrivée dans le conseil scolaire ou la nouvelle école, il est fréquent que les nouveaux enseignants ne connaissent pas toutes les procédures administratives ou les façons de faire spécifiques et particulières à l'école. Qu'il s'agisse de connaître la personne responsable de l'informatique à l'école, l'endroit où sont entreposés les ressources et le matériel pédagogiques, la façon de remplir un formulaire pour assister à une formation offerte par le conseil, la procédure pour effectuer les commandes de matériel scolaire pour l'année suivante ou les étapes à suivre pour organiser les sorties de fin d'année, les mentors ont pu assister les mentorés à bien des égards sur le plan des procédures administratives. Les mentorés ont également pu bénéficier de l'accompagnement mentoral afin d'obtenir des informations sur des sujets et des tâches connexes à l'enseignement, par exemple les mesures de sécurité en vigueur à l'école, le code de vie de celle-ci, les comités et les activités parascolaires ou les activités de finissants des élèves de 8e année.

Lorsque questionnées sur les principales tâches réalisées ou les sujets abordés dans le cadre des rencontres mentorales, les deux expertes du PIPNPE ont, à peu de différences près, identifié ceux déjà relevés par les mentors. Les questions liées à l'évaluation des apprentissages et des bulletins scolaires, de même que celles relatives à la gestion de classe constituent toutefois, selon elles, les sujets les plus fréquemment abordés par les dyades.

4.2.5 Les stratégies utilisées

Afin d'en connaître davantage sur la nature de l'accompagnement mentoral, nous nous sommes également intéressée aux stratégies utilisées par les équipes mentorales. Au total, treize stratégies ont été mentionnées par les participants. Elles sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 4.5

Les stratégies utilisées et les actions posées
dans le cadre de l'accompagnement mentoral selon les participants

Stratégies d'accompagnement mentoral utilisées	1. Faire des retours et rétroagir 2. Partager ses expériences personnelles et professionnelles 3. Écouter, rassurer et consoler 4. Partager ses ressources et son matériel pédagogiques 5. Conseiller et guider

	6. Répondre aux questions 7. Aiguiller vers les ressources adéquates 8. Modeler les pratiques pédagogiques 9. Anticiper les besoins 10. Observer 11. Encourager la réflexion critique 12. Prendre la relève 13. Co-enseigner

La première stratégie utilisée par les mentors et la plus souvent mentionnée par les membres des dyades est d'*effectuer des retours ou de donner de la rétroaction sur des épisodes vécus en classe ou sur des actions posées par l'enseignant débutant*. Les rencontres mentorales sont effectivement des occasions idéales pour le mentoré de raconter certaines de ses expériences afin de vérifier auprès d'une personne plus expérimentée si son comportement, sa pratique ou ses paroles étaient adéquats. Plus que le fait d'obtenir un conseil ou une réponse à une question, le mentoré désire, dans ce cas-ci, faire un retour sur un événement vécu afin de déterminer ce qui était acceptable ou non, adéquat ou non. Ce faisant, il peut alors réguler ses pratiques et se préparer à faire face, de façon toujours plus adéquate, à des situations ultérieures similaires. C'est ce que Dominique fait auprès de sa mentorée ; lorsque cette dernière bâtit de nouvelles tâches et grilles d'évaluation pour ses élèves, elle les lui montre afin de recevoir une rétroaction. Josette, quant à elle, relit les courriels de sa mentorée destinés aux parents d'élèves afin de lui dire si le ton est juste et approprié. Afin d'améliorer l'application du système de soutien aux comportements positifs (SCP) auprès d'un élève particulièrement dérangeant, Marie-Michèle demande à son mentor si elle considère que les conséquences qu'elle a données à l'élève sont raisonnables et proportionnelles aux fautes commises. Puisqu'ils sont utilisés dans une foule de situations diverses, les retours et la rétroaction semblent être des stratégies de premier plan au sein de l'accompagnement mentoral. Plusieurs mentors et mentorés relient l'utilisation de ces stratégies au sentiment d'insécurité plus ou moins fort fréquemment rencontré chez les enseignants débutants. C'est ce que Raphaëlle nous livre en expliquant comment la rétroaction de son mentor au sujet de la leçon qu'elle avait préparée en prévision de son évaluation du rendement l'a aidée à faire face à cet événement stressant :

> « *Elle m'a dit ce qu'elle en pensait. Et elle me rassurait aussi. Elle me disait de ne pas m'inquiéter. Je savais que ça allait bien aller, mais c'est rassurant de savoir que quelqu'un a approuvé quand même ce qu'on a fait. On est plus confiant, on a plus d'assurance*. »

Les expertes du PIPNPE sont aussi d'accord avec le fait que la rétroaction occupe une place importante dans les stratégies utilisées par les mentors. Pour ce faire, Emmanuelle insiste sur l'importance, pour ceux-ci, de posséder de bonnes habiletés de communication.

Partager ses propres expériences est aussi l'une des stratégies privilégiées par les mentors, selon sept d'entre eux et trois mentorés. Cette stratégie semble être liée de près au rôle de guide joué par les mentors. En effet, plusieurs ont affirmé partager leurs différentes expériences professionnelles à leur mentoré afin que ceux-ci puissent en tirer des leçons ou bien s'en inspirer. Selon Josette, le partage d'expériences moins positives peut également avoir pour but de rassurer le mentoré qui vit lui aussi des situations plus difficiles :

> « *Il faut leur dire, il faut leur montrer qu'on n'est pas des produits finis. Je ne suis pas "at the top" ! J'en fais, des erreurs ! Moi aussi, ça m'est arrivé de faire des gaffes et de passer des mauvaises journées, mais on se reprend et on continue.* »

Isabelle, en plus de partager ses expériences professionnelles, affirme partager aussi son vécu en tant que mère afin de sensibiliser son mentoré, qui lui n'est pas père, à mieux comprendre la réalité des parents des élèves qu'il est appelé à côtoyer dans ses fonctions.

Une troisième catégorie de stratégies fréquemment mentionnée par les enseignants-mentors, les mentorés, ainsi que les expertes du PIPNPE en est une liée de près à la dimension « soutien émotionnel » de l'accompagnement mentoral. Les *stratégies d'écoute, d'apaisement des craintes et même de consolation* semblent donc être des stratégies prisées par près de la moitié des enseignants-mentors. Certains mentors comme Delphine affirment que l'écoute active est la stratégie la plus importante à l'intérieur d'une relation mentorale. Elle s'est avérée très utile, dit-elle, alors qu'un de ses mentorés songeait à abandonner la profession :

> « *Mon mentoré, l'année dernière, il a eu un gros questionnement au niveau de l'enseignement. Tu sais, notre rôle, c'est comme éteindre des feux… Il faut écouter, écouter, écouter, écouter, écouter… C'est la stratégie numéro un, ah oui… Ça marche beaucoup.* […] *C'est de les garder sains d'esprit !* (rires) ».

Il faut être prêt, dit-elle, à consoler les mentorés qui vivent des débuts difficiles dans l'enseignement et qui éprouvent des moments de panique et de stress importants. Pour Josette, l'écoute permet aux mentorés de « *ventiler* », de dédramatiser les situations avec une charge émotive trop importante qui les empêche de trouver une solution :

> « *Les profs, c'est ça… Ils sont dans les émotions : "C'est fou, mon Dieu, l'élève a pas d'allure !" Et là, il faut enlever les émotions et aller à l'essence. Et après ça, ils disent : "Ah ! Ben finalement, c'est pas compliqué !"* (rires) »

Rassurer le mentoré, lui permettre de comprendre qu'il est sur la bonne voie ou bien que la

situation difficile qu'il a vécue est moins grave qu'il n'y paraît est aussi une stratégie permettant aux mentorés de cheminer avec plus de confiance et d'assurance dans sa pratique professionnelle.

Il n'est pas surprenant que le *partage de ressources et de matériel pédagogique* soit l'une des stratégies mentionnées par les mentors, la moitié d'entre eux ayant décrit leur rôle comme étant, entre autres, un « fournisseur de ressources ». Maurice précise qu'il s'agit d'une stratégie fort aidante, particulièrement en début d'année où le nouvel enseignant fait face à une foule d'adaptations dans son nouvel environnement de travail et où il n'a pas forcément le temps de faire de la recherche afin de trouver les ressources appropriées et de bâtir toutes les leçons à enseigner. Dominique, pour sa part, se dit heureuse de soulager un peu sa mentorée déjà très occupée en lui partageant le matériel qu'elle conçoit pour sa classe :

> « […] *quand je monte des évaluations, je peux arriver et lui dire : "Regarde, j'ai fait ça et voici la grille, qu'est-ce que tu en penses ?" Ça, je trouve ça plaisant d'arriver avec des choses comme ça et qu'elle me dise : "Oh wow ! Merci parce que je n'avais vraiment pas le temps !"* »

Cinq mentorés ont également dit avoir bénéficié du partage de ressources et de matériel pédagogique de la part de l'enseignant-mentor. Vincent, n'étant pas très familier avec les méthodes d'évaluation au préscolaire, affirme que pour lui, « c'était de l'or » de pouvoir avoir accès aux différentes ressources de son mentor, particulièrement les grilles d'évaluation. Pour Mélanie, mentorée au secondaire, ce fut un soulagement immense lorsque Josette, son mentor, l'a aidée à mettre la main sur une foule de ressources lui permettant d'enseigner les matières qui lui avaient été assignées à la dernière minute et pour lesquelles elle n'avait pas eu le temps de se préparer.

Quatre mentors, cinq mentorés et les deux conseillères pédagogiques ont mentionné la *stratégie de « conseiller » et celle de « guider »*. Une fois de plus, cette catégorie de stratégies est en lien étroit avec le rôle le plus fréquemment mentionné par les équipes mentorales, soit celui de conseiller et de guide. Prodiguer des conseils au mentoré au sujet de son enseignement, l'orienter vers des stratégies gagnantes, lui donner des trucs et astuces pour bien gérer sa salle de classe, le guider vers une approche mieux adaptée à un élève plutôt qu'une autre sont autant d'exemples où le mentor utilise ces stratégies. Cela semble avoir un effet apaisant pour les mentorés qui ressentent parfois de l'insécurité face à certaines tâches ou situations. Mélanie, pour qui la gestion de la classe est un défi, apprécie particulièrement les conseils de son mentor

chez qui elle admire la facilité d'entrer en relation avec les élèves :

> « *J'aime son style quand elle enseigne et je trouve qu'elle a une bonne approche et une bonne relation avec les élèves. Donc, j'aime avoir son avis et je lui demande souvent de me guider ou me conseiller*. »

Le simple fait de *répondre aux questions du mentoré* est également une stratégie mentionnée par les équipes mentorales. En effet, les nouveaux enseignants se posent une multitude de questions par rapport à toutes sortes de facettes de leur profession et le mentor est souvent considéré par le mentoré comme celui qui peut, mais surtout, qui est disponible pour répondre à leurs questionnements au quotidien. Seulement quatre mentors et trois mentorés ont mentionné cette stratégie lorsque questionnés spécifiquement sur celle-ci, mais la presque totalité des équipes mentorales ont pourtant fait allusion lorsqu'elles ont été questionnées sur la fréquence et la durée de leur rencontre mentorale. En effet, les rencontres de type « informel » dont ils ont fait mention dans leur entretien étaient très souvent présentées comme de brefs moments de partage issus d'un questionnement du mentoré.

Aiguiller le mentoré vers l'aide appropriée ou le diriger vers les ressources lui permettant de répondre à ses besoins est une autre stratégie utilisée par les mentors. Il est possible de dire qu'elle est liée à la stratégie précédente puisque dans l'éventualité où l'enseignant-mentor n'est pas en mesure de répondre aux questionnements du mentoré, il essaie alors de diriger le mentoré vers les personnes ou les ressources qui seront en mesure de le faire. C'est ce qu'Isabelle a fait auprès de sa mentorée : « *J'ai été obligée de lui suggérer d'aller voir la direction, indépendamment des conseils que je lui ai donnés. Je lui présente d'autres options, car je n'ai pas toutes les réponses* ». Aiguiller le mentoré peut aussi signifier avoir recours à l'opinion ou aux conseils d'une tierce personne, en plus de ceux du mentor. Dans le cas de Marie-Ève, le fait d'inviter sa mentorée, qui faisait alors face à une situation difficile, à aller consulter le personnel administratif de l'école avait pour but de la rassurer :

> « *C'est arrivé une fois que Louise ait un problème. C'était suite aux bulletins, comment traiter d'un sujet délicat avec un parent. Alors, je lui ai fait part de mes expériences et je lui ai dit aussi : "Pour te rassurer, on devrait aller voir la direction, juste pour qu'elle te donne son point de vue sur ce que tu devrais faire"*. »

La stratégie du *modelage* fut mentionnée par deux mentors et un seul mentoré. Pour Delphine, mentor en maternelle, cette stratégie a été utile afin de démontrer à ses mentorés la façon de faire pour effectuer des entrevues d'accueil auprès des futurs élèves de la maternelle et de leurs parents : « *Ça, je l'ai fait avec eux pour leur montrer la marche à suivre. Moi, j'en ai*

fait une… ensuite, ils en ont fait une avec moi… et ensuite, ils faisaient le reste ». Angela, pour sa part, a bénéficié de cette stratégie pour se familiariser avec l'utilisation du tableau interactif et pour lequel Maurice possédait de nombreuses compétences.

Anticiper les besoins du mentoré est une stratégie citée par deux mentors et deux mentorés. Delphine considère qu'il s'agit d'une stratégie importante lorsqu'on accompagne les nouveaux enseignants. En effet, en tant qu'enseignant plus expérimenté, il est parfois plus aisé de « prédire » ou d'anticiper les façons d'éviter certaines problématiques et de répondre aux besoins du mentoré avant que ces dernières apparaissent. Voici ce qu'elle nous dit à ce propos :

> « *Souvent, ils vont me le demander après : "Pourquoi t'as fait ça ? Tu n'étais pas obligée de faire ça pour moi !" Et je leur dis : "Non, je n'étais pas obligée, mais j'ai senti que tu en avais de besoin de ça. Puis l'année prochaine, tu sauras et tu pourras le faire tout seul. Ce n'est pas que je ne croyais pas que tu ne pouvais le faire, mais c'est juste que je voyais que c'était trop."* […] *Il faut leur expliquer : "C'était ça ou sinon, tu tombais".* »

Louise, quant à elle, a beaucoup apprécié les recommandations précieuses de son mentor qui enseigne à la maternelle et au jardin depuis plusieurs années. Ayant développé une certaine expertise dans l'enseignement au préscolaire, le mentor de Louise a ainsi été en mesure de bien la préparer, lui fournissant au bon moment les ressources dont elle aurait besoin prochainement ou lui faisant des rappels concernant les formations importantes et pertinentes auxquelles s'inscrire.

Seuls un mentor et un mentoré ont mentionné l'*observation* comme stratégie employée au sein de la dyade. Il ne s'agit cependant pas de séances d'observation planifiées comme le suggère habituellement le PIPNPE et où le mentor se déplace pour observer l'enseignement du mentoré ou vice versa. Delphine a mentionné la stratégie en affirmant qu'elle l'utiliserait si ses mentorés le lui demandaient. Vincent, quant à lui, a plutôt su tirer profit de petites séances d'observation informelles qu'il a pu effectuer lorsqu'il voyait sa mentor interagir avec ses élèves dans le corridor ou bien dans le cadre d'activités conjointes organisées pour l'ensemble des classes de jardin. Au moment où se déroulait la collecte de données, il souhaitait cependant prendre une demi-journée, qui lui était allouée dans le cadre du PIPNPE, pour aller observer le déroulement de centres d'apprentissage dans la classe de son mentor.

Les expertes du PIPNPE ont toutefois mentionné l'observation en salle de classe suivie de rétroactions constructives comme étant une stratégie jouant un rôle très important dans l'apprentissage des mentorés. Emmanuelle se désole de constater que les dyades n'y aient pas recours de façon plus régulière. Elle mentionne d'ailleurs connaître les raisons qui rendent cette

stratégie impopulaire auprès des équipes mentorales :

> « *Quand les mentors vont observer, par exemple, dans la classe du mentoré, il faut leur apprendre à donner de la rétroaction qui ne porte pas sur le nouvel enseignant, mais sur les élèves : c'est eux que l'ont veut réellement observer. On veut voir l'impact des pratiques sur les élèves avant tout. Si le mentoré et le mentor savent ça, la dynamique n'est plus la même et déjà, c'est moins stressant comme stratégie. Mais ça, c'est toute une culture à changer au sein de l'école.* »

Josette est la seule mentor à avoir mentionné la stratégie consistant à *susciter la réflexion chez le mentoré*. Selon elle, un mentor peut, dans certains cas, répondre aux questions du mentoré et le conseiller sur différents aspects de sa pratique, mais il est primordial d'encourager chez lui la réflexion afin que ce dernier puisse trouver lui-même les solutions à ses problèmes ou découvrir son propre style d'enseignement. Cette conception, Josette la renvoie au rôle de guide que joue le mentor :

> « *Moi, je veux qu'elle fasse un choix, qu'elle écoute son cœur et qu'elle soit à l'aise avec ce qu'elle décide. Quand elle vient me voir et me dit : "Là, on m'a conseillé de faire ça, qu'est-ce que je fais ?" Mon rôle est de la guider et de lui demander : "OK, ma belle, comment tu te sens là-dedans ? Qu'est-ce que ton cœur te dit ? Ta tête ? Mais toi, t'es qui ? T'es pas obligée d'être quelqu'un d'autre !" C'est vraiment de la guider pour qu'elle se trouve elle-même.* »

Pour Valérie, conseillère pédagogique, il s'agit pourtant d'une stratégie de première importance. Elle avoue cependant qu'il est plus naturel, pour les mentors, de donner des conseils que d'encourager la pratique réflexive chez leur mentoré :

> « […] *par nature, un enseignant, ça dirige et ça donne des consignes. On est des spécialistes pour donner des ordres, dans le bon ordre ! Ça, on est bon là-dedans ! Mais de questionner, d'écouter, de faire réfléchir l'autre, on l'est moins* ».

« *Prendre la relève* » est une autre stratégie mentionnée par un mentor. Pour Denise, enseignante associée au Programme d'appui à la réussite des élèves, cela signifie appuyer et assurer un suivi auprès des élèves qui sont sous la responsabilité de sa mentorée dans le cas où celle-ci aurait des contretemps ou en aurait trop sur les épaules. Puisque toutes deux effectuent des tâches similaires au sein de l'école, c'est une stratégie qui s'applique bien à leur équipe.

Finalement, la stratégie du *co-enseignement* fut citée par Dominique, mentor en 3e année. Sa mentorée et elle enseignant au même niveau et ayant chacune une classe de quinze élèves, il a été souvent possible de joindre les deux groupes et de procéder à des séances de co-enseignement, permettant ainsi à sa mentorée d'être témoin de sa façon d'enseigner et des stratégies utilisées auprès des élèves.

La catégorie « Nature de l'accompagnement mentoral » a permis, dans un premier temps,

de préciser les caractéristiques des rencontres mentorales. Nous avons, entre autres, pu comprendre que ces dernières étaient majoritairement constituées de rencontres plutôt informelles ayant en général pour but de répondre à des besoins ponctuels de l'enseignant mentoré. Nous avons également pu y décrire la représentation que se font les enseignants-mentors, les mentorés, ainsi que les experts du PIPNPE à propos des différentes fonctions des enseignants-mentors et qui se résument ici en quatre grands rôles. Il a aussi été possible de préciser six familles de tâches effectuées ou de thèmes abordés dans le cadre de ces rencontres mentorales. Enfin, il a permis d'identifier treize stratégies utilisées dans le cadre de l'accompagnement prodigué par les mentors aux mentorés.

4.2.6 Les facteurs facilitant l'accompagnement mentoral

Bien que l'entretien n'incluait pas de questions spécifiques concernant les éléments du contexte ou de l'environnement pouvant faciliter l'établissement de la relation mentorale ou bien l'accompagnement en lui-même, l'analyse des témoignages des mentors a permis l'émergence de résultats à ce sujet qui s'avèrent pertinents pour la recherche.

Plus de la moitié des mentors ont, à un moment ou un autre de l'entretien, mentionné le climat de grande collégialité et de collaboration qui régnait au sein de leur école. La plupart d'entre eux considèrent cette atmosphère comme étant en partie à l'origine de la réussite de l'accompagnement. Pour Marianne, cette « culture » spécifique de l'école a certainement contribué à faire en sorte qu'elle vive de belles expériences en tant que mentor : « *Toutes mes expériences ont été positives, mais ça, c'est dû aussi à la nature de l'école. Les profs sont comme ça ici, ils partagent, ils sont ouverts ; c'est vraiment une culture. L'environnement compte pour beaucoup* ». Dominique, quant à elle, remarque que le climat d'entraide qui règne à son école permet d'envisager l'accompagnement mentoral comme une sorte d'extension aux pratiques collaboratives qui s'y exercent déjà :

> « *C'est pas juste elle qui vient vers moi pour des trucs, ce n'est vraiment pas ça. Même si elle n'était pas mentorée, on aurait fonctionné de la sorte. C'est la mentalité de l'école : travail d'équipe, collaboration, on a des périodes de CAP* [communauté d'apprentissage professionnelle] *tous les jours. Ce sont des CAP par niveau ou par cycle et c'est vraiment ce que la direction veut. On harmonise nos pratiques de travail, on est une équipe. Le mentorat est par-dessus ça, mais déjà à la base, il y a un bon réseau de soutien* […]. »

D'ailleurs, nous l'avons vu à la section 4.2.1 (Devenir mentor) ; pour certains participants, le choix même de devenir mentor a été facilité du fait que cela faisait déjà partie de leurs

habitudes de travailler en étroite collaboration avec les collègues de travail. Par exemple, chez les enseignants de l'élémentaire, devenir le mentor d'un nouveau collègue qui enseigne au même niveau que soi et avec qui ils seront appelés à collaborer de toute façon semble souvent une décision toute naturelle. Puisqu'ils sont déjà prédisposés à s'entraider et à travailler en étroite collaboration avec d'autres, le travail de mentor leur semble par conséquent moins lourd. Les propos de Dominique reflètent bien ce phénomène ; lorsque questionnée sur son expérience d'accompagnement mentoral, elle admet qu'il est difficile de répondre et de parler uniquement de relation mentorale :

> « *C'est difficile de répondre à ça parce que la relation… Je suis là, de toute façon, et c'est dur de départager ce qui relève de la collègue, de l'amie, de la mentorée ; c'est ma partenaire d'école, on travaille ensemble, que je sois son mentor ou pas.* »

Ce climat de collaboration et de collégialité dans l'ensemble de l'école, en plus de rendre le rôle de mentor plus naturel et « plus accessible », comporte un avantage en ce qui a trait à la lourdeur des tâches et des responsabilités de ces derniers. Puisque Marie-Ève et ses collègues du préscolaire ont elles aussi l'habitude de travailler en équipe afin de planifier l'enseignement et les différentes activités d'apprentissage de leurs élèves, la charge de travail liée au mentorat s'en trouve amoindrie. En effet, bénéficiant déjà de tout un réseau de soutien autour d'eux, les mentorés, précise-t-elle, ne dépendent plus uniquement des services du mentor pour répondre à leurs besoins. Elle ajoute par ailleurs que les mentorés, bénéficiant du partage très riche d'idées entre les collègues plus expérimentés, sont plus à même de sélectionner les stratégies et de s'approprier les pratiques qui leur conviennent.

Finalement, bien que Claire et sa mentorée ne se soient pas côtoyées dans le cadre de rencontres de mentorat, elles ont tout de même collaboré à de nombreuses reprises. En effet, dit Claire, tous les enseignants de son département se rassemblent fréquemment afin de coordonner leurs pratiques et de discuter de cas d'élèves plus problématiques. Ce faisant, Claire pense que cela répondait probablement à certains besoins de sa mentorée et faisait peut-être en sorte que cette dernière demande très peu d'assistance sur le plan du mentorat. Les propos de Sylvie, la mentorée de Claire, viennent appuyer les soupçons de sa mentor. Elle dit effectivement avoir bénéficié du climat d'entraide qui règne à l'école : « *Ici, les cartables de cours, ça se partage ! L'esprit de l'école est axé sur ça, mentorat ou pas* ».

Pour Valérie et Emmanuelle, la culture de l'école et l'environnement dans lequel les mentors évoluent sont, sans contredit, des facteurs pouvant avoir un impact non négligeable sur

la réussite du mentorat et le travail du mentor. Emmanuelle va même jusqu'à affirmer que « *le facteur numéro un de la réussite du programme repose sur la compréhension de sa valeur au sein de l'école* ». Les écoles qui placent l'accueil et l'aide au nouveau personnel enseignant parmi leur priorité sont celles qui sont le plus susceptibles de voir naître des relations mentorales profitables. Elle ajoute que plus le réseau de soutien est important autour du débutant, plus on augmente ses chances de réussite et on allège la tâche des mentors. Emmanuelle nous démontre d'ailleurs comment le climat de collaboration au sein du personnel de l'école peut faciliter le travail du mentor :

> « *On voit que dans les écoles où il y a des CAP, c'est plus facile. Parce que les CAP, c'est fait pour se dire les vraies affaires : ''Regarde, j'ai essayé cette stratégie-là dans ma classe et ça n'a pas du tout fonctionné ; je me suis plantée'', etc. On partage, on se le dit, on échange. Quand il y a déjà cette culture-là dans les écoles, ça facilite le travail des mentors, car c'est plus facile de donner de la rétroaction au mentoré.* »

Valérie est elle aussi d'accord sur le fait que le climat d'entraide régnant dans une école facilite le travail des dyades. Elle dit avoir observé plus particulièrement cette « *synergie à collaborer* » au niveau élémentaire où l'on encourage les enseignants d'un même niveau scolaire à travailler en étroite collaboration. Le mentorat y est alors vu comme quelque chose de naturel ou comme le prolongement d'un partenariat déjà existant :

> « *Il y a vraiment un partage, une collaboration. Et le mentorat, ça force encore plus ces pratiques-là. Ils essaient des trucs ensemble, ils le partagent sur Google Drive avec le reste de l'école. Mais ça, ce sont les équipes performantes. Quand la relation de collaboration se fait toute seule au départ, c'est certain que le mentorat est facile et presque superficiel ; il se fait de toute façon. Alors, le programme, à ce moment-là, c'est comme une récompense ; ils peuvent ou non avoir recours aux journées de suppléance ou aux journées de formation.* »

Lors de l'analyse des données, il a également été possible d'identifier, dans les propos des enseignants-mentors, certains facteurs perçus comme ayant facilité l'accompagnement mentoral. Le jumelage entre mentor et mentoré, pour plusieurs d'entre eux, représente une étape cruciale de la relation mentorale et joue un rôle important dans sa réussite. Partager des affinités personnelles avec le mentoré a été mentionné par six mentors comme étant un élément important à considérer avant le jumelage. C'est pour cette raison qu'Anaëlle propose que le mentoré dispose de plus de temps pour connaître suffisamment ses collègues de travail afin de choisir un mentor avec qui il partage certaines affinités. Pour elle qui avait plusieurs points en commun avec son mentor, il s'agit d'un facteur de première importance :

« […] *le "clic" est important entre les personnalités et la façon de travailler* […] *Comme quand moi j'ai eu mon mentor, je pense que c'est le meilleur clic qu'on aurait pu faire, parce que les deux, on était des designers et on s'est dit que ça pourrait fonctionner parce que lui, il est vraiment relax comme moi, nos approches envers les élèves sont très similaires et c'est pour ça que c'était comme parfait. On se rejoignait sur beaucoup de points et ça, je pense que c'est plus fort que toutes les autres choses qui sont techniques.* »

Selon trois participants, avoir des domaines d'enseignement similaires au secondaire et enseigner au même niveau à l'élémentaire sont également des facteurs qui facilitent l'accompagnement et qui doivent donc être considérés avant de procéder au jumelage. Quatre mentors ont également indiqué que le fait de bénéficier de périodes libres avec le mentoré avait énormément facilité leur travail et leur avait permis de tirer pleinement profit de la relation.

Certains traits de personnalité ou habiletés du mentor ont également été mentionnés par les mentors comme étant très importants dans la réussite du mentorat. L'ouverture d'esprit, l'empathie et de bonnes habiletés sur le plan de la communication semblent être des atouts pour les enseignants agissant à titre d'accompagnants.

Pour sa part, Alexandra croit que la réussite de la relation repose avant tout sur la connaissance que possède le mentor à propos de ses rôles et de ses responsabilités. Ses propos expliquent comment une vision limitée de ce que constitue le mentorat peut freiner le développement professionnel du mentoré :

« *J'ai l'impression que certains mentors pensent que le mentorat, c'est juste un partage de ressources et de matériel, et de dire au mentoré : "fais ça, pis ça", mais je ne pense pas que ce soit bénéfique. Il faut que le mentoré soit autonome et fasse ses choix*. »

Maurice, quant à lui, affirme qu'avant d'accepter les fonctions de mentor, l'enseignant doit être prêt à jouer un rôle de soutien émotionnel important puisqu'il s'agit là d'un rôle pour lequel il existe peu d'options :

« […] *il faut être prêt ; ils vont pleurer. Il ne faut pas s'imaginer que l'on va se tenir loin de cette émotion-là. Ils vont pleurer, ils vont en arracher et ils vont se décourager. Il faut se centrer sur la relation interpersonnelle et on doit se soucier de comment on la bâtit, cette relation. Parce que les activités, c'est facile d'en trouver si tu es moindrement un peu à l'aise de les chercher.* […] *Mais au niveau du vécu des émotions, ça, c'est… ça ne se trouve pas vraiment sur Internet !* »

Selon Isabelle, s'assurer d'avoir une certaine forme d'appui en tant que mentor lors de l'accompagnement est également un point important à considérer avant de prendre la décision de devenir mentor. Elle précise qu'il est également important de communiquer clairement nos

limites à notre mentoré dès le début de la relation afin de limiter les conflits et de s'assurer de ne pas se sentir dépassé par la lourdeur de la tâche.

4.3 Les défis et les obstacles rencontrés lors de l'accompagnement mentoral

L'analyse des entretiens des mentors, des mentorés, ainsi que des experts du PIPNPE ont permis de mettre au jour certains défis liés à la fonction d'enseignant-mentor. Les résultats présentés dans cette section permettent donc de répondre partiellement à la deuxième sous-question de recherche qui va comme suit : *Quels sont les défis rencontrés et les bénéfices ressentis par les enseignants-mentors au cours de leur expérience d'accompagnement mentoral ?* L'analyse a permis de révéler trois sous-catégories de défis ou de difficultés vécues par les mentors dans le cadre de leur accompagnement auprès d'un enseignant débutant : les défis d'ordre personnel, les défis d'ordre contextuel, ainsi que les défis d'ordre relationnel. Le Tableau 4.6 fait la synthèse de l'ensemble des défis relevés dans les entretiens des enseignants-mentors :

Tableau 4.6

Les défis vécus par les enseignants-mentors
dans le cadre de l'accompagnement mentoral selon les participants

Défis d'ordre personnel	1. Aborder les difficultés du mentoré et lui donner de la rétroaction 2. Ressentir de l'impuissance face aux problématiques du mentoré 3. Adopter une approche équilibrée 4. Accompagner en vivant soi-même des situations personnelles difficiles 5. Procurer du soutien émotionnel 6. Se sentir responsable des échecs du mentoré 7. Ne pas posséder suffisamment d'expérience
Défis d'ordre contextuel	1. Manquer de temps et avoir un horaire surchargé 2. Ressentir une ambiguïté face à son rôle 3. Enseigner à un niveau différent ou des matières scolaires différentes de celles du mentoré 4. Respecter les procédures administratives du programme PIPNPE
Défis d'ordre relationnel	1. Avoir une personnalité ou un style différent du mentoré 2. Exercer des rôles conflictuels dans l'école 3. Faire face à un manque d'ouverture de la part du mentoré 4. Vivre un conflit avec le mentoré

Bien que les mentorés aient eux aussi été invités à s'exprimer sur les défis vécus par leur enseignant-mentor, force est de constater que ces derniers n'ont pas été très loquaces lors des

entretiens concernant ce sujet spécifique. Les raisons pouvant expliquer ce phénomène seront explorées lors de la discussion des résultats. Ceci étant dit, la presque totalité des résultats présentés dans la catégorie « Défis vécus lors de l'accompagnement mentoral » provient des entretiens qui ont été menés auprès des enseignants-mentors. Ainsi, à moins d'en faire la précision dans le texte, les propos rapportés dans les trois prochaines sections seront ceux des enseignants agissant en tant que mentors.

4.3.1 Les défis d'ordre personnel

Cette sous-catégorie regroupe l'ensemble des défis ou des difficultés vécus par l'enseignant-mentor qui découlent de l'enseignant lui-même, c'est-à-dire qui ne relèvent ni du contexte ou de l'environnement dans lequel se déroule l'accompagnement ni de la relation avec le mentoré ou avec les autres membres du personnel enseignant. Sept codes ont pu être associés à cette sous-catégorie.

Savoir aborder le mentoré à propos de ses difficultés et lui donner de la rétroaction à ce sujet est le défi le plus fréquemment mentionné par les enseignants-mentors. Près de la moitié de ces derniers ont affirmé avoir fait face à ce défi à un moment ou à un autre de leur accompagnement mentoral. Plusieurs d'entre eux ont décrit cette intervention comme étant très délicate. D'un côté, ils se sentent dans l'obligation d'en discuter avec le mentoré par souci de bien faire leur travail de mentor et de participer au développement professionnel des mentorés, mais de l'autre, ils ont peur de le blesser, de le choquer ou bien de provoquer en lui le sentiment d'être jugé. Josette affirme qu'il s'agit du plus gros défi lié aux fonctions de mentor et elle trouve cela d'autant plus difficile quand il s'agit d'aborder un élément qui relève d'une caractéristique très personnelle de l'enseignant accompagné, comme sa façon d'interagir avec les élèves :

> « *Je te dirais, une des choses que je trouve difficile, c'est d'aborder un aspect de la personnalité enseignante, tu sais, comme quelque chose qui a besoin d'être travaillé. Parce que ma mentorée, elle est super gentille, mais elle a vraiment un style militaire "dans ta face !" là. Pis, on peut voir ça dans le corridor, avec ses interventions avec les élèves. C'est comme un accueil plus ou moins chaleureux avec certains élèves dans la mesure où elle a une opinion préfaite sur l'élève qui est dans sa classe.* […] *C'est dur à aborder avec un enseignant, ça : "Ben, il faudrait peut-être que tu changes la façon dont tu interagis avec tes élèves !" Je ne veux pas l'attaquer. C'est très délicat et il y a une façon de le dire.* »

« *Il faut faire attention à la façon dont la rétroaction est donnée et quand elle est donnée* », affirme Marianne. Ce n'est cependant pas une tâche aisée si l'on se fie aux témoignages de ces

cinq mentors. Cependant, Marianne ajoute que plus la relation devient solide et que plus on apprend à connaître le mentoré, cet aspect tend à devenir de moins en moins difficile. Delphine ajoute qu'il faut également insister auprès du mentoré sur le fait que les rétroactions n'ont pour objectif que d'émettre un jugement par rapport à un geste posé et non pas par rapport à une personne.

Emmanuelle, experte du PIPNPE, a elle aussi relevé cette difficulté chez certains mentors. Bien qu'il ne soit jamais facile d'aborder un collègue à propos de ses difficultés, elle affirme que cela devient particulièrement difficile pour le mentor lorsque son mentoré est aux prises avec des défis importants.

Une deuxième difficulté personnelle qu'ont ressentie les mentors est celle du *sentiment d'impuissance ou de dépassement vis-à-vis de certaines problématiques vécues par le mentoré*. Quatre mentors ont confié avoir vécu des difficultés sur ce plan. Si les mentors disent se sentir prêts à accompagner l'autre, à l'aider dans son cheminement professionnel, il n'en demeure pas moins qu'il peut s'avérer extrêmement difficile pour eux d'être témoins de grandes souffrances chez le mentoré. Anaëlle dit s'être sentie dépassée par la situation de sa mentorée et ne pas avoir su comment réagir à ses propos lorsqu'elle lui confiait sa détresse par rapport à un de ses groupes d'élèves, affirmant qu'elle ne voulait plus leur enseigner. Alexandra a, elle aussi, vécu une situation similaire avec sa mentorée, bouleversant ainsi ses habitudes de travail en plus de ressentir de l'impuissance devant l'ampleur de la situation :

> « *Vu qu'elle avait ce cas très difficile dans sa classe, c'était aussi difficile pour moi. Ça prenait beaucoup de temps et beaucoup de soutien émotionnel. Et moi, normalement, quand je suis à l'école, je suis toute "business". J'ai des choses à faire, dans très peu de temps, alors… "let's go" !* […] *C'était rendu que c'était à tous les jours et pendant une demi-heure après l'école… Très lourd !* […] *Et je voulais l'aider et je voulais être là pour elle, mais c'était vraiment aussi beaucoup pour moi, car je trouve ça difficile de voir ce par quoi la personne passe à travers. Alors oui, c'était très lourd. Et tous les conseils que je lui donnais, ça ne semblait pas nécessairement aider. Les problèmes de comportement, ça prend du temps et ça ne se règle pas du jour au lendemain, mais elle… elle vivait ça tous les jours. Je me sentais découragée devant l'ampleur de la situation.* »

Delphine, quant à elle, s'est sentie bien mal outillée lorsqu'elle devait accompagner son mentoré qui songeait à abandonner la profession :

> « *Mais c'est difficile ! Même si tu vois qu'il est bon, s'il trouve ça trop difficile… Encore là, moi, je ne suis pas psychologue. Est-ce seulement juste un mauvais moment à passer ou si vraiment, c'est quelque chose qui vient de loin ? C'est pas pareil. Pis, lui aussi, il a un cheminement à faire !* […] *Mais moi, je n'ai pas tous les outils… Je ne peux pas changer la décision de l'autre. Il faut accepter d'accompagner l'autre et souhaiter qu'il prenne la*

meilleure décision pour lui. On se sent un peu impuissant. Ils vivent des choses pas faciles et nous, on est témoin de ça. C'est difficile de les voir comme ça. On fait nos petites affaires, on continue notre année scolaire, mais dans le fond, on pense à lui, on se fait des inquiétudes. »

Selon Anaëlle et Isabelle, il faut parfois être capable, en tant que mentor, d'en arriver à la conclusion que la situation est parfois trop lourde pour nous et de prendre la décision d'aller chercher de l'aide, autant pour soi que pour le mentoré :

« *Moi, je pense qu'il y a certaines difficultés pour lesquelles, à un moment donné, ce n'est plus à moi d'aider. Moi, j'ai mon rôle de mentor, oui, mais il y a une limite à ne pas franchir… et puis, ce n'est plus de mon ressort, ça relève de la direction. Ce n'est plus ma responsabilité, c'est trop lourd. Je ne me sens pas compétente, je ne me sens pas correcte moralement de le* [mentoré] *guider là-dedans.* » (Isabelle).

Quatre mentors ont mentionné comme défi le fait *d'adopter une approche équilibrée en matière d'accompagnement mentoral*. Pour Delphine et Marie-Ève, la difficulté réside dans le fait de conseiller et de guider des enseignants débutants sans imposer son propre style ni nuire au développement professionnel et identitaire de ce dernier :

« *C'est ça un peu qui me stressait, car quand on a eu la première formation sur les mentors, ils nous avaient dit : "Faites attention de ne pas imposer vos expériences aux autres, car on vit tous nos expériences différemment".* […] *Comment lui donner des conseils sans trop l'influencer ?* » (Marie-Ève).

Alexandra, pour sa part, constate que l'aide prodiguée au mentoré doit lui être utile sans entraver sa pratique réflexive. En faisant un retour sur l'accompagnement qu'elle a offert à sa mentorée, elle constate qu'elle aurait peut-être dû la laisser être parfois plus autonome, « *la laisser faire son bout de chemin* » plutôt que de lui « *donner du tout fait* ».

Atteindre un certain équilibre, ça signifie aussi être en mesure d'identifier à quel moment intervenir auprès du mentoré et quand se retirer pour lui donner la chance de vivre ses propres expériences :

« *Mais c'est difficile, car tu sais parfois qu'ils vont se casser la figure et… ils se cassent la figure ! Mais bon, c'est la vie et ils apprennent. Ils apprennent en faisant des erreurs. Mais la limite est difficile à cerner : il n'y a justement pas de limite et ça dépend aussi du mentoré avec qui tu travailles.* » (Delphine).

Enfin, l'équilibre consiste également, selon Marianne, à identifier et à respecter les limites de sa mentorée et ainsi doser la charge de travail qu'elle lui propose :

« *On ne peut pas s'attaquer à tous les défis la première année ; il y a des priorités. Donc, savoir quand s'arrêter, ça, c'est parfois difficile.* […] *Marie-Michèle, c'est une personne avec laquelle il faut faire attention à la façon dont la rétroaction est donnée et quand elle est donnée. Elle est déjà très surchargée parce qu'elle voyage de loin, elle est fatiguée*

parfois et il y a des choses… "Bien, je me dis, regarde… c'est pas nécessaire qu'elle voie certaines choses cette année, ça va venir de toute façon". […] *Il ne faut pas toujours tout dire parce que c'est trop*. »

Devoir accompagner et aider autrui lorsque nous vivons nous-mêmes des situations difficiles sur les plans professionnel ou personnel est une difficulté mentionnée par trois mentors. Pour Alexandra, cela fut ardu de faire face à la lourdeur des problématiques de sa mentorée alors qu'elle-même avait des élèves particulièrement exigeants au sein de sa propre classe. Pour Anaëlle, n'ayant que trois ans d'expérience en enseignement et se considérant comme étant encore « en apprentissage », le défi d'accompagner un autre enseignant était de taille. En effet, vivant encore certaines difficultés liées à son statut d'enseignante débutante, il a donc été difficile pour elle de conseiller et d'accompagner en plus un mentoré. Pour ce qui est de Maurice, ce sont à la fois autant des événements professionnels que personnels qui l'ont empêché d'effectuer son travail de mentor avec autant d'efficacité qu'il aurait souhaité :

« *Il y a eu quelques fois où je voyais qu'Angela en arrachait. Elle en arrachait et moi-même, dans ma vie personnelle, j'en arrachais. Il y a eu plusieurs décès dans ma famille cette année. Et je manquais de présence. Et aussi, à l'école, j'en ai arraché moi aussi. J'ai vécu, comment dire… je vais le dire, ma mère est morte et ça a été une longue agonie. Et un peu après, mon père a fait un AVC. Donc, quand je le pouvais, j'allais à Québec (car la famille et les amis sont là) parce que tout le monde était complètement… complètement sous l'eau. Et j'allais là… et je me suis trouvé un peu absent pour Angela.* […] *J'aurais aimé être là plus souvent, en classe, parce qu'elle a eu un bout de temps où vraiment, c'était difficile dans sa classe et moi, j'étais à bout d'énergie.* »

Procurer du soutien émotionnel au mentoré fut identifié comme un défi pour deux mentors. Alexandra ne se sentait tout simplement pas à l'aise dans le rôle de celle qui doit consoler, préférant le rôle de celle qui conseille et qui guide : « *Je ne suis pas trop du type "maman".* […] *C'était très difficile émotionnellement. J'étais là pour ça, mais je me vois beaucoup plus comme une coach* ». Delphine, très empathique, dit qu'il est difficile d'être face à des mentorés qui vivent des situations qui sont très prenantes émotionnellement, soulignant à nouveau son sentiment d'impuissance :

« *Quand ils veulent seulement une épaule pour pleurer, c'est OK, ils pleurent et c'est fini. Mais quand ils sont vraiment épuisés et que tout va mal, c'est difficile.* […] *Je suis sensible aux souffrances des autres. Tu sais, ça ne me fait rien de ne pas comprendre des choses ; je vais faire des recherches, je vais aller sur Internet, je vais appeler quelqu'un pour qu'il m'explique. Je sais quoi faire et je vais trouver. Mais ça ? C'est pas pareil. Je suis capable d'accepter que je ne sais pas tout, mais je n'aime pas être impuissante et ne pas être capable de les aider*. »

Une autre difficulté consiste à *se sentir responsable des échecs du mentoré*. Delphine

affirme qu'il est parfois difficile de conseiller ou de suggérer des stratégies aux mentorés, ne sachant pas si c'est ce qui les aidera véritablement. « *Il est beaucoup plus facile, dit-elle, de prendre des risques au sein de sa propre pratique et de l'assumer tout simplement si on se "casse la figure".* » Voir un mentoré échouer ou vivre une situation difficile à la suite d'une suggestion que le mentor lui-même lui a proposée est toutefois une situation beaucoup plus ardue à vivre. Lors de l'entretien, Josette, quant à elle, se rappelait l'expérience qu'elle a vécue avec une précédente mentorée qui, finalement, avait abandonné l'enseignement. Elle se souvenait combien il lui avait été difficile d'être témoin des difficultés de cette mentorée, mais surtout de composer avec le sentiment de culpabilité d'avoir peut-être contribué à l'abandon professionnel de l'enseignante ou de ne pas en avoir fait assez pour elle.

Ce défi a également été identifié par les deux conseillères pédagogiques. Valérie affirme à ce propos que les mentors peuvent parfois avoir tendance à se culpabiliser lorsqu'ils voient que l'insertion professionnelle du mentoré est difficile ; ils se demandent alors s'ils auraient pu en faire un peu plus sur le plan de leur accompagnement. Il arrive aussi, selon Emmanuelle, que la culture de l'école encourage ce sentiment chez les mentors :

> « […] *il y a des mentors qui se font dire : "Ben là, c'est toi, son mentor, tu devrais l'aider !" Ils se sentent parfois super responsables de la performance du mentoré. Et aussi, quand ces nouveaux enseignants ont des questions, on leur répond : "Ben, va voir ta mentor, va voir ton mentor !" Comme si c'était la seule personne qui pouvait aider et qui était responsable de cette personne.* »

Une difficulté similaire, *avoir peur de se tromper*, a été mentionnée par trois mentorés. Anick, mentorée de Claire, se souvient d'un moment où sa mentor avait été très hésitante à lui donner des conseils à la suite d'une situation problématique qu'elle avait partagée avec elle : « *Je me souviens qu'elle n'était pas certaine de ce qu'elle devait me dire et elle n'osait pas entrer trop dans la situation parce qu'elle avait peur de m'induire en erreur* ».

Finalement, la dernière difficulté de nature personnelle mentionnée est le *manque d'expérience*. Nous l'avons dit plus tôt, Anaëlle, après seulement trois années d'enseignement, vivait encore des défis qu'elle associait à ses débuts récents dans la profession. Le manque d'expérience peut ainsi être un facteur rendant l'accompagnement mentoral plus difficile et demandant, particulièrement dans les cas où l'on ne se sent pas prêt à adopter le rôle de mentor, comme ce fut le cas pour Anaëlle.

Emmanuelle croit également que le manque d'expérience en enseignement du mentor peut constituer un défi important pour le mentor.

« *Une chose que j'ai vue cette année, c'est que dans une école, personne ne voulait devenir mentor et finalement, c'est une enseignante dans sa deuxième année d'enseignement qui est devenue mentor. Ouf ! Même si tu es très compétent, à ce stade-là de ta carrière, tu es encore en train de "dealer" avec ton début de carrière à toi. Je ne blâme pas l'enseignante, mais plutôt la direction. Elle aurait peut-être dû refuser que cette enseignante devienne mentor. L'accompagnement peut être excellent au niveau du soutien émotionnel, mais au niveau pédagogique… Ce n'est pas qu'ils ne sont pas compétents, mais ça prend un minimum d'expérience.* »

Cela l'amène d'ailleurs à se questionner sur les critères de sélection considérés dans le choix des mentors. En effet, comme c'est le cas dans la sélection des enseignants accueillants des étudiants stagiaires dans leur salle de classe, un minimum de cinq années d'expérience serait, selon elle, un préalable acceptable pour accéder au rôle d'enseignants-mentors.

4.3.2 Les défis d'ordre contextuel

Certaines des difficultés vécues par les enseignants-mentors relèvent davantage du contexte, de l'environnement ou des circonstances dans lesquels est prodigué l'accompagnement que du mentor lui-même. Les témoignages ont permis d'identifier quatre types de défis appartenant à cette sous-catégorie.

Premièrement, *le manque de temps et la surcharge de travail* que leur impose leur rôle d'accompagnant sont un défi mentionné par neuf des onze mentors consultés, ainsi que par les deux expertes du PIPNPE. Trouver le temps pour prévoir des rencontres de travail avec le mentoré alors que l'horaire habituel d'un enseignant est déjà surchargé est effectivement un obstacle rencontré par plusieurs. Cette difficulté n'en est que plus grande dans les cas où les enseignants n'ont aucune période de gestion conjointe. Maurice, pour sa part, avoue qu'il aurait souhaité accorder plus de temps à sa mentorée, mais comme il était lui-même assigné à ses nouvelles fonctions d'enseignant-ressource, son horaire était plutôt chargé. La surcharge de travail a aussi été relevée comme difficulté par Alexandra qui fut contrainte, pendant un certain temps, de passer beaucoup de temps chaque jour avec sa mentorée afin de l'aider à faire face à ses problèmes avec un élève difficile. Si les rencontres mentorales sont difficiles à planifier dans un horaire déjà chargé, il en est de même pour les journées de travail pour lesquelles le PIPNPE leur fournit la suppléance. Voici ce que Dominique avait à dire à ce sujet :

« *Les journées qu'ils nous donnent pour se rencontrer, je viens de recevoir un courriel comme de quoi on a jusqu'au 30 avril pour les prendre et il nous reste encore une journée et demie. On a les tests de l'OQRE, on ne peut pas être absentes, on n'a même pas le temps de le faire. Surtout en 3e année, parce que moi, il faut que j'aie couvert mon*

programme avant le 26 mai. »

Les contraintes qu'imposent certaines obligations scolaires comme la préparation aux tests provinciaux de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) de l'Ontario peuvent décourager ou empêcher ainsi certaines dyades de bénéficier des journées qu'on leur accorde. Pour Josette, ce sont les impacts désagréables et la surcharge de travail occasionnés par ces rencontres se déroulant pendant les temps d'enseignement qui ne l'incitent pas à en bénéficier :

> « *Donc, c'est pour ça qu'on les prend pas, les journées de congé, et qu'on aime mieux faire ça sur le coin de la table. Quand on prend du temps entre mentor et mentoré, c'est toutes les autres tâches qui écopent. Pis, en plus, avec la planif que tu fais pour le suppléant, tu as comme encore plus de maux de tête. Alors, ça, c'est lourd pour les mentors et les mentorés. Il faut que tu ramasses tout le "mess" du suppléant, alors, mon Dieu, ça sert à rien.* »

Anaëlle est du même avis que Josette et affirme que les journées de libération offertes par le PIPNPE ont comme effet pervers de surcharger l'horaire du mentor et du mentoré qui se voient dans l'obligation de faire une planification supplémentaire à l'intention des suppléants en plus d'essuyer un retard quasi inévitable dans la matière des cours pour lesquels ils se sont absentés.

Il est vrai que le mentorat peut devenir très prenant, affirme Valérie, conseillère pédagogique :

> « *C'est un rôle en surcharge dont ils héritent, les mentors. C'est lourd à porter. Parfois, ça va bien et ce n'est pas problématique, mais quand ça commence à aller moins bien, là, ça devient très lourd.* »

Cette tâche supplémentaire, ajoute-t-elle, peut également engendrer une certaine pression sur le mentor et engendrer des impacts négatifs, que ce soit sur le plan de leur travail ou dans leurs relations avec les collègues :

> « *Je me souviens d'un mentor qui me disait : "Ben, je sais que ma mentorée, après la classe, je sais qu'elle m'attend…" Ça empiète un peu sur leur emploi de tous les jours, sur leurs relations avec les autres collègues, tout dépendamment si le mentoré est plus ou moins "exigeant". C'est là qu'en formation, on leur dit de mettre leur limite et de définir ce qu'est leur limite parce que oui, ça peut devenir très envahissant* ».

Lorsque questionnés à propos des défis que pouvait vivre leur enseignant-mentor, le manque de temps et la surcharge de travail ont été les éléments les plus fréquemment mentionnés par les mentorés. En effet, huit d'entre eux se sont dits conscients des défis que peut présenter le fait d'être mentor sur la gestion du temps au travail. La lourdeur des tâches et le manque de temps étant des défis auxquels ils doivent eux-mêmes faire face en tant qu'enseignants, certains

mentorés avouent avoir du mal à comprendre comment il est possible d'assurer, en plus de ses fonctions habituelles, l'accompagnement d'un nouvel enseignant. Comme le fait remarquer Vincent, les exigences de la vie personnelle du mentor peuvent aussi représenter une limite au mentorat, comme c'est le cas dans sa dyade. Les mentorés étant souvent plus jeunes que les enseignants-mentors, dit-il, il arrive que ces derniers aient davantage d'obligations familiales que les nouveaux enseignants, ce qui limite le temps qu'ils peuvent consacrer à l'accompagnement avant et après les classes. Ce qui semble particulièrement ardu, selon des mentorés, c'est de planifier des rencontres de mentorat de plusieurs heures et de profiter des journées de suppléance qui leur sont accordées. Les horaires différents du mentor et du mentoré, l'absence de période libre en commun et les exigences de certaines tâches comme la préparation aux tests provinciaux en fin d'année scolaire rendent les démarches en ce sens plutôt difficiles.

Bien que le manque de temps soit le défi le plus souvent mentionné dans les entretiens des mentorés, il est possible de constater qu'ils en parlent davantage comme d'une limite imposée par le contexte professionnel plutôt que d'une difficulté propre au mentor en lui-même. Il ne s'agirait donc pas d'un manque de disponibilité du mentor, mais bien d'une contrainte imposée par la nature de la profession en elle même. Et si certains mentorés disent avoir constaté des périodes de stress plus aiguës chez leur mentor qui semblait à certains moments débordé, leurs propos nous indiquent qu'ils se montrent compréhensifs et acceptent plutôt facilement ce désagrément. Il est d'ailleurs possible d'identifier, dans le discours des mentorés, plusieurs interventions démontrant une réelle appréciation du temps que le mentor leur a consacré, de même qu'une empathie à l'égard de la surcharge de travail que leur impose le rôle de mentor.

Selon trois mentors, *l'ambiguïté des fonctions devant être accomplies* par les enseignants-mentors pose parfois problème. Claire souligne que toutes les tâches effectuées par le mentor peuvent potentiellement être difficiles si notre représentation de notre rôle en tant que mentor demeure floue. Pour Delphine, il y a une certaine confusion quant à son rôle de mentor et celui-ci n'est, selon elle, pas clairement défini dans les livrets d'information du PIPNPE. Elle donne pour exemple la frontière un peu floue entre le rôle d'observateur du mentor afin de donner de la rétroaction au mentoré et celui d'évaluateur qui juge les pratiques, rôle qui relève plutôt de la direction d'école :

> « *Dans l'exemple qu'ils donnaient, le mentor allait dans la classe, observait et faisait des commentaires, corrigeait… Puis, c'est comme… Ça, je trouve que c'est pas mon rôle. Il n'y a pas de note à donner au mentoré, mais il y a des rapports à remettre après et moi, il*

faut que je tienne compte de ça quand je remplis tous ces papiers-là. Ça, je trouve que c'est pas mon rôle. Alors, cette zone-là, pour moi, c'est pas clair et je ne suis pas à l'aise avec ça. Ce n'est pas ça notre rôle. »

Isabelle, pour sa part, estime que c'est la direction scolaire de son établissement qui ne connaissait pas bien les responsabilités liées au rôle de mentor, remettant sur ses épaules des responsabilités qui n'étaient pas les siennes :

« *J'avais même communiqué avec l'AEFO* [Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens] *qui m'avait dit que ce n'était plus mon job : "Va voir la direction" ; mais je ne me suis pas sentie appuyée* [par la direction], *et ils n'ont pas pris la relève. Ce que la direction devrait comprendre, c'est quelle est la responsabilité du mentor et quelle est la responsabilité de la direction, car ce sont eux qui les ont engagés, ces nouveaux enseignants-là. La direction doit faire l'évaluation de ces nouveaux enseignants ; ce n'est pas à moi de le faire, même si on s'attendait à ça de moi.* »

Pour Anaëlle, mentor au secondaire, le fait d'*enseigner des matières différentes* est assurément un obstacle qui, selon elle, a limité considérablement la qualité de son accompagnement auprès de sa mentorée. N'ayant aucun cours ou champ d'études en commun, elle ne pouvait l'appuyer dans les domaines de l'enseignement, de la planification et des ressources. Bien qu'elle se soit dit, lorsqu'elle a accepté de devenir mentor, qu'elle pouvait toujours accompagner sa mentoré dans un domaine comme la discipline en salle de classe, elle constate tout de même après-coup que « *la gestion de la classe en arts visuels n'est pas la même que des cours plus magistraux* » comme ceux qu'offrent sa mentorée.

Finalement, le dernier défi de cette sous-catégorie concerne la *lourdeur de la paperasse associée au PIPNPE*. Voici ce qu'a énoncé Delphine à ce propos :

« *Après ça, ils sont arrivés avec un autre document à remplir et là, j'ai pris une demi-journée avec chacun* [les mentorés] *pour compléter ça. Mais c'est très lourd, ça !* […] *C'est très long à remplir ces documents. On a mis plusieurs rencontres là-dessus. Et en plus, on devait remettre ça avant la fin de l'année et mon mentoré est revenu après leur avoir remis une première fois et a dit : "Ce n'est pas ça qu'ils veulent". Alors, ce n'est pas clair ! Les documents, les objectifs et les attentes en ce qui concerne les documents, ce n'est pas clair !* »

Selon elle, des explications claires concernant les procédures administratives du PIPNPE devraient être communiquées en tout début d'année afin de limiter les pertes de temps associées à ce genre de tâches.

4.3.3 Les défis d'ordre relationnel

La troisième sous-catégorie concerne les défis ou les difficultés vécus par l'enseignant-mentor dans le cadre de son accompagnement mentoral et qui relèvent du fait d'être en relation

avec une personne présentant des traits de personnalité, des conceptions ou des valeurs différentes des siennes. Ces difficultés de nature relationnelle peuvent aussi concerner les rapports qu'entretient l'enseignant-mentor avec les autres membres du personnel enseignant ou du personnel administratif.

Les différences ou les incompatibilités sur le plan de la personnalité, ainsi que de la conception et du style d'enseignement des membres de la dyade, sont un défi ayant été relevé par quatre mentors. Anaëlle affirme qu'il est difficile d'accompagner et de conseiller sa mentorée dans son approche auprès de ses élèves, approche qui diffère beaucoup de la sienne :

> « *Elle arrive découragée de sa salle de classe et je pense qu'elle prend ça beaucoup à cœur et ça va beaucoup la chercher. Je lui dis : "Là, c'est parce que tu rentres dans leur monde. Relève-toi, laisse ça de côté, puis c'est juste ça qu'il y a à faire." C'est pour ça que je dis que le côté des personnalités, c'est important. Peut-être que quelqu'un d'autre qui prend vraiment beaucoup les choses à cœur pourrait mieux comprendre sa situation. Pour moi, c'est difficile de voir comment tu te laisses embarquer ; moi, je n'embarque pas dans ces conversations-là, émotives avec les élèves, du tout.* »

Cette difficulté engendrée par un style de gestion différent, Sylvie, la mentorée d'Anaëlle, l'a également relevée. Voici, selon Sylvie, comment cette difficulté s'est exprimée dans leur relation :

> « *Des fois, il y a certains malaises avec… On n'a pas le même style de gestion de classe. J'aime vraiment sa façon de faire et j'essaie de m'en rapprocher, mais parfois, elle a un certain malaise envers moi parce que parfois, je le ferais comme ça, mais elle, elle le ferait plutôt comme ça. On a une vision différente, même si je veux m'inspirer de ce qu'elle fait.* (Chercheuse : Et ce malaise, comment se traduit-il chez elle ?) *Bien, elle arrête de parler. Donc, ça s'arrête là et on passe à autre chose. Quand ce n'est pas ce qu'elle ferait, elle arrête de me conseiller.* »

Bien que cette difficulté n'ait pas incité Anaëlle ou Sylvie à mettre fin à la relation mentorale, elle a tout de même limité à un certain point la réussite de l'accompagnement. Josette a elle aussi vécu cette difficulté avec une ancienne mentorée : leurs personnalités et leurs styles de gestion de classe étaient si différents que Josette dit n'avoir pas su aider adéquatement l'enseignante en question lorsque cette dernière a éprouvé de grandes difficultés avec un de ses groupes d'élèves :

> « *Alors, j'aurais dû lui trouver une approche qui lui convenait mieux. Ça, c'est une erreur que j'avais faite. Ce que je lui avais proposé, ça n'a pas donné des bons résultats et elle n'était pas à l'aise avec ça, alors, quand elle l'a fait, elle a eu l'air d'une nouille et c'était pire ! Les élèves ont ri d'elle et ils étaient pires encore. J'ai empiré la situation. Il aurait fallu que je m'adapte à son style qui était beaucoup plus doux, plus tranquille*. »

S'adapter au style du mentoré et être flexible dans ses approches auprès de lui, Delphine, mentor au préscolaire, le comprend bien, mais elle avoue tout de même que l'exercice peut

devenir difficile dans le cas où cela touche des valeurs profondes pour lesquelles nous ne sommes pas nécessairement prêts à faire des compromis. Elle nous fait part d'une situation où elle s'est sentie profondément mal à l'aise face aux façons de faire de sa mentorée :

> « *Comme ma mentorée, elle a des "chouchous". À la suite des entrevues d'accueil, on formait les groupes et elle me disait : "Je veux celui-là parce qu'il est beau, qu'il est fin, et bla-bla-bla." Je n'étais pas d'accord, mais c'est difficile à dire ces choses-là quand ça touche la façon de penser et que ça nous ébranle, nous, dans notre façon de voir les choses*. »

Elle raconte également avoir eu beaucoup de difficulté à travailler avec deux de ses anciennes mentorées qui avaient une vision contraire à la sienne quant aux rôles joués par les éducateurs de la petite enfance présents dans toutes les classes de la maternelle et du jardin dans la cadre du Programme d'apprentissage des jeunes enfants (PAJE) de l'Ontario :

> « *Par exemple, on est deux en salle de classe. Mon éducatrice, pour moi, ce n'est pas ma bonne. Elle est ma collègue. Je n'ai pas eu ce problème avec mes mentorés actuels, mais avec deux autres collègues pour qui on m'avait demandé d'être mentor. Elles avaient des bonnes dans leur classe. Pour moi, c'était inacceptable ! Mais ça, c'est une situation délicate. Tsé, j'veux dire… elle lavait les planchers, elle ramassait tout. Ça, je ne suis pas prête à me compromettre, mais c'est difficile d'aborder ça avec la personne*. »

Si deux autres mentorées ont également relevé les différences dans la personnalité ou le style d'enseignement comme constituant une source potentielle de difficultés, elles ont toutes deux précisé que ce n'était pas le cas de leur relation mentorale actuelle.

Quatre mentors ont également parlé des *conséquences que pouvait avoir leur rôle de mentor sur la relation avec d'autres membres du personnel enseignant ou avec les membres de la direction d'école*. En effet, il arrive que la posture que l'on adopte en tant que mentor puisse entrer en conflit avec d'autres rôles joués au sein de l'école ou, tout simplement, vienne nous placer dans des positions inconfortables par rapport à certaines autres collègues. Pour Josette, c'est sa double fonction de chef de secteur et de mentor qui a suscité chez elle certains questionnements. Puisqu'elle décrit son rôle de chef de secteur comme étant le « *pivot entre la direction et le personnel enseignant* », elle se demandait jusqu'à quel point ce rôle avait pu influencer ou limiter l'efficacité de sa relation mentorale. Selon elle, il est possible que sa mentorée se soit sentie vulnérable et ait refusé de se confier à elle en raison du fait que ses autres fonctions lui demandaient d'avoir des contacts fréquents avec la direction. Un autre défi relevé par Josette concerne sa position un peu inconfortable face à un de ses collègues qui, lui, était le chef de secteur de sa mentorée. Comme elle, il était donc appelé à travailler de façon régulière

avec sa mentorée et lui prodiguait également des conseils et des stratégies. Or, l'approche pédagogique du chef de secteur étant à l'opposé de la sienne, elle a affirmé être un peu ennuyée lorsque sa mentorée venait la consulter afin de savoir si elle devait suivre les conseils de son chef de secteur. Dans ce cas-ci, le mentor est alors placé dans une situation gênante où il doit conseiller de son mieux le mentoré sans discréditer l'approche de son collègue ni miner sa relation avec lui.

Marie-Ève, mentor au préscolaire, a vécu une situation similaire avec sa mentorée, elle aussi au préscolaire et donc accompagnée d'une éducatrice à la petite enfance :

> « […] *c'était un peu délicat puisqu'elle travaillait avec quelqu'un d'autre. Je pouvais lui suggérer autant de choses que je voulais, mais ça revenait que si son éducatrice ne voulait pas fonctionner de cette façon… Tu sais, je ne voulais pas causer des froids entre elles*. »

Delphine, quant à elle, affirme qu'à plusieurs reprises, elle a vécu des expériences où les membres de la direction avaient des conflits avec ses mentorés, la plaçant ainsi dans une posture plutôt inconfortable :

> « […] *une situation qui est problématique, c'est si ta direction n'aime pas beaucoup ton mentoré. On se sent pris entre les deux. Et des fois, t'as aucune idée de la raison qui fait que la direction n'apprécie pas la personne. Ça m'est arrivé quand même trois ou quatre fois qu'il y avait des tensions entre la direction et mon mentoré.* […] *Alors, être placée dans ce triangle-là, c'est difficile. Tu veux épauler ta mentorée et tout ça, mais tu sais que de l'autre côté, la direction ne l'épaule pas trop.* […] *Et ce n'est pas que cette personne n'est pas compétente, mais la direction aurait préféré l'autre. On se sent impuissant, car on ne peut même pas les consoler ! Ils nous demandent : "Qu'est-ce que j'ai fait de mal ?", mais on ne sait pas.* »

Pour Maurice, ce malaise qui est ressenti face à des rôles conflictuels se manifeste autrement. D'un côté, il sent que c'est son devoir de mentor d'encourager les meilleures pratiques chez sa mentorée et d'être le « messager » qui livre les recommandations du conseil scolaire et du ministère de l'Éducation de l'Ontario en matière de pédagogie et de l'autre, il est convaincu qu'il a aussi pour rôle de rassurer sa mentorée en lui disant que cet idéal prôné par les conseils scolaires et les instances ministérielles ne sont pas toujours réalistes et atteignables :

> « *Ce qui pose les plus grands défis pour moi, c'est qu'il y a une incertitude constante, une insécurité constante dans l'état d'enseignant. Il y a une insécurité constante parce que les curriculums sont presque inatteignables, complètement, et d'un autre côté, les conseils scolaires et même le ministère te dit qu'un enseignant consciencieux devrait faire tout ça et c'est impossible. Et c'est la chose la plus insécurisante qui arrive à un nouvel enseignant. Il se fait dire : "Regarde, si t'es quelqu'un de bon, tu vas faire tout ça". Mais c'est impossible de faire ça. Et là, c'est comme si tout d'un coup, tu te rends compte que tu es incompétent. Mais en tant que mentor, il faut leur faire accepter que ça va toujours être*

comme ça. On fait tout ce que l'on peut, mais d'un autre côté, l'employeur veut toujours tirer le maximum de ses employés, le meilleur rendement de ceux qui sont là. »

Les deux expertes du PIPNPE disent, elles aussi, avoir observé ce genre de difficultés chez les mentors. Emmanuelle explique les raisons pour lesquelles le mentor est parfois placé dans des situations délicates face à son mentoré et les membres de la direction de l'école :

« *Au niveau légal, le mentor et le mentoré font partie de la même association et nous, au niveau de notre ordre professionnel, on ne peut pas aller parler à la direction à propos d'un collègue qui fait partie de la même association sans avertir ce collègue d'abord. Ça peut donner lieu à des griefs si on ne respecte pas ce point. Le défi pour les mentors, c'est qu'eux le savent, mais les autres vont les questionner sur leur mentoré. Cette difficulté-là est souvent ressortie quand je parlais avec les mentors : ils se font poser des questions sur leur mentoré et ça les place dans une position inconfortable. Et puis, ils ne peuvent pas dire à la direction : "Écoute, ça va pas bien du tout avec la gestion de classe et mon mentoré éprouve des difficultés", mais en même temps, ils veulent aller chercher de l'appui. C'est une situation délicate.* »

Valérie, pour sa part, affirme que certains privilèges accordés aux mentors font parfois des jaloux auprès des collègues de travail, comme le fait de leur accorder du temps pour travailler à la préparation des bulletins scolaires avec leur mentoré :

« […] *Il y a des gens que ça froisse parce qu'ils se disent : "Ben, moi aussi, j'aimerais avoir du temps pour faire mes commentaires de bulletins !" Mais bon, le temps qu'il prend, le mentor, pour aider l'autre… Il est déjà en surcharge de travail ! Si ils peuvent au moins avoir ce petit bonus, c'est tant mieux !* »

Une mentorée a également relevé cette difficulté chez les mentors. Cependant, elle dit en avoir été témoin pendant la relation avec son ancien mentor, avant qu'elle ne change d'école. Voici comment elle décrit la situation délicate dans laquelle se retrouvait son mentor :

« *Je prenais la place de quelqu'un d'autre qui était encore à l'école, puis je pense que le fait que j'ai eu ce poste-là d'enseignante-ressource, en première année au conseil, ça a peut-être causé des frictions avec d'autres membres du personnel au sein de cette école-là. Il y avait des gens qui souhaitaient avoir ce poste-là et mon mentor devait vivre un peu les deux côtés dans le sens qu'elle devait vivre avec les autres membres du personnel qui disaient : "Pourquoi elle a eu ce poste ?" et d'autre part, le fait qu'elle était mon mentor et devait m'appuyer.* »

Quatre mentors ont mentionné le *manque d'ouverture ou d'engagement du mentoré ou du mentor* comme difficulté rencontrée. Delphine nous a fait part d'une ancienne mentorée qui était très réfractaire à recevoir l'aide du mentor et de la direction d'école, et qui a finalement quitté l'enseignement. Josette, quant à elle, a parfois senti que sa mentorée était réticente à effectuer des changements sur le plan de ses pratiques, malgré qu'elle soit en accord avec les suggestions de son mentor : « *Elle a dit : "Oui, c'est vrai, je devrais travailler là-dessus, sauf que là, je suis*

débordée et tout ça…" Il y a toujours une raison… » Bien qu'elle ne l'ait pas vécu dans sa relation mentorale, Alexandra note elle aussi qu'un mentoré réticent à mettre en pratique les conseils du mentor peut être un obstacle important au mentorat. Cependant, dit-elle, il ne faudrait pas oublier que le manque d'ouverture peut également être attribué au mentor :

> « *Et puis, vice versa, il y a des mentors qui ne sont pas habitués à partager, alors quand le mentoré doit toujours aller les voir pour leur tirer les vers du nez, ça ne fonctionne pas. Ça demande une certaine ouverture d'esprit.* »

Il peut arriver que des conflits importants surviennent avec le mentoré et, de l'avis de Maurice qui a vécu cela lors de sa précédente relation mentorale, il s'agit d'une expérience très désagréable qui « [l]*'a refroidi considérablement à l'idée d'avoir à nouveau un mentoré* ». Bien qu'il vive présentement une relation agréable avec Angela, il affirme qu'en tant que mentor, il faut être prêt à vivre ce genre d'expérience qui mène parfois la relation mentorale à un échec.

L'analyse des données a permis de constater que les défis liés au fait d'être enseignant-mentor sont diversifiés et peuvent provenir de plusieurs sources. Le mentor en lui-même, par sa personnalité, ses valeurs, ses aptitudes et ses défis professionnels, peut en être la source première. Le contexte dans lequel se déroule l'accompagnement mentoral peut, lui aussi, avoir un impact sur la façon dont celui-ci est vécu par le mentor. Enfin, les défis peuvent également se manifester sur le plan de la relation avec le mentoré ou avec les autres membres du personnel enseignant ou du personnel administratif.

4.4 Les bénéfices liés à l'accompagnement mentoral

Tout comme la précédente, cette catégorie répond à la deuxième sous-question de recherche : *Quels sont les défis rencontrés et les bénéfices ressentis par les enseignants-mentors au cours de leur expérience d'accompagnement mentoral ?* L'analyse des entretiens de recherche démontre qu'il existe plusieurs bénéfices liés à l'accompagnement mentoral. En effet, il a été possible d'identifier douze types de bénéfices qui ont été classés selon deux grandes sous-catégories, soit les bénéfices d'ordre personnel et ceux d'ordre professionnel.

Notons toutefois que les mentorés ont semblé beaucoup moins hésiter à discuter des bénéfices de l'accompagnement mentoral pour les mentors qu'ils ne l'ont été à la suite des questions concernant les défis de ceux-ci.

Tableau 4.7

Les bénéfices vécus par les enseignants-mentors
dans le cadre de l'accompagnement mentoral selon les participants

Bénéfices d'ordre personnel	1. Satisfaction d'aider et de contribuer à la réussite du mentoré 2. Plaisir d'être en relation
Bénéfices d'ordre professionnel	1. Apprentissage du mentoré 2. Partage d'idées, de tâches ou de stratégies 3. Remise en question des pratiques pédagogiques 4. Avancement de carrière 5. Mise à jour des pratiques pédagogiques 6. Valorisation et confirmation du statut professionnel 7. Regain de motivation 8. Essai et développement de nouvelles pratiques pédagogiques 9. Donner le meilleur de soi-même 10. Transformation de la conception du rôle d'enseignant

4.4.1 Les bénéfices d'ordre personnel

Cette sous-catégorie regroupe les bénéfices rapportés par les enseignants-mentors dans le cadre de leur accompagnement mentoral qui ont eu un impact positif sur le plan de leur soi ou de leur vie personnelle.

De tous les bénéfices relevés par les enseignants-mentors, la *satisfaction ressentie provenant du simple fait d'aider autrui et de contribuer à sa réussite* est celui qui a été le plus fréquemment mentionné par les participants. Huit des onze mentors consultés ont affirmé avoir ressenti cette satisfaction et les deux conseillères pédagogiques l'ont également identifiée comme un bénéfice certain chez la plupart des mentors. Plusieurs ont d'ailleurs avoué être devenus mentors pour ce simple plaisir d'aider. La satisfaction de voir le mentoré progresser et la fierté d'être témoin, de participer à ses réussites et de ses accomplissements ont été fréquemment relevées par les mentors. Denise nous a fait part de ces moments où elle constate l'efficacité de sa mentorée et comment cela la rend fière, non seulement de sa mentorée, mais aussi d'elle-même :

> « *Quand elle doit s'absenter, je le ressens. Je me dis : "Wow, elle est tellement efficace dans son travail que quand elle n'est pas là, on sent que les choses vont au ralenti." Alors pour moi, je me dis qu'à quelque part, le fait qu'on travaille ensemble et qu'on s'est guidées et qu'on s'est appuyées, ça fait en sorte qu'elle a possiblement développé cette autonomie, puis cette façon de fonctionner et d'être efficace.* »

Delphine, elle aussi, retire beaucoup de satisfaction à constater la réussite de ses mentorés. Deux d'entre eux ont accédé, et cela, peu de temps après leurs débuts dans la profession, à des fonctions de leader en numératie et de leader en littératie, rôles qu'elle décrit comme très exigeants et importants au sein de l'école. Cela, dit Delphine, la rend particulièrement fière d'avoir participé un tant soit peu à leur développement professionnel. Elle ajoute que quand leurs mentorés deviennent à leur tour mentors, il y a également ce sentiment de « *boucler la boucle* », d'avoir contribué à quelque chose de plus grand que soi, ce qui est extrêmement gratifiant. C'est aussi ce qu'ont ressenti Dominique et Maurice. Dominique a dit éprouver beaucoup de fierté envers sa mentorée lorsque celle-ci a été sélectionnée pour recevoir un prix à l'occasion d'un gala en leadership organisé par le conseil scolaire. Maurice, pour sa part, précise que cette fierté de voir le mentoré prendre confiance est similaire à celle ressentie par un parent pour son enfant : « *On a du plaisir à voir nos enfants apprendre des choses et j'ai ce plaisir-là avec Angela* ». Cette satisfaction, dit-il, dépasse la simple idée d'avoir aidé une personne ; c'est aussi d'avoir la satisfaction que toute la société en bénéficie :

> « *Plus on vieillit, plus on voit le monde d'une façon globale et quand je vois Angela, je me dis qu'il y a quelqu'un qui entre dans la société et qui construit la société. Elle n'est pas dépendante. C'est une des personnes qui fait que la société tient. C'est intéressant de voir ça, quand les jeunes réussissent à s'intégrer et à participer au constructivisme sociétal*. »

Emmanuelle, conseillère pédagogique, a elle aussi constaté ce sentiment de fierté et de satisfaction chez plusieurs mentors :

> « *Certains mentors me disent : "Tu sais, on ne veut pas les appeler 'nos élèves', mais…". Ils les voient comme leurs élèves, comme des gens qu'ils veulent mener vers le succès. Ce sont leurs protégés et ça leur donne un sentiment d'accomplissement quand ils les voient réussir.* »

L'expression « donner au suivant » a également été utilisée par un participant et elle résume bien la satisfaction qui est ressentie lorsque l'on redonne à autrui ce que l'on a nous-même reçu. Six mentors, qui ont reçu et surtout beaucoup apprécié l'accompagnement d'un mentor à leur entrée dans la profession, qu'il ait été formel ou informel, affirment avoir eu un sentiment agréable à l'idée de faire de même auprès de nouveaux enseignants. Isabelle décrit bien ce phénomène :

> « *J'ai été chanceuse, car j'ai eu deux mentors qui étaient excellents, dont un qui était un homme exceptionnel ; le genre de personne à entrer dans ma classe, puis il disait : "Isabelle, viens ici, il faut que je te montre quelque chose, que je te parle de quelque chose" et il me conseillait au-delà de ce à quoi je m'attendais.* […] *moi, je l'ai vécu et c'est une chose que j'ai beaucoup appréciée dans ma carrière d'avoir cet accompagnement-là au début et de me faire dire : "T'es bonne ! Ça va bien, continue !" Je*

pense que c'est important pour un nouvel enseignant de se faire dire ces choses. Donc, je redonne ça à mon tour à mon mentoré. »

Marie-Ève, ayant pour sa part très peu bénéficié de l'accompagnement de son mentor plutôt absent et ayant l'impression d'être passée à côté de plusieurs bénéfices, a elle aussi décidé de « donner au suivant ». Pour elle, la satisfaction provient du fait d'offrir à sa mentorée une expérience beaucoup plus positive, à l'image de celle qu'elle aurait souhaité recevoir à l'époque de sa propre insertion professionnelle.

Le plaisir de participer à la réussite de la relève enseignante est un bénéfice également rapporté par six mentorés. L'expression « donner au suivant » a même été réutilisée par Alanna :

« *Le mentorat, c'est comme une façon de donner au suivant. Ils se rappellent de leur première année d'enseignement, comment c'est difficile ; donc, c'est la satisfaction de pouvoir redonner à quelqu'un qui commence, sachant qu'on a aimé qu'on le fasse pour nous.* »

Vincent dit comprendre parfaitement bien cette empathie des mentors envers les nouveaux enseignants et se dit même prêt à assumer lui-même ce rôle, pour les mêmes raisons :

« *Ça vient de l'idée de la compassion, de se souvenir de s'être senti perdu les premières fois. Je me dis, moi, si je pouvais aider quelqu'un, c'est certain que je le ferais parce que c'est vraiment stressant les premières journées d'école, les premières semaines et même les premiers mois. Et puis parce qu'ils le sentent dans l'école quand quelqu'un est malheureux et que ce n'est pas plaisant à vivre avec ça. Donc, ils le font par besoin d'entraide, d'empathie*. »

Le *simple plaisir d'entretenir des relations interpersonnelles ou collaboratives* avec d'autres est également un bénéfice souligné par quatre mentors. Pour Marianne qui adore travailler en équipe, le mentorat représentait une belle occasion de vivre un véritable travail de collaboration. Marie-Michelle, sa mentorée, évoque le même bénéfice et ajoute que leur relation mentorale, qui s'est ensuite développée en une belle amitié, a été très riche sur le plan personnel, tant pour elle que pour sa mentor. Delphine et Maurice, quant à eux, se sont décrits tous deux comme étant des gens aimant profondément les contacts humains. Le plaisir d'échanger, de communiquer, de partager est au cœur de la relation mentorale et nourrit alors, chez ces deux mentors, un besoin fondamental.

4.4.2 Les bénéfices d'ordre professionnel

En plus des bénéfices ressentis sur le plan personnel, les mentors semblent retirer de l'accompagnement mentoral plusieurs avantages sur le plan de leur vie professionnelle. Lors de l'analyse des entretiens, nous avons pu en identifier une dizaine.

Tout d'abord, ils ont mentionné en grand nombre les *effets bénéfiques de leur rôle de mentor sur leur développement professionnel*. En effet, huit mentors ont affirmé avoir beaucoup appris, d'une façon ou d'une autre, au contact de leur mentoré. Cinq mentorés ont également mentionné ces bénéfices, étant convaincus que les apprentissages ne se sont pas réalisés uniquement chez les nouveaux enseignants : « *Tu apprends toujours de l'autre… Elle aussi, elle apprend de moi, à travers nos discussions. Enfin, c'est ce que je ressens. Et elle me pose des questions aussi !* » (Raphaëlle). La plupart des mentors ont effectivement précisé, dans leur entretien, qu'il y a toujours quelque chose à apprendre des personnes que l'on côtoie, indépendamment de leur bagage professionnel. Par exemple, Marianne dit en apprendre tous les jours de ses élèves, bien qu'ils ne soient pas enseignants. Il est donc évident pour elle qu'une relation aussi étroite et intime que celle de la relation mentorale, avec un collègue effectuant le même travail qu'elle, permette un quelconque apprentissage. Comme l'a affirmé Maurice, les « *mentorés arrivent aussi avec tout un bagage de connaissances* » et il arrive parfois que les mentors en connaissent bien moins sur un sujet particulier que le mentoré. Dominique, par exemple, a dit avoir beaucoup appris auprès de sa mentorée à propos d'outils pédagogiques relevant de la technologie. Celle-ci étant inscrite dans un programme d'études supérieures touchant les technologies, Dominique a ainsi pu bénéficier des nombreuses connaissances de sa mentorée à ce sujet. De plus, puisqu'il s'agissait de la première année de Dominique au sein de son école actuelle, mais que sa mentorée en était plutôt à sa deuxième année d'enseignement dans cet établissement scolaire, de nombreux apprentissages concernant son nouveau lieu de travail ont également pu être facilités par ses contacts réguliers avec sa mentorée. Isabelle, enseignante au jardin d'enfants, admet elle aussi avoir bénéficié des talents de Vincent qui maîtrise très bien les logiciels et le fonctionnement des tableaux interactifs.

Le *partage d'idées, de stratégies et de tâches* est un bénéfice de l'accompagnement mentoral qui a également été mentionné à de nombreuses reprises au cours des entretiens des mentors. Il est d'ailleurs possible de constater la même chose dans les témoignages des mentorés. Alexandra, bien qu'elle ait identifié la surcharge de travail comme étant un désavantage d'être mentor, avoue qu'à certaines reprises, sa mentoré l'a aidée à gagner du temps :

> « *Et puis, même si c'était lourd parfois, elle a quand même allégé ma tâche parce qu'elle contribuait beaucoup au niveau de la planification. On divisait souvent les tâches : "Toi, tu fais ça, moi, je fais ça."* »

Même dans les petits échanges anodins, il y avait souvent, dit-elle, des partages d'idées très intéressants.

Ce qu'Anaëlle aime particulièrement, pour sa part, ce sont les échanges avec les mentorés qui lui permettent d'être exposée à de nouvelles façons de voir les choses :

> « *La possibilité d'échanger. Le fait que quelqu'un, avec de nouveaux yeux, regarde l'école, la façon de travailler. Une nouvelle perspective, une nouvelle façon de penser, de faire les choses. Aussi, la façon de voir les élèves. Quand les gens ne connaissent pas les élèves… "Ah… intéressant, je n'avais pas vu ça".* […] *L'échange entre le nouveau et l'ancien, c'est bon.* »

Sylvie, sa mentorée, abonde dans le même sens. Il est intéressant de constater que le fait d'appartenir à des domaines d'études différents, ce qui pourtant a été évoqué également comme une limite importante dans leur relation, est aussi vu comme pouvant être bénéfique : « *Pour les arts visuels, on partage plus ensemble comme collègues que comme mentor/mentoré. Elle, sa formation est plutôt en design de mode et moi, peinture et photographie, ce qui est très différent. On se complète alors.* »

Denise et sa mentorée, travaillant dans le même local et exerçant les mêmes fonctions, ont eu des échanges très riches au sujet de leurs interventions auprès des élèves et s'échangeaient donc des idées et des stratégies au quotidien. Il arrive aussi que les mentorés partagent leur matériel avec les mentors. C'est ce que nous a révélé Marianne : « *Marie-Michèle, sa force, c'est la planification et il m'arrive d'utiliser ses planifications* ».

Huit mentors ont dit avoir apprécié le fait que le contexte de l'accompagnement mentoral les ont incités à *réfléchir à propos de leurs propres pratiques enseignantes et parfois même à se remettre en question*. Au contact de visions et de pratiques différentes, on est souvent appelés à repenser les nôtres, dit Alexandra :

> « *Il y a aussi le fait que je remettais en question certaines choses. Des fois, on fait des affaires pendant longtemps d'une certaine façon et là, il y a quelqu'un qui te dit : "Ben là, on pourrait faire ça comme ça aussi".* […] *Il y a des choses que j'ai remises en question. C'est bénéfique de faire un peu le ménage !* (Rires) ».

Pour Dominique, c'est le fait de réfléchir et de se questionner sur les besoins de sa mentorée qui contribue à un certain renouvellement dans ses pratiques :

> « *Quand je prépare mes affaires pour ma classe, j'essaie aussi de le faire pour elle ; si je fais des photocopies, je vais les faire pour elle aussi. Quand je prépare quelque chose, je pense toujours à l'autre personne aussi. Ça m'amène aussi à me dire : "Si je le fais de cette manière-là, peut-être que dans la classe à Alanna, ça ne fonctionnera pas de cette*

façon". Ça m'aide à réfléchir. J'ai trouvé que, quand on pense un peu plus loin, ça fait réaliser comme : "Ah, peut-être que je vais le faire de cette manière-là, finalement !" ».

Claire, pour sa part, trouve qu'il est intéressant de revisiter ses pratiques et ses façons d'intervenir en salle de classe. Il arrive que les nouveaux enseignants, dit-elle, vivent des problématiques similaires à celles des enseignants plus chevronnés et il est alors intéressant de comparer et d'ajuster ses pratiques en fonction de ce que l'on observe de bien chez le mentoré. Pour Marie-Ève, le fait de devoir répondre aux questions de son mentoré la forçait à décortiquer et à analyser certaines de ses pratiques qui, pour elle, étaient devenues routinières : « *Je ne me questionnais plus, là. C'était ça, pis c'était comme ça qu'on le faisait. Puis là, ça me permettait de me remettre à me poser des questions* ». Trois mentorés ont également identifié la remise en question des pratiques comme un bénéfice « potentiel » pour les enseignants-mentors. Bien qu'ils n'aient pas de certitude que leur mentor a ressenti ce bénéfice, ils supposent qu'être en contact avec les idées nouvelles et les façons de faire différentes du mentoré amènent parfois les mentors à remettre en question certaines de leurs stratégies ou leurs approches.

À ce sujet, Valérie, conseillère pédagogique, se souvient d'une recherche qu'elle avait consultée sur le phénomène des « experts conscients » :

> « *Ce phénomène, c'est quand tu es rendu tellement bon à faire quelque chose, mais que tu n'en as pas conscience. Mais par le mentorat, lorsque tu accompagnes quelqu'un et que tu prends le temps d'expliquer à l'autre ce que tu sais, tu prends conscience du bagage d'expériences que tu as. Et puis, quand tu expliques clairement une stratégie à un autre, eh bien, ça devient encore plus clair pour toi aussi et là, tu as l'occasion de devenir encore meilleur.* »

Elle termine en affirmant que selon elle, l'accompagnement est « *un beau cadeau que se font les mentors* » puisque les bénéfices sont très riches sur le plan du développement des pratiques pédagogiques.

Bien qu'ils aient tous précisé que ce n'était pas du tout la raison première pour s'être portés volontaires comme mentors, quatre d'entre eux ont vu les bénéfices que pouvait avoir leur fonction de mentor sur des *possibilités d'avancement de carrière ou d'ouverture sur de nouvelles fonctions au sein de l'école*. Pour Isabelle qui souhaiterait un jour devenir conseillère pédagogique, l'accompagnement effectué auprès d'un nouvel enseignant lui donne un peu plus de confiance et lui permet d'envisager de façon plus sérieuse cette nouvelle possibilité d'emploi. Josette, quant à elle, espère éventuellement être promue à la direction d'école, et pense que son expérience en tant que mentor peut certainement l'aider à exercer cette fonction :

« […] *j'aspire à être directrice ou adjointe. Et en tant que directrice, j'aimerais être capable de guider mes nouveaux profs. De savoir quoi dire aux nouveaux profs et le plus de mentorés je vais avoir eus, je vais connaître différents styles de mentorés : des stressés, des pas stressés, des "à l'aise", etc. Je voudrais être un style de directrice proche de son monde. Je ne veux pas être une administratrice de papiers et de formulaires. Je veux le faire pour le personnel et je veux que le personnel veuille travailler pour moi, qu'ils voient ma vision et qu'ils se disent : "OK, elle, elle peut m'aider".* […] *Je ne le fais pas que pour ça, évidemment, mais c'est une belle façon d'apprendre.* »

Sans aspirer à des postes au conseil scolaire ou à l'administration scolaire, Marie-Ève affirme qu'elle aimerait bien, éventuellement, avoir davantage de responsabilités et devenir une chef de file au sein de son école. Pour elle, le mentorat constitue donc une excellente façon de démontrer qu'elle est une enseignante engagée et sur qui on peut compter pour occuper de telles fonctions. Finalement, la confiance qu'a gagnée Alexandra dans le cadre de son rôle de mentor a contribué, selon ses dires, à faire d'elle une meilleure chef de file en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) au sein de son école.

Les expertes du PIPNPE ont toutes deux confirmé les bénéfices d'être mentor sur le plan de l'avancement de carrière des enseignants. À ce sujet, Emmanuelle nous partage sa propre expérience et explique comment son rôle de mentor lui a permis d'accéder à son poste de conseillère pédagogique :

« *Absolument, ça peut être quelque chose de très bien pour avoir accès à des postes de leader au sein des écoles. Parce que quand tu as ce rôle-là de mentor dans l'école, tu te démarques comme leader, c'est certain. […] Si c'est toi qui t'aies porté volontaire, c'est un geste de leadership et si c'est la direction qui t'a choisi, c'est qu'elle a confiance en toi et qu'on reconnaît ce leadership. Si je prends, par exemple, mon propre cheminement à moi, ce que j'ai fait comme travail au niveau des stagiaires et des mentorés m'a probablement permis d'avoir accès à ce poste-là en tant que conseillère pédagogique. J'avais probablement démontré mes capacités de leader. […] Alors oui, définitivement, c'est un plus dans un parcours, même si on ne s'en rend pas toujours compte.* »

Le fait d'avoir été mentor est également un atout considérable, dit-elle, pour les membres de la direction d'école. Cela encourage, dit-elle, un climat de collégialité dans l'école qui est bénéfique pour l'ensemble du personnel :

« *Avoir sa première classe, c'est un peu comme un accouchement ; on oublie que ça n'a pas été facile et c'est ben correct comme ça ! Mais être mentor et accompagner un nouvel enseignant, ça nous reconnecte avec ce que c'est que d'avoir sa première classe et de renouer avec les défis qu'on a vécus. Et ça, c'est extrêmement utile quand on devient directeur. Les directions qui ont les nouveaux enseignants à cœur, ce sont justement ces enseignants qui ont eu ce genre de travail de leader, qui ont fait ce rôle-là avant. Ils sont empathiques à la réalité des nouveaux enseignants. Et ça, c'est bon pour la culture de l'école !* »

Se « *mettre à jour* » *dans ses pratiques pédagogiques* constitue également un avantage mentionné par quatre des onze mentors, ainsi que trois mentorés. Souvent fraîchement émoulus d'une faculté d'éducation, les mentorés arrivent dans les écoles avec de nouvelles idées et de nouvelles pratiques « au goût du jour ». Marianne trouve cela rafraîchissant et ne se gêne pas pour intégrer ces nouvelles pratiques pédagogiques aux siennes.

Valérie, conseillère pédagogique, confirme que le nouvel enseignant peut en apprendre beaucoup aux mentors qui sont en enseignement depuis plusieurs années. Elle s'est d'ailleurs rappelé, en entrevue, un cas où le mentoré avait appris à son mentor à utiliser la stratégie de la co-construction de critères en vue d'une évaluation, stratégie avec laquelle ce dernier était très peu familier.

Des mentors ont senti une certaine forme de *confirmation et de valorisation professionnelles* en adoptant le rôle de mentor. Trois mentors et une experte du PIPNPE ont mentionné ce bénéfice. Pour Isabelle, le fait de devenir mentor a contribué à confirmer, dans sa représentation d'elle-même, qu'elle était bel et bien une enseignante chevronnée :

> « *Je pense que d'être mentor cette année, ça m'a permis d'avoir ou de changer ma vision un peu de ma position dans l'enseignement. Dans ma tête, j'ai encore vingt-deux ans et comme là, cette année, mon mentoré vient juste d'avoir vingt-cinq ans, donc dix ans plus jeune que moi, ça m'a fessée ! Je réalise cette année que je me sens chevronnée. On m'avait dit ça l'an passé et pour moi, je n'étais pas chevronnée. Cette année, peut-être parce qu'il y a beaucoup de nouveaux enseignants dans l'école, une dizaine, là, je me rends compte que wow, dans l'école, je suis la quatrième avec le plus d'expérience. Ça m'a confirmé cette année que j'étais devenue une enseignante d'expérience même si j'ai encore des apprentissages à faire et que j'ai beaucoup à partager aussi.* »

Maurice dit avoir ressenti lui aussi une « confirmation » similaire quant à son statut d'enseignant :

> « *Un des plaisirs, c'est que ça confirme ma nature, ça me confirme que je suis là où je devrais être. Ça, c'est un plaisir. Ça m'a confirmé dans ma position d'enseignant. Je suis un enseignant expérimenté et ça a confirmé cette partie-là. Et bien évidemment, c'est plutôt agréable de sentir ça et ça donne confiance.* »

Josette, quant à elle, pense que le fait de devenir mentor ajoute à sa crédibilité aux yeux de ses collègues, ainsi qu'aux autres membres du personnel de l'école. Aussi, elle mentionne en riant que la fonction de mentor facilite les rapprochements avec les membres de la direction :

> « *C'est sûr que d'être mentor, la directrice t'aime !* (rires) *Il y a une reconnaissance du rôle. Oui, parce que tu lui rends service, que tu la dépannes parce qu'il n'y a jamais personne qui veut le faire… alors, c'est sûr que tu es dans les bonnes grâces de la direction !* »

Angela, mentorée de Maurice, appuie les propos de Josette : « *Ce doit être bon pour les mentors d'aider les autres. Et puis, les autres enseignants les estiment ; ils ont pris un rôle de soutien alors, c'est bien vu de la part des autres collègues* ».

Un regain de motivation envers la profession est également une conséquence bénéfique qu'ont mentionnée deux mentors, un mentoré et les deux expertes du PIPNPE. Delphine affirme qu'il est « *contagieux* » de côtoyer les nouveaux enseignants motivés et pleins d'énergie. Pour Marie-Ève, elle a vu, dans le mentorat, un nouveau défi à sa pratique professionnelle, ce qui a rehaussé sa motivation au travail.

Pour Dominique et Alexandra, l'accompagnement mentoral leur a permis *d'essayer de nouvelles pratiques pédagogiques*. Dominique et sa mentorée Alanna ont eu l'occasion d'expérimenter de nouvelles stratégies en littératie lorsqu'elles ont joint leurs deux classes afin de faire du co-enseignement. Alexandra et Raphaëlle ont fait la même chose, mettant à l'essai une nouvelle façon d'enseigner le français. Essayer ou développer de nouvelles pratiques avec un collègue, pour ces enseignants, semble moins insécurisant que de le faire seul. Il leur est alors plus facile de discuter, de réfléchir et de tirer des conclusions afin d'ajuster leurs pratiques par rapport à ces nouvelles tentatives.

Chez Isabelle, le mentorat a permis de *donner au quotidien* « *le meilleur d'elle-même* ». Constatant que son mentoré était toujours prêt à essayer de nouvelles activités et le sentant très attentif à ses faits et gestes, cela l'a motivée, dit-elle, à être d'autant plus rigoureuse sur le plan de ses pratiques enseignantes.

Finalement, un dernier bénéfice relevé par un mentor consiste en la *transformation de sa conception de son rôle d'enseignant* au contact de ses fonctions de mentor. Denise a en effet constaté que d'exercer et de réfléchir à ses responsabilités de mentor l'a amenée à préciser et à confirmer son rôle d'enseignante auprès des élèves :

> « *Présentement, nos élèves ont bien du savoir, ils vont aller chercher le savoir par eux-mêmes.* […] *Pardonnez-moi l'expression, ils vont "googler l'information". Alors, il faut maintenant accompagner les élèves dans la gestion de cette information, puis partager avec eux le savoir-faire et le comment vivre en gérant, organisant, puis développer ces compétences par rapport à ça.* […] *Pour moi, c'est un peu, un petit peu, être mentor envers les élèves. Oui, dans le sens que c'est vraiment de guider l'élève, être un partenaire dans son cheminement parce que, comme je le dis, ils ont tout le savoir au bout des doigts*. »

Les bénéfices que retirent les enseignants-mentors à prodiguer un accompagnement sont nombreux. Ce rôle a des conséquences positives sur le plan professionnel, notamment en ce qui a

trait au développement des connaissances, de la motivation et de la confiance, mais également sur le plan du soi personnel, procurant une réelle satisfaction pour plusieurs des mentors consultés.

4.5 La préparation, la formation, l'encadrement et les ressources à l'accompagnement mentoral

Toujours avec l'objectif de décrire l'expérience d'accompagnement mentoral vécu par les enseignants-mentors, nous nous sommes intéressée à la dimension qui touche la préparation, la formation et l'encadrement à l'accompagnement mentoral des participants. Cette catégorie est donc directement en lien avec la quatrième sous-question de recherche : *Quels sont les besoins des enseignants-mentors en matière de formation à l'accompagnement et d'encadrement professionnel ?* Avant de procéder à l'identification de leurs besoins, l'analyse des témoignages des enseignants-mentors a permis d'en connaître davantage sur leur sentiment de préparation face à leur rôle de mentor, ainsi que sur leurs impressions par rapport à l'importance de la formation et de l'encadrement pour ceux-ci. Les participants ont également été invités à décrire les formations, les ateliers, la supervision, les suivis et l'encadrement à l'accompagnement mentoral qu'ils ont reçus avant ou pendant l'exercice de leur fonction de mentor, de même que les ressources mises à leur disposition pour les appuyer. Enfin, l'analyse des entretiens a permis d'identifier plusieurs besoins exprimés par les mentors concernant leur préparation, leur formation, ainsi que leur encadrement à l'accompagnement mentoral. Afin de faciliter la lecture et la compréhension des différents résultats liés à cette catégorie, ceux-ci ont été regroupés en trois sections : la préparation et la formation au rôle de mentor, l'encadrement et les ressources à l'accompagnement mentoral et finalement, les besoins de formation, d'encadrement et de ressources à l'accompagnement mentoral.

4.5.1 La préparation et la formation au rôle de mentor

Nous trouvions important d'interroger les mentors afin de mieux comprendre le contexte dans lequel ils ont pris la décision d'occuper cette fonction. Nous les avons donc questionnés sur leurs représentations à propos du rôle et des fonctions de mentor avant de prendre la décision d'accompagner eux-mêmes un enseignant en insertion professionnelle. De ce fait, il est possible d'avoir un aperçu du degré de préparation de ces mentors avant l'exercice de leur nouveau rôle au sein de l'école.

Afin de mettre en lumière les connaissances que possédaient les mentors à ce sujet, nous leur avons posé les questions suivantes : *Lorsque vous avez pris la décision de devenir mentor ou que l'on vous a assigné ce rôle auprès d'un nouvel enseignant, dans quelle mesure connaissiez-vous les tâches et les responsabilités associées au rôle de mentor ? Saviez-vous ce qu'on attendait de vous ?* À cette dernière question, trois des onze mentors questionnés ont spontanément répondu « non ». Alexandra précise que ce n'est qu'à la suite d'une formation offerte par son conseil scolaire, alors qu'elle était déjà mentor, que son rôle s'est clarifié : « *Non, jusqu'à ce qu'on me donne la formation… je présumais certaines choses, mais je ne savais pas trop. Je ne me souviens pas qu'on m'ait dit : "Voici ce que tu devras faire"* ». Marie-Ève, tout comme Alexandra, affirme qu'elle a véritablement compris ce qu'on attendait d'elle au moment où elle a suivi la formation s'adressant aux mentors et aux mentorés :

> « *Bien, je n'étais pas vraiment au courant de ce qu'il fallait que je fasse. Je savais qu'il fallait que je l'aide, mais c'est à travers les formations que le conseil nous a offertes que j'ai été en mesure de savoir exactement ce qu'ils attendaient de nous.* […] *Je n'avais aucune idée.* »

Anaëlle, qui a elle aussi répondu spontanément par la négative, a précisé ensuite qu'elle n'avait qu'une petite idée de ce en quoi consistait le rôle de mentor, ayant elle-même bénéficié de l'accompagnement de l'un d'eux lorsqu'elle a débuté dans la profession. D'ailleurs, des six autres mentors ayant déclaré avoir une certaine connaissance des fonctions d'un enseignant-mentor, cinq d'entre eux, comme Anaëlle, précisent que cette connaissance provenait essentiellement du fait qu'ils avaient eux-mêmes été mentorés et avaient donc reçu l'aide d'un enseignant chevronné. Cependant, cette connaissance, ont précisé certains d'entre eux, demeure partielle : « *Oui et non, dans le sens que j'avais moi-même passé par le programme, donc, je savais en général ce que c'était, mais je ne connaissais pas les détails* » (Claire). De plus, le PIPNPE n'existant pas à l'époque, deux des participants ont affirmé que le mentorat qu'ils avaient reçu était de type plutôt informel ; leur connaissance du rôle de mentor ne représentant alors pas nécessairement celle actuellement prônée par le PIPNPE.

Une autre question durant l'entretien permettait de comprendre davantage dans quelle mesure les mentors se sentaient préparés à leur rôle d'accompagnant. La plupart des mentors s'accordent pour dire qu'ils n'ont pas l'impression d'avoir été suffisamment préparés à leur rôle ou du moins, qu'ils ne l'auraient pas été si ce n'avait été de la formation qu'ils avaient reçue durant les premiers mois de leur accompagnement.

Il importe ici de faire une précision importante quant à la nature d'une des formations reçues par les enseignants-mentors et leur mentoré. Certains des participants rencontrés disent effectivement avoir suivi une formation s'adressant aux dyades mentorales et ayant pour sujet l'établissement d'une relation mentorale de qualité. Cette formation d'une demi-journée a été offerte au début de l'année scolaire lors de laquelle ont eu lieu les entretiens dans deux des trois conseils scolaires d'où proviennent les participants à la recherche. Notons toutefois que bien qu'elle ait été offerte à l'ensemble des dyades mentorales inscrites au PIPNPE, la participation à cette formation demeurait volontaire. C'est d'ailleurs généralement le cas de l'ensemble des formations s'adressant aux mentors ou aux dyades mentorales. L'auteure de cette thèse étant la formatrice ayant prodigué la formation dans l'un de ces deux conseils scolaires, c'est donc avec elle que trois des équipes mentorales rencontrées ont suivi la formation. Une telle précision s'impose puisqu'il est possible que les propos des participants, ayant été appelés à juger de l'importance et de la pertinence de la formation reçue lors de l'entretien de recherche, aient alors été influencés par le fait d'être interviewés par l'animatrice elle-même. Lors de l'interprétation des résultats au chapitre suivant, cet effet possible de désirabilité sociale sera ainsi pris en compte.

En parlant de sa préparation à exercer ses fonctions de mentor, Claire dit à ce sujet qu'elle « *étai*[t] *vraiment dans le flou* », devant « *déduire* » son rôle d'après ce qu'elle avait connu de sa propre expérience en tant que mentorée. C'est le cas également de Josette qui, sans préparation, dit avoir été contrainte de deviner ce qu'on attendait d'elle : « *Moi, je considère que j'aurais pu être mieux préparée. Moi, j'y vais d'instinct, au pif* ». Anaëlle, pour sa part, aurait souhaité recevoir plus d'information avant d'entreprendre ses fonctions de mentor, ce qui lui aurait permis de prendre une décision plus éclairée par rapport à la proposition que lui faisait alors sa mentorée. Plusieurs mentors ont affirmé que ce sont les formations reçues en cours d'accompagnement qui les ont véritablement préparés à leur fonction d'enseignant-mentor. Maurice, en réfléchissant à sa précédente relation mentorale très difficile qui s'est soldée par un échec, se questionne à savoir si tout aurait pu se passer différemment s'il avait été mieux préparé :

> « *Je n'ai pas été préparé, par contre, l'expérience nous prépare. Et comme on a dit tout à l'heure, mon expérience précédente m'a fait apprendre et m'a préparé pour la prochaine. Et il y a des choses que j'ai vues que j'aurais pu faire la première fois et que maintenant, c'est différent !* (Chercheuse : Donc, si je lis entre les lignes… si vous aviez été mieux préparé la première fois, pensez-vous que les choses auraient été différentes ?) *C'est*

possible. C'est possible, probablement. […] *Quand je suis arrivé au conseil, après mes années d'école privée de musique, je suis arrivé ici et j'ai eu un mentor. Il ne s'est rien fait. J'ai eu un mentor sur papier, mais rien ne s'est fait, ou très peu. Je ne pense pas qu'il y avait de PIPNPE, mais on m'avait juste dit que j'avais un mentor. Donc, je n'ai même pas eu ce modèle. Alors non, je n'étais pas préparé.* »

Une autre question permettait d'obtenir des informations concernant la représentation des participants à propos de l'importance, de l'utilité et de la pertinence de former les enseignants qui accompagnent les débutants en insertion professionnelle. Les mentors consultés sont unanimes sur le fait que les formations offertes par le conseil scolaire sont importantes et qu'elles ont leur utilité pour les enseignants-mentors. Comme nous l'avons mentionné auparavant, plusieurs d'entre eux sont d'avis que c'est surtout grâce aux formations reçues qu'ils ont pu se sentir prêts à exercer leur fonction de mentor. C'est le cas de Marie-Ève, par exemple : « *Ah oui ! Sans les formations, je n'aurais eu aucune idée de ce que je devais faire*. » Alexandra a elle aussi grandement apprécié la formation qu'elle a reçue et qui lui a permis de clarifier de façon importante ses responsabilités en tant qu'accompagnante. Pour Delphine, la formation a été pertinente et l'a aidée à intervenir de façon plus juste auprès de ses mentorés, mais elle l'est encore davantage, selon elle, quand la relation avec l'enseignant débutant n'est pas aussi facile qu'on l'aurait souhaité, voire même problématique. Toujours selon l'avis de Delphine, il n'y a cependant pas suffisamment de formations pour bien outiller les mentors. C'est aussi l'avis de Dominique qui affirme qu'il pourrait y en avoir effectivement un peu plus.

Denise, quant à elle, confirme que la formation qu'elle a suivie a « *raffiné* » sa perception de ses rôles de mentor et lui a rappelé l'importance de la communication au sein de la dyade. Elle pense cependant qu'une formation de longue durée ou que plusieurs séances de formation ne sont sans doute pas nécessaires, affirmant que ce dont les mentors ont réellement besoin, ce sont des directives claires et précises quant aux modalités du PIPNPE, ainsi que des précisions quant au travail et aux responsabilités du mentor. Ce contenu, selon elle, peut facilement être abordé dans le cadre d'une courte formation. Marianne partage le même avis que Denise quant à la durée des formations prodiguées : « *La formation, c'est une bonne idée. C'est indispensable et rassurant, même si ce n'est qu'une journée. En avoir davantage, pas nécessairement, mais peut-être que je devrais y retourner à l'occasion* ».

Anaëlle fait remarquer que bien que la formation soit importante, celle-ci ne devrait pas avoir lieu uniquement lorsque le mentorat est démarré. Selon elle, elle devrait être offerte avant même que la relation mentorale ne débute de façon à ce que le mentor puisse évaluer s'il s'agit

d'un rôle qui lui convient et s'il est prêt à s'y engager. C'est important, dit-elle, « *mais pas au mois de septembre. Idéalement, l'année précédente, pour prendre une décision éclairée* ».

Enfin, nous avons questionné les enseignants-mentors au sujet des formations, des ateliers ou des présentations auxquels ils avaient assisté pendant qu'ils exerçaient leur fonction de mentor. Cinq des onze mentors ont dit n'avoir reçu aucune formation. Anaëlle précise qu'elle se souvient d'avoir vu une note de service, l'année précédente, au sujet d'une formation pour les mentors du conseil scolaire, mais dit n'avoir reçu aucune information à ce sujet cette année : « *Je ne sais pas s'il va y en avoir ou s'il y en a eu, je ne suis pas au courant* ». Après avoir réalisé qu'il y avait bel et bien eu, cette année-là, une formation offerte aux mentors et aux mentorés lors du premier semestre de l'année scolaire, Anaëlle a poursuivi en disant qu'elle aurait aimé y assister, mais que sa mentorée et elle n'avaient reçu aucune information à ce sujet. Claire, pour sa part, dit avoir été dans l'impossibilité de suivre la formation pour les mentors puisque lorsqu'elle a manifesté le désir de s'y inscrire, la direction d'école lui a signifié qu'il était trop tard pour acquiescer à sa demande. Enfin, lorsque questionnée à ce sujet, Josette s'est étonnée de ne pas être au courant que de telles formations s'offraient aux mentors : « *Je ne savais même pas que ça existait ! Peut-être que j'aurais dû "checker" dans la liste du Centre Franco, mais j'ai d'autres choses à faire. Je n'ai pas reçu de courriel en tout cas* ».

Six autres participants ont affirmé avoir assisté à une ou plusieurs formations alors qu'ils étaient mentors. Ces derniers ont tous participé à la formation portant sur l'établissement d'une relation mentotale de qualité et destinée à la fois aux mentors et aux mentorés. Denise précise qu'elle a suivi cette formation l'année précédente, mais que cette année, elle n'a pas reçu d'invitation pour y assister avec sa mentorée actuelle : « *Puisque j'ai fait quelques formations l'année passée, peut-être qu'ils se sont dit que ce n'était pas une nécessité* ». En plus de cette formation, Delphine affirme avoir suivi, il y a de cela plusieurs années alors que le PIPNPE n'existait pas, un atelier sur l'écoute active qu'elle avait beaucoup aimé. Marie-Ève, quant à elle, a également assisté à une formation destinée uniquement aux mentors de son conseil scolaire.

Nous avons également demandé aux mentorés s'ils croyaient nécessaire d'offrir des formations aux mentors. Des onze mentorés consultés, deux seulement ont répondu par la négative. Raphaëlle croit qu'il n'est pas nécessaire de prodiguer de la formation aux mentors « *parce que quand ils acceptent d'être mentors, ils connaissent déjà leur rôle, ils savent qu'ils doivent être un conseiller et un coach* ». Ayant suivi la formation sur l'établissement d'une

relation mentorale de qualité en compagnie de son mentor, elle avoue ne pas en avoir retiré grand-chose et pense qu'il en est de même pour Alexandra, sa mentor :

> « […] *on avait déjà travaillé beaucoup ensemble. Pour moi, la formation, c'était du gros bon sens : quand est-ce que tu dois savoir quand la relation mentorale est saine ou malsaine, etc. Pour moi, quand t'es un professionnel en éducation, tu as certaines qualités, tu sais avec qui tu peux bien travailler et avec qui t'entendre. Je pense que ce n'était pas très utile pour elle non plus.* »

Sylvie est du même avis et croit qu'il n'est pas nécessaire de former les mentors : « *Tu te sens prêt à aider ou pas* ».

Bien que la plupart d'entre eux aient émis certaines réserves quant à leur réponse en précisant qu'il était quelque peu difficile pour eux de juger de l'importance de la formation pour les enseignants-mentors, n'ayant pas joué ce rôle, neuf mentorés pensent qu'il est tout de même important d'offrir une formation à ces derniers. Cependant, six d'entre eux précisent que cela dépend du mentor. Même si, de prime abord, Anick affirme que sa mentor précédente, lors d'une affectation dans une autre école, n'aurait certainement pas eu besoin de formation, elle avoue que les autres mentors devraient pouvoir être formés : « *Celle que j'avais était tellement sûre d'elle ! Pour tous les autres mentors, je dirais que oui, ils devraient recevoir de la formation. Tous les mentors ne sont pas comme celle que j'ai eue…* » Louise est du même avis et affirme que si certains mentors auraient effectivement besoin de formation, elle sent que celle qu'elle a reçue avec son mentor n'a pas été des plus utiles pour elles, ayant déjà établi, a priori, une excellente relation mentorale. Pour Marie-Michèle et Mélanie, il est certainement très pertinent d'offrir de la formation aux mentors qui en sont à leurs premières expériences dans cette fonction ou encore aux enseignants qui souhaitent devenir mentor, mais qui n'ont accumulé que quelques années d'expérience dans la profession. Cependant, disent-elles, pour les mentors chevronnés, la formation leur semble plus futile. Angela souligne que bien qu'il y ait probablement des enseignants pour qui il est plus facile que d'autres d'occuper la fonction de mentor, les différences entre l'accompagnement des adultes et celui des élèves justifieraient la présence de formation pour les mentors :

> « *C'est une relation différente ; ce n'est pas juste une relation avec un collègue, c'est différent. Tu es un collègue, mais tu es aussi enseignant en même temps. Ce n'est pas comme avec les élèves non plus. Alors, j'imagine que certains ont plus de difficulté à trouver un équilibre à ce niveau-là, de trouver un juste milieu entre un rôle de conseiller en tant que collègue et puis un rôle d'enseignant auprès de lui.* »

C'est aussi ce que pense Anick : « *Tu peux être le meilleur enseignant du monde, mais pour donner des conseils à un autre, peut-être pas* ». Marie-Michèle, Vincent, Marie-Josée, Émilie et Sylvie, quant à eux, suggèrent qu'il serait sans doute bénéfique pour certains mentors de recevoir de la formation concernant les habiletés à la communication afin d'être en mesure de donner de la rétroaction constructive et pour savoir aborder de façon adéquate les sujets plus délicats. Angela et Sylvie, n'ayant pas suivi la formation portant sur l'établissement d'une relation mentorale de qualité avec leur mentor, proposent qu'il serait intéressant que les mentors reçoivent de la formation à ce sujet afin de solidifier les liens entre le mentor et le mentoré et pour assurer l'établissement d'une relation de confiance entre ceux-ci. Enfin, Anick, pour qui le soutien émotionnel a été un élément crucial dans son accompagnement, dit qu'il serait important de sensibiliser davantage les mentors à cet aspect particulier de leur rôle.

Les deux expertes du PIPNPE ont elles aussi été questionnées sur la préparation et la formation des enseignants-mentors. Valérie a tout d'abord confirmé qu'à leur conseil scolaire, deux formations sont prodiguées dans le cadre du mentorat : la formation portant sur l'établissement de la relation mentorale de qualité, destinée aux équipes mentorales, ainsi qu'une autre destinée au mentors uniquement, s'offrant à deux moments dans l'année. Les deux conseillères pédagogiques s'entendent pour dire que les formations répondent à un réel besoin chez les enseignants-mentors. D'après les rétroactions et les formulaires d'objectivation distribués aux participants à la fin des formations, il semble qu'une grande majorité apprécie le contenu des formations et est convaincue de leur utilité pour leurs pratiques mentorales. Cependant, contrairement aux mentors de l'étude qui ont dit ne pas s'être sentis préparés à leur rôle d'accompagnement, les expertes du PIPNPE nous disent plutôt qu'en général, les mentors se croient plutôt prêts à être mentors et ce n'est qu'une fois la ou les formations suivies que plusieurs réalisent qu'ils ne l'étaient pas. Voici ce qu'a dit Emmanuelle à ce sujet :

> « […] *plusieurs mentors me disent après la formation qu'ils ne voulaient pas venir au départ, qu'ils n'en sentaient pas le besoin et que finalement, ils sont super contents d'être venus. Surtout ceux pour qui ça faisait quelques années déjà qu'ils étaient mentors. Ils pensaient qu'ils n'auraient pas besoin de ça*. »

Valérie a constaté le même scénario chez les mentors qu'elle a côtoyés et précise que peu d'enseignants réalisent la complexité et la profondeur que peut prendre le rôle de mentor :

> « *Et c'est souvent après la formation qu'ils se disent : "Oh, mon Dieu, il y a beaucoup d'aspects du mentorat que je ne connaissais pas !" et là, ça ouvre des portes à plus. Ce n'est qu'après la formation que l'on constate que c'est utile. Mais avant, on ne sait pas*

trop ce que ça peut nous apporter et c'est ça qu'on voit sur les formulaires de rétroaction à la suite des formations : "Je ne savais pas que je ne savais pas…" ou "je n'avais pas réalisé que je pouvais aller plus loin là-dedans ou ce que je pouvais faire de plus". Donc, la formation ouvre beaucoup de nouvelles avenues. Les mentors pensent, avant de suivre la formation, qu'ils en connaissent beaucoup sur le mentorat. Ils se disent qu'ils sont capables d'aider. Mais ça peut être très complexe, le mentorat, et on peut vraiment aller loin là-dedans si on en a envie. »

Malheureusement, disent-elles, la participation aux formations étant sur une base volontaire, plusieurs n'y assistent probablement pas puisqu'ils croient être suffisamment bien préparés ou que la sortie de classe pour une journée entière n'en vaut tout simplement pas la peine. S'il est vrai, ajoute Valérie, que plusieurs mentors arrivent à faire du très bon travail malgré qu'ils n'aient pas suivi les formations, c'est souvent parce qu'ils ont vécu de belles relations mentorales où le mentoré chemine bien dans la profession et où la charge de travail relative au mentorat demeure raisonnable. Cependant, c'est lorsque les problématiques du mentoré deviennent lourdes et que la relation ne va pas bien que le manque de formation se fait sentir.

Selon les conseillères pédagogiques, les deux formations ont chacune leur utilité. Celle qui est destinée aux dyades mentorales est très appréciée des participants, dit Valérie, puisque cela leur permet de prendre du temps pour travailler conjointement, en début d'année :

« *Ils apprécient qu'on les "force" à prendre ce moment hors de l'école pour travailler ensemble. Sinon, je pense qu'ils ne se le permettent pas dans le tourbillon de l'année scolaire qui débute. À la formation, ils se parlent, ils établissent les balises de la relation, établissent des stratégies et puis là, maintenant que c'est dit, on dirait qu'ils peuvent s'y mettre ; ils sont sur la même page et les règles du jeu sont là ! Alors, go !* »

D'un autre côté, la formation destinée aux mentors, en plus d'aborder un contenu répondant davantage aux besoins particuliers de ces derniers, leur permet de discuter plus librement de leurs expériences, n'étant pas en présence des mentorés. Les conseillères pédagogiques ont également toutes deux constaté que les mentors apprécient beaucoup cette formation puisqu'elle leur donne l'occasion de se retrouver entre mentors, de discuter entre eux, de partager leurs expériences et ainsi voir qu'ils ne sont pas les seuls à être aux prises avec certains défis.

4.5.2 L'encadrement et les ressources à l'accompagnement mentoral

Des questions posées lors de l'entretien de recherche ont permis d'en apprendre davantage sur l'encadrement, l'appui et les ressources dont les mentors ont pu bénéficier lors de l'exercice de leur rôle d'accompagnant.

Tout d'abord, les participants ont été invités à partager leur expérience quant à

l'encadrement qu'ils ont reçu de la part des membres de la direction ou du conseil scolaire. Une majorité d'entre eux nous ont confié avoir eu l'impression d'être plutôt « *laissés à eux-mêmes* », selon l'expression d'Isabelle. C'est ce que constate aussi Alexandra, avouant qu'elle ne saurait vers qui se tourner si une situation problématique survenait dans le cadre de ses fonctions de mentor :

> « *Non, je ne me souviens pas d'avoir reçu d'encadrement. Euh… S'il y a quelqu'un derrière moi qui peux m'aider, je ne sais pas c'est qui ! Si je vivais quelque chose de difficile, j'irais probablement voir ma direction adjointe, mais à part de ça, je ne sais pas. Au quotidien, je ne sens pas que j'ai de l'appui. J'imagine que si j'avais besoin d'aide, je ferais plus de recherche, mais là, je ne sais pas.* »

Anaëlle arrive au même constat : « *Il n'y a pas de suivi pour savoir si tout va bien, on me laisse aller là-dedans* ». Delphine précise qu'il n'y a aucun encouragement ni de rétroaction de la part des membres de la direction d'école concernant son travail de mentor : « *Des rencontres avec la direction pour te donner du* feedback *? Non ! Jamais. S'il n'y a pas de problème, on ne rencontre pas la direction* ». Pour sa part, Josette dit avoir l'impression que la direction de son école accorde une « *confiance aveugle* » à ses équipes mentorales, particulièrement envers les mentors. Elle s'inquiète alors des conséquences que cela pourrait avoir si un problème survenait dans le cadre de sa relation mentorale :

> « *Moi, je n'ai jamais eu de discussions avec la direction sur comment ça va, comment ça se passe.* […] *Tout ce que je sais, c'est que la direction a vraiment autre chose à faire et ils ne font pas de suivi. Et ce qui est dommage, c'est qu'un moment donné, il va y avoir une "bombe" et ça va être la fin du monde et là ils vont dire : "Mais qu'est-ce qui s'est passé, Josette ? Qu'est-ce qui s'est passé avec ta mentorée ?" Pis là, je vais dire : "S'cuse-moi, quand tout était correct, personne ne me parlait, mais maintenant que ça ne va plus, c'est Josette !". C'est vraiment… Il manque de temps dans une école et je ne veux pas me plaindre…* […] *Mais je pense qu'on fait confiance peut-être un peu trop aveuglément aux enseignants chevronnés.* »

Maurice affirme qu'il s'est davantage fié à son expérience pour accomplir son rôle de mentor plutôt qu'à un quelconque appui de la direction :

> « *Bien, il est arrivé quelques fois où je suis allé voir la direction et je lui ai demandé son avis. Mais en dehors de ça, je n'ai pas eu personne d'autre et c'est vraiment mon expérience qui a joué un gros rôle. Alors, encadré ? Pas plus qu'il faut, non.* »

Dominique, Marianne, Denise et Marie-Ève, quant à elles, semblent plutôt satisfaites de l'encadrement qu'elles ont reçu tout au long de leur accompagnement mentoral. Bien que Dominique affirme que les enseignants chevronnés, incluant les mentors, soient davantage laissés à eux-mêmes, elle sent tout de même une véritable préoccupation des membres de la

direction de son école envers les mentors et affirme se sentir très à l'aise de les rencontrer en cas de problème ou simplement pour obtenir plus d'informations concernant le programme de mentorat. Si les mentors reçoivent beaucoup moins de formation et d'encadrement que les mentorés, c'est qu'ils possèdent, dit-elle, un bagage d'expérience plus important. Elle poursuit en disant que bien que peu d'appui soit proposé aux mentors, il est certainement très rassurant de savoir les membres de la direction à l'écoute de leurs besoins et que l'on peut, si le désir s'en fait sentir, recourir à leur appui. C'est également le sentiment de Denise :

> « *Bien moi, je me trouve vraiment bien encadrée parce que si jamais j'ai des questions, l'équipe à la direction est très ouverte. Puis, comme je le disais, entre ma mentorée et moi, ça va très, très bien au niveau de la communication, alors… Si jamais je me questionne par rapport à quelque chose pour une prochaine étape, je n'hésite pas, j'envoie des courriels, je vais poser des questions à la personne désignée… Alors, je ne me retiens pas trop, trop, je ne laisse pas trop, trop les choses mijoter si j'ai des questions par rapport à des fonctionnements, ou à mon rôle comme tel, ou à mes tâches*. »

Pour Marie-Ève, en plus de l'ouverture manifestée par la direction d'école, c'est aussi le soutien de ses collègues enseignants qui l'a rassurée : « *Je sais que mes collègues peuvent m'appuyer si j'ai des difficultés* ». Elle avoue également qu'elle se sentirait très à l'aise de communiquer avec les enseignantes-ressources du conseil scolaire si elle avait besoin d'être guidée dans le cadre de son accompagnement mentoral.

Finalement, les participants ont été questionnés quant aux ressources (forum de discussion, personnes-ressources, sites Web, documents du conseil scolaire ou du ministère, etc.) mises à leur disposition pour les appuyer dans leur rôle d'accompagnant. À la question *Pouvez-vous me parler des différentes ressources, s'il y a lieu, mises à votre disposition en tant que mentor pour vous aider dans votre rôle d'accompagnant auprès d'enseignants en insertion professionnelle ?*, huit des onze mentors ont affirmé n'avoir rien reçu du tout. Lorsqu'informée par la chercheuse de l'existence d'un livret d'information sur le PIPNPE à l'intention des enseignants agissant à titre de mentor, Claire s'étonne : « *Ah ! Je ne savais pas, je n'ai jamais vu ça ! Je n'ai rien reçu* ». Delphine, quant à elle, affirme avoir pris connaissance du document en question, mais dit le trouver très succinct et peu utile dans sa pratique mentorale. Mis à part ce livret, elle confirme n'avoir reçu aucune autre ressource provenant de l'école, du conseil ou du ministère : « *Non. Il faut vraiment aller chercher par nous-même* ». Maurice, après avoir répondu par la négative à la question posée, précise qu'il ne peut cependant pas affirmer avec certitude qu'il n'y a aucune ressource, n'ayant pas eu le temps de faire les recherches pour vérifier : « *Peut-être y en a-t-il,*

mais je n'ai pas cherché ; je n'ai pas le temps. Il me semble que j'ai vu quelque chose passer dans mes courriels, mais je n'ai pas fouillé davantage. Encore faute de temps ».

Pour sa part, Dominique affirme savoir qu'il existe plusieurs ressources disponibles à propos du mentorat dans le site Web de son conseil scolaire, mais avoue ne pas avoir senti le besoin de les consulter. Denise, quant à elle, dit bien connaître les personnes-ressources œuvrant au conseil scolaire qui sont en mesure de l'appuyer et de lui donner des ressources si elle en ressentait le besoin.

4.5.3 Les besoins de préparation, de formation, d'encadrement et de ressources à l'accompagnement mentoral

L'analyse des entretiens a permis d'identifier plusieurs besoins des enseignants-mentors en matière de préparation, de formation à l'accompagnement et d'encadrement professionnel. Les besoins exprimés sont au nombre de neuf et sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 4.8

Les besoins des mentors en matière de préparation, de formation, d'encadrement et de ressources à l'accompagnement mentoral selon les participants

Besoins des enseignants-mentors	1. Avoir accès à l'information 2. Suivre des formations à l'accompagnement 3. Recourir aux services d'une personne-ressource 4. Bénéficier du soutien de la direction 5. Disposer de plus de temps pour le mentorat 6. Avoir accès à un groupe de partage 7. Disposer de plus de flexibilité dans le PIPNPE 8. Disposer d'outils de développement professionnel

En premier lieu, *l'accès à l'information* est le besoin ayant été le plus fréquemment mentionné par les enseignants-mentors participant à l'étude. Comme il a été exposé dans la section précédente, plusieurs mentors ne se sentent pas prêts ni suffisamment informés avant d'entreprendre leur rôle de mentor ; l'accès à un minimum d'information constitue, dès lors, un enjeu très important pour eux. Cette information, qu'elle concerne le PIPNPE et ses modalités d'application, les rôles et les fonctions des mentors ou les ressources déjà existantes, se doit donc d'être disponible, selon les participants, mais aussi facilement accessible.

Anaëlle, qui s'est sentie un peu bousculée par la demande de sa mentorée à devenir son mentor, croit qu'il est essentiel que les enseignants soient mieux informés sur les responsabilités

de ce rôle avant d'effectuer un choix définitif. Elle aurait souhaité, dès le départ, avoir sous la main les informations lui permettant de réfléchir à une éventuelle relation avec sa mentorée. Constatant après-coup les facteurs qui limitent sa relation d'accompagnement actuelle (matières enseignées, vision de l'enseignement et personnalité différentes), elle se demande si elle aurait accepté de devenir mentor auprès de Sylvie si elle avait eu, dès le départ, l'information lui permettant de réfléchir de façon plus approfondie sur ce qu'elle pouvait lui apporter ou non dans le cadre d'un accompagnement mentoral. Elle propose qu'avant de s'engager à être mentor, il soit bon d'avoir accès à cette information, que ce soit par le biais d'une formation ou par tout autre moyen. Delphine abonde dans le même sens et affirme qu'il est important de donner des informations concernant le rôle des mentors à l'ensemble du personnel enseignant. Ce faisant, dit-elle, les enseignants prendraient des décisions plus éclairées :

> « *Mais on devrait préparer le terrain. On pourrait faire une petite présentation très rapide sur ce qu'est être le mentor. On aurait une idée de ce que c'est et on pourrait avoir une idée éclairée. Il faut se donner le temps pour réfléchir, savoir si nous sommes prêts et si ça nous convient. La direction peut essayer d'identifier des potentiels mentors et les approcher. Parce que c'est pas clair, le rôle*. »

Elle suggère de profiter des rencontres du personnel afin de véhiculer l'information. Cela, dit-elle, limiterait également l'influence des directeurs d'école sur la prise de décision des enseignants :

> « *Peut-être quelqu'un qui vient présenter le mentorat brièvement, lors de rencontres du personnel ? Pas sur le PIPNPE, mais sur le rôle de mentor pour savoir ce que c'est… Et si les gens savent ce que ça implique, les directions auraient moins tendance à pousser des enseignants. Parce que c'est facile pour eux de dire : "Oui, oui, fais-le"… C'est facile… Donc, il devrait y avoir un moyen facile d'avoir l'information avant, pas simplement juste des formations, car ça prend beaucoup de temps, ça*. »

L'accès à l'information demeure important, selon les participants, une fois que l'enseignant a pris la décision de devenir mentor. C'est l'avis de Claire qui, au tout début de l'année scolaire, aurait aimé consulter un document permettant « […] *d'avoir les lignes directrices du programme, quelque chose sur lequel se baser.* […] *Un feuillet avec des grandes lignes qui dit ce que tu as à faire* ». Après que la chercheuse l'ait informée de l'existence du livret du PIPNPE destiné au mentor, elle a ajouté : « *Bien, déjà s'il y a un guide, si au moins on peut savoir qu'il existe et y avoir accès, ce serait bien !* ». Elle ajoute également qu'elle et sa mentorée n'étaient pas au courant du fait qu'elles disposaient de journées de libération avant que sa mentorée l'apprenne d'une autre enseignante suivant le PIPNPE. Alexandra, pour qui

l'accompagnement s'est révélé être très lourd par moments en raison des difficultés importantes vécues par sa mentorée, aurait souhaité connaître la marche à suivre dans un cas comme le sien où les besoins du mentoré viennent à dépasser les compétences du mentor. Ne sachant pas vers qui se tourner pour obtenir de l'appui, elle dit ne pas avoir réagi assez rapidement afin que sa mentorée reçoive l'aide dont elle avait réellement besoin. Il serait donc bien, dit-elle, d'outiller les mentors afin que ceux-ci soient en mesure d'identifier le moment où ils atteignent leurs limites et où il est temps d'aller chercher des ressources supplémentaires. Josette propose la conception d'un cartable que les mentors pourraient consulter à leur guise afin de se renseigner sur les différents aspects du rôle d'accompagnant, mais insiste surtout sur le fait que si une telle initiative était entreprise et réalisée, on devrait s'assurer que l'information se rende bel et bien aux personnes concernées, sans devoir être obligé, en tant que mentor, de « *courir* » après l'information et les ressources.

Avoir un minimum d'information sur les modalités du programme serait également un atout, affirme Dominique. N'ayant pas été informée des dates limites pour utiliser les journées de suppléance qui leur étaient offertes dans le cadre du PIPNPE, elle dit avoir manqué une belle occasion de travailler avec sa mentorée. Delphine affirme avoir été témoin de situations similaires où les membres de la dyade n'étant pas informés de l'existence de ces journées de suppléance, ils n'ont pas su pleinement tirer profit du mentorat. Elle dit aussi avoir vu plusieurs mentors adopter une position d'évaluateur auprès du mentoré, ce qui ne devrait pas être le cas, selon le PIPNPE. Selon elle, des rencontres avec la direction d'école au tout début de la relation mentorale seraient nécessaires, en autant, bien sûr, que ces derniers soient eux-mêmes bien informés :

> « *Peut-être qu'une fois qu'on sait qui vont être les mentors, ce serait bon que la direction nous rencontre et nous fasse part des grandes lignes, de nos droits, de notre rôle. Mais des fois, même eux n'ont pas l'air de savoir !* »

Claire mentionne également qu'il serait important de recevoir l'information au sujet des formations qui sont offertes aux mentors, de même que les dates auxquelles s'y inscrire pour ne pas s'en faire refuser l'accès, comme cela s'est produit dans son cas. Elle croit qu'une meilleure communication entre le conseil scolaire, les directions et les enseignants, de même qu'une meilleure gestion de PIPNPE seraient avantageuses :

> « […] *il faudrait qu'en début d'année, on regarde tous les enseignants qui ont besoin d'un mentor et qu'on décide, la première semaine, que : "OK, tous les mentors vont à cette formation s'ils ne l'ont jamais fait". Faut que ce soit plus structuré* ».

L'accès à différentes ressources pouvant faciliter le travail des mentors est également un besoin exprimé par certains mentors. Delphine affirme qu'il serait pratique que le conseil scolaire ait une liste d'envoi comprenant les adresses de courriel de l'ensemble des mentors afin de leur acheminer de la documentation, des articles ou toute autre ressource pertinente pour eux. Marianne est d'accord avec le fait que les informations et les ressources devraient pouvoir « *circuler* » beaucoup plus facilement entre le conseil et les mentors, mais également entre les mentors eux-mêmes. Pour ce faire, des occasions de partage organisées entre ceux-ci ou des groupes de discussion sur Internet s'avéreraient des pratiques intéressantes. Anaëlle, pour sa part, aimerait avoir plus de ressources à sa disposition pour l'aider à mieux accompagner sa mentorée. Elle a imaginé l'existence d'une banque d'enregistrements vidéo de séquences pédagogiques « modèles » qui pourrait être accessible aux nouveaux enseignants et aux mentors qui veulent montrer à leur mentoré différentes stratégies et pratiques gagnantes en salle de classe :

> « […] *je pense que chaque enseignant devrait enregistrer une classe qui fonctionne, une vraie situation pour voir ce que l'enseignant fait dans ces moments-là, et avoir cette ressource-là pour les nouveaux. Moi, j'aimerais ça, ce genre de choses, pour montrer différents styles de gestion ; certaines personnes sont plus structurées que d'autres* ».

L'accès à l'information est aussi un besoin urgent relevé par les deux expertes du PIPNPE. Une grande partie des défis relatifs au programme de mentorat serait facilitée par une meilleure communication entre le conseil, les directions d'école et les enseignants-mentors. Voici ce que nous livre Valérie à ce sujet :

> « *Le problème, c'est qu'on ne sait même pas ce sont qui, dans le conseil, les mentors. Parce que pour obtenir les noms des mentors, c'est une des difficultés qu'on éprouve. Les directions les connaissent. Nous, on a le processus qui nous permet de connaître qui sont les nouveaux enseignants, car nécessairement, quand ils font le PIPNPE, ils communiquent avec nous, alors on sait qui sont les nouveaux dans le conseil. Mais à partir du moment où ils sont arrivés, tu ne veux pas enlever l'autonomie et la responsabilité des directions et communiquer directement avec les mentorés pour leur demander : "Qui est ton mentor ?" Parce que dans le programme, c'est le rôle de la direction d'approuver le choix du mentor, alors, nous on ne veut pas outrepasser les directions. Mais en même temps, les directions ont beaucoup d'autres priorités, puis le PIPNPE n'est en pas nécessairement une. Alors, oui, on perd un peu le suivi.* »

Cette « perte de contact » avec les mentors, ajoute-t-elle, ne permet pas d'assurer un suivi qui permettrait d'agir à temps lorsque le mentor vit des difficultés : « *Tu vois, on ne les voit pas beaucoup, les mentors, et on ne les voit pas, les mentors en difficulté* » (Valérie). Étant surtout en contact avec les mentorés et les directions d'école, il est également difficile pour elles de s'assurer que l'information et les différents documents destinés aux mentors se rendent bien à

leurs destinataires. Dans la plupart des cas, dit-elle, les mentors ne sont tout simplement pas au courant de l'existence de conseillères pédagogiques responsables du PIPNPE et de l'appui qu'elles peuvent apporter aux équipes mentorales.

Un autre besoin fréquemment abordé par les mentors consultés concerne *la formation à l'accompagnement mentoral*. Nous l'avons vu plus tôt, la totalité des mentors a affirmé être en faveur des formations qui leur sont offertes ; elles répondent, selon eux, à un véritable besoin chez les accompagnants. Claire croit même que le PIPNPE aurait avantage à être un peu plus directif afin que tous les mentors assistent systématiquement aux formations qui leur sont destinées. Alexandra, pour sa part, a beaucoup aimé la formation sur l'établissement de la relation mentorale qui répondait très bien à ses besoins. Elle ajoute qu'une formation concernant les stratégies d'accompagnement qui favorisent le développement de la pensée réflexive chez le mentoré serait également bénéfique et ferait un excellent suivi à la première formation reçue. Josette est du même avis, rappelant qu'après tout, le rôle premier du mentor consiste à « […] *accompagner la personne à prendre des bonnes décisions et à découvrir ses propres réponses* ». Claire est d'avis qu'une formation sur l'accompagnement des adultes conviendrait à certains mentors :

> « *Ce serait quelque chose de bénéfique pour moi. C'est pas toujours facile de savoir comment on approche l'autre, comment on aborde un thème, quand on pense qu'il y a des choses à améliorer* ».

Denise, qui croit que le succès du mentorat repose avant tout sur la bonne communication entre les membres de la dyade mentorale, propose une formation qui serait axée sur les habiletés à la communication.

Isabelle, bien qu'elle pense que la formation est importante pour les mentors, ne croit pas en l'utilité d'en recevoir davantage. Le besoin de formation, dit-elle, se ressent surtout sur le plan de la direction d'école afin que ces derniers puissent mieux appuyer et encadrer les enseignants-mentors :

> « *Je pense surtout qu'il manque de formation au niveau de la direction, de la façon dont eux doivent accompagner les enseignants dans le cadre du PIPNPE, pas juste pour l'évaluation, mais s'assurer que dans les huit jours qui suivent, tu dois faire un rapport, donc beaucoup d'aspects techniques de la chose. Ça manque d'information, de soutien pour les mentors, pour les enseignants ; qu'est-ce qui est la job du mentor et qu'est-ce qui est la job de la direction ? Que tout ça soit plus clair…* »

Un troisième besoin manifesté par les mentors concerne *les services d'une personne-ressource*. Six mentors ont exprimé le souhait de pouvoir compter sur les services d'une telle personne afin de les guider, de les conseiller et de les rassurer, et qui pourrait également leur fournir des ressources pouvant faciliter leur travail de mentor. Alexandra, qui a bénéficié du soutien d'une conseillère pédagogique pour intervenir auprès de sa mentorée aux prises avec des problématiques importantes dans sa gestion de classe, dit avoir énormément apprécié cette ressource : « *Je suis contente qu'ils soient venus à son aide, parce que ça m'a enlevé un poids et une part de responsabilité. Il ne faut pas être tout seul là-dedans, il me semble* ». Son seul regret est de ne pas avoir été informée plus tôt, d'une façon ou d'une autre, qu'elle pouvait s'adresser à cette personne en cas de besoin, faisant suite au besoin d'avoir accès à l'information précédemment abordée.

Delphine dit elle aussi aimer l'idée d'avoir une « […] *personne-contact. Quelqu'un qui a suivi des cours, qui comprend ce qu'est le mentorat* ». Cela permettrait aussi, en cas de conflit ou de malaise entre la direction d'école et le mentor, d'avoir une personne « neutre » à qui se confier et à qui se référer en cas de besoin. Isabelle, pour sa part, pense que ce serait une bonne idée d'avoir une personne responsable du PIPNPE dans chacune des écoles et qui aurait le rôle d'appuyer les nouveaux enseignants et leur mentor, rôle à l'image des enseignants-ressources en littératie ou en enfance en difficulté. Pour Josette, l'idée d'une « *personne volante* », se déplaçant d'une école à l'autre pour faire un suivi auprès des mentors et donner de l'information à ceux qui voudraient le devenir, lui semble intéressante :

> « *Ou une personne qui va d'école en école pour rencontrer… comme à la Faculté d'éducation ; il y a le prof responsable de plusieurs stagiaires qui va dans les écoles pour les visiter. Tu sais, un genre de concept comme ça, là : "Bonjour, vous êtes mentor ? Pis, comment va votre mentoré ? Comment ça va ?" Un conseiller qui fait le tour des écoles* ».

Marianne, qui a reçu sa première formation sur le mentorat il y a de cela cinq ans et qui n'a jamais été réinvitée depuis à d'autres activités de perfectionnement sur le sujet, pense qu'une personne-ressource serait utile afin d'assurer un certain suivi auprès des mentors qui ne sont pas débutants, mais qui souhaiteraient tout de même bénéficier d'un appui quelconque. Maurice se demande pourquoi il n'y aurait pas un mentor pour les mentors. Si les formations sont utiles pour apprendre à devenir un bon mentor, elles ne sont d'aucune utilité, précise-t-il, lorsqu'on éprouve des difficultés personnelles importantes dans le cadre d'une relation mentorale.

Recevoir un appui et un encadrement de la part de la direction d'école est un besoin qui a été évoqué par six mentors. Pour Isabelle, il serait plus pertinent de recevoir plus d'encadrement et d'appui que de formations. Josette, pour sa part, aurait souhaité sentir davantage de soutien de sa directrice tout au long de son accompagnement mentoral ; elle aurait, dit-elle, aimé bénéficier de ses conseils lorsqu'elle a dû donner de la rétroaction à sa mentorée quant à ses problèmes de gestion de classe : « *Ben, j'aurais aimé lui demander comment on fait pour aborder ce genre de discussion avec un mentoré. Comment faire de la critique constructive.* […] *Faire un genre de petit* brainstorming*. J'aurais aimé ça* ». Quand Maurice repense à sa première relation mentorale qui lui a causé beaucoup de soucis, il se dit déçu ne n'avoir senti aucun soutien de la part de la direction d'école. Il est important, dit-il, qu'en cas de difficultés, les mentors puissent se sentir appuyés et compter sur l'aide de leur directeur ou de leur directrice. Delphine, quant à elle, souligne qu'il y a un réel besoin de plus de rencontres avec la direction, surtout au début de l'année scolaire. Si cela se faisait, plusieurs situations dont elle a été témoin et où le mentor ne connaissait pas du tout le PIPNPE ni les responsabilités qu'il devait assumer auraient probablement été évitées.

Disposer de plus de temps afin d'exercer leur rôle de mentor constitue un besoin pour six participants. Alexandra et Isabelle sont toutes deux d'accord pour dire que de disposer de quelques journées de suppléance supplémentaires permettrait de réaliser un travail considérable avec le mentoré. Isabelle précise d'ailleurs qu'elle préférerait qu'il y ait davantage de journées de libération d'enseignement accordées par le PIPNPE que de journées de formation. Des horaires plus flexibles qui permettent les rencontres entre membres de la dyade sont aussi un souhait des mentors, bien que ceux-ci n'aient pas été en mesure de définir les moyens pouvant faciliter cette flexibilité.

Quatre participants ont fait part du fait qu'il serait intéressant de créer un *groupe de partage pour les mentors*. Dans un premier temps, Anaëlle affirme qu'il serait aidant de savoir qui sont les enseignants-mentors dans son école. Par la suite, les mentors pourraient se rencontrer tout au long de l'année, à la manière d'une CAP (communauté d'apprentissage professionnelle), et discuter des stratégies, des pratiques, comme des défis liés à leur rôle d'accompagnement, et s'appuyer en cas de besoin :

> « *Ce serait bien, en début d'année, qu'on sache qui est mentor et qu'on puisse se rencontrer, s'entraider. L'équipe des mentors pourrait interagir là où un seul mentor ne le peut pas dans certaines situations. Même si je suis avec un mentoré spécifique, que je*

puisse compter sur un réseau de mentors à l'occasion. […] *Peut-être qu'il pourrait y avoir, dans l'année, deux moments de partage avec les équipes.* »

Elle précise que cela aurait peut-être un effet rassurant de constater que les autres mentors vivent des défis similaires aux nôtres. Bien que Delphine dit ne pas être très à l'aise avec les forums ou les lieux de partage, elle croit tout de même que cela pourrait être utile pour plusieurs mentors. Même si elle estime qu'elle n'écrirait pas beaucoup dans ces forums, elle avoue tout de même, en riant, qu'elle les lirait avec intérêt.

Denise, quant à elle, pense qu'il serait avantageux que les mentors puissent se réunir à l'occasion et que les mentorés bénéficient également de rencontres entre eux afin de partager leurs expériences. Elle ajoute que des groupes de partage pour les équipes mentorales pourraient être eux aussi profitables :

« […] *ce serait intéressant d'avoir les mentorés ensemble, puis poser le même genre de questions : "Qu'est-ce que vous désirez de plus ?" Puis ensuite, avoir les mentors qui se rassemblent pour dire : "Qu'est-ce qui est un défi par rapport à… ?" Qu'est-ce qui semble être le défi, s'il y en a, puis, comment on peut proposer des solutions pour que ça roule mieux ?* […] *Pour raffiner nos pratiques*. »

Ce type de groupes de partage permettrait, selon elle, d'établir un dialogue constructif entre les équipes mentorales afin de les aider à se sentir plus efficaces dans leur rôle respectif. Marianne ajoute que les groupes de discussion offriraient d'excellentes occasions de partager de l'information et de faire circuler des ressources utiles pour chacun.

Les propos des mentors de l'étude rejoignent ce que constatent Emmanuelle et Valérie sur le terrain : les enseignants-mentors ont besoin d'occasions pour se rencontrer entre eux et discuter de leurs expériences. Pour l'instant, la formation destinée aux mentors répond partiellement à ce besoin, dit Valérie, mais ce serait tout de même pertinent d'avoir un moment conçu pour répondre à ce besoin particulier. Pour Emmanuelle, ce besoin est encore plus criant chez les enseignants provenant de plus petites écoles et où les contacts avec d'autres mentors sont souvent restreints. Elle aimerait bien remédier à cette lacune, mais se dit aussi consciente des défis que cela imposerait aux mentors : « *Dans mon monde idéal, j'aimerais qu'à tous les deux mois, les mentors puissent se rencontrer et partager. Mais il y a tellement de contraintes à sortir de sa salle de classe et je comprends ça parfaitement*. »

Les témoignages des enseignants-mentors ont également permis d'identifier certains besoins relatifs à la *flexibilité dont disposent les équipes mentorales au sein du PIPNPE*. Cette flexibilité accrue concerne particulièrement les journées de suppléance accordées aux équipes

mentorales. En effet, plusieurs mentors ont affirmé, pour différentes raisons, ne pas avoir pu bénéficier de ces journées libres. Alexandra et sa mentorée, par exemple, se sont fait refuser une journée de travail sous prétexte qu'il n'y avait plus de fonds disponibles à cet effet :

> « *On a eu une journée ensemble avant les Fêtes, mais on aurait voulu en avoir une autre, mais ils ne nous l'ont pas accordée. Je pense qu'il n'avait plus de sous, ou je ne sais pas trop quoi… Mais ce genre de journées là, ça aide beaucoup ! Il faudrait s'assurer que l'on y ait droit et qu'on puisse les prendre. En tout cas, la direction ne nous a pas fait signe par la suite, alors j'ai déduit qu'ils n'ont pas pu nous la donner*. »

Pour sa part, Isabelle affirme qu'elle a ressenti une certaine réticence de la direction d'école face à la planification de demi-journées de travail dans le cadre du PIPNPE en raison des demandes de suppléance que cela occasionne. D'un côté, elle croit que les équipes mentorales sont en droit de demander d'être accommodées afin qu'elles puissent travailler ensemble, mais de l'autre, elle avoue ressentir un certain malaise à formuler ce genre de demandes à la direction, au risque d'être perçue comme une enseignante capricieuse.

Dominique, bien qu'elle n'ait pas elle-même vécu cela avec sa mentorée, affirme qu'elle a déjà été témoin de cas où la direction s'opposait aux choix de tâches et d'activités que l'équipe mentorale voulait effectuer ensemble, limitant ainsi la liberté du mentor de pouvoir répondre aux besoins de son mentoré :

> « *Si je vais voir la direction et que je dis : "OK, on veut prendre une journée ensemble pour faire quelque chose" et que la direction dit : "Non, vous n'allez pas faire ça ensemble, c'est pas ça que vous pouvez faire". Moi, je ne pense pas que ça relève de la direction de choisir ce sur quoi doivent travailler mentor et mentoré. Parce que cette journée, tu y as droit.* […] *Ici, ce n'est pas ça, mais j'ai déjà vu ça ailleurs*. »

Les propos d'Emmanuelle, experte du PIPNPE, permettent de mieux comprendre certains des problèmes rencontrés par des dyades quant à la question des journées de suppléance accordées dans le cadre du PIPNPE, ce que les conseillères pédagogiques appellent communément les « journées décentralisées ». Elle précise effectivement qu'il arrive que certains problèmes surviennent sur le plan de la gestion de ces journées décentralisées avec comme conséquence de priver certaines dyades d'un temps précieux pour travailler ensemble :

> « *Le problème, c'est que nous, quand on décentralise de l'argent pour les journées PIPNPE, c'est littéralement de l'argent que l'on prend au conseil et que l'on dépose dans le budget de l'école. Une fois que cet argent est déposé dans le budget de l'école, on n'a plus le contrôle dessus, alors, il arrive que cet argent soit utilisé pour autre chose. Et pour que l'argent soit décentralisé, les directions doivent en faire la demande auprès de nous. Moi, ça me crève le cœur, car parfois, je vois des mentorés et des mentors en formation et*

qui me disent : "Emmanuelle, on va les prendre, nos quatre jours de travail !", mais quand je regarde dans le système, leurs noms ne sont pas là, alors, ça veut dire que la direction n'a pas fait la demande et le budget n'a pas été décentralisé pour eux. Mais ce n'est pas la faute des directions ; ils sont débordés ! »

Le besoin de *reconnaissance* est le huitième besoin mentionné dans les entretiens de recherche. Deux mentors ont affirmé qu'il serait effectivement agréable de démontrer un peu plus de reconnaissance envers les enseignants qui acceptent de devenir mentor. Delphine affirme que le travail effectué par les mentors ne semble pas valorisé ni apprécié à sa juste valeur par le personnel administratif ni le conseil scolaire. Elle pense qu'il serait souhaitable de consigner ces expériences dans le dossier professionnel de ces enseignants :

« *Ce serait bien qu'on reconnaisse ce travail ! Et la plupart des profs n'exigent pas grand-chose, sauf un merci. Moi, je pense que c'est important. Et puis, ça donne une meilleure image de la personne. Dans les évaluations du personnel, il pourrait y avoir de la place pour considérer le travail fait avec les collègues, les stagiaires supervisés et aussi les mentorés.* »

Josette est, elle aussi, d'avis qu'il faut démontrer plus de reconnaissance aux enseignants qui acceptent ce rôle tout en ayant leur tâche courante d'enseignant : « *Peut-être une petite compensation financière ?* (rires) *Ça serait peut-être intéressant parce que là, c'est une surcharge ! Ou je ne sais pas moi… un souper-bénéfice ? De la reconnaissance…* »

Enfin, Marianne, en étant appelée à réfléchir à son expérience d'accompagnement dans le cadre de l'entretien et en remplissant le questionnaire pour évaluer son sentiment d'efficacité personnelle en tant que mentor, réalise qu'il aurait été intéressant de pouvoir bénéficier plus tôt d'un tel moment de réflexion et d'outils pour mieux se connaître en tant que mentor. *Posséder des stratégies et des outils permettant de mieux connaître et satisfaire nos besoins en tant que mentors* constitue, selon elle, un besoin en lui-même.

Les sections précédentes permettent de comprendre qu'en général, les mentors se sentent peu ou pas préparés pour accomplir leur rôle d'accompagnant auprès d'enseignants en insertion professionnelle. Ils s'entendent également sur l'importance de prodiguer de la formation et de l'encadrement, de même que sur l'utilité de fournir des ressources pour faciliter et maximiser le travail qu'ils effectuent auprès des mentorés. De plus, il a été possible de constater que la plupart des mentors ont suivi au moins une formation et qu'ils semblent satisfaits de cette dernière, quoique les avis soient partagés quant à la quantité de séances de formation que les mentors devraient recevoir. L'encadrement et l'appui provenant du conseil scolaire ou du personnel administratif semblent toutefois se faire plus rares et constituent une lacune selon plusieurs

enseignants-mentors. Le manque de ressources pour appuyer le travail des accompagnants a aussi été un élément soulevé. Les mentors ont finalement mentionné plusieurs besoins concernant leur préparation, leur formation, ainsi que leur encadrement à l'accompagnement mentoral.

Lorsque nous avons demandé aux mentorés leurs points de vue concernant les différents besoins des enseignants-mentors, la plupart d'entre eux ont d'abord mentionné le *temps*. Certains croient que de bénéficier de plus de temps libéré pendant les heures de classe permettrait aux mentors de se sentir moins surchargés. D'autres ont suggéré d'ajouter des journées de libération d'enseignement offertes par le PIPNPE afin de permettre aux mentors et aux mentorés de se rencontrer plus fréquemment sans allonger les journées de travail de ces derniers. Quatre mentorés ont également mentionné que d'avoir *l'appui de la direction et des collègues* constituait certainement un besoin des enseignants-mentors. Louise, qui croit que le vaste réseau de soutien dont elle a bénéficié et qui a été un facteur très important dans la réussite de son insertion professionnelle, suppose que les mentors devraient eux aussi profiter d'un tel réseau : « […] *j'ai vraiment été bien accompagnée par la direction, par mon mentor, par les autres profs si j'ai besoin d'idées ou de réponses ; j'ai vraiment un bon réseau. Pour les mentors, probablement moins…* » Si elle devait être mentor, Angela croit que le fait de se sentir appuyée par la direction d'école et les collègues serait un facteur important pour remplir adéquatement son rôle auprès du mentoré. La présence d'une personne-ressource à qui se confier si la relation ne se déroule pas très bien constitue également un besoin pour les mentors, selon Louise. Finalement, Vincent croit qu'un réseau de partage pour les mentors serait bénéfique à leurs pratiques :

> « *Peut-être aussi un groupe de partage, parce que là, on parle beaucoup au conseil de Google Drive et on nous invite souvent à l'utiliser et à partager avec les autres nos ressources et nos idées. Donc, juste un partage d'idées, de réflexions, peut-être un journal commun entre les mentors* […]. *Ce serait une bonne idée, car si tu as des questions que tu te poses et que tu n'as pas les réponses sur le coup et que tu ne sais pas nécessairement à qui aller poser cette question-là, ça pourrait être bien.* »

Raphaëlle croit elle aussi que la possibilité de partager ses expériences entre mentors serait utile, surtout pour ceux qui vivent plusieurs défis dans la relation mentorale.

4.6 Le sentiment d'efficacité personnelle en tant qu'accompagnant

Selon Bandura (1986), la représentation que possède une personne de son efficacité au travail influencera de façon importante sa performance réelle dans ses fonctions professionnelles. De ce fait, il nous semblait important d'incorporer cette dimension dans l'étude de l'expérience d'accompagnement mentoral des enseignants-mentors. Dans un premier temps, les mentors participants ont ainsi été invités à évaluer leur niveau de SEP en tant que mentors à partir d'une adaptation de Duchesne et Gagnon (2013, Annexe K) de l'Échelle générale d'efficacité personnelle de Schwarzer et Jerusalem (1995) remplie lors des entretiens de recherche. Les mentors ont ensuite été questionnés sur les sources de leur sentiment d'efficacité, ainsi que sur leur impression concernant le sentiment d'efficacité des mentors en général. Ils nous ont finalement partagé quelques stratégies leur permettant de maintenir ou d'augmenter leur SEP à l'accompagnement mentoral.

Il est à noter qu'aucune question concernant le sentiment d'efficacité personnelle des mentors n'a été posée aux mentorés. De ce fait, les résultats présentés dans cette section ne proviennent que des entretiens auprès des enseignants-mentors.

4.6.1 La représentation des mentors de leur SEP

Comme mentionné précédemment, le questionnaire adapté de Schwarzer et Jerusalem (1995) conçu par Duchesne et Gagnon (2013) a fourni aux enseignants-mentors rencontrés l'occasion d'amorcer une réflexion au sujet de leur SEP. Il s'agit d'un court questionnaire contenant dix énoncés (par exemple : *Il est facile pour moi de demeurer concentré(e) sur mes buts et de rencontrer mes objectifs*) pour lesquels le mentor devait attribuer un score de 1 à 4, selon le degré avec lequel il considérait l'énoncé s'appliquait à son expérience dans le cadre de ses fonctions de mentor. Le score total, consistant en la somme des scores obtenus aux dix énoncés, peut ainsi se situer entre 10 et 40 points. Bien que la version originale de l'échelle de Schwarzer et Jerusalem, le General Self-Efficacy Scale (GSE), soit un outil empiriquement validé et que plusieurs corrélations ont pu être établies entre les résultats du GSE et certains traits de personnalité, il est à noter cependant que dans le cadre de cette recherche, il a été utilisé simplement comme activité de mise en train afin de faciliter la réflexion des participants à propos de leur SEP en tant que mentors. Cet outil a cependant contribué à établir le profil des participants au regard du niveau ressenti de SEP dans leur fonction de mentor (Tableau 4.2).

Rappelons que Claire, mentor au palier secondaire, n'a pas répondu, à la demande de la chercheuse, au questionnaire, ainsi qu'aux questions concernant le SEP des mentors en raison du fait qu'elle n'a pas, à proprement dit, exercé d'accompagnement mentoral auprès de sa mentorée.

Tableau 4.9

Profil des enseignants-mentors et niveau de leur SEP

Pseudonyme	Âge	Niveau enseigné	Années d'expérience en enseignement	Nombre de mentoré(s) actuel(s)/en carrière	Score SEP
Marianne	45	4e année	8	1/5	32/40 (plutôt faible)
Isabelle	36	Jardin	12	1/1	37/40 (plutôt élevé)
Anaëlle	37	De 9e à 12e année	3	1/1	34/40 (plutôt faible)
Denise	42	De 9e à 12e année Enseignante PARE	15	2/2	35/40 (plutôt élevé)
Josette	35	De 9e à 12e année Enseignante-ressource	8	1/2	33/40 (plutôt faible)
Dominique	36	3e année	10	1/3	39/40 (plutôt élevé)
Delphine	57	Maternelle	27	2/10	28/40 (plutôt faible)
Maurice	57	De maternelle à 8e année Enseignant-ressource	8	1/2	36/40 (plutôt élevé)
Claire	34	9e et 10e année	8	1/1	—
Marie-Ève	27	Maternelle et jardin	5	1/1	36/40 (plutôt élevé)
Alexandra	34	3e année	7	1/1	28/40 (plutôt faible)

Bien que l'Échelle générale d'efficacité personnelle ne fournisse pas de barèmes prédéfinis afin de catégoriser les scores des participants en niveaux d'efficacité (sentiment d'efficacité faible ou élevé), il est tout de même possible d'établir un seuil sur la base de la distribution empirique des scores obtenus pour l'échantillon afin de départager le groupe en deux niveaux de SEP, soit plutôt faible et plutôt élevé. Pour ce faire, Schwarzer et Jerusalem (1995) préconisent l'utilisation de la médiane afin de départager, dans le groupe, les individus manifestant un SEP plus élevé de ceux qui présentent un SEP considéré comme étant plus faible. La médiane des scores de notre échantillon se situant à 33,5, nous pouvons dès lors départager les mentors de notre échantillon en deux groupes : celui des mentors présentant un SEP considéré comme plus

faible (score de 34 ou moins) et celui des mentors présentant un SEP considéré comme plus élevé (score de 34 ou plus).

Mis à part Alexandra qui dit se sentir un peu plus efficace que ce que son score de 28/40 pourrait laisser présager, les mentors, après avoir été invités à réfléchir sur leur score final au questionnaire, affirment que ce dernier représente avec assez de justesse la façon dont ils se représentent leur sentiment d'efficacité dans leur fonction de mentor.

Lorsque la question « *Vous sentez-vous efficace dans votre rôle de mentor ?* » a été posée, huit mentors ont répondu par la positive. Anaëlle, quant à elle, précise qu'elle se sent « *efficace dans le cadre de ce qu'*[elle] *peu*[t] *offrir* », faisant référence aux limites que lui imposent les tâches d'enseignement de sa mentorée, très différentes des siennes, et pour lesquelles elle n'est pas toujours en mesure d'offrir un accompagnement. Delphine, pour sa part, affirme avoir beaucoup de difficulté à se donner des scores d'une valeur de 4 aux énoncés du questionnaire, affirmant qu'elle fait encore des erreurs de temps en temps et que son sentiment d'efficacité varie beaucoup d'un mentoré à un autre. Enfin, bien qu'elle n'ait pas complété le questionnaire, Claire a tout de même fait part de ses impressions quant à son SEP :

> « *C'est sûr que là, je ne me sens pas du tout efficace en tant que mentor. En tant que collègue, oui, mais pas en tant que mentor. C'est certain que si j'ai à évaluer mon rôle dans le programme en tant que mentor, ben… je ne peux pas me sentir efficace parce que je ne suis pas utile.* »

4.6.2 Les sources du SEP

Rappelons que selon Bandura (1997), divers éléments sont à l'origine du développement du SEP : les *expériences antérieures*, les *expériences vicariantes*, la *persuasion verbale*, de même que les *états physiologiques et émotionnels*. Selon les témoignages des enseignants-mentors participant à la recherche, il semble que les *expériences antérieures* et la *persuasion verbale* aient joué un rôle particulièrement significatif dans le développement de leur SEP, ainsi que, dans une moindre mesure, les *expériences vicariantes* et les *états physiologiques et émotionnels*.

Il existe une forte relation entre le SEP et les *expériences antérieures* de l'individu et au degré de maîtrise perçu à la suite de ces dernières. Ainsi, plus une personne vit de succès lors de l'accomplissement d'une tâche spécifique, plus elle devient convaincue de posséder les aptitudes nécessaires pour réaliser efficacement cette activité. Il s'agirait, selon Bandura (2003), de la

source la plus influente sur la représentation que se fait l'individu de son efficacité. Les témoignages des participants semblent le confirmer ; les mentors ont tous mentionné que les expériences qu'ils avaient vécues par le passé avaient contribué, d'une façon ou d'une autre, à renforcer leur SEP à l'accompagnement mentoral.

Tout d'abord, les années d'expérience accumulées en tant qu'enseignant est la source d'efficacité la plus fréquemment citée par les participants. En effet, la capacité à accompagner un mentoré dans son développement professionnel est liée au cheminement professionnel du mentor lui-même ; pour être en mesure de contribuer à l'évolution des savoirs et des habiletés des nouveaux enseignants, plusieurs mentors estiment qu'il faut soi-même posséder un certain bagage d'expérience en enseignement. C'est ce que disent Dominique et Josette qui, après avoir passé les dix dernières années dans les écoles, se sentent tout à fait aptes à conseiller et à appuyer leur mentoré. Lorsqu'Isabelle est invitée à partager les raisons expliquant son score de SEP plutôt élevé à l'Échelle générale d'efficacité personnelle (37/40), elle répond : « *C'est sûr que ça vient de mon sentiment de compétence en tant qu'enseignante* ». Pour Marianne, le fait d'être enseignante à la même école depuis plusieurs années maintenant et de posséder une très bonne connaissance des élèves, du fonctionnement et des procédures administratives de celle-ci lui permet de répondre facilement aux besoins de sa mentorée et par le fait même, de se sentir efficace auprès d'elle. C'est même principalement ces années d'expérience en enseignement qui lui ont fait accepter son rôle de mentor puisque, dit-elle, « *Le fait de me sentir efficace dans l'école me permet de me sentir efficace en tant que mentor* ».

L'expérience acquise par les enseignants durant l'occupation d'autres rôles ou de fonctions spécifiques au sein de l'école semble également avoir eu une importance certaine sur le SEP de plusieurs mentors consultés. Parce qu'elle a déjà œuvré en tant qu'enseignante-ressource pour les élèves présentant des troubles de comportement et qu'elle a l'habitude d'accompagner ses collègues sur ce plan, Anaëlle dit avoir une certaine facilité, aujourd'hui, à appuyer et à conseiller sa mentorée sur le plan de sa gestion de classe. Denise, quant à elle, affirme que son sentiment d'efficacité élevé lui vient principalement de ses expériences liées à ses fonctions d'enseignante associée au Programme d'appui à la réussite des élèves (PARE). Son travail consistant majoritairement à accompagner des élèves avec des problématiques diverses et à trouver des solutions pour les appuyer dans leur réussite, elle dit se sentir très bien outillée pour accomplir son rôle de mentor qui présente plusieurs similarités avec son travail quotidien. C'est

aussi ce qu'affirme Isabelle qui a l'impression d'avoir beaucoup bénéficié, dans l'exercice de sa fonction de mentor, de ses expériences précédentes en tant qu'enseignante associée auprès de stagiaires, d'enseignante-ressource et de mentor informel auprès de certains collègues. Pour Josette, il est indéniable que le fait d'agir comme enseignante-ressource et chef de secteur du département de français lui a permis d'être efficace dans son travail d'accompagnement auprès de sa mentorée : « *Ce n'est pas quelque chose de nouveau pour moi de devoir accompagner les enseignants* ».

Pour les participants qui n'en étaient pas à leur première expérience en tant que mentor, ce qu'ils ont vécu dans les relations mentorales précédentes a également contribué à leur SEP actuel. Delphine, par exemple, dit se sentir beaucoup plus efficace aujourd'hui qu'à ses débuts, alors qu'elle avait moins d'expérience en tant que mentor : « *Il y a six ou sept ans, j'aurais scoré beaucoup plus faible au questionnaire d'efficacité. Je suis une personne très insécure. Mais, au fil des années, j'ai appris* ». C'est aussi le cas de Josette et de Maurice qui, tous deux, disent avoir beaucoup appris de leurs expériences antérieures, bien que celles-ci aient été parfois difficiles : « […] *j'ai appris des choses et je ne fais plus les mêmes erreurs. J'avais moins d'expérience dans ce temps-là…* » (Josette). La première expérience de Maurice en tant que mentor lui a permis, dit-il, d'« *ajuster le tir* » avec Angela et de lui procurer un accompagnement plus adéquat, bien qu'encore imparfait.

Les savoirs accumulés à la suite de lectures personnelles à propos de l'enseignement, du mentorat ou d'autres sujets connexes ont également permis à Josette, à Delphine et à Marianne de se sentir plus efficaces auprès de leur mentoré : « […] *moi, j'aime ça faire des lectures pour apprendre des choses sur l'enseignement, comment mieux enseigner, et ça répond parfois à quelques-unes des questions de Marie-Michèle* » (Marianne). Pour Josette, ce sont des lectures au sujet des habitudes de travail des gens efficaces et sur les habiletés de communication qui ont contribué à augmenter son efficacité au travail, mais aussi dans ses fonctions de mentor.

Enfin, les différentes formations suivies par les participants semblent avoir eu une influence considérable sur leur SEP actuel de mentor. Isabelle précise que ses études en counseling et en psychologie l'ont certainement préparée à jouer efficacement son rôle d'accompagnante auprès d'enseignants débutants. Les formations auxquelles certains mentors ont assisté durant leur accompagnement mentoral ont également contribué à leur sentiment d'efficacité. C'est ce que nous livre Alexandra :

> « *Oui. Définitivement ! Je savais quoi faire, alors, c'est certain que ça a dû influencer mon efficacité en tant que mentor. Parce que sinon, on devine c'est quoi, mais je me suis sentie efficace parce que je savais quoi faire. Pis après, quand on le fait, quand on respecte les règles, les façons de faire, ben, on se dit : "Je suis efficace !"* ».

Marianne est du même avis qu'Alexandra concernant l'effet des formations suivies sur le SEP : le fait de mieux connaître les rôles et les responsabilités des mentors, les pratiques mentorales gagnantes, ainsi que des pistes d'intervention auprès du mentoré lui a permis d'être plus confiante et donc, de se sentir plus efficace dans ses fonctions d'accompagnante. Isabelle, quant à elle, affirme que les formations l'ont amenée à réfléchir davantage sur sa relation avec son mentoré et sur l'importance du lien de confiance qui les unit. Elle précise que ces réflexions l'ont conduite à prendre sa relation avec Vincent, mais également son rôle de mentor, encore plus au sérieux, augmentant certainement, d'une façon ou d'une autre, son efficacité auprès de lui.

La *persuasion verbale* constitue la deuxième source la plus fréquemment rapportée par les mentors qui ont participé à l'étude et cela renforce une fois de plus la pensée de Bandura qui l'identifie comme étant la seconde source en importance après les *expériences antérieures*. La *persuasion verbale* concerne les efforts consentis, les encouragements prodigués et les rétroactions fournies par autrui, et qui ont pour effet de convaincre une personne de sa capacité à réussir lors d'une situation nouvelle. Rappelons que pour contribuer à une éventuelle amélioration du SEP, la *persuasion verbale* doit provenir d'une personne que l'on juge crédible et qui possède un certain niveau d'expertise dans le domaine de compétence visé. Pour les mentors consultés, ce sont d'abord les rétroactions positives du mentoré, puis les encouragements de la direction d'école et des collègues qui contribuent à rehausser leur sentiment d'efficacité personnelle.

Selon plusieurs enseignants-mentors, c'est celui à qui est destiné l'accompagnement qui est le plus à même de juger de l'efficacité du mentor ; il y a donc efficacité lorsque le mentor arrive à répondre de façon adéquate aux différents besoins du mentoré. Ainsi, les encouragements et les commentaires positifs de la part des mentorés ont eu une influence déterminante sur le SEP des mentors. Par exemple, lorsque questionnée sur ce qui lui permet de se sentir efficace en tant que mentor, Delphine répond :

> « *Il y a beaucoup le* feedback *du mentoré. C'est ce qu'ils disent par la suite… pas toujours au moment où tu leur parles. Parce que tu vois, sur le coup, tu n'as peut-être pas trouvé la solution. Tu as répondu, mais tu vois qu'ils n'ont pas l'impression que tu les as aidés, ou ce n'est pas une solution qui leur convient. Mais c'est par après qu'ils comprennent et qu'ils te disent qu'ils ont beaucoup apprécié.* »

Anaëlle, quant à elle, dit se sentir particulièrement efficace lorsque sa mentorée exprime de la gratitude à son égard après qu'elle lui ait prodigué des conseils ou des stratégies pédagogiques qui se sont avérés utiles pour elle. Les remerciements que son mentoré lui a exprimés à de nombreuses reprises ont permis à Isabelle de se sentir utile et donc, efficace dans son accompagnement. D'ailleurs, lorsque questionnée au sujet d'une situation où elle s'était sentie particulièrement efficace dans son rôle de mentor, elle se remémore une phrase que lui avait dit son mentoré dans les premiers jours de son accompagnement et qui lui avait confirmé son efficacité :

> « *Dans cette situation, je me suis sentie bonne de lui donner de bons conseils. Et à la fin de la semaine, on a fait un petit retour et je lui ai demandé : "Puis, tu as survécu à ta première semaine ! Comment as-tu vécu ça ?" Il était brûlé, mais satisfait et il m'a dit : "Une chance que tu étais là !"* »

Les mentors ne se limitent cependant pas aux rétroactions verbales des nouveaux enseignants afin de juger de leur efficacité ; ils affirment se fier également aux comportements de ceux-ci. Pour Alexandra et Dominique, le simple fait de constater que leur mentoré revienne les voir régulièrement pour solliciter de l'aide confirme en quelque sorte l'efficacité de leurs pratiques d'accompagnement : « *Si elle n'en bénéficiait pas, elle n'aurait pas continué à me voir !* » (Alexandra). Être témoin des réussites du mentoré constitue également une certaine forme de rétroaction et contribue au SEP des mentors. Pour Denise, lorsqu'elle constate la débrouillardise et l'efficience que démontre sa mentorée dans son travail, cela lui permet de croire que l'accompagnement qu'elle lui a offert a été efficace :

> « *Quand moi, je dois m'absenter, je n'ai aucune inquiétude. Ça va rouler dans le local comme si j'étais là. Alors, ça me rassure à propos de mon accompagnement.* […] *si je sais qu'un jour je ne serai pas là parce que je serai en formation ou quoi que ce soit, j'ai jamais d'inquiétude. Je sais qu'elle va être là, puis qu'elle est très efficace dans son travail, qu'elle est très autonome. Alors, je me dis qu'à quelque part, je l'ai peut-être bien guidée au début pour que je puisse aujourd'hui m'absenter et puisse dire : "OK, je sais qu'elle va pouvoir relever le défi".* »

Les rétroactions des membres de la direction d'école permettent également aux mentors d'ajuster leur perception de leur efficacité. Marie-Ève, par exemple, déclare que les compliments de la part de sa directrice à l'égard de son accompagnement auprès de sa mentorée et la confiance qu'elle lui a manifestée lui a permis d'augmenter son sentiment d'efficacité : « *C'est motivant, car la directrice m'a souvent félicitée pour ce que je faisais. C'est sûr que ça motive beaucoup. Puis aussi, elle m'a donné des responsabilités supplémentaires* ». Dominique, pour sa

part, admet que son SEP a augmenté lorsque la direction de l'école lui a fait savoir qu'elle et sa mentorée faisaient de l'excellent travail ensemble. Pour Delphine, c'est le fait que ses directeurs et directrices d'école continuent, année après année, de lui confier le rôle de mentor qui rehausse son SEP : « *S'ils me redonnent ces responsabilités, c'est que je dois faire un bon travail !* »

Enfin, outre les encouragements et les rétroactions positives de la part des mentorés et de la direction d'école, les collègues peuvent contribuer à rehausser le sentiment d'efficacité des mentors. Josette dit se sentir particulièrement efficace lorsqu'elle constate que certains de ses collègues la réfèrent à d'autres enseignants qui éprouvent certaines difficultés. Pour elle, c'est un peu comme si on lui disait qu'elle fait du bon travail auprès des gens qu'elle accompagne.

Les *expériences vicariantes*, c'est-à-dire le fait d'observer l'exécution d'une tâche par d'autres, influencent également le développement du SEP. Avoir été témoin de la réussite d'autres mentors a d'ailleurs été mentionné par cinq participants comme étant un élément ayant contribué à renforcer leur sentiment d'efficacité. Pour la plupart, c'est le modelage des comportements, des pratiques et des attitudes des mentors qui les ont accompagnés alors qu'ils étaient eux-mêmes mentorés qui ont permis d'intégrer les façons de faire leur permettant de se sentir à leur tour plus efficaces dans leurs propres pratiques d'accompagnement : « *J'ai eu un très bon modèle du temps où j'étais mentorée !* » (Anaëlle). Puisque Claire n'a pu suivre de formation afin d'en connaître davantage sur son rôle d'accompagnante, son mentor, alors qu'elle en était à ses débuts dans la profession, a été un modèle sur qui elle a pu calquer certaines pratiques. Maurice, quant à lui, dit s'être inspiré de certains de ses collègues ayant eux-mêmes été mentors afin de peaufiner ses interventions. Le fait, dit-il, de partager ses expériences avec sa femme, également mentor, lui a permis d'enrichir ses pratiques d'accompagnement auprès d'Angela. Décrivant leurs approches respectives comme étant plutôt complémentaires, elle étant très efficace sur le plan de la transmission des savoirs et des ressources et lui plutôt sur le plan de l'écoute et du soutien émotionnel, Maurice dit avoir bénéficié du fait d'être témoin d'un style mentoral différent du sien.

L'individu peut également utiliser ses *états physiologiques et émotionnels* comme sources d'information afin de déterminer son niveau d'efficacité au cours d'une tâche. Lorsque questionnés sur les raisons pour lesquelles ils se sentaient efficaces en tant que mentors, Marianne et Maurice ont affirmé que le simple fait de ressentir un bien-être dans la relation qu'ils partagent avec leur mentoré constitue pour eux une certaine preuve d'efficacité :

« *Il y a aussi le fait que j'aime ce que je fais. J'essaie de trouver des solutions aux problèmes, je m'intéresse à l'autre ; j'aime vraiment l'enseignement ! Et j'espère qu'en essayant d'aider les personnes, ça va leur donner le goût de continuer eux aussi. Je me sens efficace, car je partage cette passion-là. Même si au début, on ne sait pas trop comment faire son travail, il faut aimer faire son travail. Je me sens juste bien là-dedans.* » (Marianne).

D'après les propos des mentors participant à l'étude, ce sont les *expériences antérieures* qui influencent majoritairement leur sentiment d'efficacité dans leur rôle d'accompagnant. La *persuasion verbale*, quant à elle, constitue la deuxième source la plus fréquemment rapportée par les mentors. Viennent au troisième rang les *expériences vicariantes* et enfin, en quatrième position, les *états émotionnels ou physiologiques*.

4.6.3 Le SEP collectif des mentors

Huit des onze mentors se sont prononcés quant à l'efficacité des enseignants-mentors en général. La majorité des participants ont affirmé que selon leurs observations des équipes mentorales s'étant formées près d'eux au fil des ans, les mentors semblaient plutôt efficaces dans leur rôle d'accompagnant. Denise, quant à elle, dit avoir été témoin de plusieurs relations où le mentor semblait très disponible, où les membres de la dyade semblaient effectuer un véritable travail de collaboration. Alexandra ajoute cependant que, selon elle, la réussite de la relation dépend beaucoup des types de personnalité qui sont jumelés dans le cadre du mentorat. Josette affirme elle aussi avoir été témoin majoritairement de relations dans lesquelles l'accompagnement du mentor semblait apprécié, mais elle constate que les relations tendent parfois à être moins profitables lorsque le mentor possède plusieurs années d'expérience en enseignement :

« *Mais je dirais qu'en général, plus l'accompagnateur-mentor vieillit ou avance en âge, plus que… moins c'est efficace comme relation. Pis là, je vais te dire pourquoi. Un prof qui a 30-35 ans d'expérience, lui, il a la science infuse, lui, il connaît tout, il n'y a pas de discussion, il n'y a pas de marge de manœuvre vraiment, alors, les mentorés sont comme un peu : "Ça marche pas avec moi, je ne sais pas quoi faire." C'est trop rigide avec les vieux de la vieille. Les styles classiques et traditionnels, là, c'est toujours noir et blanc et il n'y a pas d'autres choses à faire. Ça n'aide pas vraiment le mentoré à trouver qui il est.* »

Delphine a été la seule participante à affirmer que les mentors démontrent un manque d'efficacité dans leur travail. Selon ses observations personnelles, plusieurs mentors ne sont tout simplement pas bien informés du rôle qu'ils doivent jouer auprès de leur mentoré et des responsabilités qui leur reviennent : « *On doit avoir une idée plus claire de notre rôle. C'est ce*

que je constate autour de moi. J'ai vu d'autres équipes qui n'ont pas du tout tiré profit de la relation mentorale ».

4.6.4 Les stratégies liées à l'augmentation du SEP

Afin de mieux comprendre les mécanismes permettant aux enseignants-mentors de se sentir efficaces dans leur rôle, nous les avons questionnés sur les stratégies qu'ils employaient afin de maintenir ou d'augmenter leur SEP. La question suivante leur a donc été posée : *De manière concrète, y a-t-il des choses que vous faites afin de vous sentir plus efficace dans votre rôle de mentor ?* Bien que cinq types de stratégies aient pu être identifiés dans les propos des mentors (voir Tableau 4.9), il est important de préciser que les réponses de ceux-ci à cette question ont été plutôt brèves. En effet, la plupart n'ont pu nommer qu'une seule stratégie et certains ont paru quelque peu embêtés par la question. C'est le cas de Marie-Ève :

> « *Je suis un petit peu bloquée sur cette question-là. Je ne sais pas. Elle ne vient pas souvent me voir, alors, quand je peux lui donner l'information, je me sens efficace, quand je peux répondre à ses questions, je me sens efficace, mais de là à dire qu'il y a des ressources ou des stratégies qui m'ont fait sentir plus efficace…* »

Marianne, pour tenter de trouver réponse à la question, regarde à nouveau ses résultats à l'Échelle d'efficacité générale et explique que son sentiment d'efficacité repose plutôt sur ses expériences du passé que sur des stratégies particulières. De plus, elle avoue ne pas savoir ce qu'elle pourrait faire concrètement face à des situations où elle ne se sent pas efficace :

> « *Je compte beaucoup sur l'expérience parce que là… Ici, j'ai mis un 2 sur le questionnaire parce que je rencontre beaucoup d'opposition* [de la part de la mentorée] *et c'est quelque chose que moi, personnellement, je n'aime pas. Je n'ai pas trop de stratégies. Qu'est-ce que je peux faire vraiment pour essayer de régler ça ?* »

Anaëlle, quant à elle, affirme tout simplement ne pas avoir de stratégies pour maintenir ou augmenter son sentiment d'efficacité, expliquant que son travail de mentor se fait de façon plutôt spontanée.

Tableau 4.10

Les stratégies de maintien et d'augmentation du SEP
en tant qu'enseignant-mentor selon les participants

Stratégies de maintien et d'augmentation du SEP	1. Analyser et réfléchir sur les pratiques pédagogiques 2. S'autoformer 3. Anticiper et satisfaire les besoins du mentoré 4. Rechercher des ressources et des réponses 5. Être disponible et bénéficier d'une proximité avec le mentoré

Parmi les stratégies identifiées, réfléchir ou prendre conscience des différentes pratiques pédagogiques utilisées est celle qui a été la plus fréquemment mentionnée par les mentors. Alexandra se dit être constamment en train de penser à sa mentorée lorsqu'elle expérimente de nouvelles pratiques. Afin d'être en mesure de bien communiquer ses découvertes ou de partager ses impressions à sa mentorée par rapport à une stratégie ou une nouvelle approche pédagogique, elle ressent le besoin d'y réfléchir de façon approfondie :

> « *Ben, comme je dis, je suis toujours en train de m'approprier des nouvelles méthodes ou ressources, ou des façons de faire et quand je le fais, je me pose toujours la question : "Comment je vais expliquer et partager ça avec ma mentorée ?" Donc, c'est pas mal ça, ma stratégie. En prévision du partage que je vais faire, je me prépare déjà en y réfléchissant moi-même.* »

Pour Isabelle, cela se manifeste par une réflexion accrue lorsque son mentoré lui fait part de certains questionnements afin, dit-elle, de minimiser l'impact de ses points de vue personnels sur ses réponses et de fournir des explications adéquates et basées avant tout sur un jugement professionnel. En plus de porter sur ses pratiques enseignantes, les réflexions de Delphine concernent aussi ses pratiques mentorales. Selon elle, devenir toujours plus efficace en tant que mentor serait impossible sans effectuer d'abord une rétrospection sur la façon dont elle a accompagné ses mentorés ; c'est cela, dit-elle, qui lui permet d'ajuster ses pratiques, de les améliorer et par le fait même, d'augmenter son sentiment d'efficacité. Cet exercice de rétrospection et d'analyse, Marianne le fait aussi. Comme enseignante, elle dit aimer faire une liste, en fin d'année, de toutes les choses qu'elle a apprises et dont elle souhaite se souvenir les années subséquentes. Puisqu'elle était également mentor l'année précédente, elle dit avoir procédé de la même manière pour ses pratiques d'accompagnement :

> « […] *l'année dernière, en fin d'année, j'ai fait une liste de choses importantes qu'on avait vues ensemble, ma montorée et moi, et aussi les choses que moi j'avais apprises comme mentor. À la fin de l'année, je fais toujours une liste des choses importantes que j'ai apprises, il faut que je m'en souvienne, pour le faire la prochaine année*. »

Trois mentors ont mentionné que l'*autoformation* leur avait permis d'augmenter leur sentiment d'efficacité dans leur rôle d'accompagnant. Delphine et Denise, qui ont lu par intérêt personnel plusieurs ouvrages sur le mentorat, la communication ou le leadership, disent s'appuyer régulièrement sur leurs lectures afin de mieux intervenir auprès de leurs mentorés :

> « *Moi, j'aime faire de la recherche là-dedans, dans le leadership, tout ça. Une lecture que j'ai beaucoup aimée, c'est l'*Influencer*, je ne sais pas si vous connaissez. Moi, j'ai adoré*

cette lecture-là parce que ça te fait repenser justement à qu'est-ce qui fait en sorte que tu peux influencer et qu'est-ce qui doit être en place pour faciliter un changement » (Denise).

Josette, qui estime avoir été peu préparée pour son rôle de mentor, dit elle aussi utiliser fréquemment les connaissances tirées de ses lectures personnelles ou de ses études afin de se sentir plus efficace en tant que mentor.

L'anticipation et la satisfaction des besoins des mentorés ont également été identifiées par trois mentors comme une stratégie permettant de se sentir efficaces dans leur accompagnement. Marianne, pour qui la satisfaction des besoins du mentoré est un signe d'efficacité, affirme qu'il est important, dès le tout début de l'année scolaire, de prendre le temps de discuter avec celui-ci de ses objectifs professionnels. Ce faisant, elle s'est ainsi sentie plus apte à guider Marie-Michèle. Maurice, afin de se sentir efficace, dit avoir tenté de répondre aux besoins de sa mentorée sans que celle-ci le lui demande, allant même jusqu'à modifier certaines ressources qu'il lui partageait afin de répondre davantage à ses besoins :

« *Il m'est arrivé régulièrement de faire des recherches, de chercher des ressources, de transformer des leçons que j'avais préparées avec le tableau interactif et de les changer pour qu'elles soient plus adaptées pour elle* ».

Une autre stratégie, qui fait d'ailleurs écho aux propos de Maurice, est la *recherche de ressources ou de réponses*. Dominique, pour se sentir plus efficace dans son rôle de mentor et pour collaborer pleinement avec sa mentorée, dit effectuer plus de recherches qu'auparavant :

« *J'essaie souvent de trouver de nouvelles ressources, ce que je faisais moins souvent avant ; "Tiens, c'est une bonne idée, on pourrait l'enseigner de telle manière et on va essayer de trouver des trucs". Elle, en plus, étant en technologie, ça me pousse aussi de faire plus de recherche de ce côté-là. On va d'ailleurs faire le site Web des 3es années ensemble. On est aussi allées au "Google Summit" à Montréal ; on a fait plein d'affaires ensemble comme ça. Ça me force à pousser plus cet aspect-là de recherches, en tant que mentor, pour être encore plus efficace.* »

Denise, pour sa part, dit se sentir efficace quand elle est en mesure d'aller chercher des réponses qu'elle ne possède pas aux questions de sa mentorée. Dans un premier temps, dit-elle, il est important, comme mentor tout comme enseignant, d'être honnête envers soi-même et d'admettre que l'on ne sait pas tout. Lorsque cela est dit, on peut alors aller chercher les réponses et les ressources nécessaires afin d'aider de notre mieux l'enseignant que l'on accompagne.

Demeurer disponible et passer beaucoup de temps avec sa mentorée est une autre stratégie soulevée par Denise. Elle avoue que le fait de partager un local avec sa mentorée, de la côtoyer et de travailler avec elle chaque jour contribue à son sentiment d'efficacité en tant que mentor.

La proximité et la fréquence des rencontres étant pour elle des facteurs de réussite importants de la relation mentorale, elle s'imagine mal comment elle pourrait se sentir aussi efficace dans son accompagnement si elle ne passait pas autant de temps à ses côtés.

S'autoformer, analyser et réfléchir sur les pratiques enseignantes et mentorales, anticiper et satisfaire les besoins du mentoré, rechercher des réponses et des ressources, ainsi qu'être disponible pour le mentoré constituent ainsi les stratégies soulevées par les mentors lors des entretiens.

4.7 L'expérience générale d'accompagnement mentoral

Contrairement aux précédentes catégories qui présentent des résultats concernant des aspects bien spécifiques de l'expérience d'accompagnement mentoral des enseignants-mentors, celle-ci a plutôt pour fonction d'exposer une vision beaucoup plus globale de l'expérience de ces derniers. Cette catégorie présente ainsi les propos des mentors en réponse aux deux questions suivantes, posées à la fin de l'entretien de recherche : *Comment me décririez-vous votre expérience générale en tant que mentor ? Quels qualificatifs emploieriez-vous pour parler de votre expérience d'accompagnant ?*

À première vue, il est possible de constater que dix des onze mentors évoquent en des termes très positifs leur expérience ou leurs expériences d'accompagnement mentoral. Quatre des dix mentors s'étant prononcés à ce sujet ont choisi le terme « enrichissant » pour décrire et résumer leur expérience globale d'accompagnement. Delphine précise que bien qu'il soit exigeant d'être mentor en matière de temps et d'énergie investis, cela en « *vaut complètement le coup* », l'expérience étant aussi enrichissante sur le plan professionnel que personnel. Pour Denise, c'est surtout le fait d'apprendre au contact du mentoré et d'être amenée à remettre en question ses propres pratiques qui rend cette expérience si enrichissante. Marianne affirme, quant à elle, que c'est le fait de pouvoir aider la relève enseignante qui a fait de son accompagnement une expérience riche :

> « *C'est une expérience enrichissante parce que c'est important de travailler avec des jeunes qui commencent, leur donner envie de continuer. C'est une nécessité, ça fait partie de l'enseignement. On accompagne des élèves, mais c'est important aussi d'accompagner de nouveaux enseignants. Ça va de soi. Si quelqu'un peut ne pas vivre certaines difficultés que moi j'ai vécues, si quelqu'un peut apprendre plus rapidement de mes erreurs, pourquoi ne pas leur montrer tout de suite la bonne chose à faire ?* »

Cinq autres mentors ont utilisé le mot « positive » pour décrire leur expérience et un autre,

le terme « bénéfique ». Les nombreux apprentissages qu'ils ont eu la chance d'effectuer dans leur rôle d'accompagnant, la relation d'amitié et de complicité qui s'est développée avec le mentoré, la satisfaction d'avoir participé à la réussite de celui-ci et le regain de motivation à l'idée de jouer un rôle nouveau au sein de l'école sont autant de raisons évoquées par les participants pour témoigner de l'apport positif et bénéfique qu'a eu l'expérience d'accompagnement mentoral sur leurs vies personnelle et professionnelle. Isabelle, quant à elle, affirme qu'il s'agit d'une expérience très valorisante, une sorte de rêve qui se concrétise :

> « *Je me sens utile, je donne ce que j'ai eu la chance de recevoir dans ma vie. C'est comme un honneur pour moi. J'ai eu un excellent modèle quand j'étais mentorée et je voulais être comme cela plus tard, comme mon mentor*. »

Si Anaëlle qualifie d'emblée de « médiocre » son expérience en tant que mentor, elle s'empresse par la suite de nuancer ses propos. En effet, elle dit s'être sentie plutôt efficace pour accompagner sa mentorée dans certains domaines comme le soutien émotionnel et le fonctionnement de l'école, mais estime cependant avoir été incapable de l'appuyer dans la planification de ses cours et l'utilisation de matériel et de ressources pédagogiques :

> « *Ce qui a été fait est bien fait. Mais l'autre partie, c'est triste qu'elle m'ait eu, moi, comme mentor parce que je ne peux pas réellement lui apporter ce dont elle a besoin en tant que nouvelle enseignante. Comme là, elle n'avait pas bâti ses cours et je trouve ça triste que je ne puisse pas lui apporter plus de choses qui vont faciliter sa planification. Parce que juste de la gestion, c'est un bon début, mais quand on n'a pas de matériel, c'est un problème. C'est dommage pour elle et elle travaille très fort*. »

Bien qu'elle ressente certains regrets face à sa décision de devenir mentor, constater que sa mentorée aurait pu bénéficier d'un meilleur accompagnement constitue, pour Alexandra, sa véritable source de déception.

4.8 Résumé du chapitre

Le chapitre IV a présenté les données recueillies auprès de onze dyades mentorales, ainsi que de deux expertes du PIPNPE. Telle qu'énoncée précédemment, l'analyse minutieuse de ces données a permis de dégager des pistes de réponse aux quatre sous-questions de recherche.

La première catégorie, « Nature et fonctions de l'accompagnement mentoral », a permis d'exposer les caractéristiques des rencontres de mentorat, en plus de décrire les différents rôles des enseignants-mentors, les tâches effectuées et les sujets abordés lors de ces rencontres, de même que les stratégies qui y ont été utilisées par les membres des dyades. Elle a également exposé certaines informations sur le contexte dans lequel a commencé et s'est déroulé

l'accompagnement mentoral. La façon ou le processus par lequel les participants sont devenus mentors, les motivations derrière ce choix, ainsi que la représentation des mentors quant aux facteurs ayant facilité le mentorat sont donc des thèmes qui y ont été abordés.

La seconde catégorie, « Défis et obstacles rencontrés lors de l'accompagnement mentoral », a exposé, quant à elle, les défis et les obstacles que les enseignants-mentors ont rencontrés durant l'exercice de leur fonction de mentor. L'analyse des données a permis de constater que les défis liés au rôle de mentor sont diversifiés et peuvent provenir de plusieurs sources. Trois catégories de difficultés ont ainsi pu être identifiées : les défis d'ordre personnel, les défis d'ordre contextuel et les défis d'ordre relationnel.

La catégorie suivante, « Bénéfices liés à l'accompagnement mentoral », a permis de mettre au jour les nombreux bénéfices ressentis par les enseignants-mentors durant l'accompagnement du mentoré. Il a été possible d'identifier douze types de bénéfices qui ont été classés selon deux grandes sous-catégories, soit les bénéfices d'ordre personnel et ceux ld'ordre professionnel.

« Préparation, formation, encadrement et ressource à l'accompagnement mentoral » est le titre de la quatrième catégorie. Elle présente des informations sur le sentiment de préparation des mentors face à leur rôle, ainsi que sur leurs impressions par rapport à l'importance de la formation et de l'encadrement à leur rôle. Les formations, les ateliers, la supervision, les suivis et l'encadrement dont ils ont bénéficié avant ou pendant l'exercice de leur fonction de mentor, de même que les ressources mises à leur disposition pour les appuyer ont aussi fait l'objet de cette section. Nous y avons également présenté les différents besoins exprimés par les mentors concernant leur préparation, leur formation, ainsi que leur encadrement.

La cinquième catégorie s'intitule « Sentiment d'efficacité personnelle en tant d'accompagnant ». Nous y avons présenté les représentations que se font les enseignants-mentors de leur sentiment d'efficacité personnelle en tant que mentor, de même que les différentes sources qui sont à l'origine de ce sentiment. Leurs impressions concernant l'efficacité générale des enseignants-mentors y ont également été abordées et la présentation de stratégies permettant de maintenir ou d'augmenter le SEP est venue conclure cette catégorie.

Enfin, la dernière catégorie, « Expérience générale d'accompagnement mentoral », a clos le chapitre en exposant une vision beaucoup plus globale de l'expérience d'accompagnement des enseignants-mentors et a présenté les propos de ceux-ci au sujet de leurs impressions générales en regard de l'expérience d'accompagnement vécue.

CHAPITRE V

L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre constitue la dernière partie de la thèse et il s'agit ici de répondre à la question initiale de la recherche, soit : « *Comment l'agir compétent se manifeste-t-il dans l'accompagnement mentoral vécu par les enseignants-mentors jumelés à des nouveaux enseignants ?* ». Lors du chapitre précédent, nous avons pu brosser un portrait de l'expérience d'accompagnement mentoral des enseignants-mentors. Cette expérience a pu être décrite et décortiquée selon des dimensions particulières que nous avons choisi d'étudier à travers quatre sous-questions de recherche. Nous avons ainsi pu obtenir des résultats concernant la nature et les fonctions de l'accompagnement mentoral, les défis et les bénéfices ressentis par les mentors durant l'accompagnement, leur sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que leurs besoins en matière de formation et d'encadrement professionnels. Ce chapitre propose ainsi une interprétation de ces résultats en lien avec l'ensemble des éléments conceptuels ayant été présentés au chapitre II de la thèse. De plus, afin de répondre à la question principale de la recherche, nous y proposons une interprétation de ces résultats décrivant l'expérience des enseignants-mentors par leur mise en relation avec la conception de l'*agir compétent* de Le Boterf (2013). Bien que l'interprétation des résultats ait été guidée majoritairement par les concepts phares de la recherche, il est important de souligner que nous avons parfois eu recours à d'autres perspectives théoriques pour « lire » et « expliquer » certains résultats. Le fait d'utiliser plus d'une perspective théorique ou modèle d'analyse, ce que l'on appelle la *triangulation théorique*, vise à conférer aux démarches qualitatives, non seulement de la validité, mais aussi de la rigueur, de l'ampleur et de la profondeur (Pourtois et Desmet, 2007). Ainsi, des théories comme celles de l'*autodétermination* de Deci et Ryan (2002) et de la *générativité* d'Erikson (1963) ont été employées afin d'approfondir l'interprétation des résultats.

Il importe de se rappeler que les résultats de la thèse sont issus d'une étude de cas unique de type interprétatif (Merriam, 1998 ; Yin, 2009) ; ici, le cas étudié est celui des enseignants œuvrant en tant que mentors auprès de nouveaux enseignants dans le cadre du PIPNPE dans des conseils scolaires francophones de l'Ontario. Cette approche méthodologique a été retenue puisqu'elle permettait d'offrir une description profonde, riche et détaillée du phénomène à l'étude, et ce, en tenant compte des particularités de son contexte (Stake, 1995 ; Yin, 2009).

Collerette (1997) affirme qu'il s'agit effectivement d'une approche idéale dans les recherches où l'objet d'étude est d'une grande complexité, riche en informations et où l'exploration des processus ou des représentations internes des acteurs concernés est nécessaire. L'étude de cas nous permet donc, dans cette thèse, de non seulement décrire le phénomène d'accompagnement mentoral d'enseignants-mentors, mais aussi d'interpréter l'expérience vécue par des mentors à la lumière du modèle de la compétence de Le Boterf (2013), nous permettant ainsi de comprendre comment *l'agir compétent* se manifeste dans l'accompagnement mentoral vécu par les enseignants-mentors jumelés à de nouveaux enseignants. Ainsi, ce sera ce deuxième aspect qui fera principalement l'objet des prochaines sections. Le présent chapitre relève donc de considérations plutôt théoriques et consiste à mettre en relation les résultats présentés au chapitre IV avec les éléments du cadre conceptuel et ainsi exposer les éléments de compréhension théorique qui ont émergé de l'analyse. L'interprétation des résultats consistera entre autres à envisager l'expérience des enseignants-mentors, dans l'ensemble de ses différentes dimensions explorées, sous une nouvelle perspective de sens, soit celle de l'*agir compétent.*

La première section de ce volet consistera à exposer les principaux constats qui ont émergé de l'analyse des données, quant à l'accompagnement mentoral prodigué par les mentors ayant collaboré à cette étude. Un retour sera également fait sur les résultats obtenus à propos des défis et des bénéfices liés à l'accompagnement mentoral, de même qu'au sujet des besoins des mentors en matière de préparation, de formation, d'encadrement et de ressources. Nous effectuerons ensuite certaines conclusions quant au sentiment d'efficacité personnelle des mentors de l'étude et discuterons de la façon dont les résultats peuvent éclairer notre compréhension à propos de la construction des compétences de ces derniers. Pour terminer ce premier volet, c'est une interprétation des résultats de recherche concernant l'expérience d'accompagnement des mentors à la lumière du modèle de Le Boterf qui sera présentée.

5.1 Portrait de l'accompagnement mentoral : le cas d'enseignants-mentors œuvrant dans les conseils scolaires francophones

Il est intéressant de mettre en parallèle les résultats de cette étude et les informations qui sont véhiculées par les documents relatifs au PIPNPE, de même que les résultats d'autres recherches s'étant intéressées à la réalité et aux enjeux relatifs au travail des mentors. Ainsi, les sections suivantes présentent les principaux constats effectués à la suite de l'examen attentif des résultats concernant la première sous-question de recherche.

5.1.1 Le processus de jumelage et la sélection des mentors

D'abord, nous constatons que parmi les participants rencontrés, une seule enseignante dit avoir accepté son rôle de mentor à la suite d'une pression qu'elle ressentait de la part de sa mentorée. Les dix autres mentors se sont donc engagés de façon volontaire dans leur rôle d'accompagnant, tel que le prescrit le PIPNPE. L'expérience d'Anaëlle, qui s'est sentie contrainte d'accepter le rôle de mentor malgré ses années d'expérience peu nombreuses en milieu scolaire, nous amène à nous poser certaines questions concernant la responsabilité de la direction d'école par rapport au jumelage et à la sélection des mentors. Il est précisé, dans les documents du PIPNPE, que le jumelage entre le mentor et le mentoré doit se faire en consultation avec le nouvel enseignant et que le choix de l'enseignant-mentor doit être approuvé par la direction d'école (MEO, 2010a). Nous pensons qu'il aurait certainement été souhaitable qu'Anaëlle soit mieux préparée et informée quant aux rôles et aux responsabilités des enseignants-mentors afin que celle-ci puisse prendre une décision plus éclairée. Il est possible que l'expérience quelque peu décevante qu'a vécue cette mentor ait pu être évitée par un accompagnement adéquat de la part de la directrice d'école alors en poste, celle-ci ayant comme responsabilité, dans le cadre du PIPNPE, d'informer le nouveau personnel enseignant à propos du programme et de sélectionner les mentors de qualité en s'inspirant d'un certain nombre de critères, comme celui d'être un enseignant chevronné. Anaëlle n'étant alors qu'à sa troisième année d'enseignement, il y a lieu de se questionner sur le nombre d'années d'expérience acceptable pour un enseignant afin qu'il puisse agir comme mentor auprès d'un nouvel enseignant. Sachant par ailleurs que la période d'insertion professionnelle, selon plusieurs chercheurs, s'étend aux cinq premières années dans la profession (Huberman, 1989 ; Martineau, 2006) et qu'elle est caractérisée par un nombre important de défis (Darling-Hammond et Bransford, 2005 ; Duchesne et Kane, 2010b ; Ingersoll et Strong, 2011 ; Martineau et Ndoreraho, 2006), le questionnement n'en est que plus pertinent. Rappelons qu'Emmanuelle, conseillère pédagogique, souhaiterait qu'il y ait un nombre minimal d'années d'expérience dans la profession parmi les critères de sélection des mentors, comme c'est le cas des enseignants désirant superviser les stagiaires. Ce faisant, il est possible de croire que les chances de vivre un mentorat ou une relation problématique en seraient diminuées.

5.1.2 La nature de l'accompagnement mentoral vécu par les enseignants-mentors

Des quatre rôles endossés par les mentors et identifiés par les participants, le rôle de conseiller/guide est celui qui a été le plus fréquemment mentionné. Plusieurs mentors précisent leur vision de ce rôle spécifique en mentionnant qu'il consiste avant tout à rassurer le mentoré quant aux décisions et aux comportements qu'il adopte, de même qu'à le confirmer dans le chemin sur lequel il s'engage. On pourrait ainsi dire qu'ils conçoivent le rôle de l'accompagnant comme celui d'une signalisation routière : il informe, prévient et donne des balises au conducteur, le mentoré, tout en laissant à ce dernier le plein contrôle du véhicule et le loisir de prendre ses propres décisions sur la direction à prendre et les comportements à adopter. Cela rejoint la conception de l'accompagnement mentoral tel que nous l'avons énoncé au second chapitre de la thèse : « le mentor agit en tant que guide plutôt que comme un expert détenteur de connaissances » (p. 74). D'ailleurs, seulement deux participants ont mentionné le rôle de formateur comme fonction du mentor, rôle qui tend à rappeler davantage un rôle d'expert détenant les connaissances à transmettre. Le second rôle le plus mentionné par les participants, non loin derrière celui de conseiller/guide, est celui de soutien émotionnel, rôle qui semble occuper une place importante au sein de la plupart des relations mentorales. Il est d'ailleurs possible de constater que les stratégies les plus utilisées par les équipes mentorales reflètent bien ces deux rôles prédominants des enseignants-mentors. Alors que les stratégies qui concernent la rétroaction, les suivis, les conseils, le partage d'expérience et les réponses aux questions relèvent davantage du rôle de conseiller/guide, les mentors ont également affirmé écouter, consoler et rassurer fréquemment leurs mentorés, ce qui correspond à la fonction de soutien émotionnel.

Selon Valérie, conseillère pédagogique responsable du PIPNPE, les mentors se campent effectivement davantage dans un rôle de conseiller/guide alors qu'elle souhaiterait voir davantage de réelles pratiques collaboratives entre les deux membres de la dyade, comme la co-planification et le co-enseignement. C'est, selon elle, lorsque le mentor et le mentoré travaillent ensemble dans des situations « réelles » de travail que les apprentissages sont les plus nombreux. Bien que la stratégie de la co-planification de leçons ait été mentionnée fréquemment par les dyades consultées, celles de l'observation en salle de classe, du modelage et du co-enseignement ont effectivement été très peu utilisées. Si l'on se fie aux stratégies évoquées par les participants, il est ainsi possible de voir que l'accompagnement tend à s'effectuer majoritairement « en amont » des temps d'enseignement (donner des conseils et de l'information, répondre à des

questions, partager son expérience) et « à la suite » de ceux-ci (par exemple : donner de la rétroaction, faire des suivis sur des épisodes vus en classe), plutôt que dans un contexte réel de salle de classe. Nous pourrions croire que les journées de suppléance accordées dans le cadre du PIPNPE pourraient faciliter l'utilisation de ce type de stratégies, mais malgré que plusieurs dyades se soient, au moment des entrevues, prémunies d'une partie de ce privilège, le travail collaboratif en contexte réel de la salle de classe ne semble pas avoir été privilégié. Sachant cependant que plusieurs études, dont une concernant le PIPNPE, ont identifié l'observation en salle de classe suivie d'une analyse critique des pratiques comme étant une stratégie particulièrement bénéfique sur le plan des apprentissages (Foster, 1999 ; Martin et Rippon, 2003 ; Kane, Jones, Rottmann et Pema, 2013), il aurait certainement été souhaitable d'en constater une mention plus fréquente dans les témoignages des participants.

Il est également étonnant de constater que, malgré leur vision de leur rôle de guide/conseiller laissant le mentoré décider de sa propre voie, peu de mentors ont mentionné le développement de la pensée réflexive chez le mentoré dans les tâches effectuées et les stratégies utilisées durant l'accompagnement. Il s'agit pourtant d'une des fonctions premières de l'accompagnement et d'un objectif clé du PIPNPE. En effet, celui-ci précise qu'en plus d'agir comme conseiller auprès du nouvel enseignant et de lui transmettre des renseignements et des connaissances importantes, le mentor a pour fonction de renforcer la capacité d'apprentissage autodirigé du mentoré de même que de développer sa capacité à résoudre des problèmes et à s'instruire de son propre chef (MEO, 2010b). Cependant, puisque les mentors sont nombreux à avoir mentionné comme défi vécu le fait de prodiguer un accompagnement équilibré, c'est-à-dire un accompagnement qui donne à la fois de l'aide et des ressources au mentoré, tout en l'encourageant à faire ses propres démarches et à trouver ses solutions, cela nous démontre que les mentors ont tout de même conscience du rôle important qu'ils ont à jouer sur ce plan dans le développement professionnel des débutants.

5.2 Les défis et les bénéfices liés à l'accompagnement mentoral des mentors œuvrant dans les conseils scolaires francophones

L'analyse des données obtenues auprès des participants au sujet des défis et des bénéfices liés à l'accompagnement mentoral permet de constater plusieurs similarités avec les résultats de recherches précédentes s'étant intéressées aux différents impacts du rôle de mentor sur la vie professionnelle des enseignants. Toutefois, les données que nous avons recueillies concernant les

difficultés vécues par les enseignants-mentors fournissent un portrait beaucoup plus détaillé de l'impact de leur rôle sur leurs expériences professionnelles : nous y précisons en effet davantage la nature de ces défis et y présentons un éventail de difficultés et d'obstacles rencontrés beaucoup plus diversifié que ce que nous avions relevé à la suite d'une revue de la littérature à ce sujet.

5.2.1 Les défis des enseignants-mentors : les principaux constats

Les résultats ont confirmé ce que nous avions constaté lors de la recension des écrits : le *manque de temps* et la *surcharge de travail* induits par leurs responsabilités d'accompagnant semblent être les défis auxquels sont le plus souvent confrontés les mentors. Nous n'avons toutefois pas noté, dans les propos des participants consultés, les signes de niveaux élevés de stress ou un déséquilibre entre la vie personnelle et professionnelle que peut occasionner la surcharge de travail, tel que l'a documenté Maynard (2000). De plus, les mentors de notre étude n'ont pas exprimé de sentiment d'insécurité, d'impression de menace ou d'inadéquation dans leur travail en raison d'une confrontation de leurs pratiques au contact des idées parfois nouvelles et différentes des mentorés (Bullough, 2005 ; Orland, 2001) ; au contraire, les enseignants-mentors de l'étude se sont plutôt sentis enrichis par ces différences. L'étude de Lee et Feng (2007) nous informait, quant à elle, du stress et de la pression qu'entraîne parfois l'observation du mentor par le mentoré. Bien que nous n'ayons pas relevé ce défi chez les mentors, il serait toutefois intéressant de vérifier si ce stress pourrait être responsable de l'utilisation peu fréquente des stratégies d'observation et de modelage dans le cadre du mentorat, stratégies pourtant fortement encouragées dans les documents du PIPNPE.

Il est intéressant de constater que plusieurs des défis les plus fréquemment mentionnés par les mentors de l'étude n'avaient pas été relevés dans la littérature consultée pour cette thèse. Ainsi, l'*impuissance ou le dépassement ressentis par certains participants face aux défis de leurs mentorés*, la *difficulté d'aborder avec eux leurs lacunes* ou encore le *fait d'adopter une approche équilibrée dans l'accompagnement* entre les deux pôles du « je t'aide » et du « fais-le seul » ne figuraient pas à la liste des défis recensés dans la littérature.

Il est également possible de constater que la majorité des difficultés vécues par les mentors sont des défis qui relèvent de facteurs personnels au mentor comme sa personnalité, les enjeux de sa vie personnelle, ses lacunes professionnelles ou son contexte de vie. Il serait cependant

prématuré de conclure, d'après ces résultats, que les principaux freins quant au développement de la compétence des enseignants-mentors se retrouvent sur le plan personnel et que les mentors sont ainsi davantage à blâmer pour un potentiel manque de compétence que l'organisation de travail en elle-même. Il faut cependant rappeler que des lacunes manifestées par les individus peuvent toutefois être induites et encouragées par des failles importantes provenant du contexte dans lequel ils évoluent. En ce sens, l'analyse des résultats de la recherche à la lumière du modèle de l'*agir compétent* de Le Boterf, faisant l'objet d'une des sections suivantes, permettra de mieux comprendre les résultats obtenus quant aux défis, difficultés et obstacles ressentis par les mentors.

Il est intéressant de noter que la plupart des difficultés soulevées par les mentors concernent davantage leur rôle de guide et de conseiller que celui de soutien émotionnel. Bien que ces deux fonctions aient été identifiées par les mentors et les mentorés comme étant les deux principaux rôles des mentors, le soutien émotionnel n'est pas apparu comme étant une difficulté récurrente chez les mentors. *L'impuissance face aux difficultés du mentoré*, la *difficulté à lui donner de la rétroaction sur des aspects difficiles de sa pratique* et la *difficulté à adopter une approche équilibrée dans l'accompagnement* sont effectivement davantage en lien avec leur fonction de guide et de conseiller. Lorsqu'on constate que les mentors se sont, en général, portés volontaires surtout par satisfaction d'aider autrui, il est possible de penser que leur nature profondément empathique les prédispose à être de bons accompagnants sur le plan du soutien émotionnel. Le volontariat qui est à la base de la sélection des enseignants-mentors paraît ainsi d'autant plus souhaitable.

Finalement, les défis d'ordre relationnel identifiés permettent de constater que le jumelage demeure un élément pouvant influencer considérablement la relation mentorale. Il est dès lors important que de l'information concernant les facteurs pouvant influencer la réussite du mentorat soit communiquée avant d'effectuer un jumelage entre mentor et mentoré. Le malaise qu'ont ressenti certains mentors dans leurs relations avec d'autres membres du personnel enseignant ou avec les membres de la direction est toutefois un élément nouveau sur le plan des difficultés relationnelles et n'a pas, à notre connaissance, été relevé par d'autres études.

5.2.2 Les bénéfices ressentis par les enseignants-mentors : le bilan des résultats

S'il est possible de constater que les bénéfices d'ordre professionnel des mentors de l'étude

sont beaucoup plus diversifiés et nombreux que les bénéfices d'ordre personnel, il n'en demeure pas moins que le bénéfice le plus fréquemment mentionné par les participants en est un qui leur profite plutôt sur le plan personnel. En effet, c'est la *satisfaction d'aider et de contribuer à la réussite du mentoré* qui constitue le principal bienfait ressenti par les mentors, en plus d'être la raison la plus souvent évoquée par ces derniers pour expliquer leur décision de devenir mentor.

Dans l'ensemble, les bénéfices identifiés dans cette recherche sont très similaires à ceux recensés dans la littérature. Ainsi, le *fait d'apprendre et de mettre à jour ses pratiques au contact du mentoré*, de *remettre en question ses pratiques professionnelles*, de *partager des stratégies, des documents ou des tâches*, de *ressentir un regain de motivation pour la profession* et de *confirmer son statut d'enseignants expérimentés au sein de l'école* sont tous des avantages ayant été identifiés par des recherches antérieures (voir la section 1.4.1.2 à ce sujet) et qui se retrouvent une fois de plus confirmés par cette étude. Il va sans dire que la promotion, avec le personnel enseignant, des bénéfices identifiés par cette recherche et dont il est possible de bénéficier en tant qu'accompagnant d'enseignants débutants pourrait certainement accroître, chez certains, les facteurs motivationnels incitant à devenir mentor et ainsi faciliter le recrutement de ceux-ci.

5.2.3 Les défis des mentors : la représentation des mentorés

Il a été mentionné, lors de la présentation des résultats, que les mentorés ont semblé avoir de la difficulté à identifier les défis que rencontrait leur mentor. En effet, alors que ces derniers ont pu dresser une liste d'une quinzaine de défis reliés à leur statut de mentor, les mentorés, pour leur part, n'ont pu en nommer que quelques-uns, et ce, après une réflexion qui leur a semblée plutôt difficile. Une explication possible serait que les enseignants-mentors, même s'ils font face à plusieurs défis dans le cadre de l'accompagnement mentoral qu'ils prodiguent, arrivent à les surmonter avec suffisamment de succès pour que le mentoré n'en souffre pas ou n'en ait que très peu conscience. Leur professionnalisme les a peut-être également empêchés de manifester leurs difficultés ou leurs soucis à leurs mentorés.

Il est également probable que les mentorés ne soient tout simplement pas en mesure d'imaginer et d'anticiper les questionnements, les remises en question ou les doutes que peuvent provoquer les responsabilités de mentor et qui sont parfois à la base de difficultés vécues par ceux-ci. Par exemple, en recevant une rétroaction de la part de son mentor, le nouvel enseignant n'a possiblement pas conscience du courage que cela a demandé à son mentor de confronter son

protégé par rapport à ses difficultés, de la longue réflexion derrière le choix des mots qu'il a utilisés, du doute qu'il a ressenti en se demandant ce qui était pertinent de dire et sur ce qui l'était moins ou sur la peur qu'il a eue à l'idée de blesser, par ses propos, un enseignant qu'il estime.

Une autre hypothèse peut être émise quant aux raisons pouvant être à l'origine de cette difficulté à obtenir des réponses de la part des mentorés à cette question. Il est effectivement possible de se demander dans quelle mesure les nouveaux enseignants se sont sentis à l'aise de parler ouvertement et de se confier à propos d'un sujet qui, sans être tabou, peut tout de même présenter des éléments sensibles. Premièrement, nous pouvons croire que parler des difficultés que vivent des gens avec qui nous développons des liens étroits de confiance dans le cadre d'une relation aussi intime et profonde que l'est parfois la relation mentorale n'est pas chose facile (Duchesne et Kane, 2010a). Qui plus est, le caractère confidentiel et privilégié qui teinte ce type de relation est peut-être à l'origine d'une certaine réticence de la part des mentorés à se confier. Le fait que nous ayons choisi d'interviewer les membres d'une même dyade plaçait peut-être les nouveaux enseignants dans une position d'autant plus délicate, sachant que la chercheuse allait aussi établir un contact avec leur mentor. Si le caractère confidentiel des entrevues leur était systématiquement rappelé au début de la rencontre, il n'en demeure pas moins qu'il était peut-être difficile pour certains mentorés de parler des difficultés d'une personne plus expérimentée qu'eux et qui, en plus, leur apporte beaucoup de soutien. Les témoignages des mentorés sont d'ailleurs parsemés de « j'ai vu ce défi, mais pas chez mon mentor », attestant peut-être d'une certaine volonté de partager leurs perceptions par rapport aux difficultés des mentors, mais peut-être aussi d'un désir plus ou moins conscient de se protéger contre un certain malaise engendré par l'impression de tenir un discours qui « pointerait du doigt ».

5.3 Les besoins des mentors de conseils scolaires francophones

La présente recherche a permis d'identifier plusieurs besoins plus ou moins importants des enseignants-mentors en matière de préparation, de formation, d'encadrement et de ressources à l'accompagnement mentoral. Nous constatons que les résultats que nous avons obtenus rejoignent les conclusions de plusieurs autres recherches s'étant intéressées aux éléments contextuels responsables de la réussite des programmes de mentorat. En effet, les participants ont mentionné le temps dont disposent les dyades pour travailler ensemble, l'appui de la direction

d'école, la reconnaissance du travail des enseignants-mentors, de même que l'accès à l'information concernant le programme de mentorat comme étant des besoins des mentors. Or, ces éléments ont tous été identifiés, dans la littérature scientifique, comme facteurs facilitant la réussite du mentorat (voir section 1.4.3.1). La formation et la préparation des mentors à leur rôle, autres facteurs de réussite fréquemment mentionnés dans la littérature (voir section 1.4.3.4), se sont également révélées être un besoin important pour les enseignants de cette étude de cas.

5.4 Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants-mentors

Dans un premier temps, il est utile d'examiner les scores obtenus par les dix mentors au questionnaire adapté de Duchesne et Gagnon (2013, Annexe K) de l'Échelle générale d'efficacité personnelle. Nous pouvons constater que, mis à part deux participantes ayant obtenu un score total de 28/40 au questionnaire, tous les autres y ont obtenu un score égal ou supérieur à 32/40. Notons cependant que, lorsqu'invitée à se prononcer à propos de son score de 28, Alexandra a tenu à préciser que ce score semblait un peu faible pour décrire son SEP et qu'elle se sentait en réalité plus efficace que ce que le score pouvait laisser présager. Les autres mentors, quant à eux, ont dit avoir l'impression que leur score reflétait de façon plutôt juste leur représentation de leur SEP de mentor et qu'ils se sentaient effectivement efficaces dans leur fonction d'accompagnant. Précisons également que la moyenne de l'ensemble des scores s'élève à 34/40. Il est ainsi possible de constater que le SEP des enseignants-mentors consultés est, somme toute, plutôt élevé.

5.4.1 Les sources du sentiment d'efficacité des enseignants-mentors

Quatre sources peuvent être à l'origine du sentiment d'efficacité que ressent un individu. Les *expériences antérieures*, les *expériences vicariantes*, la *persuasion verbale*, ainsi que les *états physiologiques et émotionnels* influencent ainsi le jugement de l'individu quant à ses chances de succès dans une tâche donnée (Bandura, 1997).

Les résultats obtenus auprès des mentors de l'étude ont permis d'identifier les *expériences antérieures* comme étant la source de SEP la plus influente. En effet, plusieurs mentors ont aussi affirmé se sentir plus efficaces en raison du nombre d'années d'expérience accumulées dans la profession. Mis à part le fait qu'un des scores le plus bas (28/40) ait été obtenu par Delphine, l'enseignante ayant pourtant le plus d'années d'expérience en enseignement et en mentorat, il est effectivement possible de remarquer une certaine tendance dans les scores des mentors : ceux

ayant obtenu un score plus faible tendent à avoir moins d'années d'expérience que ceux qui ont obtenu un score plus élevé. Si Anaëlle, qui n'a que trois ans d'expérience en enseignement, a tout de même obtenu un score de 34/40 au questionnaire, elle a tout de même précisé en entrevue que sa jeune carrière ne lui avait pas permis d'offrir à sa mentorée un soutien aussi efficace qu'elle l'aurait souhaité. Delphine, quant à elle, explique son score plutôt bas au fait que toutes les relations mentorales sont différentes, ce qui l'empêche de pouvoir généraliser son sentiment d'efficacité à toutes les situations, bien que, dit-elle, elle se sente en général plutôt efficace dans son rôle de mentor. Ces précisions permettent de relativiser le regard porté sur les scores de SEP obtenus par les participants et tendent à confirmer, une fois de plus, que l'expérience joue un rôle important dans le développement du SEP des mentors. L'influence des expériences antérieures sur le développement du SEP des enseignants-mentors peut également témoigner de l'importance de la préparation et de la formation à l'accompagnement mentoral dans la construction des compétences des mentors. En effet, en plus de permettre à ceux-ci d'acquérir de nouvelles connaissances, les formations constituent de belles occasions pour les mentors de mettre en pratique certaines habiletés et de réfléchir à différents aspects de leur rôle, leur permettant ainsi de s'outiller davantage et de se sentir plus confiants et efficaces dans leur travail d'accompagnant.

Une autre hypothèse pourrait cependant expliquer les scores élevés de SEP chez les mentors et ce, malgré le fait que plusieurs d'entre eux n'en étaient qu'à leur première expérience d'accompagnement mentoral au moment des entretiens de recherche. Il est possible, effectivement, que leur jugement d'efficacité plutôt positif résulte du fait qu'ils possèdent une conception limitée, voire même simpliste, des fonctions du mentor. En effet, les résultats nous démontrent que plusieurs mentors ne réaliseraient l'importance et la complexité de leur rôle qu'après avoir reçu une formation à ce sujet. Sachant que plus de la moitié des mentors de l'étude n'avaient pas reçu de formation à l'accompagnement mentoral, il est probable que ces derniers avaient une vision réduite de ce que devait constituer le mentorat. Sa propre efficacité en tant que mentor ne pouvant en effet qu'être jugée que d'après la conception que l'on se fait du mentor compétent, il est possible de croire qu'une conception simpliste de celui-ci mène à un SEP plus fort. De plus, cette hypothèse peut être appuyée par le fait que plusieurs mentors aient identifié leurs expériences antérieures en enseignement et plus particulièrement les nombreuses années d'expérience en salle de classe comme la source principale de leur sentiment d'efficacité.

Ainsi, se sentir compétent en tant qu'enseignant mènerait certains à croire qu'ils sont donc également de bons mentors, laissant ainsi présager que leur SEP s'est construit d'après une vision quelque peu réductrice de tout ce que peut signifier être un mentor réellement compétent. Ainsi, ils croient être de bons mentors parce qu'ils se sentent à l'aise de guider et de prodiguer des conseils par rapport à un domaine qu'ils connaissent bien et dans lequel ils évoluent depuis plusieurs années déjà, sous-estimant d'autres fonctions cruciales du mentor comme le développement de la pensée réflexive chez le mentoré ou toute la question de son soutien émotionnel. Le fait que Delphine, mentor qui détient plus d'une dizaine d'années d'expérience d'accompagnement, ait obtenu un score de SEP plutôt faible peut également appuyer cette hypothèse. En effet, bien qu'elle ait vécu plusieurs expériences positives et enrichissantes de mentorat, Delphine semble s'être construite, à la suite de ses nombreuses lectures effectuées sur le sujet, une représentation complexe de ce que représente le mentorat. Constatant également, au fil de ses expériences, à quel point les rôles du mentor doivent constamment s'ajuster aux différents mentorés que l'on est appelé à accompagner, sa perception du mentor efficace est possiblement plus complexe que celui ou celle qui n'aurait accompagné qu'un seul enseignant débutant.

La *persuasion verbale* semble elle aussi jouer un rôle non négligeable dans les croyances d'efficacité des enseignants-mentors. Ainsi, les rétroactions des mentorés ont eu, dans plusieurs cas, un impact positif sur leur SEP. Les commentaires constructifs de la part des membres de la direction d'école ont également été mentionnés comme élément ayant participé au développement du SEP de certains participants. Sachant cependant que les suivis de la part de la direction ou des conseils scolaires se font plutôt rares et que les mentors ne bénéficient que rarement de leurs rétroactions, il est pertinent de se demander si des changements à cet égard permettraient d'accroître l'efficacité des mentors dans leur fonction. Cela, d'ailleurs, rejoint un point déjà traité lors de la section précédente concernant les besoins de valorisation et de reconnaissance du rôle des mentors.

Les *expériences vicariantes* ont aussi été une source contribuant au SEP pour certains mentors. Le modelage des pratiques de leur propre mentor au temps où ils étaient mentorés a permis à plusieurs participants d'augmenter leur sentiment d'efficacité. Ce modelage, nous l'avons vu, a permis à plusieurs participants de guider leurs pratiques mentorales et ainsi pallier à la préparation presque inexistante à leur rôle. Bien que les données de cette recherche ne

permettent pas de fonder cette affirmation, il est tout de même permis de croire que, même en bénéficiant d'une préparation suffisante, les mentors tendront à prendre en exemple et à modeler les pratiques du mentor qui les a accompagnés lors de leur début dans la profession, celui-ci constituant fort possiblement le seul modèle de mentor qu'ils aient pu observer et côtoyer de façon plutôt intime et sur une période relativement longue. En ce sens, une meilleure préparation et une formation supérieure des enseignants-mentors semblent incontournables, sachant que ceux-ci risquent d'être, dans le futur, la principale source d'inspiration de ceux qu'ils auront accompagnés.

Pour ce qui est des *états physiologiques et émotionnels*, peu de mentors en ont fait mention. S'il est difficile d'avoir un impact sur les émotions ressenties par les mentors durant leur accompagnement, il est certes probable qu'avec une préparation adéquate et un encadrement favorisant un sentiment de confiance en ses propres capacités, les mentors soient plus enclins à vivre des émotions positives en exerçant leur fonction et dès lors, à ressentir une plus grande efficacité.

5.4.2 Les stratégies de maintien et de développement du SEP

Il est intéressant de constater que si les mentors ont pu assez aisément identifier les sources responsables de leur sentiment d'efficacité en tant que mentors, l'identification de stratégies personnelles leur permettant, dans le quotidien, de hausser leur SEP n'a cependant pas été un exercice facile pour plusieurs d'entre eux. Seulement cinq stratégies ont pu être identifiées à partir du discours des dix mentors questionnés à ce sujet. Dès lors, il pourrait être intéressant que les mentors aient l'occasion, lors de séances de formation ou de groupes de partage, par exemple, de poursuivre une réflexion à ce sujet afin d'être en mesure d'identifier des stratégies concrètes pouvant être mises en action au quotidien et qui contribueraient à développer leur SEP et par le fait même, leur compétence.

5.5 L'expérience des enseignants-mentors : une interprétation au regard du concept de l'*agir compétent*

Avant de proposer une interprétation des résultats obtenus à la suite des entretiens effectués auprès des participants, ainsi que de la documentation sur le PIPNPE au regard de la perspective de l'*agir compétent*, il importe en premier lieu de faire le rappel des caractéristiques de cette conception particulière de la compétence.

Le Boterf, dans ses travaux, nous met en garde contre le danger d'adopter une conception simpliste de la compétence qui ne soit pas adaptée à la réalité de certains milieux professionnels :

> Face à la montée de la complexité et de l'événementiel dans les situations professionnelles, il n'est plus demandé à l'opérateur de savoir dépanner mais de savoir « gérer » des pannes, des aléas, des processus. L'opérateur ne sait pas d'avance ce qu'il faut faire et comment. Il doit inventer, reconstruire, innover. Il doit réaliser sur place et en instantané une combinaison de ressources appropriées (connaissances, savoir-faire, qualités relationnelles, savoirs capitalisés…) pour faire face à l'événement et non pas faire appel à une combinatoire de ressources préétablies. Le professionnel doit savoir « naviguer dans la complexité » en fonction de repères plutôt que d'exécuter un plan préconçu. […] Face aux imprévus et aux aléas, face à la complexité des systèmes et des logiques d'action, le professionnel doit savoir prendre des initiatives et des décisions, négocier et arbitrer, faire des choix, prendre des risques, réagir à des aléas, des pannes ou des avaries, innover au quotidien et prendre des responsabilités. […] Face à l'indéterminé et à l'imprévu, il doit pouvoir être « homme de la situation » (Le Boterf, 2013, p. 60).

Devant une situation professionnelle complexe, une entreprise doit alors orienter ses objectifs vers les résultats à atteindre ; puisqu'il est impossible de prévoir tous les changements d'une situation, d'en identifier les imprévus potentiels et par conséquent, toutes leurs conséquences, la liberté d'action du professionnel, ainsi que son initiative deviennent alors acceptées et même souhaitables, pourvu que les résultats escomptés soient atteints (Le Boterf, 2013). L'organisation pourra alors offrir des recommandations sur la façon d'agir ou de travailler en fixant des « critères d'orientation » ou des « exigences professionnelles » servant de points de repère aux professionnels, tout en leur laissant la liberté de les traduire et de les interpréter en fonction de leurs pratiques personnelles. Cette évolution du milieu professionnel et du rôle changeant de l'employé qui passe d'un simple exécutant à celui d'acteur, voire d'auteur, appelle à un concept de la compétence qui sache se libérer d'un modèle limité à l'exécution stricte d'un mode opératoire. En effet, « *il y a de moins en moins une seule bonne manière de réaliser une tâche. Plusieurs voies sont possibles* » (Le Boterf, 2013, p. 64). Pour être considéré comme compétent, il ne s'agit donc plus seulement de savoir exécuter une opération ou un ensemble d'opérations, mais plutôt de savoir agir et réagir dans une situation donnée, c'est-à-dire « *savoir quoi faire* » et « *quand* » agir ou réagir. De plus, il est important de rendre compte de la double dimension individuelle et collective de la compétence. En effet, bien que la compétence ne pourrait exister sans individu, la compétence n'est pas pour autant une affaire individuelle. Voici ce que dit Le Boterf à ce propos :

> Pour agir avec compétence, une personne devra de plus en plus combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture,

> expériences…) mais également des ressources de son environnement : réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données, manuels de procédures… (Le Boterf, 2013, p. 68).

La « réponse compétente » est ainsi une réponse provenant à la fois d'un réseau tout en étant à la fois une réponse individuelle, même si, dans une situation professionnelle quelconque, le geste ou l'action doit être assuré par une personne.

Cette conception de la compétence sied donc bien au travail qu'effectuent les enseignants-mentors. Tout comme le travail de l'enseignant auprès de ses élèves, le travail du mentor auprès de son mentoré est profondément complexe et multidimensionnel ; il est à la fois professionnel, personnel, émotionnel, juridique et normatif. Le portrait de l'accompagnement mentoral brossé en première partie de ce chapitre illustre d'ailleurs cette complexité en exposant la multitude de fonctions jouées et de stratégies utilisées par les mentors, celles-ci étant, qui plus est, réfléchies et adoptées en fonction des besoins particuliers du mentoré et du contexte dans lequel l'accompagnement est prodigué. C'est pour cette raison que nous croyons que la compétence des enseignants-mentors en tant qu'accompagnants ne peut être étudiée qu'à l'aide d'une conception tenant compte de cette profonde complexité.

Finalement, rappelons que selon Le Boterf, la compétence est bien plus qu'une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Cette façon de concevoir la compétence « ne peut permettre d'appréhender, de comprendre ce qui se passe lorsqu'une personne agit avec compétence » (Le Boterf, 2013, p. 77). Pour résoudre un problème, par exemple, le professionnel doit construire ce que l'auteur appelle une *combinatoire* particulière de multiples ingrédients qui auront été triés à bon escient. La compétence, afin d'être comprise et étudiée, doit donc être pensée en matière de connexions et non pas de disjonctions ; elle est, après tout, organisée en système. C'est dans le but de comprendre un peu plus ce système de connexions donnant lieu à la compétence chez les enseignants-mentors dans leur fonction d'accompagnant que nous avons choisi d'étudier plusieurs aspects de leur expérience, ainsi que le contexte dans lequel s'est déroulée cette dernière. Si jusqu'ici certains auteurs ont tenté de dresser des listes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dans le but de sélectionner les enseignants les plus susceptibles de devenir de bons mentors, une telle approche se veut, au regard de la conception de Le Boterf, plutôt réductrice ; si elle a une certaine utilité, elle ne nous permet ni de comprendre la dynamique complexe de l'agir compétent ni de rendre compte de la responsabilité partagée de celle-ci. En effet, l'individu n'est pas le seul responsable de la construction de la compétence :

> Une organisation de travail laissant place à l'initiative et à la polyvalence ouvrira la possibilité de construire des compétences combinant plusieurs savoir-faire et d'aller au-delà des procédures : à telle organisation du travail, telle possibilité de création de compétences. Il ne suffit pas d'avoir des dispositions pour agir avec compétence : il faut aussi des dispositifs. (Le Boterf, 2013, p. 99).

Le modèle créé par Le Boterf explique cette interaction entre différents facteurs (ou pôles) individuels et collectifs donnant lieu à l'*agir compétent* : le *vouloir-agir*, qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu, le *savoir-agir*, qui suppose de savoir combiner et mobiliser les ressources nécessaires et de les mettre en œuvre, ainsi que le *pouvoir-agir*, qui renvoie à l'existence d'un contexte et de conditions sociales qui rendent possibles la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu. Dans les prochaines sections, c'est précisément à travers cette dynamique impliquant ces trois pôles de l'*agir compétent* que l'expérience des enseignants-mentors sera considérée.

Les trois sections suivantes, présentant chacune la mise en relation des résultats de la recherche avec l'un des pôles du modèle de l'*agir compétent*, nous permettront de mieux comprendre la dynamique derrière la construction de la compétence des enseignants-mentors. Comme le dit Le Boterf (2013, p. 99), si nous ne pouvons pas forcer une personne à agir et à réussir avec compétence, il est toutefois possible, grâce à son modèle, de « réunir de façon cohérente un ensemble de conditions favorables pour maximiser la probabilité qu'elle agisse et réussisse avec compétence dans telle ou telle situation de travail ». C'est à partir de la connaissance de ces conditions favorables qu'il est alors possible d'identifier un certain nombre de *leviers* à propos desquels des décisions peuvent être prises afin de maximiser cette probabilité.

5.5.1 Le *vouloir-agir* des enseignants-mentors

À la base de toutes actions et de tous gestes se trouve une motivation. C'est cette motivation qui détermine l'engagement d'un individu dans une activité. C'est aussi elle qui déterminera, dans une grande mesure, la « direction » choisie par l'individu, l'intensité avec laquelle il s'investira dans cet engagement et qui, en fin de compte, le conduira à interrompre ou à prolonger cette activité dans laquelle il s'est engagé (Roussel, 2000). Vallerand et Thill (1993), p. 18) la définissent d'ailleurs comme suit : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Il n'est alors pas étonnant de constater le nombre important de théories ayant comme objectif, dans un premier

temps, d'énumérer, de définir et de classifier les forces qui incitent une personne à adopter un comportement et dans un deuxième temps, d'expliquer comment ces forces interagissent avec l'environnement. Les théories de la hiérarchie des besoins de Maslow (1943), des deux facteurs d'Herzberg (1987), des caractéristiques des tâches de Hackman et Oldham (1961), des renforcements de Skinner (1953) et de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) ne sont que quelques exemples des théories poursuivant cet objectif. C'est l'essor économique de la première moitié du XX^{e} siècle et les premières récessions qui ont poussé les dirigeants d'entreprise à s'intéresser davantage à la motivation au travail afin d'accroître les gains de productivité (Roussel, 2000). Elle est ainsi devenue un concept de premier plan dans le monde du travail d'aujourd'hui, celle-ci jouant effectivement un rôle crucial dans la productivité et la performance des employés. Il n'est alors pas surprenant qu'elle constitue l'une des trois composantes à la base du modèle de la compétence de Le Boterf. Cette section permet, en examinant de près les résultats de la recherche, de mieux saisir les facteurs motivationnels, ou le *vouloir-agir*, des enseignants-mentors à exercer leur fonction d'accompagnant et ainsi obtenir une meilleure compréhension des enjeux relatifs à l'*agir compétent* de ces derniers.

5.5.1.1 Se porter volontaire pour être mentor : l'indice d'un vouloir-agir chez les mentors

Bien que l'on puisse s'engager dans une activité sans ressentir pour autant une forte motivation à le faire, le simple fait de s'y engager de son propre gré constitue tout de même un bon indicateur d'une motivation quelconque chez l'individu. Or, il est possible de constater que la presque totalité des enseignants consultés s'est engagée de façon volontaire dans son rôle de mentor. Bien que dans plusieurs cas, la décision de devenir mentor résultait d'une demande de la part du nouvel enseignant ou d'une proposition d'un membre de la direction d'école, il n'en demeure pas moins qu'ils y ont tous consenti de leur propre gré. Les mentors ont d'ailleurs précisé avoir accepté avec grand plaisir l'offre du mentoré ou de la direction d'école, témoignant par le fait même d'un certain intérêt envers le travail d'accompagnant. Sachant que le fait d'assumer son rôle de mentor sur une base volontaire constitue, selon plusieurs chercheurs, un gage d'efficacité et de qualité dans l'accompagnement prodigué (Bédard, 2000 ; Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2013 ; Lavoie et Garant, 1995 ; Lindgren, 2005 ; Lusignan, 2003 ; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003), de tels résultats sont plutôt positifs pour la communauté scolaire. Il aurait en effet été possible de suspecter une faible motivation chez les mentors s'ils avaient été contraints d'accepter ce rôle. Il y a d'ailleurs lieu de rappeler que

l'engagement volontaire de la part du mentor est un élément préconisé par le PIPNPE et ayant été identifié par les deux conseillères pédagogiques interviewées comme étant un facteur de réussite jouant un rôle décisif sur la réussite du mentorat.

Anaëlle est l'unique participante ayant affirmé en entrevue avoir ressenti une certaine pression de la part de sa mentorée afin d'accepter le rôle de mentor. Il est alors intéressant de constater qu'elle est également la seule à avoir spontanément qualifié son expérience générale d'accompagnement, à la fin de l'entretien, de façon plutôt péjorative, la qualifiant de « médiocre ». Bien qu'elle ait par la suite nuancé ses propos et ajouté que l'expérience a tout de même été bénéfique pour sa mentorée et elle sur certains aspects, il a tout de même été possible de percevoir, à plusieurs moments dans l'entretien, un certain regret quant à sa décision d'avoir accepté le rôle et de n'avoir pu devenir le mentor qu'elle aurait souhaité être pour sa mentorée.

Il ne faudrait pas passer sous silence le fait que certains participants aient affirmé avoir été témoins de l'imposition du rôle de mentor par la direction d'école à certains enseignants qui ne le désiraient pas. Bien qu'aucune des dyades rencontrées durant cette année scolaire n'ait vécu une telle situation, il faut garder en tête que selon des participants, il s'agit tout de même d'une pratique qui a parfois lieu dans les écoles et qui peut limiter considérablement la réussite de l'accompagnement mentoral. Pensons au cas de Josette qui s'est fait imposer son rôle de mentor dans une relation antérieure, relation qui s'est d'ailleurs, dit-elle, soldée par un échec. C'est également ce qu'a constaté Emmanuelle, conseillère pédagogique, dans le cadre de ses fonctions de responsable du PIPNPE. Elle précise toutefois que la direction peut être, malgré elle, dans l'obligation d'imposer le rôle de mentor à un enseignant lorsqu'il n'y a aucun volontaire pour le faire au sein de l'école. Il est alors important de comprendre que le problème ne relève donc pas nécessairement d'une mauvaise gestion du programme de la part des membres de la direction, mais plutôt d'une conséquence malheureuse de l'application difficile des procédures administratives relatives au PIPNPE en contexte particulier.

5.5.1.2 Devenir, s'engager et demeurer mentor : un choix principalement guidé par des facteurs motivationnels autodéterminés

Nous l'avons dit plus tôt, la motivation est un concept utilisé afin d'illustrer les forces internes ou externes à l'origine d'un comportement, de sa durée et de son intensité. Le *vouloir-agir* du modèle de Le Borterf concerne donc à la fois ce qu'il est convenu d'appeler la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque (Deci, 1975). Alors que la première survient

lorsque l'individu tente d'obtenir quelque chose en échange de la pratique d'une activité, la motivation intrinsèque implique que celui-ci pratique une activité par plaisir et satisfaction. Lorsque questionnés sur les raisons qui les ont motivés à accepter de devenir mentors, la moitié des participants ont avoué l'avoir fait par désir de redonner à autrui l'accompagnement et l'aide dont ils avaient eux-mêmes bénéficié à leurs débuts dans la profession. Certains ont également évoqué un certain souci d'éthique professionnelle comme motivation pour devenir mentor : pour eux, c'est une façon de contribuer non seulement au bon fonctionnement de leur école, mais aussi dans une plus grande mesure, à « l'état de santé » général de la profession, en participant à la réduction du taux d'abandon professionnel souvent élevé chez les nouveaux enseignants. Il serait difficile d'observer ces résultats sans les lier au concept de *générativité* d'Erikson (1963), évoqué initialement dans sa théorie des stades du développement psychosocial. L'auteur la décrit comme l'intérêt d'une personne à guider et à participer à l'établissement de la nouvelle génération. Pour Houde (2011, p. 73) :

> La générativité consiste pour l'adulte à s'intéresser à la génération montante, elle se définit essentiellement par l'intérêt que l'on a pour les générations suivantes et leur éducation. […] Cette dernière permet de canaliser à la fois la préoccupation des générations futures et le besoin de faire sa marque, comme si chacun voulait laisser sa trace dans la longue histoire de l'humanité. Ainsi, la générativité entraîne un élargissement des intérêts du moi, le sentiment de contribuer à la construction de l'avenir, de participer à la réalisation d'un monde meilleur, de faire sa part pour la suite du monde.

Tout d'abord étroitement liée à une période spécifique du développement psychosocial de la personne, soit la septième étape de huit se situant entre l'âge de 45 et 65 ans selon Erikson, on admet généralement aujourd'hui que l'expression de la générativité ne se confine pas uniquement au mitan de la vie adulte, même si celle-ci tend à y être plus fréquemment observée (Lawford, Pratt, Hunsberger et Pancer, 2005 ; McAdams, de St-Aubin et Logan, 1993).

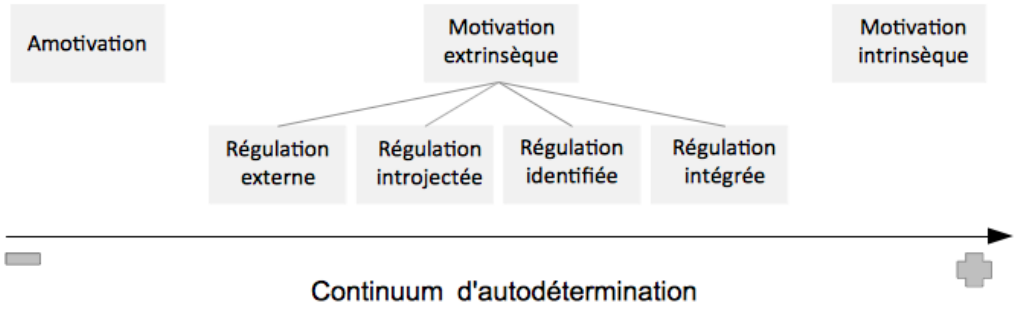
Il est aisé de reconnaître, dans les propos des enseignants-mentors consultés, cette préoccupation profonde qu'ils ressentent envers la génération future d'enseignants. Reconnaissant les bénéfices d'avoir été eux-mêmes accompagnés alors qu'ils débutaient dans la profession, ils sentent maintenant le besoin de participer, à leur tour, à la construction de l'avenir en favorisant le développement personnel et professionnel du mentoré. Pour d'autres, le mentorat a été le moyen d'assurer un bon fonctionnement dans l'école ou de contribuer au « bien-être » de la profession, faisant référence à ce besoin de participer à la réalisation d'un monde meilleur, tel que décrit ci-dessus par Houde (2011). La générativité semble ainsi avoir guidé plusieurs

enseignants vers les fonctions de mentors, celle-ci ayant été implicitement évoquée par sept des onze participants comme étant la raison première de leur engagement. À la lumière de ce constat, il apparaît alors que les motivations premières des mentors à entreprendre leur rôle tendent à être davantage intrinsèques ; elles semblent effectivement provenir d'un désir profond ressenti par l'individu et non pas d'un facteur motivationnel provenant de son environnement. Ainsi, chez les participants à la recherche, on devient mentor principalement par satisfaction de transmettre un certain héritage à la génération future. La générativité est vue en ce sens comme étant un impératif de croissance, un désir d'évoluer chez celui qui transmet (Houde, 2011). Il serait également possible de lier cette motivation au besoin ultime de l'accomplissement de soi de Maslow (1943), cet état de satisfaction intérieure à trouver son plein épanouissement dans quelque chose que nous avons choisi de réaliser et qui, justement, présuppose de s'engager dans quelque chose d'extérieur à soi-même. En effet, les gens mus par des motivations d'accomplissement de soi entreraient fréquemment dans une phase génératrice permettant à d'autres individus de poursuivre leur cheminement vers leur propre actualisation du soi.

Dans leur théorie de l'autodétermination, Deci et Ryan (1985) ne se sont toutefois pas arrêtés à la simple distinction entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. En effet, selon les chercheurs, il y aurait plusieurs types de motivations, chacune se situant à des niveaux différents sur un continuum selon qu'elles sont plus ou moins autodéterminées, l'autodétermination se référant ici à un besoin interne d'une personne déterminant la motivation de celle-ci à poser une action. Alors que l'amotivation (absence de motivation) est située à l'extrême gauche du continuum, la motivation intrinsèque, la forme de motivation la plus autodéterminée, se retrouve ainsi à l'extrême droite du continuum d'autodétermination (voir Tableau 5.1). Ainsi, pour qu'un comportement soit autodéterminé, il doit être entrepris de façon autonome par l'individu, il doit être autorégulé et permettre l'autoréalisation, c'est-à-dire un processus où une personne apprend à tirer profit de la connaissance de ses forces et ses faiblesses afin de maximiser son développement personnel.

Figure 5.1

Le continuum d'autodétermination de Deci et Ryan (1985)



Toujours dans le but d'identifier les possibles dynamiques pouvant être à la base de leur *agir compétent*, il y a donc lieu, ici, de se questionner sur ces types de motivation chez les enseignants-mentors. Au travail, la motivation intrinsèque fait référence au fait d'accomplir une ou plusieurs tâches par intérêt, par plaisir ou encore par satisfaction inhérente. Les travailleurs qui sont principalement motivés de façon intrinsèque diront alors qu'ils ont beaucoup de plaisir à travailler et qu'ils s'amusent à réaliser les tâches liées à leur emploi. En se basant sur l'analyse des données concernant les bénéfices liés à l'accompagnement recueillies auprès des participants, il est ainsi possible de constater que plusieurs mentors semblent effectivement motivés de façon intrinsèque dans leur rôle d'accompagnant : de tous les bénéfices relevés par les enseignants-mentors, la satisfaction ressentie provenant du simple fait d'aider autrui et de contribuer à sa réussite est celui qui a été le plus fréquemment mentionné par les participants. Ces résultats appuient à nouveau le lien avec le concept de générativité d'Erickson et nous confirment à nouveau l'importance des facteurs motivationnels intrinsèques chez les mentors, non seulement dans la décision de devenir mentor, mais également sur les raisons qui risquent de les motiver à se réinvestir dans une telle expérience.

Les raisons pour lesquelles les enseignants deviennent mentors ne peuvent toutefois pas qu'être intrinsèques. Selon Deci et Ryan (1985), il existe différents types de motivations extrinsèques, chacune se rapprochant plus ou moins de la motivation complètement autodéterminée Deci et Ryan (1985). Ainsi, sur le continuum de l'autodétermination, les chercheurs identifient quatre types de motivations extrinsèques : les motivations externe, introjectée, identifiée et intégrée, se situant respectivement de la gauche (amotivation) vers la

droite (autodétermination) sur le continuum (voir Tableau 5.1). Si nous avons mentionné précédemment que le concept de générativité très présent chez les mentors était plutôt associé à la motivation intrinsèque, selon la théorie de Deci et Ryan (1985), il serait aussi possible de le lier à la motivation extrinsèque intégrée. Cette forme de motivation, qui se rapproche de l'autodétermination, concerne les tâches qui sont réalisées par conviction personnelle, parce qu'elles sont jugées comme importantes ou encore parce qu'elles correspondent aux valeurs de l'individu (Forest et Mageau, 2008). Bien que les activités relevant de ce type de motivation présentent un niveau d'autodétermination importante et frôlent ainsi de près la motivation intrinsèque, elles sont considérées comme extrinsèques puisqu'elles sont exécutées afin d'atteindre des résultats et des buts personnels plutôt que pour leur plaisir. Il s'agit donc de tâches réalisées par conviction personnelle et parce qu'elles sont jugées comme importantes ou correspondant aux valeurs de la personne. Ces tâches sont ainsi intégrées et assimilées au soi et l'individu les accepte parce qu'elles sont conformes avec les autres aspects de leurs valeurs et de leurs besoins. Lorsque les mentors font référence au désir de redonner à autrui l'accompagnement et l'aide dont ils avaient eux-mêmes bénéficié à leurs débuts dans la profession et à un souci d'éthique professionnelle comme motivation pour devenir mentor, il s'agit bien d'exemples de motivation extrinsèque intégrée ; on ne devient pas mentor uniquement par pur plaisir, mais parce que ce choix concorde avec nos valeurs et parce qu'il nous paraît important de s'engager dans la réussite de notre école, mais aussi dans une plus grande mesure, au bien-être des nouveaux enseignants et à « l'état de santé » général de la profession. Les nombreux défis vécus par les mentors de l'étude nous indiquent bien qu'ils n'exercent pas ce rôle que par pur plaisir. Cependant, ils sont conscients qu'il est important d'occuper cette fonction et d'aider la relève tout en satisfaisant par la même occasion certaines valeurs ou certains objectifs personnels et professionnels.

Si les raisons pour lesquelles les enseignants prennent initialement la décision de devenir mentor nous renseignent sur le type de motivation qui les anime, les bénéfices ressentis par les mentors durant l'accompagnement, quant à eux, constituent de bons prédicteurs de leur volonté de s'investir davantage dans leur rôle, de poursuivre la relation et éventuellement de s'engager à nouveau dans une expérience similaire. En effet, plus un individu perçoit des avantages à exercer une tâche spécifique, plus il aura tendance à s'y investir et à la poursuivre. En se basant sur l'analyse des données concernant les bénéfices liés à l'accompagnement recueillies auprès des

participants, il est ainsi possible de déterminer ce qui, dans leur expérience, les motive à s'investir et peut-être à se réengager ultérieurement dans ce même rôle. Il est possible de constater que selon les participants, il existe de nombreux avantages sur le plan professionnel liés au fait d'être mentor. Sachant que les motivations extrinsèques deviennent intégrées lorsqu'elles sont « assimilées » à nos valeurs et nos objectifs de vie, il appert que la promotion de certaines valeurs au sein de l'école pourrait par le fait même encourager certains enseignants à s'engager et s'investir davantage dans leur rôle de mentor. L'exemple suivant représente bien le mécanisme derrière la motivation extrinsèque intégrée : une infirmière sensibilisée à l'importance des activités professionnelles liées au confort et à la santé de ses patients et qui développe une motivation intégrée risque, dans d'autres aspects de sa vie, d'adopter des actions promouvant également la santé et le bien-être. Ainsi, selon la logique de la théorie de l'autodétermination, une culture d'école encourageant le développement continu et l'apprentissage en milieu de travail est susceptible d'inciter davantage les enseignants à être mentor, ce rôle présentant de nombreux bénéfices dans le développement professionnel.

Sachant que la motivation intrinsèque est considérée comme étant le plus haut niveau de motivation que peut atteindre un individu, il est réjouissant de constater qu'elle se retrouve souvent à la base de la décision des enseignants de devenir mentor (Deci, 1975) et que leurs motivations extrinsèques soient, elles aussi, fortement autodéterminées. De plus, comme de nombreuses études ont mis en évidence les liens causaux entre la motivation intrinsèque et les performances d'individu en milieu scolaire et sportif (Deci et Ryan, 1985 ; Grolnick, Ryan et Deci, 1991), ces résultats sont plutôt encourageants pour une recherche s'intéressant à l'*agir compétent* des enseignants-mentors. Il est effectivement permis de croire que les mentors qui entreprennent et s'engagent dans leur rôle en étant animés par des intérêts provenant de sources internes, comme la satisfaction d'aider et de contribuer à la réussite d'autrui ou le plaisir d'être en relation, tendront à se montrer plus performants dans leur accompagnement auprès de leur mentoré.

5.5.1.3 Le contexte incitatif à l'accompagnement mentoral

Nous l'avons dit, la responsabilité de la construction des compétences est une responsabilité partagée entre l'individu et le milieu de travail. De la même façon que les situations de travail peuvent être plus ou moins professionnalisantes et que les dispositifs de formation peuvent être plus ou moins pertinents et performants, l'image que renvoie

l'organisation d'un rôle quelconque au sein du milieu de travail peut être plus ou moins stimulante et motivante (Le Boterf, 2013). S'il est plutôt difficile d'influencer la motivation intrinsèque d'un individu face à une tâche, il est par contre plus aisé d'encourager la motivation extrinsèque en intervenant sur des facteurs de l'environnement de travail qui influenceront les processus de motivation des employés. Pour ce faire, Le Boterf énumère plusieurs conditions ou *leviers* sur lesquels l'organisation peut agir afin d'augmenter la motivation au travail. L'examen des résultats de la recherche en fonction de certaines de ces conditions nous permet de mieux comprendre le contexte incitatif à l'accompagnement mentoral.

En premier lieu, Le Boterf mentionne que le *vouloir-agir* est encouragé par la présentation, aux employés, d'enjeux clairs et partagés donnant du sens aux objectifs de performance à atteindre au sein d'une fonction spécifique. Considérant le fait que la presque totalité des mentors ont avoué ne pas s'être sentis suffisamment informée des rôles et des responsabilités de l'enseignant-mentor, cet aspect semble être une lacune apparente pouvant influencer le *vouloir-agir*. Rappelons en effet que des onze participants interrogés, trois ont affirmé n'avoir aucune connaissance des fonctions et des enjeux liés au rôle de mentor avant de prendre la décision de devenir accompagnants. Six autres ont affirmé n'en avoir qu'une connaissance partielle, connaissance d'ailleurs basée principalement sur le fait qu'ils ont eux-mêmes bénéficié du PIPNPE en tant que mentoré ou des services d'un mentor informel lors de leur entrée dans la profession. Cette situation peut s'avérer problématique en ce sens que les enseignants semblent prendre la décision de devenir mentor sans en connaître vraiment les enjeux, ce qui peut fragiliser considérablement les chances de réussite du mentorat. Ce manque de clarté en ce qui concerne les rôles et les responsabilités du mentor est d'ailleurs mentionné par Martin (1997) comme une situation problématique dans le mentorat puisque les enseignants sont alors contraints de recourir à leur intuition afin d'accomplir leur rôle ; dès lors, ils tendent à accompagner leur mentoré de la même façon qu'ils accompagnent leurs élèves, saisissant mal les particularités du contexte andragogique de la relation mentorale, de même que les besoins particuliers des nouveaux enseignants. Qui plus est, les résultats de la présente recherche nous révèlent que lorsqu'ils sont peu informés sur leur fonction, les mentors s'appuient non seulement sur leur bagage pédagogique afin d'accompagner le nouvel enseignant, mais se basent surtout sur l'accompagnement qu'ils ont eux-mêmes reçu en tant que nouvel enseignant, s'inspirant, voire imitant les pratiques de leur ancien mentor. Bien que les données obtenues lors des entretiens de

recherche ne nous permettent pas de conclure qu'il s'agit-là d'un constat inquiétant, il y a tout de même lieu de se poser certaines questions. En effet, modeler les pratiques d'un mentor qui accompagne avec une efficacité exemplaire peut être une excellente chose. Calquer les mauvaises pratiques d'accompagnement d'un mentor qui démontre un manque de compétence ou d'expérience l'est cependant beaucoup moins. Sachant par ailleurs que les enseignants-mentors ont tendance à modeler les pratiques de ceux qui les ont accompagnés dans le passé, il y a lieu de se questionner sur la pertinence d'assurer le développement des compétences de ces mentors. Enfin, si les participants ne se sentent pas assez informés par rapport au rôle qu'ils devront jouer auprès du nouvel enseignant préalablement à leur entrée en fonction en tant que mentor, ils ne s'y sentent pas davantage préparés. En effet, plusieurs mentors disent avoir eu à « deviner » leur rôle et à « y aller à tâtons », du moins jusqu'à ce qu'ils reçoivent de la formation, lorsque ce fut le cas. Ce manque de préparation et d'information au rôle de mentor est d'ailleurs renforcé par les résultats concernant les besoins des enseignants-mentors ; l'accès à l'information a, en effet, été le besoin le plus fréquemment mentionné par les participants.

Ce « flou » dans lequel se retrouvent les enseignants avant le début de l'accompagnement nous indique des lacunes considérables concernant la présentation d'enjeux clairs concernant le travail à exercer en tant que mentor, conditions pourtant importantes selon Le Boterf afin d'encourager le *vouloir-agir* des enseignants. Si cette impression de « flou » tend à se dissiper lors de la première journée de formation où les buts du mentorat, de même que les rôles et les responsabilités du mentor y sont davantage explicités, il n'en demeure pas moins que les mentors s'engagent dans leur rôle sans connaître les enjeux d'un tel choix et restent dans cet état de partielle ignorance durant quelques semaines, voire des mois, jusqu'à ce qu'ils reçoivent une formation sur le sujet, que ce soit celle destinée au mentor uniquement ou bien sur l'établissement d'une relation mentorale de qualité. Pour les autres qui n'ont bénéficié d'aucune formation ou qui n'ont pu mettre la main sur certaines ressources comme le livret d'information sur le PIPNPE destiné aux mentors, par exemple, il est alors possible de croire qu'ils ont poursuivi l'accompagnement auprès du mentoré au meilleur de leurs connaissances et de leurs expériences antérieures, ainsi que selon leur propre représentation de ce que constituait un mentorat de qualité.

Il n'est alors pas étonnant de constater que les participants consultés sont unanimes sur le fait que les formations offertes par le conseil scolaire sont importantes et utiles pour les

enseignants-mentors. On peut supposer, en effet, que le fait de recevoir des informations claires sur les enjeux liés au mentorat les incite à s'engager davantage dans leur travail auprès du mentoré. De plus, ces séances de formation, en donnant du sens aux objectifs à atteindre dans l'exercice de leur fonction d'accompagnant, confortent certainement les mentors en les guidant dans leurs interventions et en leur permettant de porter un regard critique sur leurs pratiques. Alexandra a d'ailleurs illustré ce mécanisme en expliquant comment la formation suivie lui avait permis de se sentir plus efficace en tant que mentor : lorsque nous avons un point de référence avec lequel se comparer, nous sommes plus à même de juger de l'efficacité de nos propres pratiques. Il est ainsi plus motivant de s'investir lorsque nous savons que nous sommes sur la bonne voie. Il est alors possible de penser, bien que les participants ne l'aient pas exprimé explicitement, que la formation a joué un rôle important sur le plan de leur *vouloir-agir* en confirmant le sens et les objectifs de leur travail.

La réalisation, par le management, de retours constructifs sur le travail effectué est également un aspect qui, selon Le Boterf, encourage la motivation des employés. Or, le sentiment d'être « laissés à eux même » ressenti par une majorité des participants nous laisse croire que ce facteur motivationnel semble plutôt rarissime au sein de l'organisation. En effet, plusieurs mentors témoignent du fait qu'aucun suivi n'est effectué auprès des équipes mentorales afin de s'enquérir de leur travail ou du bon fonctionnement de la relation. Il est alors difficile, aux dires de certains mentors, d'obtenir de la rétroaction constructive sur les pratiques d'accompagnement, n'ayant aucun ou très peu de contact avec les membres de la direction. Il importe également de préciser que les trois mentors qui se sont montrées satisfaites de l'encadrement reçu de la part des membres de la direction ont justifié cette satisfaction par le fait qu'elles se sentaient à l'aise de rencontrer au besoin leur direction afin de poser des questions ou d'obtenir leur avis sur certaines situations vécues dans le cadre de leur accompagnement. Bien que cette ouverture manifestée par les membres de la direction envers l'expérience des mentors soit certainement un élément hautement souhaitable au sein de l'école, nous pouvons tout de même déplorer que cet « encadrement » soit de nature plutôt passive. En effet, si les mentors en question se sont senties rassurées par la présence d'une direction d'école attentive à leurs besoins, elles n'ont cependant fait aucune allusion à des suivis ou à des rencontres initiés par la direction, reléguant ainsi aux mentors la responsabilité et l'initiative d'aller chercher l'appui dont ils ont besoin. Il est alors permis de se demander jusqu'à quel point ce rôle plutôt « passif » dans

lequel se campent alors plusieurs membres de directions quant à l'encadrement offert aux mentors peut réellement encourager leur *vouloir-agir*. Cette manifestation d'ouverture de la part des directions envers les mentors est certes un excellent début ; il ne peut y avoir d'encadrement où cette ouverture à l'autre est inexistante. Cependant, des actions plus concrètes et initiées par la direction elle-même auraient peut-être des effets plus convaincants sur la motivation des enseignants-mentors. Des rencontres de suivi et des retours constructifs sur le travail effectué par les mentors, comme le suggère Le Boterf, seraient alors un levier intéressant sur lequel agir afin d'accroître la motivation des enseignants-mentors. Les participants le suggèrent d'ailleurs, évoquant comme besoin un encadrement et des suivis plus rigoureux de la part des directions envers les équipes mentorales. N'oublions pas cependant que la direction d'école, bien qu'elle ait un rôle de premier plan à jouer auprès des dyades, ne devrait pas porter seule l'entière responsabilité de cet encadrement. En ce sens, des actions pourraient également être entreprises par le conseil scolaire afin d'assurer ces rencontres de suivi et ces retours sur le travail effectué par les mentors. Encore une fois, les besoins exprimés par les participants en matière d'accompagnement et d'encadrement viennent appuyer cette lacune et indiquent que la présence d'une ou de plusieurs personnes-ressources au sein de l'école ou du conseil scolaire serait un élément bénéfique pour leurs pratiques.

Une organisation encourageant et reconnaissant les efforts et les progrès des employés est également un facteur motivationnel important au sein d'un milieu de travail. Or, il est intéressant de noter qu'une seule mentor ait mentionné la reconnaissance de ses pairs et de sa direction d'école comme étant l'un des bénéfices liés à l'accompagnement mentoral. La presque absence de cet élément au tableau des bénéfices ressentis pourrait être interprétée comme une faible valorisation du travail des mentors au sein de l'organisation de travail. D'un autre côté, seulement deux mentors en ont fait mention lorsqu'ils ont été questionnés sur les besoins des enseignants-mentors, ce qui pourrait maintenant nous laisser croire que la reconnaissance du rôle des enseignants-mentors ne semble pas un besoin de première importance pour eux. Ces interprétations ne sont toutefois que des hypothèses et il serait prématuré de conclure systématiquement à une quasi-absence de la reconnaissance du rôle des mentors au sein du milieu de travail ou encore au fait qu'elle ne soit pas recherchée par les enseignants qui accompagnent les débutants. Par ailleurs, certains résultats obtenus concernant les sources d'efficacité des mentors suggèrent que les encouragements et les rétroactions positives de la part

des membres de la direction de l'école ont un effet positif sur leur efficacité et leur motivation. Rappelons, à ce sujet, les propos de Marie-Ève : « *C'est motivant, car la directrice m'a souvent félicitée pour ce que je faisais. C'est sûr que ça motive beaucoup* ». Ceci étant dit, le fait que les participants aient été peu bavards concernant la reconnaissance et la valorisation de leur rôle, tant sur le plan des bénéfices que de leurs besoins, semble aller de pair avec ce que nous avons constaté concernant leurs motivations à exercer le rôle de mentors et expliquerait peut-être ces résultats. Nous l'avons vu, les mentors semblent davantage stimulés par des facteurs motivationnels intrinsèques ; ils prennent majoritairement la décision de devenir mentor par simple plaisir d'être en relation, pour la satisfaction d'aider et de participer à la réussite d'autrui et non pas pour bénéficier, en retour, de quelconques bénéfices de la part de l'organisation de travail. L'examen des facteurs motivationnels qui animent les mentors permet ainsi de nuancer les résultats et de comprendre un peu mieux les raisons pour lesquelles la reconnaissance et la valorisation de leur rôle n'occupent pas une place de premier rang sur le plan de leur besoin. Il est ainsi possible d'envisager que bien que ces éléments revêtent une certaine importance pour eux, ils ne constituent pas une motivation première dans le choix d'exercer leur fonction et ce faisant, n'apparaissent donc pas comme une lacune importante sur le plan de leurs besoins. Cela dit, la reconnaissance des efforts et des progrès des employés étant tout de même un facteur motivationnel important chez ces derniers, des efforts particuliers devraient tout de même être faits afin de l'encourager.

La recherche de Duchesne (2004) sur l'engagement professionnel d'enseignantes à l'élémentaire appuie ce qui vient d'être énoncé dans les paragraphes précédents au sujet des moyens par lesquels il est possible d'encourager le *vouloir-agir* des mentors par l'instauration d'un contexte incitatif. Dans sa thèse doctorale, l'auteure arrive à la conclusion que les interventions de la direction d'école, effectuées sur une base personnelle auprès des enseignants, favoriseraient le développement et le maintien de l'engagement professionnel de ces derniers. Sa recherche, menée auprès de douze enseignantes du primaire reconnues pour leur engagement marqué dans leur travail, a permis de mettre en lumière le rôle prépondérant que jouent les directions d'école sur l'engagement professionnel des enseignants. Ainsi, les membres de la direction faisant confiance à leur personnel, valorisant leurs réalisations personnelles, donnant leur soutien, manifestant de l'écoute et de l'empathie par des relations informelles et communiquant clairement leur vision et leurs attentes sont ceux qui favorisent davantage

l'engagement professionnel des enseignants. Ces comportements manifestés par la direction auraient également un impact positif sur l'image de soi de ces enseignants, en plus de rehausser leur confiance en soi (Duchesne, 2004). Il est ainsi permis de croire que de tels comportements, de la part des membres de la direction d'école, pourraient avoir les mêmes effets sur les enseignants-mentors et par conséquent, les inciter davantage à s'engager dans leur rôle. De la même façon que les travaux de Rosenholtz et Simpson (1990) ont montré que l'engagement professionnel des enseignants influençait le rendement scolaire des élèves qui leur étaient confiés, il est probable que l'engagement du mentor dans ses fonctions puisse augmenter positivement le parcours d'insertion professionnelle des enseignants débutants qu'ils accompagnent.

Enfin, selon le modèle de l'*agir compétent*, la qualité des relations professionnelles et la solidarité existant dans les équipes de travail tendent à accroître la motivation des employés à s'investir dans leurs occupations. Cet aspect semble être bien appuyé par les résultats de la recherche. Dans un premier temps, plusieurs mentors ont affirmé s'être engagés dans leur rôle de mentor parce qu'il s'agissait, à leurs yeux, d'une décision « naturelle », d'un choix qui « allait de soi », en raison du caractère déjà très collaboratif du milieu de travail. Ce constat, surtout observé chez les enseignants œuvrant au palier élémentaire, vient renforcer l'idée que l'esprit de collaboration et l'importance accordée au travail d'équipe favorisent la motivation à s'engager dans des tâches ou des rôles spécifiques. Dans un milieu où règne un climat d'entraide important, comme une école fonctionnant en CAP, le mentorat peut ainsi être vu comme un prolongement des pratiques collaboratives déjà existantes. Une telle influence du milieu sur les pratiques mentorales et en particulier celle des mentors sera davantage traitée dans la section concernant le *pouvoir-agir* des mentors, mais ce qu'il est important de souligner ici, c'est qu'il est possible de croire, d'après les propos des participants, qu'un milieu de travail où règne une bonne collaboration peut non seulement motiver un enseignant à prendre la décision de devenir mentor, mais aussi à s'investir de façon plus engagée dans son rôle.

5.5.1.4 Le SEP et le vouloir-agir des enseignants-mentors

Nous l'avons vu au chapitre II, les croyances d'efficacité d'un individu, selon Bandura (1986), sont le facteur le plus déterminant de l'action humaine. En effet, il influencera la façon de ressentir, de penser, de se motiver et de se comporter. Il aurait un impact sur le choix des activités que nous entreprenons, l'environnement dans lequel nous évoluons, les efforts déployés

lors de nos activités, la persévérance dans celles-ci, ainsi que le type de pensée et d'émotions que nous aurons face à une situation. Puisqu'un fort SEP est un prédicteur d'une plus grande motivation et d'une persistance accrue dans la tâche (Baker, 2005 ; Coladarci, 1992), le SEP des enseignants-mentors est un élément important à prendre en compte lorsque vient le temps d'étudier leur *vouloir-agir*. Sachant que le SEP intervient sur plusieurs plans de la construction de la compétence, en particulier en déclenchant des processus motivationnels chez l'individu (Nagels, 2010), les scores relativement élevés obtenus chez les participants sont un constat très positif en ce qui concerne le *vouloir-agir* des mentors. Le SEP étant un déterminant important de la motivation à agir et de la persévérance vers les buts fixés, il est ainsi possible de croire que le SEP plutôt élevé des mentors les prédestine à investir de nombreux efforts dans leur fonction d'accompagnement et à persévérer davantage lors de situations difficiles.

Rappelons que selon la théorie sociale cognitive de Bandura (1977), l'individu peut démontrer de la persévérance dans ses actions, même si celui-ci n'obtient pas de rétroactions positives immédiates en provenance de son environnement ou qu'il ne reçoit pas de soutien externe déterminant. C'est d'ailleurs pour expliquer cette capacité à s'encourager par lui-même et à faire persister ses comportements que l'auteur développe le concept d'efficacité personnelle (Guerrero, 2000). Selon Bandura (2003), la motivation influence les performances à une tâche grâce à certains « motivateurs cognitifs anticipatoires » et le SEP est l'une des composantes de ces motivateurs. La motivation est à la fois cognitive, en ce sens que l'individu cherche à identifier les causes de ses réussites et de ses échecs, et anticipatoire, car elle sous-entend l'expectation d'une performance spécifique. L'individu essaiera ainsi d'ajuster et de guider ses comportements et ses stratégies en fonction de l'atteinte de cette performance, source de motivation. Selon Bandura, le fait de se créer des attentes qui anticipent les gains futurs et les sources potentielles de difficultés agit comme un renforcement et module les comportements. De plus, l'individu se réfère à ses standards internes afin de s'autoévaluer en permanence en fonction de ceux-ci. Lorsque l'individu se rapproche de ses standards, cela amorce chez lui un système d'autorécompense qui se maintient tant et aussi longtemps que les standards ne sont pas atteints. Lorsqu'ils sont atteints, l'individu se fixe alors des standards plus élevés et recommence à s'autoréguler en vue d'atteindre ces nouveaux standards de performance. Puisqu'ils présentent pour la plupart un SEP assez élevé et que ce dernier est associé à ce processus d'autorégulation du comportement, moteur de la motivation, il est alors possible de croire que les mentors

rencontrés vivent de belles réussites en tant que mentors. Ils sont ainsi plus susceptibles, comme le suggère Lecompte (2004), d'aborder les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, de se fixer des objectifs stimulants, de conserver un fort engagement à leur égard et d'investir beaucoup d'efforts afin de surmonter les échecs. Leur SEP élevé leur permettant de mettre en œuvre les facteurs motivationnels cognitifs et anticipatoires dont Bandura fait mention, les mentors se centreraient ainsi davantage sur la tâche et raisonneraient stratégiquement en face des difficultés. En cas d'échec, ils seraient portés à en attribuer la cause à un effort insuffisant de leur part et à réorienter leurs comportements en vue du succès ou de l'atteinte de leurs standards internes. Bien qu'il ne s'agisse là que de suppositions, il est tout de même possible d'établir des liens entre ce qui est énoncé dans ce paragraphe et les témoignages des mentors participants. En effet, bien que ceux-ci aient exprimé de nombreux défis et de nombreuses difficultés associés au rôle d'enseignants-mentors, ils ont, en très grande majorité, décrit leur expérience globale d'accompagnants comme étant très enrichissante et hautement bénéfique. Cette attitude positive envers une situation qui comporte tout de même son lot de défis est effectivement caractéristique d'un SEP élevé. Finalement, le choix des activités entreprises par un individu étant fortement lié à son SEP, il est intéressant de constater qu'il est plutôt élevé chez les mentors ; il est ainsi permis de croire que ceux-ci auront ainsi davantage tendance à se réinvestir dans d'autres expériences d'accompagnement mentoral.

5.5.2 Le *savoir-agir* des enseignants-mentors

Traditionnellement, la compétence est associée aux connaissances, aux savoir-faire, aux méthodes de raisonnement, aux aptitudes physiques et aux aptitudes comportementales d'un individu. Cependant, pour Le Boterf (2013), cette conception renvoie spécifiquement à l'idée d'« avoir des compétences ». Or, pour l'auteur, il est important d'effectuer une distinction entre « avoir des compétences » et « être compétent », car si le premier réfère à un état plutôt « passif » ou « latent » de la compétence, le second suggère plutôt la mise en action d'un processus donnant lieu à la compétence. En effet, posséder des compétences ne signifie pas nécessairement qu'un individu est compétent ; si le fait d'avoir des compétences constitue un excellent point de départ, il n'est certes pas suffisant. Pour Le Boterf (2013), être compétent renvoie à la capacité d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail et de mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources

personnelles et externes et de tirer des leçons de la pratique mise en œuvre. Cela veut donc dire qu'en plus de posséder des compétences, l'individu, pour être compétent, doit agir avec autonomie, être capable d'autoréguler ses actions, savoir compter sur ses ressources, en rechercher d'autres dans son environnement, de même qu'être en mesure de transférer et de réinvestir ses compétences dans un autre contexte. Voilà ce que désigne véritablement le pôle du *savoir-agir* du modèle de l'*agir compétent* de Le Boterf. Les sections suivantes proposent donc, à partir des résultats obtenus à propos des différentes facettes de l'expérience d'accompagnement des enseignants-mentors, de faire un portrait du *savoir-agir* de ces derniers.

5.5.2.1 Qu'en est-il du savoir-agir des mentors ?

À de multiples occasions, dans les propos des participants, il a été possible d'identifier cette capacité, chez les enseignants-mentors, à agir avec compétence dans une situation de travail donnée. En effet, ceux-ci ont su mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes en mobilisant des ressources personnelles et externes appropriées. Cette démontration du *savoir-agir* des mentors se trouve particulièrement mise en lumière lorsque ceux-ci ont été appelés, en entrevue, à se confier par rapport aux expériences dans lesquelles ils ont dit ressentir un fort sentiment d'efficacité. Les situations évoquées alors par les participants sont en effet éloquentes et témoignent de leur capacité à mobiliser les ressources nécessaires afin de répondre aux spécificités de la situation dans laquelle ils se retrouvent. Pour plusieurs d'entre eux, il s'agit ici de parvenir à satisfaire les besoins du mentoré. Être en mesure de répondre aux besoins de celui qu'on accompagne, n'est-il pas, après tout, le rôle central du mentorat ? Lorsque Alexandra partage sa conception de l'évaluation des apprentissages avec sa mentorée et lui fournit une foule de stratégies nouvelles lui permettant d'enrichir ses pratiques évaluatives, lorsque Josette permet à sa mentorée d'élargir sa compréhension d'une situation problématique et de résoudre les problèmes de comportement d'un élève de sa classe ou lorsque Maurice voit le stress de sa mentorée diminuer considérablement à la suite des encouragements qu'il lui a prodigués, nous assistons ici à la démonstration certaine du *savoir-agir* des enseignants-mentors. Un survol rapide des résultats de la recherche permet effectivement de constater, dans un grand nombre de situations, cette capacité des mentors à mobiliser leurs ressources afin de mettre en œuvre des actions répondant aux besoins des mentorés, et ce, en dépit des lacunes qu'ils percoivent parfois sur le plan de leur propre accompagnement, encadrement ou formation. Ce *savoir-agir* des mentors est effectivement d'autant plus senti dans les situations où, justement, celui-ci a

l'impression de naviguer dans les « zones grises » de son rôle d'accompagnant. Il a alors recours à ce qu'il connaît de son contexte professionnel et exerce son jugement professionnel, démontrant ainsi son habileté à agir avec autonomie et à combiner les ressources internes et externes nécessaires à l'*agir compétent*. Par exemple, lorsque Delphine ressent un malaise concernant l'observation en salle de classe de son mentoré et qu'elle identifie un possible conflit avec sa posture qui se veut dépourvue de toute visée d'évaluation, elle entreprend des démarches afin d'obtenir des informations dans la documentation du PIPNPE au sujet de son rôle et d'éclaircir sa position face à son mentoré. Par ailleurs, les résultats obtenus auprès des mentors font également état, à de nombreuses occasions, de leur capacité à transférer et à réinvestir les savoirs acquis dans le cadre d'expériences antérieures au sein de leur accompagnement prodigué au mentoré. Les savoirs d'expérience qu'ils ont construits, notamment lors de leur propre expérience d'accompagnement en tant qu'ancien mentoré, l'accompagnement d'autres mentorés dans les années antérieures ou dans le cadre d'autres fonctions au sein de l'école, ont permis, disent-ils, de les orienter considérablement dans leurs pratiques d'accompagnement actuelles et qui, selon certains, manquaient au départ un peu de clarté.

Finalement, les diverses stratégies qu'ils ont dit mettre en œuvre dans le but d'augmenter leur efficacité à l'accompagnement constituent l'indice d'un certain *savoir-agir*. L'autoformation, la recherche de ressources, la réflexion, la remise en question des pratiques d'accompagnement et l'anticipation des besoins des mentorés sont autant d'éléments nous permettant d'appréhender un certain *savoir-agir* chez les enseignants-mentors au sens où Le Boterf le définit, c'est-à-dire comme la capacité d'agir avec autonomie, de réguler ses actions et d'identifier les ressources pouvant l'appuyer dans ses rôles et responsabilités.

5.5.2.2 La formation ; un élément crucial dans le développement du savoir-agir

Le développement de ressources par la formation, qui enrichit la personne en connaissances et en savoir-faire, est l'un des premiers éléments sur lequel miser, selon Le Boterf, afin de favoriser le *savoir-agir* des travailleurs. Cela rejoint l'avis de plusieurs membres de la communauté scientifique qui affirment depuis plusieurs années déjà que la formation des enseignants-mentors est essentielle afin de maximiser la réussite des programmes de mentorat mis en place (Andrews et Martin, 2003 ; Duchesne et Kane, 2010b ; Gouvernement du Québec, 2002 ; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003 ; Stanulis, Brondyk, Little et Wibbens, 2014). L'impact positif des formations sur la qualité de l'accompagnement offert est

d'ailleurs maintenant reconnu par plusieurs recherches (Bullough, 2005 ; Crassborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen et Bergen, 2008 ; Gagnon, 2013 ; Neacşu, 2013 ; Williams et Prestage, 2002). Les résultats de cette thèse appuient également l'importance et l'utilité de la formation pour les mentors. Si elle ne permet pas de mesurer à proprement dit l'impact de la formation sur le développement de la compétence des enseignants-mentors, elle permet tout de même d'en comprendre l'utilité et la pertinence certaines dans le cheminement des enseignants-mentors.

Les mentors de l'étude et les expertes du PIPNPE sont unanimes : les formations offertes par le conseil scolaire sont importantes et utiles pour les personnes désirant devenir ou étant accompagnants auprès d'un nouvel enseignant. En effet, les participants qui ont eu l'occasion d'en bénéficier reconnaissent le rôle de la formation sur le plan de leur préparation : c'est la formation, plus que toute autre chose, qui a su véritablement les préparer à leur fonction de mentor. Elle a ainsi permis aux mentors de connaître davantage les enjeux de leur rôle, leurs responsabilités, en plus de leur donner une ligne directrice pouvant guider leurs pratiques mentorales. Les autres mentors consultés qui n'ont pas reçu de formation auraient cependant tous souhaité en bénéficier, selon leurs témoignages. Finalement, les deux conseillères pédagogiques responsables du PIPNPE insistent elles aussi sur l'extrême importance d'offrir de la formation aux mentors. Elles remarquent effectivement une grande satisfaction et des rétroactions positives de la part des mentors à la suite des séances de formation. Celles-ci, disent-elles, semblent répondre à un réel besoin chez les enseignants qui ont choisi d'accompagner un mentoré. De plus, les données recueillies auprès des enseignants-mentors nous indiquent que la formation arrive au deuxième rang des besoins les plus souvent mentionnés par les participants, témoignant une fois de plus de l'importance du rôle joué par la formation dans le parcours des mentors. Notons également que le besoin d'avoir accès à davantage d'information concernant le PIPNPE et plus particulièrement sur le programme de mentorat constitue le besoin le plus souvent mentionné par les enseignants consultés. Or, les formations sont des occasions idéales pour informer les mentors quant aux enjeux relatifs à leur fonction, de même que sur les différentes ressources mises à leur disposition et les procédures administratives relatives au PIPNPE. Bref, il apparaît clair, d'après les résultats, que la formation occupe une importance de premier plan dans le développement du *savoir-agir* pour ces enseignants-mentors œuvrant dans les conseils scolaires francophones de l'Ontario.

Il y a maintenant lieu de se demander si la formation qui est présentement offerte est

suffisante. Puisque six des onze mentors consultés n'ont reçu aucune formation à l'accompagnement, il n'est pas surprenant de constater qu'une majorité de mentors souhaiteraient qu'il y en ait davantage. Il a cependant été possible de comprendre, d'après les témoignages des mentors et des deux expertes du PIPNPE, que ce besoin ne résulte pas de l'inexistence de formations en tant que telle, mais plutôt d'une méconnaissance chez les mentors des différentes formations qui leur sont offertes. Il s'agit certes d'une limite importante qui, on peut le supposer, présente des impacts négatifs sur le *savoir-agir* des enseignants-mentors, mais comme elle concerne davantage un élément du contexte qui limite la prise de responsabilité des mentors, elle sera abordée plus en profondeur dans la section traitant du *pouvoir-agir* des enseignants-mentors. Ceci étant dit, les participants ayant reçu la formation destinée aux dyades et portant sur l'établissement d'une relation mentorale de qualité semblent satisfaits de cette dernière, mais ajoutent qu'il serait intéressant de traiter de sujets complémentaires, comme le développement de la pratique réflexive chez le mentoré ou les principes de base de l'accompagnement de l'adulte. L'analyse des documents sur le PIPNPE révèle cependant que ces sujets sont bel et bien traités, mais dans la formation destinée uniquement aux mentors. Parmi les participants consultés, une seule mentor affirmait avoir participé à cette dernière. Une fois de plus, nous constatons que la limite concerne davantage une difficulté d'accès à l'information plutôt que l'existence ou la nature de la formation en tant que telle. Deux autres mentors ont affirmé être satisfaits de la formation qu'ils ont reçue, mais ne ressentent pas le besoin d'en recevoir davantage. Bref, selon les témoignages des participants, il est possible d'affirmer que les formations sont certainement essentielles dans leur développement professionnel et semblent répondre, dans leur format actuel, assez bien aux besoins de ceux qui y assistent. Les formations déjà existantes abordent d'ailleurs les sujets qui sont identifiés par les mentors comme étant importants pour le développement de leur compétence. À notre avis, cet aspect ne semble pas problématique ni déficitaire sur le plan du *savoir-agir* des mentors. Certes, il y aura toujours une façon d'améliorer les formations déjà prodiguées. Cependant, le contenu de celles-ci ayant déjà été ajusté, modifié et bonifié à de nombreuses reprises au cours des dernières années et les évaluations qu'en font les participants étant majoritairement positives, il s'agit d'un élément bénéfique dans le développement de l'*agir compétent* des mentors, en autant, bien entendu, qu'ils y aient accès.

5.5.2.3 L'entraînement des enseignants-mentors, les dispositifs d'analyse et les groupes de partage

Pour favoriser le développement du *savoir-agir*, Le Boterf recommande un entraînement qui pourra permettre l'apprentissage ou la consolidation de pratiques professionnelles, apprises, entre autres, lors de formations. Lors de ces dernières, les personnes s'enrichissent de connaissances, de savoir-faire et de ressources, mais selon la conception particulière de Le Boterf, cela ne constitue que le point de départ de la compétence. En effet, à la suite de la formation, l'entraînement permettra de développer chez l'individu la faculté de mobiliser, de combiner et de transposer ses ressources. L'organisation de situations de travail simulées ou reconstituées, les études de cas et les retours d'expérience trouvent ici leur utilité. Dans le cas des enseignants-mentors de l'étude, si les formations semblaient encourager le développement du *savoir-agir*, l'entraînement, quant à lui, constitue certainement un *levier* sur lequel l'organisation de travail pourrait jouer afin de maximiser le développement de la compétence. En effet, d'après les témoignages des mentors et des experts du PIPNPE, les mentors ne bénéficient d'aucun suivi ni de retours sur la pratique qui leur permettraient de s'exercer dans leur fonction une fois que les formations ont été suivies. Nous pensons toutefois que cela pourrait être utile, particulièrement dans les cas où la relation mentorale est plus difficile et où l'enseignant-mentor rencontre des difficultés plus importantes. Selon les experts du PIPNPE, lorsque la relation mentorale présente des difficultés et qu'elle devient lourde, ils sont alors appelés à intervenir et à proposer de l'aide au mentoré. Si cet appui est certainement apprécié par les mentors et qu'il permet à ces derniers de diminuer la lourdeur de la tâche associée à leur rôle d'accompagnant, il n'en demeure pas moins que l'aide apportée est majoritairement consacrée au nouvel enseignant. Ce faisant, le mentor ne bénéficie pas de retour d'expérience sur ces moments de « crise » ; laissé à lui-même, il y a ainsi peu de chance qu'une réelle analyse s'enclenche afin de tirer des leçons des événements récents et de réfléchir sur les façons de faire appropriées ou non dans un cas similaire à celui qu'il vient de vivre.

Une préparation plus approfondie des mentors aux situations difficiles pouvant survenir au cours de la relation mentorale pourrait également être envisagée. À la suite de l'analyse de la documentation sur le PIPNPE, nous constatons que la formation destinée aux mentors aborde certaines problématiques pouvant survenir au sein de la relation mentorale et informe les mentors sur l'importance de s'entendre avec le mentoré sur une procédure en cas de difficultés. On y invite également les mentors à réfléchir à propos de scénarios pouvant avoir lieu dans la relation

mentorale. Toutefois, cette forme d'entraînement par les études de cas est très brève et ne permet de réfléchir qu'à un nombre très réduit de situations difficiles pouvant survenir dans le mentorat.

Les témoignages des mentors et des experts du PIPNPE démontrent que c'est surtout lorsque la relation connaît des difficultés que les mentors ressentent davantage le besoin d'être outillés et appuyés dans leur fonction. Des suivis, des retours d'expérience ou des études de cas pourraient ainsi permettre aux mentors de consolider les pratiques professionnelles vues en formation et de se préparer de façon plus efficace aux situations problématiques pouvant survenir dans la relation en permettant aux mentors de s'exercer à mobiliser, combiner et transposer leurs ressources. Les entretiens avec les experts du PIPNPE nous indiquent cependant que plusieurs projets sur le plan de la formation des enseignants-mentors sont présentement en cours. Comme le mentionnait Emmanuelle, le conseil scolaire est conscient que la formation est utile et pertinente, mais qu'il serait maintenant utile de penser à des approches plus concrètes et participatives afin de consolider les acquis lors des formations. Emmanuelle nous a fait d'ailleurs part d'un projet pilote de « classes modèles » où des équipes mentorales travailleraient en collaboration avec des conseillers pédagogiques afin de modeler et de s'exercer à de bonnes pratiques d'accompagnement et de coaching en situation réelle de salle de classe, par exemple, lors de périodes de co-enseignement. Cette approche, du point de vue du modèle de l'*agir compétent*, aurait pour conséquence probable de favoriser le *savoir-agir* des enseignants-mentors.

En plus de l'entraînement en situation de travail simulée et des dispositifs permettant aux mentors de réfléchir et d'analyser leurs pratiques, les groupes de partage ou les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) peuvent également contribuer au développement du *savoir-agir*. Ces derniers, en plus de permettre aux individus de prendre du recul par rapport à leurs propres pratiques professionnelles, permettent à tous de bénéficier des leçons à tirer de l'expérience des autres et créer une dynamique d'échange favorable aux nouveaux apprentissages (Le Boterf, 2013). Il a d'ailleurs été possible d'observer un tel besoin dans les témoignages des mentors ; quatre d'entre eux ont en effet affirmé que la mise sur pied de telles rencontres entre mentors serait une bonne occasion de discuter de leurs expériences et de partager leurs ressources et leurs stratégies. Les deux conseillères pédagogiques ont elles aussi constaté ce besoin ; les enseignants qui assistent à la formation destinée aux mentors uniquement sont nombreux à avoir aimé la formation pour l'occasion que cela leur offrait de pouvoir partager

et discuter avec d'autres enseignants exerçant les mêmes fonctions qu'eux. Il semble que ces rencontres jouent un rôle bénéfique sur le sentiment d'inquiétude que ressentent parfois les mentors face à certaines situations problématiques rencontrées dans le cadre du mentorat. Si de tels groupes de partage n'existent pas à l'heure actuelle, les expertes du PIPNPE nous ont dit vouloir remédier à la situation dans les prochaines années. Valérie nous parle ainsi de la création d'une communauté virtuelle *Google+* qui faciliterait les contacts, les échanges et le partage de ressources entre enseignants-mentors. Emmanuelle, quant à elle, nous parle d'un virage important au sein du conseil scolaire quant à la façon dont le développement professionnel des enseignants est envisagé et peut être facilité par les enquêtes collaboratives. Ces enquêtes incitent les enseignants à se considérer comme des apprenants sur le plan de la pensée critique et créative, puis prônent l'ouverture d'esprit et la souplesse. À travers des dialogues collaboratifs, les enseignants cherchent alors à faire émerger des questionnements, de nouvelles possibilités, ainsi que des solutions à certains problèmes rencontrés en salle de classe. Cette approche, dit Emmanuelle, serait bénéfique pour les enseignants-mentors et pourrait certainement contribuer grandement à leur processus de développement professionnel.

5.5.2.4 Prendre conscience des limites de son propre savoir et des ressources du milieu

Être compétent, nous l'avons vu, nécessite tout d'abord la capacité d'identifier et de reconnaître les ressources que l'on possède afin de les mobiliser dans les moments opportuns. Cependant, Le Boterf affirme que le développement professionnel repose tout autant sur la capacité de l'individu à savoir identifier ce qu'il ne connaît pas afin d'être en mesure d'aller chercher les savoirs et les ressources manquantes. Un parallèle peut être fait entre cette idée et le concept de métacognition de John Flavell (1976) qui se réfère à l'action de réfléchir sur ses propres pensées. En pédagogie, on utilise régulièrement l'expression « apprendre à apprendre » pour illustrer ce que représente la métacognition chez l'élève. L'apprenant qui fait de la métacognition et qui est attentif à sa façon de comprendre, d'apprendre et de résoudre des problèmes en plus de faire le bilan de ses forces et de ses faiblesses sera ainsi plus en mesure de réguler ses comportements en vue d'atteindre ses objectifs. De la même façon, le professionnel usant d'habiletés métacognitives sera plus autonome, pourra évaluer son capital intellectuel et ses savoir-faire, transférer ses connaissances à des situations nouvelles et combler ses déficits afin de faire le meilleur choix dans un éventail de procédures possibles et choisir les meilleures stratégies en fonction de ses objectifs initiaux. Or, le point de départ de la métacognition, et par

le fait même de la régulation des pratiques, implique chez l'individu une connaissance consciente des connaissances que l'on possède et ne possède pas (Morissette et Voynaud, 2002). Le Boterf est du même avis (2013, p. 101) : « mieux ils [les professionnels] sauront ce qu'ils savent et les limites de ce qu'ils savent, mieux ils pourront utiliser leur capital de ressources et le faire évoluer ». Bien que les mentors, par l'utilisation de multiples stratégies de développement professionnel telles que l'autoformation, la pensée réflexive et la recherche de ressources, font preuve d'un *savoir-agir* en identifiant leurs lacunes en matière d'accompagnement et en cherchant à s'autoréguler, certains résultats de recherche nous indiquent cependant que ce mécanisme lié à la métacognition et au développement de la compétence présente une certaine limite et de ce fait, peut contraindre le développement du *savoir-agir* des mentors. En effet, les expertes du PIPNPE nous ont toutes deux confié avoir très souvent entendu des mentors dire qu'ils n'ont véritablement réalisé l'utilité et l'importance des formations qu'après avoir suivi celles-ci. Les enseignants qui ont déjà reçu plusieurs stagiaires en enseignement dans leur classe, nous disait Valérie, pensent à tort que le mentorat est similaire à cette relation de supervision entre enseignant associé et stagiaire, mais à plus long terme. Pourtant, dit-elle, les différences sont nombreuses entre la supervision d'un stagiaire et l'accompagnement d'un nouvel enseignant, ne serait-ce que par rapport à la durée de la relation et à la nature du lien qui unit les dyades ; si la relation de supervision comporte un aspect hiérarchique, ce n'est pas le cas dans la relation d'égal à égale du contexte mentoral. Emmanuelle dit également avoir reçu de nombreux commentaires de mentors qui doutaient de l'utilité de la formation et qui ont changé d'avis à la suite de celle-ci. Selon les deux conseillères pédagogiques, les enseignants qui n'ont jamais été accompagnants auprès d'un mentoré voient le mentorat comme quelque chose de plutôt simple et d'assez « intuitif ». Ils réalisent ainsi, après-coup, que les questions et les enjeux relatifs à l'accompagnement des nouveaux enseignants sont beaucoup plus vastes et approfondis qu'ils ne l'avaient imaginé et découvrent de multiples façons de devenir des accompagnants plus efficaces et compétents. Cette capacité limitée des mentors à identifier leurs lacunes et leurs besoins en matière d'accompagnement mentoral constitue un frein au développement de leur compétence : la participation aux formations étant volontaire, les mentors n'y assistent qu'en très petit nombre, n'en voyant pas l'utilité pour leur cheminement professionnel. Le fait de ne posséder qu'une connaissance partielle des fonctions et des enjeux liés au rôle de mentor, préalablement à leur décision de devenir accompagnant, est possiblement une partie du problème ; il est difficile

d'identifier ses lacunes lorsque nous n'avons qu'une idée floue des responsabilités à endosser et des objectifs à atteindre. Nous croyons qu'une meilleure compréhension et préparation des enseignants au rôle d'enseignant-mentor est ainsi cruciale afin d'assurer le développement du *savoir-agir* des mentors.

En terminant, comme le *savoir-agir* suppose d'être en mesure de combiner des ressources internes (provenant de l'individu) et des ressources externes (provenant du milieu de travail), il est primordial, selon Le Boterf, de faire connaître les ressources qu'offre le milieu de travail afin d'appuyer les employés dans le développement de leur compétence. Nous pouvons cependant constater que les mentors connaissent très peu les différentes ressources qui sont mises à leur disposition (documentation au sujet du PIPNPE, services des conseillères pédagogiques, formations, etc.). Puisque la majorité des mentors semble être mise au courant de l'existence de certaines de ces ressources à l'occasion d'une des deux formations, il serait pertinent d'envisager une autre façon de faire connaître les différentes ressources, sachant que peu de mentors semblent assister à celles-ci.

5.5.2.5 L'accompagnement de ceux qui accompagnent

Un autre moyen de développer le *savoir-agir* consiste à mettre en place, dans l'organisation, des programmes de mentorat, de tutorat et de coaching afin de favoriser le développement professionnel des employés. Nous connaissons effectivement les bienfaits du fait d'être accompagné dans les premières années de la profession enseignante et nous pouvons imaginer qu'un tel accompagnement pourrait, de la même façon, être favorable aux mentors qui en sont à leurs premières expériences de mentorat. Or, selon les résultats, il est possible de constater que les mentors ne bénéficient, à l'heure actuelle, d'aucune forme de soutien pouvant se rapprocher du mentorat ou du tutorat. C'est pourtant un besoin qui s'est fait sentir chez les mentors, plus de la moitié de ceux-ci affirmant que le recours au service d'une personne-ressource serait souhaitable afin de les guider, les conseiller et les rassurer, en plus de leur faciliter l'accès à des ressources pertinentes à leur travail. Sans nécessairement être aussi présents qu'un mentor ou un tuteur, les services d'une personne-ressource connaissant bien les enjeux liés à l'accompagnement mentoral pourraient être envisagés comme une forme d'accompagnement ponctuel en cas de besoin chez les enseignants-mentors. Et puisque certains participants ont relevé se sentir parfois mal à l'aise de se confier à la direction d'école au sujet de leur relation mentorale, la personne-ressource agirait à titre de personne « neutre » et faciliterait

ainsi le processus d'aide aux mentors.

Bien que les conseillères pédagogiques agissent elles-mêmes en tant que personnes-ressources pour les dyades mentorales, les services qu'elles prodiguent concernent plus particulièrement les mentorés puisque c'est surtout auprès d'eux qu'elles interviennent dans le cas où des problèmes importants surviennent dans la relation mentorale. Il apparaît clair également que tous les mentors ne sont pas au courant de l'existence des services de ces conseillères pédagogiques responsables du PIPNPE ; plusieurs participants ont effectivement avoué ne pas savoir à qui s'adresser si un problème survenait au sein de la relation mentorale. Une fois de plus, cette limite relève d'un manque d'accès à l'information par les mentors et sera abordé à la section traitant du *pouvoir-agir* des enseignants-mentors.

5.5.2.6 Le SEP et le savoir-agir des enseignants-mentors

Si un SEP plutôt fort est un prédicteur important d'une motivation accrue, il peut aussi être corrélé à la performance de l'individu dans une tâche spécifique. Une fois de plus, constater un score de SEP plutôt élevé chez la plupart des enseignants-mentors de l'étude constitue une nouvelle réjouissante. Comme nous l'avons expliqué dans les paragraphes précédents, un SEP fort engendre un processus d'autorégulation chez l'individu l'incitant à ajuster constamment ses comportements et ses stratégies en fonction de l'atteinte d'une performance qu'il s'est fixée. Cette mécanique d'autorégulation qui se produit chez les personnes ayant un SEP élevé pourrait être mis en relation avec le principe même du *savoir-agir* du modèle de Le Boterf et qui présuppose qu'un individu compétent est celui qui sait agir avec autonomie, autoréguler ses actions, mettre en œuvre les meilleures stratégies dans une situation donnée. Afin d'accroître le développement de l'agir compétent des mentors, il est ainsi pertinent de s'intéresser aux facteurs par lesquels le SEP de ceux-ci peut être favorisé.

5.5.3 Le *pouvoir-agir* des enseignants-mentors

Selon le modèle des combinatoires de ressources de Le Boterf (2013), même un individu sachant combiner et mobiliser efficacement les ressources appropriées dans des situations données (*savoir-agir*) et étant doté de la plus grande motivation (*vouloir-agir*) ne pourra exprimer pleinement sa compétence s'il ne bénéficie pas d'un environnement de travail qui rend possible et encourage une prise de responsabilité et la prise de risque chez celui-ci (*pouvoir-agir*). Encore une fois, Le Boterf suggère certaines pistes afin de développer le *pouvoir-agir* chez

les travailleurs et ainsi accroître leur compétence.

5.5.3.1 Le climat de collaboration et de collégialité dans l'école : un facteur de réussite confirmé

En examinant les résultats, il est possible de comprendre que la culture particulière de l'école est un élément contextuel jouant un rôle crucial sur le plan du développement de l'*agir compétent* des mentors rencontrés. En plus de constituer un facteur motivationnel important pour la plupart des mentors, l'importance accordée au travail d'équipe et à la collaboration au sein de l'école semble faciliter leur travail auprès de leurs mentorés. Ces résultats appuient d'ailleurs plusieurs études s'étant intéressées à l'influence du milieu scolaire sur la réussite des programmes de mentorat (Edwards, 1998 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Lee et Feng, 2007 ; Smith et Ingersoll, 2004). Selon les mentors et les deux expertes du PIPNPE, les normes et les valeurs de l'école, les pratiques professionnelles qui y sont valorisées, le soutien offert aux nouveaux enseignants et aux mentors, ainsi que le climat de collaboration entre le personnel de l'établissement scolaire sont des éléments contextuels importants à la réussite du mentorat. Le Boterf mentionne d'ailleurs la possibilité de délégation de responsabilités par l'employé comme étant un élément favorisant le développement du *pouvoir-agir*. On peut établir ici un certain rapprochement avec les écoles qui fonctionnent en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) et où le climat de collégialité et d'entraide qui y règne semble avoir des résultats particulièrement positifs. Comme certains mentors nous l'ont confirmé, le fait que le mentoré soit appuyé par un vaste réseau de soutien facilite le travail des mentors en réduisant la lourdeur de la responsabilité qu'il n'a plus à assumer seul, soit le soutien du nouvel enseignant. Ce climat de collaboration déjà présent entre les collègues, on peut le deviner, agit alors comme un dispositif d'encadrement qui peut être rassurant pour les mentors qui bénéficient de peu de soutien de la part de leur direction d'école ou du conseil scolaire.

5.5.3.2 L'accès à l'information et aux ressources : une lacune d'importance sur le plan du pouvoir-agir des mentors

Même un examen plutôt rapide des résultats nous permettrait d'identifier ce qui semble constituer l'un des plus grands, sinon le plus important frein au développement de l'*agir compétent* des enseignants-mentors : l'accès difficile à l'information. Que cela concerne l'information à propos du PIPNPE et de ses modalités d'application, du rôle, des responsabilités et des enjeux liés au travail du mentor ou bien des ressources et des services qui leur sont offerts, il semble y avoir d'importantes lacunes en matière d'accès à l'information. Cela, nous l'avons

vu, fait en sorte que la grande majorité des mentors ne se sentent pas du tout préparés à leur nouveau rôle dans l'école et disent être plutôt délaissés durant l'accompagnement. L'analyse des documents et des entretiens auprès des conseillères pédagogiques nous révèle pourtant que certains services et certaines ressources sont déjà en place pour faciliter le travail des mentors. Par exemple, le livret d'information du PIPNPE conçu expressément pour les enseignants-mentors, les deux séances de formation qui leur sont destinées, ainsi qu'aux dyades mentorales, de même que l'existence même de personnes-ressources ayant comme mandat d'appuyer le travail des équipes mentorales ne sont que très peu connus par les participants. Ainsi, bien que l'on puisse faire mieux quant à la diversification des ressources et des dispositifs d'accompagnement et d'encadrement offerts aux mentors, il semble urgent d'assurer d'abord l'accès à l'information et aux ressources déjà existantes. Une meilleure communication entre les conseils scolaires, les membres des directions d'école, ainsi que les enseignants-mentors est également un élément sur lequel des changements pourraient être effectués afin d'encourager le développement de la compétence chez les accompagnants. Ces mêmes lacunes avaient d'ailleurs été identifiées par Kane et ses collaborateurs dans un rapport datant de 2010 portant sur l'évaluation du PIPNPE. Cette difficulté d'accès à l'information par les mentors a également été abordée largement par les deux expertes du PIPNPE lors des entretiens et toutes deux s'entendent pour dire que les prochaines améliorations du programme devront répondre à cette préoccupation. Cette faille dans le système de communication et d'accès à l'information est un frein d'autant plus sérieux qu'il a pour effet de limiter considérablement le *savoir-agir* et le *vouloir-agir* des enseignants-mentors en les privant des formations leur permettant d'accroître leurs connaissances, ainsi que des lignes directrices pertinentes à l'exécution de leurs tâches en tant que mentor.

5.5.3.3 La mise à disposition de temps et de ressources pour les mentors

Le temps est un autre facteur important dans le développement de la compétence. En effet, les mentors les mieux formés et les plus motivés ne peuvent être que d'une utilité restreinte s'ils ne bénéficient d'aucune occasion pour exprimer leur compétence auprès des nouveaux enseignants. D'ailleurs, la plupart des mentors de l'étude, ainsi que les deux expertes du PIPNPE s'entendent pour dire que le manque de temps et l'horaire chargé des enseignants sont parmi les principaux obstacles auxquels font face les mentors. Il a également été possible de constater que les équipes bénéficiant de périodes libres conjointes attribuaient à ce facteur une grande

influence dans la réussite de la relation mentorale. Ces résultats ne sont pas surprenants : de nombreuses études ont effectivement identifié la quantité de temps dont disposaient le mentor et le mentoré pour travailler ensemble comme étant un facteur de réussite important dans le mentorat (Bullough, 2005 ; Lee et Feng, 2007). Ce qui ressort des résultats de cette étude, c'est que la majorité des mentors s'accordent pour dire que la surcharge de travail imposée par leur rôle constitue l'un des défis les plus importants et que davantage de temps mis à leur disposition leur permettrait d'effectuer un accompagnement plus efficace auprès de leur mentoré. Cependant, ils ne s'entendent pas tous sur la façon dont ce temps pourrait leur être accordé. Bien que plusieurs aiment les journées de suppléance qui leur sont attribuées afin d'assister aux diverses formations ou tout simplement pour travailler avec le mentoré à des moments opportuns, certains mentors interviewés et d'autres qui se sont confiés aux deux expertes du PIPNPE affirment que ces journées décentralisées sont difficiles à planifier dans un horaire déjà bien chargé. En outre, selon l'avis de certains mentors et mentorés, les journées de libération offertes par le PIPNPE ont comme effet pervers de surcharger leur horaire, alors qu'ils se voient dans l'obligation de faire une planification supplémentaire à l'intention des suppléants, en plus d'essuyer un retard quasi inévitable dans la matière des cours pour lesquels ils se sont absentés. Dans ces cas, les gains que les équipes pourraient en retirer sur le plan du mentorat ne compensent tout simplement pas les effets indésirables d'une sortie de classe. Si les efforts que déploient les conseils scolaires afin d'offrir l'occasion aux dyades mentorales de bénéficier de temps de travail conjoint sont louables et vus comme étant nécessaires pour la plupart, ne serait-ce que pour assister aux formations, il serait toutefois souhaitable, d'après les témoignages des participants, de penser à d'autres options que les journées décentralisées afin de tenir compte des contraintes que ces sorties de classe imposent parfois aux enseignants. Il est également intéressant de soulever le fait qu'un des besoins mentionnés par les mentors concerne la flexibilité dont disposent les dyades afin de se prévaloir de ces journées de suppléance. En effet, il semble, d'après les propos des mentors et des conseillères pédagogiques, que parfois, la direction ait refusé aux dyades ces journées, et ce, pour différentes raisons. Il s'agit bien évidemment d'un frein important au *pouvoir-agir* des mentors en les privant de belles occasions d'exercer leurs responsabilités.

En plus de mettre du temps à la disposition des enseignants-mentors, il est du devoir des conseils scolaires, en vue de développer le *pouvoir-agir* de ceux-ci, de mettre à leur disposition

un réseau de ressources pouvant faciliter leur travail. Comme il a été expliqué précédemment, l'*agir compétent* suppose que l'individu sache combiner les bonnes ressources, internes comme externes, dans une situation donnée (*savoir-agir*). Or, la grande majorité des mentors a affirmé n'avoir jamais reçu ou eu accès à des ressources pouvant faciliter leur travail, comme des forums de discussion, une banque de documents portant sur l'accompagnement mentoral, des sites Web à consulter ou des documents du ministère sur le PIPNPE. Les deux expertes ont elles aussi souligné cette lacune : il n'existe effectivement que très peu de ressources destinées aux mentors et elles sont conscientes qu'il s'agit d'une lacune à laquelle il faudra remédier dans les prochaines années. Encore une fois, l'accès difficile à l'information semble poser problème : les ressources existantes (livret du PIPNPE destiné aux mentors et services des deux conseillères pédagogiques – si offertes dans le conseil scolaire) semblent être inconnues de la plupart des mentors.

5.5.3.4 Le rôle crucial de la direction d'école

À la lumière des constats effectués dans les sections précédentes et concernant le *pouvoir-agir* des enseignants-mentors, une conclusion s'impose : le rôle de la direction d'école se révèle être crucial sur plusieurs plans. Premièrement, la promotion du système de mentorat dans l'école doit faire partie de leurs responsabilités. L'établissement d'un climat d'entraide et de collaboration au sein de l'école sera effectivement encouragé par la mise en place, par la direction d'école, de stratégies spécifiques dans l'établissement scolaire. Des pratiques telles que les communautés d'apprentissage professionnelles et les enquêtes collaboratives où les enseignants sont appelés à travailler en étroite collaboration sont des exemples d'initiatives pouvant accroître ce climat de collégialité au sein de l'école. Comme le soulignaient également les expertes du PIPNPE, l'importance et l'intérêt qu'accorde la direction à la question de l'accueil et de l'intégration du nouveau personnel enseignant envoient également un message fort à la communauté professionnelle en leur montrant le rôle important qu'elle peut jouer dans l'insertion professionnelle des débutants, encourageant ainsi une « culture d'école » où les nombreuses initiatives de soutien à l'insertion sont acceptées et valorisées.

Dans un deuxième temps, les membres de la direction d'école ont également un rôle de premier plan à jouer quant à l'accès à l'information et aux ressources disponibles, ce qui englobe autant les ressources humaines, les ressources matérielles que le temps. Ainsi, l'analyse de la documentation sur le PIPNPE nous révèle que c'est au directeur de faciliter le processus de

jumelage avec le nouvel enseignant, d'allouer les ressources appropriées afin de réaliser les buts énoncés dans le formulaire de *Stratégie individuelle du PIPNPE*, de définir les procédures à suivre dans le cas où la relation mentorale devait être interrompue et enfin, de veiller à ce que le mentor ait accès à la formation au mentorat. Le formulaire de *Stratégie individuelle du PIPNPE* a été conçu comme déclencheur de discussions et d'apprentissage tout en servant de moyen de planification, de pistage et d'enregistrement des éléments du PIPNPE auxquels la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant participe. Il est rempli en collaboration avec le mentor et doit faire l'approbation de la direction d'école (MEO, 2010a). Force est de constater, d'après les témoignages de plusieurs mentors, que ces responsabilités n'ont pas toutes été assumées par les membres de la direction. Les expertes du PIPNPE nous l'ont confirmé ; la voie de communication avec les mentors passe habituellement par la direction d'école et les mentorés. La distribution des livrets d'information sur le PIPNPE, l'information quant aux moments et lieux des séances de formation destinées aux mentors et aux équipes mentorales, de même que la gestion des journées décentralisées et l'octroi de journées de suppléance à la demande de l'équipe mentorale devraient ainsi être assurés par la direction d'école. Or, nous avons pu constater de nombreuses lacunes à ce sujet, lacunes qui affectent considérablement le *pouvoir-agir* des mentors et qui entraînent également des conséquences néfastes sur le développement des deux autres facteurs à la base de l'agir compétent.

Enfin, l'appui et la grande ouverture de la direction d'école constituent un autre élément pouvant accroître le *pouvoir-agir* des enseignants-mentors. En effet, nous avons pu constater que les mentors qui se sentaient soutenus par les membres de la direction ont affirmé se sentir rassurés par ce genre d'appui. Un tel contexte sécurisant permet ainsi aux mentors de s'engager avec plus d'assurance dans leur fonction, sachant qu'en cas de difficulté, ils bénéficieront d'une assistance. Nous pouvons ainsi présager que ce soutien manifesté envers les mentors encouragera chez ceux-ci la « *prise de risque* », pour reprendre les termes de Le Boterf, ce qui pourra se traduire chez le mentor par l'essai de pratiques qui lui semblent peut-être moins familières et la mise à l'épreuve de nouvelles stratégies d'accompagnement. Ceci étant dit, les résultats démontrent que la plupart des mentors se sont sentis laissés à eux-mêmes, ne bénéficiant que de très peu de soutien et d'encadrement de la part des membres de la direction. Un travail important devrait donc être effectué sur ce plan afin d'influencer positivement la compétence des enseignants-mentors.

5.5.3.5 Une organisation à l'écoute de ses employés

Le *pouvoir-agir* peut aussi, au sein d'une organisation de travail, être encouragé par la présence de personnes faisant le lien entre le personnel concerné et l'employeur afin de faire connaître non seulement les besoins d'amélioration des compétences, mais également des progrès à réaliser dans l'organisation du travail (Le Boterf, 2013). À la lumière des entretiens menés auprès de tous les participants, nous croyons que le travail effectué par les deux conseillères pédagogiques responsables du PIPNPE, dans le conseil d'où provenait la majorité des dyades, répond bien à ce besoin. Il est effectivement possible de constater que les propos des deux expertes du PIPNPE rejoignent, sur de nombreux sujets, ceux des enseignants-mentors. Les principaux défis et besoins relatifs à l'accompagnement mentoral relevés par les mentors lors des entretiens de recherche ont en effet, pour la plupart, été corroborés par les expertes du PIPNPE, attestant de leur bonne compréhension de la « réalité du terrain » et de leur écoute à l'égard de la communauté professionnelle qu'elles desservent. Elles ont signifié, par ailleurs, être très sensibles aux difficultés vécues par les enseignants-mentors et les équipes mentorales, et avaient déjà, au moment des entretiens, réfléchi à des pistes de solution afin de pallier certaines des lacunes rencontrées. Elles ont également toutes deux reconnu que beaucoup d'énergie a été consacrée, durant les dernières années, aux différents aspects du PIPNPE touchant spécifiquement les nouveaux enseignants en insertion professionnelle. Cette attention particulière à la réalité des enseignants débutants allait de soi, le programme étant avant tout un dispositif de soutien leur étant destiné. Maintenant que le volet du PIPNPE s'adressant spécifiquement aux nouveaux enseignants bénéficie de plusieurs années d'implantation dans les écoles et que les services qui leur sont destinés (les journées d'orientation, les séances de perfectionnement professionnel, les services d'un mentor et les journées de suppléance) ont pu faire l'objet de nombreux réajustements et de perfectionnements au cours des années antérieures, les conseillères pédagogiques reconnaissent aujourd'hui le besoin de passer à une prochaine étape afin de poursuivre l'amélioration constante du programme : celle de l'appui prodigué aux autres acteurs engagés dans le PIPNPE tels les enseignants-mentors et les membres de la direction d'école. Nous croyons donc qu'il s'agit d'un facteur positif dans le développement de la compétence des enseignants-mentors, en particulier du *pouvoir-agir* de ceux-ci.

CHAPITRE VI

CONCLUSION ET SUGGESTIONS D'APPLICATION

Cette thèse n'est pas la première recherche à s'intéresser à la compétence des enseignants agissant à titre de mentors auprès d'enseignants en insertion professionnelle. En effet, la sélection des mentors, leur formation, ainsi que les rôles et les responsabilités de ceux-ci ont précédemment fait l'objet d'études et constituent aujourd'hui des sujets pour lesquels nous disposons de données empiriques. Or, la présence de certains éléments novateurs dans la thèse contribue à l'avancement des connaissances dans le domaine et il est maintenant temps de faire le point sur ses contributions scientifiques et ses retombées pratiques.

6.1 L'apport scientifique de la thèse

L'aspect original de la thèse relève entre autre du fait que, dans le but de mieux comprendre leur compétence, nous nous intéressons cette fois à l'accompagnement mentoral tel que vécu par les enseignants-mentors. En outre, en s'intéressant dans une même recherche à plusieurs facettes de l'expérience vécue par des mentors œuvrant tous dans un contexte similaire (celui du PIPNPE prodigué dans des conseils scolaires francophones de l'Ontario), cette recherche doctorale propose une exploration à la fois plus complète, mais également plus profonde de l'accompagnement mentoral que les études déjà réalisées qui, elles, offraient des visions plus fragmentées et parcellaires du processus d'accompagnement vécu par les mentors. En faisant le choix d'étudier une expérience d'accompagnement plus globale pour comprendre le développement de la compétence chez les enseignants-mentors, nous nous démarquons par le fait même de tout ce qui s'était déjà réalisé dans le domaine. En dressant un portrait de l'accompagnement mentoral vécu par les enseignants-mentors, dans tout ce qu'il présente de « bon » ou de « moins bon », nous nous distançons également d'un courant de pensée qui se préoccupe parfois davantage de « ce qui manque » aux mentors pour devenir de plus en plus compétents que de comprendre véritablement le rôle joué par différents facteurs dans la dynamique complexe qu'est le développement de la compétence.

L'exploration de cette expérience dite plus englobante et approfondie ne pouvait cependant être analysée que selon une conception de la compétence prenant en compte cette complexité,

c'est-à-dire une conception qui puisse reconnaître les différentes composantes de cette expérience : son contexte, sa dimension personnelle, ainsi que son aspect social. L'utilisation de la conception profondément dynamique de l'*agir compétent* comme élément d'interprétation de l'expérience d'accompagnement mentoral constituait donc un choix des plus pertinents. Un des apports théoriques de cette thèse réside donc dans le regard différent qu'elle suggère sur la compréhension de la compétence à l'accompagnement mentoral en s'éloignant des recherches réalisées précédemment et qui visaient essentiellement à dresser des listes de compétences à maîtriser plutôt que de comprendre véritablement les mécanismes qui sous-tendent le développement de la compétence. En effet, l'interprétation des différents résultats aux sous-questions de recherche au regard du modèle de *l'agir compétent* (Le Boterf, 2013) présentée au chapitre V a permis l'identification de certains leviers favorables ou nuisibles à l'*agir compétent* chez les enseignants-mentors et qui, possiblement, participent de façon plus ou moins marquée au processus de construction de leur compétence. La thèse offre ainsi non seulement une meilleure compréhension des différents éléments de l'expérience d'accompagnement mentoral pouvant limiter ou faciliter l'expression de l'*agir compétent*, mais permet aussi de mieux saisir les interactions pouvant avoir lieu entre ces différents facteurs, donnant ainsi lieu à une compréhension plus approfondie du rôle joué par l'individu dans le développement de sa compétence qui lui, est en constante relation avec l'environnement dans lequel il évolu.

L'utilisation du SEP dans le but de nous éclairer sur la compétence des enseignants-mentors est un autre apport significatif de la thèse. Si l'étude de Riggs (2000) avait permis de clonclure à l'impact positif d'un programme de formation pour les mentors sur le SEP de ces derniers, elle n'avait cependant pas permis de comprendre et d'identifier les éléments spécifiques de la formation ou tout autre facteur extérieur à celle-ci ayant pu être à la base du développement de leur SEP. Cette thèse, en plus de mieux comprendre les prinicpales sources du SEP en tant que mentor chez les participants, a permis d'identifier un certain nombre de stratégies utilisées par ceux-ci afin de maintenir et d'accroître leur sentiment d'efficacité. Elle offre ainsi une base intéressante pour d'autres recherches éventuelles sur le sujet et qui désireraient approfondir la compréhension des mécanismes responsables du développement du SEP chez les enseignants-mentors.

6.2 Les suggestions d'application

Les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données recueillies auprès des participants associés à cette recherche peuvent être utiles à la fois pour les praticiens et les chercheurs qui souhaitent mieux comprendre la réalité des enseignants-mentors et les accompagner dans leur rôle auprès des enseignants débutants. En effet, les nouvelles connaissances obtenues et exposées dans la thèse pourront devenir un guide dans l'élaboration de formations et de dispositifs d'encadrement professionnel en fonction des besoins particuliers des enseignants-mentors, en plus de servir d'outils de référence pour les directions d'école et les conseils scolaires désirant les appuyer de façon plus efficace. Nous aimerions donc conclure cet ouvrage en proposant des suggestions d'application découlant des principaux constats effectués dans le précédent chapitre. Les limites de la recherche et des pistes suggérant de nouvelles études sur le phénomène du développement de la compétence des mentors y sont également présentées.

Nous avons mentionné, lors du premier chapitre, que les nouvelles connaissances acquises grâce à cette recherche doctorale pourraient apporter d'importants bénéfices quant à l'amélioration de la qualité des programmes d'insertion professionnelle destinés aux nouveaux enseignants et au succès de ces derniers lors de leurs premières expériences dans la profession. Parce qu'ils ont permis de mieux comprendre l'expérience d'accompagnement des enseignants-mentors et d'identifier comment se manifestent les différentes facettes de l'*agir compétent* dans l'exercice de leurs fonctions mentorales, les résultats de la recherche constituent un outil de référence pertinent pour les directions d'école et les conseils scolaires, acteurs importants dans la mise en place de programmes d'insertion professionnelle efficaces. Les conclusions exposées à la section précédente sont ainsi susceptibles de servir de guide dans l'élaboration de formations et de dispositifs d'encadrement professionnel en fonction des besoins particuliers des enseignants-mentors et par le fait même, maximiser la réussite des programmes de mentorat et enrichir l'expérience des nouveaux enseignants. Comme le développement de l'*agir compétent* est la résultante de plusieurs facteurs individuels et contextuels, les recommandations présentées dans les prochaines sections s'adressent aux enseignants-mentors, aux directions d'école, de même qu'aux dirigeants de conseils scolaires.

6.2.1 Les recommandations destinées aux enseignants-mentors

Tout d'abord, il importe de mentionner que ce sont d'abord et avant tout les enseignants-mentors qui détiennent la plus grande part de responsabilité dans la qualité de l'accompagnement qu'ils prodiguent. Si le modèle de Le Boterf nous sensibilise à une multitude de facteurs externes susceptibles d'avoir un impact sur l'*agir compétent* d'un individu, il n'en demeure pas moins que c'est ce dernier qui est au cœur même de l'expression de la compétence. En effet, en mettant au centre de son modèle l'action du professionnel (l'« agir »), Le Boterf s'éloigne des approches qui consistent à ne traiter que « des compétences ». Selon l'auteur, si les référentiels de compétences se sont avérés tout de même utiles pour les entreprises, « ils ont eu comme conséquences de raisonner comme si les compétences existaient en soi, indépendamment des porteurs de compétences » (Le Boterf, 2013, p. 108). Or, une compétence n'est pas une « entité » en soi, ce qui amène l'auteur à affirmer avec humour qu'il n'a jamais rencontré ni côtoyé de compétences dans les salles de réunion, les ascenseurs et les ateliers des lieux de travail qu'il a visités. Il a plutôt, dit-il, connu des personnes plus ou moins compétentes. Il serait dès lors important d'inciter les enseignants à réfléchir sur l'aspect profondément dynamique de la compétence et de se poser la question : « qu'est-ce qu'un mentor compétent à qui on peut faire confiance ? » plutôt que de dresser des listes de compétences à maîtriser. Nous croyons alors qu'il importe, à partir du moment où ils prennent la décision de devenir mentor, que ces enseignants soient sensibilisés au rôle central qu'ils jouent dans le développement de leur compétence et qu'ils entament de profondes réflexions au sujet des différentes stratégies pouvant leur permettre de l'alimenter davantage, indépendamment de l'environnement professionnel à l'intérieur duquel ils travaillent.

S'il est important que les mentors prennent conscience de l'importance de leur propre responsabilité quant au développement de leur compétence, nous croyons qu'il est tout aussi essentiel de les sensibiliser sur l'impact positif qu'ils peuvent jouer auprès de leur communauté scolaire, et ce, au-delà des services rendus aux mentorés qu'ils accompagnent. En effet, nous sommes tentés de croire que les enseignants ayant agi en tant que mentors constituent des « ambassadeurs » et des « porte-parole » de choix pour la promotion de ce rôle important auprès de l'ensemble du personnel enseignant. Cette recherche a démontré que les mentors, bien que certains facteurs contextuels ne leur ont pas toujours permis d'exploiter au maximum leur plein potentiel, ont vécu, somme toute, des expériences enrichissantes sur le plan professionnel et très satisfaisantes sur le plan personnel. Il est ainsi permis de croire que de telles expériences

positives pourraient être accessibles à plusieurs autres enseignants s'ils prenaient, à leur tour, la décision de devenir accompagnants, enrichissant par le fait même l'ensemble de la profession. Ayant eux-mêmes expérimenté les nombreux bienfaits liés à leur expérience d'accompagnement, les mentors deviennent ainsi des acteurs de premier plan dans la promotion de ce rôle auprès de leurs collègues. De plus, si l'on revient sur les résultats de l'étude de Duchesne (2004) concernant l'engagement professionnel des enseignants du primaire, le soutien des collègues de travail s'avère l'« allumeur » d'engagement professionnel le plus important. Il est alors possible de croire que l'appui que les mentors peuvent à leur tour offrir à leurs collègues désireux de devenir eux aussi accompagnants pourrait produire le même effet.

Finalement, il est essentiel que les enseignants-mentors prennent conscience de l'influence qu'ils exercent sur la qualité de l'insertion professionnelle de leurs protégés et par conséquent, qu'ils s'engagent dans une démarche dynamique de formation continue leur permettant de développer leur compétence à l'accompagnement. Nous croyons donc qu'il est de la responsabilité des mentors, dans une optique de développement professionnel, d'adopter une attitude proactive et de se prévaloir des différents services et différentes ressources mises à leur disposition par les directions d'école ou les conseils scolaires. Sachant également qu'ils représentent des modèles et des sources d'inspiration pour la plupart des mentorés qu'ils ont accompagnés et qui possiblement deviendront à leur tour mentors, l'adoption d'un regard critique constant quant à ses pratiques d'accompagnement et l'engagement dans une démarche de formation continue n'en sont que plus importants.

6.2.2 Les recommandations destinées aux dirigeants de conseils scolaires

Comme mentionné dans le premier chapitre de cette thèse, plusieurs recherches ont permis d'identifier les facteurs pouvant influencer positivement la réussite des programmes de mentorat destinés au nouveau personnel enseignant. Plusieurs de ces facteurs touchent de près les enseignants-mentors puisqu'ils détiennent une part de responsabilité importante quant à la qualité de l'aide proposée aux mentorés, ainsi que dans l'établissement de la relation qu'ils créent et entretiennent avec eux. Afin d'augmenter l'efficacité des dispositifs de soutien destinés aux enseignants débutants, il est donc impératif d'agir et d'encourager la compétence des enseignants-mentors. C'est d'abord aux conseils scolaires que revient la responsabilité d'offrir aux enseignants-mentors un univers professionnel leur permettant de construire leurs

compétences en leur procurant des occasions de se sentir importants, valorisés et utiles. Puisque nous savons que l'inexpérience et l'abandon professionnel des nouveaux enseignants ont été liés à des effets défavorables sur le rendement des élèves (voir section 1.1.2.3), les conseils scolaires ont non seulement le devoir de fournir le soutien nécessaire aux enseignants débutants, mais également à l'ensemble des acteurs qui facilitent leur insertion professionnelle. En ce sens, les mentors devraient être une cible prioritaire quant aux interventions visant à augmenter les effets favorables des dispositifs de soutien prescrites par le ministère de l'Éducation.

Les conseils scolaires ont ainsi la possibilité d'assurer le développement de la compétence des enseignants-mentors grâce aux ressources humaines, technologiques et pédagogiques qu'ils mettent à leur disposition. D'après l'analyse des résultats et leur interprétation à la lumière du modèle de l'*agir compétent*, ce soutien pourrait se manifester, entre autres, par :

- le maintien ou la mise sur pied de séances de formation destinées aux équipes mentorales et aux mentors afin de les appuyer dans la connaissance du programme de mentorat associé au PIPNPE, de leurs rôles et responsabilités en tant que mentors, des facteurs favorisant l'établissement d'une relation mentorale fructueuse, des défis et obstacles potentiels d'une telle relation de même que les stratégies permettant d'en retirer les pleins bénéfices ;
- la mise en place d'un système de communication performant permettant au conseil de communiquer facilement avec les enseignants-mentors en diminuant ou en éliminant les intermédiaires (mentorés ou directions d'école) susceptibles de nuire à la transmission de l'information ;
- la création d'occasions de partage, en ligne ou en présentiel, permettant d'encourager le soutien et le partage d'expériences entre les enseignants-mentors, le partage de ressources et de stratégies favorisant l'accompagnement mentoral, ainsi que d'effectuer des retours d'expérience permettant la réflexion et la rétroaction constructive sur les pratiques plus ou moins fructueuses ;
- le soutien ponctuel, régulier et individualisé de conseillers pédagogiques ou toute autre personne-ressource pouvant assurer un suivi avec les équipes mentorales ;
- la tenue d'ateliers offerts aux membres des directions et des directions adjointes des établissements scolaires afin de les sensibiliser à l'importance de leur rôle dans l'instauration

d'une culture favorisant la réussite du programme de mentorat et la bonne application des modalités du PIPNPE ;

- la promotion active, auprès des dirigeants des établissements scolaires, de pratiques collaboratives au sein des écoles (par exemple, les communautés d'apprentissage professionnelles ou les enquêtes collaboratives) afin d'encourager l'entraide et le partage entre les membres du personnel enseignant et de faciliter, par la même occasion, le travail effectué dans le cadre du mentorat ;
- la mise en place de stratégies diversifiées (alternatives aux journées de suppléance décentralisées) afin d'accommoder les équipes mentorales voulant bénéficier de périodes de travail en commun sans subir les désagréments d'une sortie de classe ;
- l'accès simple et rapide à une plateforme virtuelle destinée aux mentors et leur permettant d'avoir accès à des ressources pouvant les appuyer dans leur fonction d'accompagnant (par exemple : des vidéos, des sites Web, des publications professionnelles et scientifiques, des outils de réflexion ayant trait à l'accompagnement mentoral ou tout autre sujet pertinent) ;
- la mise en place d'un système de reconnaissance et de valorisation du travail des enseignants-mentors dans la communauté scolaire (par exemple : activités spéciales au sein de l'école afin de souligner la contribution des enseignants-mentors, prix annuels décernés à des mentors d'exception œuvrant dans le conseil scolaire, mention des années de service effectuées en tant que mentors dans le dossier professionnel de l'enseignant) ;
- l'ajout d'un critère de sélection concernant le nombre d'années d'expérience dans la profession afin de guider la sélection d'enseignants-mentors efficaces par la direction d'école.

6.2.3 Les recommandations destinées aux membres de directions d'école

Nous l'avons mentionné à plusieurs reprises au cours de ce chapitre, les directions et les directions adjointes des écoles jouent un rôle prépondérant dans le développement des compétences des enseignants-mentors. Les documents du ministère de l'Éducation au sujet du PIPNPE (MEO, 2010a, 2010b) affirment en effet qu'il est attendu que les mentors reçoivent un appui de la direction de leur école tout au long de la période de mentorat. C'est à eux que reviennent les tâches de faciliter le processus de jumelage avec le nouvel enseignant, d'allouer les ressources appropriées (dont les journées de suppléance) aux dyades afin d'atteindre leurs

objectifs de travail énoncés dans le formulaire de *Stratégie individuelle du PIPNPE*, de définir les procédures à suivre dans le cas où la relation mentorale devait être interrompue et enfin, de veiller à ce que le mentor ait accès à la formation. S'il s'agit du rôle des conseils scolaires de concevoir des stratégies, des initiatives et des mesures permettant le maintien et l'amélioration des dispositifs de soutien destinés aux nouveaux enseignants, ce sont les directions d'école qui ont le mandat de les concrétiser et de les appliquer dans les écoles dont ils ont la responsabilité. En ce sens, les directeurs d'établissement scolaire ont une influence non négligeable sur le *vouloir-agir*, le *savoir-agir* et le *pouvoir-agir* des enseignants-mentors.

Dans un premier temps, nous croyons que la tâche première des directions d'école consiste à veiller à la bonne application des stratégies et des procédures déjà établies par le conseil scolaire quant au PIPNPE. Les entretiens effectués auprès des participants ont permis de constater qu'il existe déjà plusieurs mesures de soutien permettant de faciliter l'insertion professionnelle des enseignants, mais aussi le travail des mentors qui les accompagne. Les services offerts aux mentors semblent toutefois peu connus et il appert que les directions d'école ont un rôle important à jouer quant à la promotion de ces services auprès des enseignants concernés. Pour ce faire, il est impératif que le PIPNPE devienne ou demeure, pour chacune d'elle, une priorité. Il est également important que les directions soient sensibilisées au fait que les mesures de soutien relatives au PIPNPE ne doivent pas se limiter aux enseignants débutants ; une insertion professionnelle réussie passe également par les enseignants qui les accompagnent. Pour ce faire, une des tâches du dirigeant d'établissement scolaire est de soutenir les enseignants-mentors dans ses efforts pour maintenir et développer ses compétences à l'accompagnement. Nous croyons que ce soutien pourrait se traduire en adoptant, entre autres, les comportements suivants :

- Offrir, à quelques reprises dans l'année scolaire, une séance d'information destinée aux enseignants souhaitant devenir mentors afin de leur expliquer les objectifs du PIPNPE, leur remettre les documents du ministère de l'Éducation qui y sont associés et les sensibiliser aux rôles et responsabilités des accompagnants d'enseignants débutants afin qu'ils puissent prendre une décision éclairée quant à leur choix de devenir mentors ou non dans un avenir rapproché ;
- À la suite d'un jumelage avec un mentoré, procéder à une rencontre individuelle avec l'enseignant-mentor pour lui expliquer en détail les procédures associées au volet mentorat

du PIPNPE (par exemple : l'importance du formulaire de *Stratégie individuelle du PIPNPE,* la façon dont il peut bénéficier des journées de suppléance décentralisées), les services dont il peut se prévaloir (par exemple : le moment et le lieu des formations qui lui sont destinés, les ressources humaines et matérielles pouvant l'appuyer), de même que pour lui assurer du soutien des membres de la direction d'école tout au long du processus d'accompagnement ;

- Faire la promotion d'un climat de collégialité et d'entraide au sein de l'établissement scolaire en instaurant des pratiques collaboratives telles que les communautés d'apprentissage professionnelles et les enquêtes collaboratives ;
- Procéder à des rencontres de suivi auprès du mentor pour s'informer du travail effectué dans le cadre du mentorat, réitérer son soutien et lui témoigner de l'appréciation de ses services dans la communauté scolaire ;
- Reconnaître que la confidentialité est un aspect éthique fondamental du mentorat et qu'elle constitue une relation basée sur la confiance et ce faisant, respecter le fait que ce qui se dit entre les membres de la dyade mentorale doit demeurer entre eux, à moins d'avoir obtenu l'autorisation du mentoré ;
- Souligner le travail et l'engagement des enseignants-mentors au sein de l'école afin de reconnaître l'importance de leur rôle auprès de l'ensemble de la communauté scolaire ;

Faire la promotion active des bénéfices potentiels associés au rôle de mentor à l'ensemble du personnel enseignant et inviter les enseignants à partager leurs expériences d'accompagnement positives et enrichissante.

6.3 Les limites de l'étude et les avenues de recherche

Pour terminer ce chapitre, il est nécessaire de rappeler que les résultats de cette recherche doivent être interprétés avec nuance et toujours en fonction du contexte particulier dans lesquels ils ont émergé. Il est vrai que si d'autres études se sont intéressées à la compétence des enseignants qui agissent à titre de mentors auprès d'enseignants en insertion professionnelle, la présente recherche comportait des éléments nouveaux permettant d'approfondir les connaissances dans ce domaine. En effet, pour une première fois, nous nous intéressions à l'expérience d'accompagnement mentoral telle que vécue par des mentors, nous permettant ainsi de brosser un portrait global et non fragmenté de cet accompagnement. L'étude de cette

expérience à la lumière d'une conception dynamique de la compétence constituait également un élément novateur et a permis d'identifier plusieurs pistes de réflexion quant au développement de l'*agir compétent* des enseignants-mentors. Toutefois, malgré sa pertinence, il importe de revenir sur certaines de ses limites. Tout d'abord, l'envergure de l'étude est limitée du fait qu'elle porte sur un seul cas. Si l'utilisation d'une telle méthodologie de recherche permet une description riche et détaillée d'un phénomène se déroulant dans un contexte particulier, elle ne saurait prétendre à une généralisation des résultats, des conclusions ou des pistes qu'elle suggère. En effet, l'étude de cas n'a pas la prétention de représenter le monde et donc, la représentativité du cas se trouve limitée au contexte étudié (Yin, 2009). Les données recueillies par le biais des entrevues de recherche s'insèrent inévitablement dans un contexte historiquement situé et ceci implique que la force d'explication du phénomène étudié se trouve réduite lorsqu'elle est appliquée à d'autres contextes (Savoie-Zajc, 2009).

Aussi, puisque le succès des entretiens individuels qui ont été réalisés repose en grande partie sur la qualité de la relation entre la chercheuse et les participants, les caractéristiques, attitudes, habiletés et compétences de la chercheuse peuvent grandement influencer le déroulement de la collecte de données (Savoie-Zajc, 2009 ; Seidman, 2006). Il n'y a pas que les caractéristiques de la chercheuse qui peuvent constituer une limite à la qualité des données obtenues, le participant peut l'être aussi. Les biais liés à la désirabilité sociale (Fraenkel et Wallen, 2009), aux blocages de communication ou à l'évitement de sujets tabous peuvent affecter la qualité des dialogues et donc nuire à la qualité des données recueillies.

Les difficultés rencontrées lors du recrutement des participants et explicitées au chapitre III de la thèse nous invitent également à une certaine prudence dans l'interprétation des résultats. Nous croyons en effet que certains enseignants ont pu ressentir des réticences à participer à la recherche en raison du fait qu'elle ciblait des dyades mentorales comprenant des mentors et des mentorés jumelés dans le cadre du PIPNPE. Il est possible que le fait de savoir que leur partenaire serait interviewé par la même chercheuse ait pu rendre des enseignants mal à l'aise de se confier par rapport à certains aspects de la relation mentorale. Cette hypothèse est d'ailleurs renforcée par quelques constats effectués à la suite des entretiens avec les mentorés ; il nous a semblé qu'il était significativement plus difficile pour eux de se confier par rapport aux difficultés vécues par leurs enseignants-mentors que par rapport à tout autre aspect de la relation. Un malaise similaire a également pu être vécu chez des mentors : sachant que leurs mentorés

allaient être questionnés au sujet de l'accompagnement mentoral qui leur a été prodigué, il est possible que certains d'entre eux aient refusé de participer pour cette raison. Pouvons-nous en conclure que l'objet même de l'étude a rendu les dyades plutôt « frileuses » à l'idée de se confier et de participer ? Cela reste du domaine de l'hypothèse. Cependant, les motifs à l'origine des difficultés vécues lors du recrutement, de même que les raisons pour lesquelles les dyades mentorales participantes ont choisi de s'exprimer – et comment elles se sont exprimées – sont des éléments sur lesquels il pourrait été intéressant de se questionner davantage afin de mieux guider et orienter les futures recherches dans le domaine.

Il est ainsi permis de croire que les équipes mentorales participantes ont accepté de se confier à propos de leur expérience du fait que leur relation mentorale se déroulait de façon plutôt positive et sans problématique sérieuse. Cette supposition pourrait d'ailleurs être appuyée par les bilans en général très positifs que dressent les mentors et les mentorés de l'expérience d'accompagnement mentoral vécue. Afin de remédier à cette lacune, il serait intéressant, dans une recherche ultérieure, de ne pas cibler la participation de mentors et de mentorés jumelés dans le cadre du PIPNPE. De plus, il pourrait également être intéressant de s'intéresser aux expériences particulières de dyades ayant vécu des problématiques et des défis plus sérieux dans le cadre de l'accompagnement mentoral.

La provenance variée des dyades mentorales constitue elle aussi une limite de l'étude et nous oblige une fois de plus à nuancer l'interprétation des résultats de la recherche. Bien que sept des onze équipes mentorales participantes provenaient du conseil scolaire initialement ciblé comme site de recherche, nous avons dû, pour atteindre un nombre suffisant de participants, solliciter la participation de quatre dyades provenant de deux autres conseils scolaires francophones. Cela pose plus particulièrement problème du fait que les deux expertes du PIPNPE, ainsi que plusieurs des documents analysés, provenaient, quant à eux, du conseil initialement ciblé par la recherche. Alors que les données obtenues lors des entretiens de recherche effectués auprès des dyades ont émergé de trois contextes possiblement différents les uns des autres, les témoignages des expertes du PIPNPE et de certains documents analysés, en revanche, ne reflètent qu'un seul environnement scolaire, celui du Conseil des écoles catholiques du Centre-Est. Les modalités d'application du PIPNPE pouvant être différentes d'un conseil scolaire à un autre, il est alors possible que cela ait créé un certain « décalage » entre les résultats

issus des discours des deux conseillères pédagogiques, ainsi que des documents analysés et ceux obtenus auprès des dyades provenant des autres conseils scolaires.

Il aurait également été intéressant, d'un point de vue méthodologique, d'effectuer plus d'une entrevue de recherche avec les dyades mentorales à différents moments de l'accompagnement. Nous croyons qu'une telle stratégie aurait engendré un portrait d'autant plus détaillé de l'expérience d'accompagnement mentoral des enseignants-mentors et aurait également permis d'obtenir une meilleure compréhension du processus par lequel les mentors arrivent à maintenir et à développer leur compétence à l'accompagnement.

Une autre avenue méthodologique consisterait à étudier plusieurs cas en observant comment se déroulent l'accompagnement mentoral et le développement des compétences des enseignants-mentors en fonction de contextes différents (par exemple : palier élémentaire versus palier secondaire). Une autre avenue serait d'étudier l'expérience d'accompagnement selon qu'elle est vécue par des hommes ou des femmes. L'échantillon de la recherche ne comportant qu'un seul homme mentor, il est possible de croire que les résultats obtenus soient davantage liés à une expérience plus « féminine » de l'accompagnement mentoral.

Enfin, constatant l'importance du rôle des directions d'école dans le développement des compétences des mentors, il serait pertinent, dans une recherche ultérieure, de s'intéresser à leurs points de vue par rapport à cette question. Il apparaît particulièrement intéressant de comprendre quelles sont les attitudes, les actions ou les stratégies que peuvent adopter les directions d'établissement scolaire pour maximiser leur influence positive auprès de leur personnel agissant à titre de mentors et encourager le développement de leur compétence. De telles recherches permettraient l'établissement de modèles de formation leur étant destinés et pouvant leur être offerts dans un contexte de formation continue.

En dépit de ces limites, les résultats de la présente recherche constituent une avancée intéressante concernant la compréhension de l'expérience des enseignants-mentors œuvrant dans un programme d'insertion professionnelle au regard de leur compétence et pourrait fournir des pistes intéressantes aux établissements scolaires déjà munis de ce type de programme formel et désireux de maximiser la réussite de leur composante mentorale. La recherche pourrait également servir à nourrir les réflexions et guider les décisions des instances gouvernementales en matière d'éducation souhaitant implanter un programme de mentorat dans leurs écoles. Ceci dit, il n'y a pas que le milieu de l'éducation qui pourrait bénéficier des retombées d'une telle

recherche. En effet, le milieu des affaires, par exemple, où le mentorat est omniprésent depuis de très nombreuses années, pourrait très certainement mettre à profit certains des résultats, nottament en ce qui concerne les limites et les bénéfices vécus pas les mentors accompagnant les novices.

Je ne pourrais terminer cette thèse sans souligner le travail et les efforts remarquables entrepris par l'ensemble de la communauté scolaire franco-ontarienne afin de faciliter l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant. Si la perfection n'existe pas et qu'il y a sans cesse des moyens pour améliorer et perfectionner les mesures de soutien pour les enseignants débutants et ceux qui ont pour mandat de les accompagner, j'avoue avoir été grandement impressionnée par le travail effectué en ce sens dans les établissements scolaires ontariens et par l'ampleur de la vision et des projets sur lesquels réfléchissent et œuvrent les équipes des conseils scolaires. À cette ère où les attentes de la société n'ont jamais été aussi grandes quant aux responsabilités associées à l'école et où la reconnaissance de la profession enseignante n'est malheureusement plus ce qu'elle a déjà été par le passé, je me réjouis de constater que les efforts d'aide et de soutien sont multipliés auprès des enseignants, témoignant ainsi de leur inestimable valeur pour la société.

Lors de ces moments précieux où j'ai pu recueillir les confidences, les points de vue, les sentiments et les expériences exprimés par les participants, j'ai été témoin de l'incroyable volonté et résilience des nouveaux enseignants, de l'immense générosité des enseignants-mentors et du travail acharné déployé par les conseillères pédagogiques qui les accompagnent. À leur contact, j'ai beaucoup appris. Leurs témoignages auront certes permis l'accroissement de mes connaissances concernant un domaine de recherche qui me tient à cœur, mais bien plus important encore, ils m'auront permis de devenir, à mon tour et à ma façon, une meilleure accompagnante dans de nombreux aspects de ma vie personnelle et professionnelle.

RÉFÉRENCES

Abdallah, J. (2009). Lowering teacher attrition rates through collegiality. *Academic Leadership, the online Journal, 7*(1).

Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D. et O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on": Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education, 11*(2), 173-188.

Adams, D. (2000). La mission de l'instruction dans la langue de la minorité, Allocution prononcée devant les États généraux sur la petite enfance, *Les états généraux sur la petite enfance.* Toronto, Canada.

Akkari, A. et Solar-Pelletier, L. (2007). Introduction : l'insertion professionnelle des enseignants. Dans A. Akkari, L. Solar-Pelletier et S. Heer, *L'insertion professionnelle des enseignants* (p. 5-10). Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE, Belgique.

Akkari, A. et Tardif, M. (2006). *L'insertion professionnelle dans l'enseignement : quelques repères sur une réalité complexe. Enjeux pédagogiques.* Récupéré le 20 août 2012 du site : www.hep-bejune.ch

Allal, L. (2001). Contribution à l'évaluation de la licence en sciences de l'éducation, mention enseignement : Rapport sur l'expérience de la première volée. Genève, GE : FAPSE, Université de Genève. Récupéré le 20 novembre 2013 sur le site : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/2005/sem-rech-allal01.pdf

Allard, G. (2010). Épuisement professionnel : les profs décrochent aussi. *Journal de Sherbrooke*, Sherbrooke, Canada. Récupéré le 11 décembre 2012 du site : http://www.canoe.com/archives/infos/quebeccanada/2010/06/20100609-175816.html

Allensworth, E., Ponisciak, S. et Mazzeo, C. (2009). *The schools teachers leave: Teacher mobility in Chicago public schools* (Rapport de recherche). Consortium on Chicago School Research, Chicago, IL.

Alliance for Excellent Education. (2005). *Teacher attrition: A costly loss to the nation and to the states.* Washington, DC : Author.

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives, 26*(1), 5-31.

Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives, Hors série* (5), 26-37.

Anderson, J. R. (2006). *Cognitive psychology and its implications* (6th Ed.). New York, NY : Worth Publishers.

Anderson, R., Greene, M. et Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 34*(2), 148-165.

Andrews, S. P. et Martin, E. (2003). *No teacher left behind: Mentoring and supporting novice teachers,* Document présenté au Georgia Association of Colleges for Teacher Education/Georgia Association of Teacher Educators, St. Simons Island, GA.

Angelle, P. S. (2002). *Beginning teacher take flight: A qualitative study of socialization.* Document présenté à la rencontre annuelle du Southwest Educational Research Association, Février 14-16 2002, Austin, TX.

Arends, R. I. et Rigazio-DiGillio, A. J. (2000, juillet). *Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice.* Communication présentée à la Japan-United States Teacher Education Consortium, Honolulu, HI.

Ashton, P. T. et Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, NY : Longman.

Association des Conseils scolaires des écoles publiques de l'Ontario, Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques, Ontario Catholic School Trustees' Association et Ontario Public School Boards' Association (2011). Une gouvernance efficace : guide à l'intention des conseils scolaires, de leurs membres, des directions de l'éducation et des communautés. Récupéré le 24 novembre 2014 sur le site : http://cge.ontarioschooltrustees.org/fr/read/introduction

Athanases, S., Abrams, J., Jack, G., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Riley, S et Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: Problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies, 40*(6), 743-770.

Athanases, S. Z. et Achinstein, B. (2003) Focusing new teachers on individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record, 105*(8), 1486-1520.

Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe : les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris, France : ESF Éditeur.

Baldacci, L. et Johnson, S. M. (2006). *Why new teachers leave… and why new teachers stay*. Récupéré le 10 janvier 2012 sur le site : http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/issues/summer06/Teacher.pdf

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(2), 263-286.

Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: How ready are the teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, *33*(3), 51-64.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology, 4*, 359-373.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercice of control*. New York, NY : W. H. Freeman and Co.

Bandura, A. (2003). Observational learning, Dans J. H. Byrne (dir.), *Encyclopedia of learning and memory*. (2nd Ed., p. 482-484). New York, NY : Macmillan.

Bang, E. et Luft. J. A. (2014). Exploring the written dialogues of two first-year secondary science teachers in an online mentoring program. *Journal of Science Teacher Education, 25*(1), 25-51.

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris, France : L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.

Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitative, Hors série* (2), 98-114.

Barnes, G., Crowe, E. et Schaefer, B. (2007). *The cost of teacher turnover in five school districts: A pilot study*. Washington, DC : National Commission on Teaching & America's Future.

Barrera, A., Braley, R. T. et Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 18*(1), 61-74.

Barrette, N. (2000). *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Bateman, D. (2001). Passer le flambeau : élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep. *Pédagogie collégiale, 14* (3), 16-21.

Beck, C. et Kosnik, C. (2000). Associate teachers in preservice education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching, 26*(3), 207-224.

Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. et Mathieu, C. (2007). « Insert'prof » : pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Récupéré le 3 novembre 2013 sur le site : http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CEAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.enseignement.be%2Fdownload.php%3Fdo_id%3D2256%26do_check%3D&ei=layYUr-gIoPyoASmxoB4&usg=AFQjCNHZKBv-eD5A8PEeX_yECHh-LA9OlA

Bédard, Y. (2000). L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « *mentoring* », Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : Rouyn-Noranda.

Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Récupéré le 5 février 2012 sur le site : http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/Le_mentorat_par_ladipe.pdf

Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *23*, 509-526.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*(4), 519-539.

Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 19-34). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives, 26*(2), 1-18.

Blaya, C. et Baudrit, A. (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière : entre nécessité et faisabilité ? *Recherches et formations*, *53*, 109-122.

Bodoczky, C. et Malderez, A. (1997). The INSET impact of a mentoring course. Dans D. Hayes (dir.). *In-Service Teacher Development: International Perspectives.* Hemel Hempstead, UK : Prentice Hall.

Bloland, P. A. et Selby, T. J. (1980). Factors associated with career change among secondary school teachers: A review of the literature. *Educational Research Quarterly, 5*(3), 13-24.

Bodoczky, C. et Malderez, A. (1997). The INSET impact of a mentoring course. Dans D. Hayes (Ed.). In-service teacher development: International perspectives. Hemel Hampstead, MI : Prentice Hall.

Bonnet, J. et Bonnet, R. (2005). Les cadres et les dirigeants confrontés à la complexification de leur métier : quelle formation pour quel parcours de professionnalisation ? Dans J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Complexité de la formation et formation à la complexité (p. 125-133),* Paris, France ; L'Harmattan,

Bordeleau, L.-G. (1995). Enseigner, c'est participer au devenir de notre francophonie. *Éducation et francophonie*, *22*, 32-35.

Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research, 78,* 367-409.

Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. Dans A. Akkari, L. Solar-Pelletier et S. Heer (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants* (p. 11-34). Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE. Suisse : HEP-BEJUNE.

Boutin, G. (1997). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (1999), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Paris, France : De Boeck.

Boutinet, J. P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : Presses universitaires de France.

Brouwers, A. et Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, *51*, 239-253.

Buchanan, J. (2010). May I be excused?: Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, *30*(2), 199-211.

Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 143-155.

Bullough, R. V. et Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, *30*(3), 271-288.

Burke, M. J. et Day, R. R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of management training. *Journal of Applied Psychology*, *71*, 232-245.

Burke, P. F., Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Louviere, J. J. et Prescott, A. (2013). Why do early career teachers choose to remain in the profession?: The use of best-worst scaling to quantify key factors. *International Journal of Educational Research, 62,* 258-268.

Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, *39*, 133-150.

Cambier, J.-B., De Stercke, J., Leemans, M., Maréchal, C., Radermaecker, G., Renson, J.-M. et Temperman, G. (2010). Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport de recherche, Université de Liège et Université de Mons, Communauté française de Belgique. Récupéré le 12 novembre 2013 sur le site : http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5451&dummy=26336

Careil, Y. (2001). Souffrance et diversité des instituteurs exerçant en « cité HLM ». Dans S. Ramé (dir.), *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant* (p. 263-267). Paris, France : L'Harmattan.

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, *Hors série*, 9-50.

Carter, M. et Francis, R. (2000). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. Document présenté à la Conférence AARE (décembre 2000), Sydney, Australie.

Carter, M. et Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *29*(3), 249-262.

Cattani, D. H. (2002). *A classroom of her own: How new teachers develop instructional, professional, and cultural competence*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Centrale des syndicats du Québec (CSQ). (2008). *Le décrochage des enseignants : il faut sonner l'alarme.* Récupéré le 8 février 2012 sur le site : www.csq.qc.net/sites/1673/.../entrevue_j_moukamouderas.pdf

Céré, R. (2003) L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue des gestionnaires, *Vie pédagogique*, (128), 26-30.

Changzheng, Z., Kai, G. et Yuping, C. (2010, août). The relationship between college teachers turnover rate and college performance: Evidence from China. Dans *Computer Science and Education (ICCSE), 2010 5th International Conference on Computer Science and Education* (p. 835-839). IEEE.

Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, *28*(2), 195-209.

Charlier, E. et Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Chwalisz, K. D., Altmaier, E. M. et Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *11*, 377-400.

Clandinin, J., Schaefer, L., Long, J. S., Steeves, P., McKenzie-Robblee, S., Pinnegar, E., Wnuk, S. et Downey, C. A. (2012). *Early career teacher attrition: Problems, possibilities, potentials. Final report*. Récupéré le 11 décembre 2012 sur le site de la bibliothèque de l'Université d'Ottawa : http://www.elementaryed.ualberta.ca/en/Centres/CRTED/~/media/elementaryed/Documents/Centres/CRTED/ECA_-_FINAL_Report.pdf

Clarke, A. et Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 65-78.

Cohen, N. H. (1995). *Mentoring adult learners: A guide for educators and trainer*. Malabar, FL : Krieger.

Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2011). *Research methods in Education* (7e éd.). New York, NY; Routledge.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60,* 323-337.

Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers, 50,* 81-88.

Collins, J. L. (1982, mars). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.

Collison, J. et Edwards, A. (1994). How teachers support student learning. Dans I. Reid, H. Constable et R. Griffiths (dir.), *Teacher education reform: The research evidence.* London, UK : Paul Chapman.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2002). *Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement.* Québec, Canada : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

Commission européenne. Eurydice (2002). *La profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux. Rapport 1 : formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Secondaire inférieur général.* Bruxelles, Belgique : Eurydice.

COMPAS. (2006). *State of the teaching profession 2006 annual survey: A COMPAS report to The Ontario College of Teachers*. Récupéré le 30 avril 2015 du site : https://www.oct.ca/~/media/A5A448A2183E491AAAF5B3B7AD815558.ashx

Conseil des écoles catholique du Centre-Est (CECCE). (2013, mars). Choix de noms pour les nouvelles écoles élémentaires à Notre-Dame-des-Champs et Barrhaven. Communiqué de presse. Récupéré le 20 avril 2012 sur le site de CECCE : http://www.ecolecatholique.ca/fr/Mars-2013_99/Choix-De-Noms-Pour-Les-Nouvelles-Ecoles-Elementaires-A-Notredamedeschamps-Et-Barrhaven_194

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Cookson, P. W. (2005). Your first-year: Why teach? *Teaching Pre K-8, 36*(3), 14-21.

Corriveau, G. (1999). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : le petit miracle de Notre-Dame-de-Fatima. *Vie pédagogique, 111*(2), 27-31.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. et Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education, 27,* 320-331.

Creswell, J. H. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.* Thousand Oaks, CA : SAGE.

Christine Frank and Associates. (2015). *Évaluation longitudinale du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) de l'Ontario : réflexions sur le PIPNPE – Rapport sur les faits saillants de la troisième année.* Récupéré le 12 juin 2015 sur le site : http://mentoringmoments.ning.com/group/mentoring-mentors/page/module2

Cuerrier, C. (2003). *Le mentorat et le monde du travail au Canada : recueil des meilleures pratiques,* Québec, Canada : Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.

Cuerrier, C. (2004). Le mentorat et le développement professionnel. *Pour alimenter la réflexion : Bulletin de la Fondation canadienne pour l'avancement de la carrière, document n° 13*. Récupéré le 24 février 2013 sur le site : http://www.crccanada.org/crc/files/Strat%C3%A9gie_de_communication_No.13_Cuerrier755_1.pdf

Danvers, F. (2003). *500 mots-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Paris, France : Presses universitaires du Septentrion.

Darling-Hammond, L. et Bransford, J. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve.* San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Davies, M. A., Brady, M., Rodger, E. et Wall, P. (1999). Mentors and school-based partnership: Ingredients for professional growth. *Action in Teacher Education*, *21*(1), 85-96.

DeAngelis, K. J., Wall, A. F. et Che, J. (2013). The impact of preservice preparation and early career support on novice teachers' career intentions and decisions. *Journal of Teacher Education*, *64*(4), 338-355.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Plenum.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY : University of Rochester press.

Denzin, N. et Lincoln, Y. (Ed.) (1994). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA : Sage.

Dépelteau, F. (2000). La démarche d'une recherche en sciences humaines. Québec, Canada ; Les Presses de l'Université Laval.

Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres : Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)* (p. 77-89). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, Canada : McGraw-Hill La Chenelière.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking in the educative process*. Chicago, IL : Henry Regnery.

Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris, France : Armand Colin.

Dion-Desjardins, C. (2004, mai). *Faciliter l'insertion des nouveaux enseignants*. Communication présentée dans le cadre du Colloque sur l'insertion professionnelle, Laval, Canada.

Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). La communauté d'apprentissage comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *36*(1), 25-43.

Dolton, P. et Newson, D. (2003). The relationship between teacher turnover and school performance. *London Review of Education*, *1*(2), 132-140.

Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal.

Duchesne, C. et Gagnon, N. (2013). Les sources du sentiment d'efficacité personnelle de conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes. *Revue canadienne de l'éducation*, *36*(4), 202-227.

Duchesne, C. et Kane, R. (2010a). Le mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion professionnelle : points de vue d'enseignants débutants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *11*, 55-68.

Duchesne, C. et Kane, R. (2010b). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, *45*(1), 63-80.

Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, *25*(2), 69-95.

Dumoulin, M.-J. (2004) Construire son expérience en situations indéterminées : préoccupations méthodologiques, *Formation et profession, Bulletin du CRIFPE*, *10*(2), 21-24.

Dunne, E. et Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school-based training. *British Educational Research Journal*, *23*, 225-238.

Eaker, R., Dufour, R. et Dufour, R. (2002). Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities, Bloomington, IN : National Education Service.

Edwards, A. (1998). Mentoring student teachers in primary schools: Assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, *21*(1), 47-62.

Edwards, A. et Collison, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools*. Buckingham, UK : Oxford University Press.

Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R. et Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure: The story of Tàthree Nànovice Tàteachers. *Educational Research*, *45*(1), 29-48.

Elmore, C. J. (2003). Using full-time mentor teacher consultants and part-time peer mentors in Wcomico County, Maryland, public schools: The impact on new teacher effectiveness and retention. *Dissertation Abstracts International*, *63*(12), 42-77.

Evans, L. et Abbott, I. (1997). Developing as mentors in school-based teacher training. *Teacher Development*, *1*(1), 135-148.

Evertson, C. M. et Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research, 93*(5), 294-304.

Ewart, G. (2009). Retention of new teachers in minority french and french immersion programs in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, *32*(3), 473-507.

Ewing, R. (2001). Keeping beginning teachers in the profession. *Independent Education*, *31*(3), 30-32.

Fantilli, R. D. et McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teachers and Teaching Education*, *25*(6), 814-825.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE). (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : pourquoi les enseignantes et les enseignants entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, *5*, 1-20.

Fédération des enseignants de l'Ontario (2009). Why *teachers leave: Results of an Ontario survey 2006–08*. Récupéré le 11 décembre 2012 du site de la bibliothèque de l'Université d'Ottawa : http://www.otffeo.on.ca/english/media_room/briefs/why_teachers_leave.pdf

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. Dans W. R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 212-233). New York, NY : Macmillan.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, *52*(1), 17-30.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, *60,* 25-29.

Feiman-Nemser, S., Parker, M. B. et Zeichner, K. (1993). Are mentor teachers teacher educators? Dans D. McIntyre, H. Hagger et M. Wilkin (dir.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education* (p. 147-165). London, UK : Kogan Page.

Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S. et Yusko, B. (1999). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. Dans M. Scherer (dir.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (p. 3-12). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

Fernagu Oudet, S. (2013). Organisation et apprentissage : construire des environnements capacitants. *Actes* du *Congrès de l'actualité de la recherche en éducation et formation (AREF)*, Montpellier, France, août 2013.

Fideler, K. et Haselkorn, D. (1999). *Learning the ropes: Urban teacher induction programs and practices in the United States.* Belmont, MA : Recruiting New Teachers.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Dans L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (p. 231–235). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Forest, J. et Mageau, G. A. (2008). La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination. *Psychologie Québec, 25,* 33-36.

Foster, R. (1999). School-based initial teacher training in England and France: Trainee teachers' perspectives compared. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 7*(2), 131-143.

Foucher, P. (1999). Les droits linguistiques au Canada. Dans J.-Y. Thériault (éd.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux* (p. 307-324). Moncton, Nouveau-Brunswick : Éditions d'Acadie.

Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. 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. 31-48). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Frank, C., Zorzi, R., Dare, L., Van den Daele, G., Ismail, Y., Zapotoczny, V., Bakker, P., Osseni, R. et Sklash, K. (2015). Évaluation longitudinale du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) de l'Ontario : réflexions sur le PIPNPE : Rapport sur les faits saillants de la troisième année. Toronto, Canada : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Franke, A. et Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *12*(6), 627-641.

Fraenkel, J. R. et Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education?* (7th Ed.). Toronto, Canada : McGraw-Hill and Ryerson.

Fuller, E. (2003) *Beginning teacher retention rates for TxBESS and non-TxBESS teachers*. Rapport de recherche. Austin, TX : State Board for Educator Certification.

Gagnon, N. (2013). La formation en situation de travail des enseignants-mentors oeuvrant auprès d'enseignants en insertion professionnelle. Actes du *Congrès de l'Actualités de la Recherche en Éducation et Formation (AREF),* Montpellier, France, août 2013.

Gambhir, M., Broad, K., Evans, M. et Gaskell, J. (2008). *Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues.* Rapport de recherche effectué pour l'International Alliance of Leading Educational Institutes, Toronto, Canada : University of Toronto/OISE.

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, *35*(1), 82-101.

Gavish, B. et Friedman, I. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, *13*(2), 141-167.

Gérin-Lajoie, D. (2006). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, *34*(1), 162-176.

Gérin-Lajoie, D. (2002). Le personnel enseignant dans les écoles minoritaires de langue française. Dans D. Mujawamariya et P. Boudreau (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expérience, enjeux et perspectives* (p. 167-181). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.

Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et Francophonie*, *29*(1), 125-140.

Gervais, C. (1999a). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Paris, France : De Boeck.

Gervais, C. (1999b). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, *111*, 12-17.

Gervais, C. (2004). L'insertion professionnelle dans l'enseignement. *Formation et profession, Bulletin du CRIFPE*, *10*(2), 26-33.

Gervais, C. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : politiques, rôle des acteurs et des établissements, dispositifs. Dans A. Akkari, L. Solar-Pelletier et S. Heer. *L'insertion professionnelle des enseignants* (p. 75-90). Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE, Belgique.

Gibson, S. et Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 569-582.

Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J.-Y. et Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone.* Rapport de recherche de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, du Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités, et de l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Ottawa, Canada.

Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(1), 203-222.

Goddard, J. et Foster, R. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education, 17*, 349-365.

Gohier, C. (2004). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. Dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et former à l'éthique, éthique)s) et formation(s) : les croisements*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université Laval.

Gouvernement du Québec (2002). Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, Offrir la profession en héritage, Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement.

Graham, P. (1997). Tensions in the mentor teacher-student teacher relationship: Creating productive sites for learning within a high school English teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, *13*(5), 513-527.

Grant, L. L. (2004). Meta-analysis of induction and mentoring programs' contribution to new teacher retention during the first five years of employment. *Dissertation Abstracts International*, *64*(12), 42-87.

Graziano, C. (2005). School's Out. *Edutopia, February/March*, 40-44.

Grolnick, W. S., Ryan, R. M. et Deci, E. L. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, *53*, 508-517.

Guerrero, S (2000). Albert Bandura et l'efficacité personnelle : le bilan de 20 années de recherches. Actes du Congrès de l'ACAC-IFSAM, Montréal, Canada, juillet 2000.

Hackman, J. R. et Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work:Test of a theory. *Organizational behavior and human performance, 16*, 250-279.

Hagger, H. et McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead, UK : Open University Press.

Halford, J. (1998). Easing the way for new teachers. *Educational Leadership*, *55*(5), 33-35.

Hall, G. E. (1982). Induction: The missing link. *Journal of teacher education. 23*(3), 53-55.

Hancock, C. B., et Scheff, L. (2010). Who will stay and who will leave?: Predicting secondary English teacher attrition risk. *Journal of Teacher Education*, *61*(4), 328-338.

Hardy, C. A. (1999). Perceptions of physical education beginning teachers' first year of teaching: Are we doing enough to prevent early attrition? *Teacher Development, 3*(1), 109-127.

Harrison, J., Dymoke, S. et Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, *22*, 1055-1067.

Hawk, P. (1986-87). Beginning teacher programs: Benefits for the experienced educator in recruiting and inducting quality personnel for schools. *Action in Teacher Education, the Journal of the Association of Teacher Educators, 8*(4), 59-63.

Helms-Lorentz, M., Slof, B. et Van de Grift, W. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European journal of psychology of education, 28*(4), 1264-1287.

Helms-Lorentz, M., Slof, B., Vermue, C. E. et Canrinus, E. T. (2012). Beginning teachers' self-efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements. *Educational Studies, 38*, 189-207.

Herbert, 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*, 897-991.

Herzberg, F. (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review, 65*(5), 109-120.

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

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. et Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*, 207-216.

Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M. S., Pell, R. G. et Tomlinson, P. D. (2006). Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: Core themes and variation. *Research Papers in Education, 23*(4), 407-433.

Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M., Mitchell, N., Biddulph, M., Giannakaki, M. S., Rose, A., Pell, R. G., Roper, T., Chambers, G. N. et Tomlinson, P. D. (2007). *Newly qualified teachers' experiences of their first year of teaching: Finding from phase III of the becoming a teacher project.* Nottingham, UK : Department for Children, Schools and Families.

Houde, R. (2011). Des mentors pour la relève. Boisbriand, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Huberman, A. M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris, France : Delachaux et Niestlé.

Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Imants, J. et Van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization, 15*(1), 77-86.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499-534.

Ingersoll, R. M. et Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO : Education Commission of the States. Récupéré le 20 janvier 2013 sur le site : http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm

Ingersoll, R. M. et Perda, D. (2012). *How high is teacher turnover and is it a problem?* Philadelphia, PA : Consortium for Policy Research in Education, University of Philadelphia.

Ingersoll, R. M. et Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, *60*(8), 30-33.

Ingersoll, R. M. et Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, *81*(2), 201-233.

IsaBelle, C., Génier, É., Davidson, A. L. et Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, *2*, 155-177.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, *61*(4), 505-532.

Jensen, B., Sandoval-Hernandez, A., Knoll, S. et Gonzales, E. J. (2012). The experience of new teachers : Results from TALIS 2008. Paris, France : OECD Publishing.

Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools.* New York, NY : Basic Books.

Johnson, S., Berg, J. et Donaldson, M. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention.* The project on the next generation of teachers : Harvard Graduate School of Education.

Johnson, S. et Birkeland, S. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, *40*(3), 581-617.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck et Lacier.

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. et Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »*. Montréal, Canada : Publications de l'Observatoire des réformes en éducation.

Kajs, L. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring and Tutoring*, *10*(1), 57-69.

Kain, J. F. et Singleton, K. (1996). Equality of educational opportunity revisited. *New England Economic Review*, May/June, 87-111.

Kane, R. et Francis, A. (2013) Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 17(3), 362-379.

Kane, R., Jones, A., Rottmann, J. et Conner, M. (2010). Évaluation du PIPNPE : Résumé cycle III. Récupéré le 4 février 2016 du site : http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/may2010/Resume_CycleIII_2010.pdf

Kane, R., Jones, A., Rottmann, J. et Pema, E. (2013). *Évaluation de l'application pratique du PIPNPE : résumé.* Rapport de recherche de l'Université d'Ottawa. Récupéré le 12 juin 2015 sur le site de l'Instant du mentorat : http://mentoringmoments.ning.com/group/mentoring-mentors/page/module2

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, *59*(5), 549-568.

Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession ? : résultats d'une enquête pancanadienne.* Ottawa, Canada : Canadian Association of Immersion Teachers. Récupéré le 3 juin 2012 sur le site : http://www.acpi.ca/documents/rapport_final.pdf

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.) : *La recherche en éducation: étapes et approches*. Saint-Laurent, Canada: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Keigher, A. (2010) *Teacher attrition and mobility: Results from the 2008–09 teacher followup survey* (NCES 2010-353). US Department of Education. Washington, DC : National Center for Education Statistics.

King, A. J. C. et Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie.* Ottawa, Canada : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Kirsh, R. (2006) *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.

Klassen, R. et Chiu, M. (2010). Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102,* 741-756.

Knowles, M., Holton, E. F. et Swanson, R. A. (1998). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (5th Ed.). Houston, TX : Gulf Publishing Company.

Kram, K. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL : Foresman.

Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lam, B. et Yan, H. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: The impact of school-based factors. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, *15*(3), 333-348.

Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-heméneutique*. Montréal. Thèse de doctorat : Université du Québec à Montréal.

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, Canada : Presses de l'Université Laval.

Landry, R. et Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J. Y. Thériault (éd.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux* (p. 403-433). Moncton, Canada : Éditions d'Acadie.

Landry, R. et Rousselle, S. (2003). *Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la Charte.* Moncton, Canada : Éditions de la francophonie.

Laperrière, A. (1997). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (2e éd.) (p. 259-271). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Latham, G. P. et Saari, L. M. (1979). Application of social learning theory to training supervisors through behavioral modeling. *Journal of Applied Psychology, 64*, 239-246.

Latour, N.-A. (1994). *Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli*. Rapport de recherche comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Lavoie, M. et Garant, C. (1995). L'aide aux novices : une occasion de renouvellement et de valorisation de la profession d'enseignant et d'enseignante. *Vie pédagogique*, (92), 28-29.

Lawford, H., Pratt, M. W., Hunsberger, B. et Pancer, S. M. (2005). Adolescent generativity: A longitudinal study of two possible contexts for learning concern for future generations. *Journal of Research on Adolescence, 15*, 261-273.

Lawson, H. A. (1992). Beyond the conception of teacher education. *Journal of teacher education, 43*(3), 163-172.

Lebel, C. et Bélair, L. M. (2007). Les facteurs de persévérance dans l'enseignement. Actes du *congrès de l'Actualités de la recherche et de la formation*, Strasbourg, France.

Le Boterf, G. (2000). La mise en marche d'une démarche compétence : quelques conditions de réussite. Récupéré le 3 juin 2013 sur le site : http://www.guyleboterf-conseil.com/images/ANDCP.PDF

Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Éducation permanente*, 188, 97-112.

Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, France : Éditions d'Organisation.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires.* Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*, 50-90.

Lee, J. B., Clery, S. B. et Presley, J. B. (2001). *Paths to Teaching.* Unpublished report of the Illinois Education Research Council: Edwardsville, IL.

Lee, J. C. et Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: A Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *15*(3), 243-263.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal, Canada : Guérin.

Leroux, M. et Mukamurera, J. (2014). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession, 21*(1), 12-26.

Lessard, C. (1997). Continuité et ruptures en formation des maîtres : à la recherche d'un point d'équilibre. Dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuité et rupture dans la formation des maîtres au Québec*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990 : histoire, structures, système.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

LeTouzé, S. (2004). *L'école en milieu minoritaire : le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire.* Revue documentaire pour la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) et le Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités. Ottawa, Canada.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Lévesque, M. et Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, *40*(1), 12-15.

Lévy, J.-F. (2000). « État de l'art » sur la notion de compétence. Récupéré le 23 juillet 2013 du site : http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/IntroJFL.pdf

Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative inquiry*, *1*(3), 275-289.

Lincoln, Y. S. et Guba, E. C. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : SAGE.

Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, *31*(3), 251-263.

Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. Dans C. B. Cazden (dir.), *Review of Research in Education, Vol. 16* (p. 297-351). Washington, DC : American Educational Research Association.

Liu, S. et Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, *53*, 160-170.

Long, J. (1997). The dark side of mentoring. *Australian Educational Researcher*, *24*(2), 115-133.

Lopez-Real, F. et Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, *31*(1), 15-24.

Lothaire, S., Dumay, X. et Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? : revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, *4*(181), 99-126.

Lundeen, C. A. (2004). Teacher development: The struggle of beginning teacher in creating moral classroom environments. *Early Child Developpment and Care*, *174*(6), 549-564.

Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, (128), 45-47.

Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, *15*(8), 835-848.

Mackel, C. (2002). *An ethic of care: Effective programs for beginning teachers.* Rapport du Commonwealth Department for Education, Science & Training. Canberra : Australian Government.

Maguire, M. (2001). Bullying and the post-graduate secondary school trainee: An English case study. *Journal of Education for Teaching, 27*(1), 95-109.

Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L. et Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education, 30*(3), 225-248.

Mandel, S. (2006). What new teachers really need. *Educational Leadership, 63*(6), 66-69.

Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry : Methodological considerations without prescriptions. *Qualitative inquiry, 3*(1), 93-115.

Marable, M. et Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 15*(1), 25-37.

Martin, D. (1997). Mentoring in one's own classroom : An exploratory study of context. *Teaching and teacher education, 13*(2), 183-195.

Martin, M. et Rippon, J. (2003). Teacher induction: Personal intelligence and the mentoring relationship. *Journal of In-service Education, 29*(1), 141-162.

Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession, 12*(2), 48-54.

Martineau, S. (2006). La question des compétences : tour d'horizon socio-historique de la notion et analyse conceptuelle. Récupéré le 13 décembre 2013 sur le site du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE) : http://www.insertion.qc.ca/?La-question-des-competences-tour-d,221

Martineau, S. et Corriveau, G. (2001, avril). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en insertion professionnelle au secondaire ou survivre au choc de la réalité.* Communication présentée à l'Université du Québec à Trois-Rivières dans le cadre des « Lundis Interdis » (ciplinaires), Trois-Rivières, Canada.

Martineau, S., Gervais, C, Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). Introduction. L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. 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. 1-10). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Martineau, S. et Ndoreraho, M. A. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement.* Université de Québec à Trois-Rivières (UQTR). Récupéré le 16 mars 2012 du site : http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf

Martineau, S. et Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : un tour d'horizon des recherches. *ÉCHO du R.É.S.É.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval, 5*(1), 7-17.

Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2010, septembre). *L'identité professionnelle des enseignants : l'ambivalence devant le statut professionnel*. Communication présentée au Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève, Suisse. Récupéré le 23 juillet 2012 du site du CRIFPE : http://www.crifpe.ca/publications/view/10352

Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, *12*(2), 54-67.

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

Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec… *Revue des hautes études pédagogiques*, 8, 99-117.

Martineau, S., Vallerand, A.-C. et Bergevin, C. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. Dans *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, sous la direction de Portelance, Mukamurera, Martineau, Gervais, Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 11-30.

Masciotra, D. (2007). Situation-problème, relationalité et spielraum. Dans M. Fabre et É. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 43-58). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Masciotra, D., Daviau, C. et Jonnaert, P. (2006). La compétence revisitée dans une perspective située. Récupéré le 6 septembre 2013 du site : http://www.academia.edu/1116562/La_competence_revisitee_dans_une_perspective_situee

Masciotra, D et Medzo, F. (2010). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Maslow, A. H. (1943). A therory of human motivation. *Psychological review, 50*, 370-396.

Mayen, P. (2009). Expérience. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (p. 139-141). Toulouse, France : ERES. Récupéré le 6 janvier 2014 du site : http://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091.htm

Mayen, P. et Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs, 1*, 15-53.

Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors?: Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *8*(1), 17-30.

McAdams, D. P., de St. Aubin, E. et Logan, R. L. (1993). Generativity among young, midlife, and older adults. *Psychology and Aging*, *8*(2), 221-230.

McCann, T. M. et Johannessen, L. R. (2004). Why do new teachers cry? *The Clearing House*, *77*(4), 138-145.

McIntyre, D. (1997). *Teacher education research in a new context: The Oxford internship scheme.* London, UK : Paul Chapman.

McIntyre, D. et Hagger, H. (1996). *Mentors in schools: Developing the profession of teaching*. London, UK : David Fulton.

Medgyes, P. et Malderez, A. (1996). *Changing perspectives in teacher education*. Oxford, UK : Heinemann.

Mei, L. (1993). *Mentor teacher internship program*. Evaluation/Feasibility Report, New York City Board of Education. ED 370 925.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (Rev. Ed.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education, 32*, 3-23.

Miles, M. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Milner, H. (2002). A case of study of an experienced teacher's self-efficacy and persistence through crisis situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal, 86*(1), 28-35.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Récupéré le 12 novembre 2014 du site du ministère : http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010a). *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : guide des éléments d'insertion professionnelle*. Récupéré le 22 avril 2013 du site du ministère : http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/pdfs/NTIP-FrenchElements-2010_Web.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010b). *Partenariat pour la réussite, tirer le meilleur parti du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant de l'Ontario : livret des mentors*. Récupéré le 22 avril 2013 du site du ministère : http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/ntipmentor.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010c). *Partenariat pour la réussite, tirer le meilleur parti du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant de l'Ontario : livret du nouveau personnel enseignant*. Récupéré le 22 avril 2013 du site du ministère : http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/NTIPTeacher.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010d). *Partenariat pour la réussite, tirer le meilleur parti du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant de l'Ontario : livret des directrices et directeurs d'écoles*. Récupéré le 22 avril 2013 du site du ministère : http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/NTIPPrincipal.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (2005). *Principales statistiques de l'éducation en 2003-2003*, Québec, Gouvernement du Québec.

Molner, K. L. (2004). Why induction matters, *Journal of Teacher Education, 55*(5), 438-448.

Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C. et Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Nottingham, UK : Department for Education and Skills.

Moore, W. et Esselman, M. (1992, avril). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Communication présentée au Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Morissette, R. et Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Québec, Canada : Chenelière Éducation.

Moya-Albiol, L., Serrano, M. A. et Salvador, A. (2010). Burnout as an important factor in the psychophysiological responses to a work day in teachers. *Stress and Health*, *26*(5), 382-393.

Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et* sociales. Paris, France : Armand Colin.

Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives –Hors série, 1*, 7-40.

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada.

Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.

Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. 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. 49-72). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Mukamurera, J., Dezutter, O. et Uwamariya, A. (2004). L'accompagnement à la prise de la fonction : état des lieux et besoins d'enseignants québécois débutants au secondaire. *La Lettre de l'AIRDF*, *34*, 12-17.

Mukamurera, J. et Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu des jeunes enseignants du secondaire. *Formation et profession, Bulletin du CRIFPE*, *10*(2), 14-17.

Müller Kucera, K. et Stauffer, M. (2003). *Attirer, former des enseignants de qualité : étude thématique nationale de l'OCDE*. Berne, Suisse : Corched.

Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question : modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (p. 125-155). Montréal, Canada : Éditions nouvelles.

Nagels, M. (2010). Construire le sentiment d'efficacité personnelle en formation professionnelle supérieure. *Actes du 4e Colloque scientifique de l'École supérieure internationale de gestion*, Casablanca, Maroc, avril 2010.

Neacşu, M. G. (2013). Optimizing professional insertion mentoring activities: A practical model to train beginner teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 106*, 1978-1985.

Neild, R. C., Useem, E., Travers, E. F. et Lesnick, J. (2003). *Once and for all: Placing a highly qualified teacher in every Philadelphia classroom.* Philadelphia, PA : Research for Action.

Norman, P. et Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Journal of Teaching and Teacher Education*, *21*, 679-697.

Oberski, I., Ford, K., Higgins, S. et Fisher, P. (1999). The importance of relationships in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, *25*(2), 135-150.

O'Brien, P., Goddard, R. et Keeffe, M. (2007, novembre). *Burnout confirmed as a viable explanation for beginning teacher attrition.* Document présenté à l'Australian Association of Research in Education Annual Conference, Fremantle, Australie.

Odell, S. J. et Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, *43*(3), 200-204.

Ontario College of Teachers. (2003). *New teacher induction: Growing into the profession.* Récupéré le 11 décembre 2012 sur le site : http://www.oct.ca/publications /pdf/induction_white _paper_e.pdf

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003), *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : grandir dans la profession*, Toronto, Ontario.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2010). *Transition à l'enseignement 2010.* Récupéré le 1er février 2012 sur le site : http://www.oeeo.ca/publications/PDF/transitions10_f.pdf

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : OCDE.

Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 75-88.

Ouellette, R. (2001). *Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement.* Communication présentée dans le cadre du colloque PPCRE (Programme pancanadien de recherche en éducation) tenu à l'Université Laval en mai 2001. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation du Québec.

Owen, C. J. et Solomon, L. Z. (2006). The importance of interpersonal similarities in the teacher mentor/protégé relationship. *Social Psychology of Education, 9*, 83-89.

Paquette, D. (2007). Le rôle du cadre de référence théorique dans une recherche monographique constructiviste. *Recherches qualitatives, 27*(1), 3-21.

Parra, G. R., DuBois, D. L., Neville, H. A., Pugh-Lilly, A. O. et Povinelli, N. (2002). Mentoring relationships for youth: Investigation of a process-oriented model. *Journal of community psychology*, *30*(4), 367-388.

Parsloe, E. (1995). *Coaching, mentoring and assessing: A practical guide to developing competence*. New York, NY : Kogan Page.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park : SAGE.

Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, *153*, 43-56.

Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie*, *9*, 121-144.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, France : ESF.

Pires, A. P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.

Pitsoe, V. (2013). Teacher attrition in South Africa: Trends, challenges and prospects. *Journal of Social Sciences*, *36*(3), 309-318.

Pogodzinski, B. (2012). Considering the social context of schools: A framework for investigating new teacher induction. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *20*(3), 325-342.

Ponte, E. et Twomey, S. (2014). Veteran teachers mentoring in training: Negotiating issues of power, vulnerability and professional development. *Journal of Education for Teaching, 40*(1), 20-33.

Portelance, L., Martineau, S. et Presseau, A. (2008). Les représentations des finissants en formation à l'enseignement quant à la collaboration avec les acteurs du milieu scolaire au moment de l'entrée dans la profession. 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. 125-143), Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). Les deux traditions scientifiques. Dans J.-P. Pourtois et H. Desmet (dir.), *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (p. 19-55). Wavre, Belgique : Mardaga.

Provencher, A. (2010). *Développement de l'identité professionnelle d'enseignantes débutantes en contexte de relation mentorale* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada) Récupéré du site de l'Université : https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/4410/2/Provencher_Ariane_2010_m%C3%A9moire.pdf

Rajuan, M., Douwe, B. et Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring and Tutoring Education*, *22*, 84-99.

Renard, L. (2003). Setting new teachers up for failure…or success. *Educational Leadership*, *60*(8), 62-64.

Riggs, I. M. (2000). *The impact of induction upon the Inland Empire: Beginning teacher support and assessment mentors as indicated through measurement of mentor efficacy*. Technical Report submitted to Riverside County Office of education.

Rippon, J. H. et Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, *22*, 84-99.

Robinson, I. et Robinson, J. (1999). Learning to live with inconsistency in student entitlement and partnership provision. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *7*, 223-239.

Romano, M. (2008). Successes and struggle of the beginning teacher: Widening the sample. *The Educational Forum*, *72*(1), 63-78.

Ronfeldt, M., Lankford, H., Loeb, S. et Wyckoff, J. (2011). *How teacher turnover harms student achievement* (NBER Working Paper No. 17176). Cambridge, MA : National Bureau of Economic Research.

Rosenholtz, S. J. et Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teacher's commitment. *Sociology of Education, 63,* 241-257.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*(1), 51-65.

Ross, J. A. et Cousins, J. B. (1993). Enhancing secondary school students' acquisition of correlational reasoning skills. *Research in Science and Technological Education, 11*(3), 191-206.

Roussel, P. (2000). La motivation au travail : concept et théories . *Les notes du Lirhe, 326*, 4.

Sadri, G. et Robertson, I. T. (1993). Self-efficacy and work-related behavior: A review and meta-analysis. *Applied Psychology: An International Review*, *42*, 139-152.

Saklofske, D. H., Michayluk, J. O. et Randhawa, B. S. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, *63*, 407-414.

Savoie-Zajc, L. (2004). Saturation. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 234-235). Paris, France : Armand Colin.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, *Hors série* (5), 99-111.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et formation, e-293.* Récupéré le 27 février 2013 du site : http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=3

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 123-146). Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau pédagogique.

Scheopner, A. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review, 5*(3), 261-277.

Schmidt, M. et Knowles, J. G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers, *Teaching and Teacher Education, 11* (5), 429-444.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY : Basic Books.

Schwarzer, R. et Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, *57*, 152-171.

Schwarzer, R. et Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. Dans J. Weinman, S. Wright et M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (p. 35-37). Windsor, UK : NFER-NELSON.

See, N. L. M. (2014). Mentoring and developing pedagogical content in beginning teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *123*, 53-62.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd Ed.). New York, NY : Teachers College Press.

Shields, P. M., Humphrey, D. C., Wechsler, M. E., Riehl, L. M., Tiffany-Morales, J., Woodworth, K. *et al*. (2001). *The status of the teaching profession, 2001*. Santa Cruz, CA : The Center for the Future of Teaching and Learning.

Simpson, T., Hastings, W. et Hill, B. (2007). "I knew that she was watching me": The professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*(5), 481-498.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: Macmillan.

Smith, K. et Maclay, M. (2007). Curates eggs?: Secondary trainee teachers' experience of the Graduate Teacher Programme and the Postgraduate Certificate in Education. *Journal of Education for Teaching*, *33*(1), 35-54.

Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, *41*(3), 681-714.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : SAGE.

Stanulis, R. N., Little, S. et Wibbens, E. (2012). Intensive mentoring that contributes to change in beginning elementary teachers' learning to lead classroom discussions. *Teaching and Teacher Education*, *28*(1), 32-43.

Stanulis, R. N., Brondik, S. K., Little, S. et Wibbens, E. (2014). Mentoring beginning teachers to enact discussion-based teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *22*(2), 127-145.

St-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie pédagogique*, (88), 43-45.

Stoel, C. F. et Thant, T.-S. (2002). *Teachers' professional lives: A view from nine industrialized countries*. Washington, DC : Milken Family Foundation.

Strauss, A. L. et Corbin, J. (2004). Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée. Fribourg, Suisse: Academic Presse Fribourg/Éditions Saint-Paul.

Strong, M. (2005). *Mentoring new teachers to increase retention: A look at the research.* Rapport de recherche nº 05-01. Santa Cruz, CA : New Teacher Center, UC Santa Cruz.

Sundli, L. (2007). Mentoring : A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, *23*, 201-214.

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, *35*(4), 57-75.

Tauer, S. M. (1998). The mentor-protégé relationship and its impact on the experienced teacher. *Teaching and Teacher Education*, *14*(2), 205-218.

Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, *27*(2), 237-246.

Tomlinson, P. D. (1995). Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation. Buckinham, UK : Oxford University Press.

Tomlinson, P. D. (1998). Teacher education and psychologies of skill. Dans D. Shorrocks-Taylor (dir.), *Directions in Educational Psychology*. London, UK : Whurr.

Tough, A. M. (1979) *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto, Canada : Ontario Institute for Studies in Education.

Tschannen-Moran, M. et Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783-805.

Truc, G. (2008). John Dewey, la réalité comme expérience. *Tracés. Revue de Sciences humaines.* Récupéré en ligne le 20 décembre 2016 sur le site *:* http://traces.revues.org/204

Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement.* Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE), Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Récupéré le 13 janvier 2013 sur le site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) : www.insertion.qc.ca

Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Canada : Éditions Études Vivantes.

Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for teacher education improvement. *Action in Teacher Education*, *14*(1), 18-25.

Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal, Canada/Bruxelles, Belgique : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

Vonk, J. H. C. et Schras, G. A. (1987). From beginning teacher to experienced teacher: A study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal*, *10*(1), 95-110.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA : Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1991). A sociocultural approach to socially shared cognition. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC : American Psychological Association.

Wentzel, B., Akkari, A. et Changkakoti, N. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : états des lieux et perspectives de recherche. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin. L'insertion professionnelle des enseignants*, *8*, 5-10.

Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (p. 187-204). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, *68*(2), 130-178.

Wilfong, L. G. (2005). Hear me out: A statistic speaks. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *48*(6), 452-455.

Williams, A. et Prestage, S. (2002). The induction tutor: Mentor, manager or both? *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *1*, 35-45.

Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives.* Paris, France : L'Harmattan.

Wong, H. K. (2002). Induction: The best form of professional development. *Educational Leadership*, *59*(6), 52-54.

Wong, H. K., Britton, T. et Ganser, T. (2005). *What the world can teach us about new teacher induction.* Récupéré en ligne le 30 novembre 2013 du site : http://www.newteacher.com/pdf/PDK_Article_Jan05.pdf

Wood, A. L. (2005). The Importance of principals: Site administrators' roles in teacher induction. *American Secondary Education*, *33*(2), 39-62.

Worthy, J. (2005). "It didn't have to be so hard": The first year of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *18*(3), 379-398.

Yeomans, R. et Sampson, J. (dir.). (1994). *Mentorship in the primary school*. London, UK : Falmer Press.

Yin, R. K. (2009). *Case study research* (4th Ed.). London, UK : SAGE.

Youngs, P. A. (2002). *State and district policy related to mentoring and new teacher induction in Connecticut.* New York, NY : National Commission on Teaching and America's Future.

Zeitler, A., Guérin, J. et Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, *70*, 9-14. Récupéré le 6 janvier 2014 du site de la revue : http://www.cairn.info/landing_pdf.php?ID_ARTICLE=REFO_070_0009

Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience : entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, *70*, 107-118. Récupéré le 6 janvier 2014 du site de la revue : http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2012-2-page-107.htm

Zimpher, N. et Rieger, S. (1988). Mentoring teachers: What are the issues? *Theory into Practice*, *27*(3), 175-181.

ANNEXES

ANNEXE A

Certificat d’approbation déontologique

Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

Prénom	Nom de famille	Affiliation	Rôle
Claire	Duchesne	Éducation / Éducation	Superviseur
Nathalie	Gagnon	Éducation / Éducation	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 10-13-11

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: Le rôle de l'expérience d'accompagnement mentoral dans le développement des compétences professionnelles des enseignants-mentors

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
01/31/2014	01/30/2015	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:
N/A

550, rue Cumberland, pièce 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada

550 Cumberland Street, room 154
Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

(613) 562-5387 • Téléc./Fax (613) 562-5338
www.recherche.uottawa.ca/deontologie/ www.research.uottawa.ca/ethics/

Numéro de dossier: 10-13-11 **Date (mm/jj/aaaa):** 01/31/2014

Université d'Ottawa University of Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche Office of Research Ethics and Integrity

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation déontologique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le sujet doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout évènement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires.html.

Veuillez soumettre un rapport annuel au Responsable de la déontologie en recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation déontologique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires.html.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau de déontologie en composant le poste 5387 ou en nous contactant par courriel à: ethique@uOttawa.ca.

Signature:

Riana Marcotte
Responsable de la déontologie en recherche
Pour Barbara Graves, Présidente du CÉR en Sciences sociales et humanités

550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, room 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada
(613) 562-5387 • Téléc./Fax (613) 562-5338
www.recherche.uottawa.ca/deontologie/ www.research.uottawa.ca/ethics/

ANNEXE B

Lettre de sollicitation à participer à la recherche destinée aux dyades mentorales

uOttawa
Université d'Ottawa | University of Ottawa
Faculté d'éducation | Faculty of Education
145 Jean-Jacques-Lussier, Ottawa ON K1N 6N5

Ottawa, le 8 janvier 2014

Aux enseignants-mentors et aux mentorés
inscrits au PIPNPE

Madame,
Monsieur,

C'est avec grand plaisir que je vous invite à participer à une recherche intitulée « **Le rôle de l'expérience d'accompagnement mentoral dans le développement des compétences professionnelles des enseignants-mentors** ».
Cette lettre vous est acheminée pour vous informer que le projet de recherche, ci-dessus mentionné, débutera prochainement au sein du Conseil des écoles catholiques du Centre-Est. Cette étude est réalisée dans le cadre d'un projet de thèse doctorale de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Le sujet de la recherche porte sur l'expérience d'accompagnement des enseignants agissant à titre de mentors auprès de nouveaux enseignants bénéficiant du *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant* (PIPNPE).
À titre d'enseignants-mentors et de mentorés jumelés dans le cadre du PIPNPE, nous sollicitons aujourd'hui votre précieuse collaboration afin de mener à bien ce projet de recherche. Plus spécifiquement, l'étude s'intéresse à la nature de l'accompagnement prodigué par les enseignants-mentors aux mentorés, aux défis et bénéfices liés au rôle de mentor ainsi qu'aux besoins de formation et d'encadrement professionnel de ceux-ci en ce qui a trait à l'accompagnement mentoral des enseignants débutants. Enfin, elle explore également le sentiment d'efficacité des enseignants-mentors quant à leur rôle d'accompagnant dans le cadre du PIPNPE.
C'est donc dans le but d'explorer les différentes facettes de ce projet de recherche que votre dyade mentorale (mentor et mentoré) est invitée à participer à deux entretiens de recherche **individuels** explorant les différents thèmes nommés précédemment. Ces entretiens auront lieu au cours de l'hiver et du printemps 2014. Il va de soi que le mentor et le mentoré seront interviewés séparément et que leurs entretiens respectifs demeureront confidentiels.

…2

uOttawa
Université d'Ottawa | University of Ottawa
Faculté d'éducation | Faculty of Education
145 Jean-Jacques-Lussier, Ottawa ON K1N 6N5

Bénéfices de la recherche pour les participants

Lors de ces entrevues, les participants à cette recherche auront l'opportunité de réfléchir sur leur expérience d'accompagnement mentoral, occasion qui sera certainement de grande importance autant pour les enseignants-mentors que pour les enseignants débutants qu'ils accompagnent dans leur processus d'insertion professionnelle. Cette possibilité qui leur sera offerte de réfléchir sur **soi** plutôt que sur **autrui** pourrait très bien s'avérer fort enrichissante dans leur cheminement professionnel !

Contribution attendue de la part des participants

Chaque participant sera donc invité à participer à deux entrevues **individuelles** d'une durée d'environ 60 à 90 minutes. Comme nous l'avons déjà mentionné, les mentors et mentorés ne participeront pas ensemble aux entrevues. Ces entretiens seront réalisés par la chercheure à l'hiver et au printemps 2014, à l'heure et dans le lieu qui conviendront aux volontaires. Il est entendu que l'anonymat sera assuré en tout temps au cours de la recherche.

Volontaires recherchés !

Pour mener à bien notre étude, nous venons solliciter la contribution d'une dizaine de dyades mentorales (10 mentors et 10 mentorés, jumelés dans le cadre du PIPNPE). Si la quantité de volontaires excédait ce nombre, un tirage au sort me permettrait de sélectionner les candidats qui seront retenus.

Si, par bonheur, vous souhaitez participer à cette recherche, je vous demanderais de me contacter avant le 22 janvier prochain, à l'adresse électronique apparaissant au bas de cette page.

En espérant ardemment vous compter au nombre des participants à cette étude, je vous prie d'accepter, Madame, Monsieur, l'expression sincère de mes sentiments les meilleurs.

Nathalie Gagnon,
Doctorante en éducation,
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

ANNEXE C

Lettre de sollicitation à participer à la recherche destinée aux experts du PIPNPE

Université d'Ottawa | University of Ottawa
Faculté d'éducation | Faculty of Education
145 Jean-Jacques-Lussier, Ottawa ON K1N 6N5

Ottawa, le 8 janvier 2014

Madame,
Monsieur,

C'est avec grand plaisir que je vous invite à participer à une recherche intitulée « **Le rôle de l'expérience d'accompagnement mentoral dans le développement des compétences professionnelles des enseignants-mentors** ».
Cette lettre vous est acheminée pour vous informer que le projet de recherche, ci-dessus mentionné, débutera prochainement au sein du Conseil des écoles catholiques du Centre-Est. Cette étude est réalisée dans le cadre d'un projet de thèse doctorale de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Le sujet de la recherche porte sur l'expérience d'accompagnement des enseignants agissant à titre de mentors auprès de nouveaux enseignants bénéficiant du *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant* (PIPNPE).
À titre de personne possédant une excellente connaissance du PIPNPE et de son application dans le milieu scolaire ainsi que par le travail que vous effectuez auprès des mentors et mentorés, nous sollicitons aujourd'hui votre précieuse collaboration afin de mener à bien ce projet de recherche. Plus spécifiquement, l'étude s'intéresse à la nature de l'accompagnement prodigué par les enseignants-mentors aux mentorés, aux défis et bénéfices liés au rôle de mentor ainsi qu'aux besoins de formation et d'encadrement professionnel de ceux-ci en ce qui a trait à l'accompagnement mentoral des enseignants débutants. Enfin, elle explore également le sentiment d'efficacité des enseignants-mentors quant à leur rôle d'accompagnant dans le cadre du PIPNPE.
C'est donc dans le but d'explorer les différentes facettes de ce projet de recherche que vous êtes invités à participer à un entretien de recherche **individuel** explorant les différents thèmes nommés précédemment. Cet entretien aura lieu au cours de l'hiver 2014.

…2

Université d'Ottawa | University of Ottawa
Faculté d'éducation | Faculty of Education
145 Jean-Jacques-Lussier, Ottawa ON K1N 6N5

Bénéfices de la recherche pour les participants

Lors des entrevues, vous aurez l'occasion de réfléchir sur l'expérience d'accompagnement mentoral, question reliée de près à la fonction que vous occupez au sein du conseil scolaire. Cette occasion de réflexion sur ce sujet est de grande importance pour les enseignants-mentors ainsi que pour les enseignants débutants qu'ils accompagnent dans leur processus d'insertion professionnelle.

Contribution attendue de la part des participants

Chaque participant sera donc invité à participer à une entrevue **individuelle** d'une durée d'environ 45 à 60 minutes. Cette entrevue sera réalisée par la chercheuse principale à l'hiver 2014, à l'heure et dans le lieu qui vous conviendront. Il est entendu que l'anonymat sera assuré en tout temps au cours de la recherche.

Si, par bonheur, vous souhaitez participer à cette recherche, je vous demanderais de me contacter avant le 22 janvier prochain, à l'adresse électronique apparaissant au bas de cette page.

En espérant ardemment vous compter au nombre des participants à cette étude, je vous prie d'accepter, Madame, Monsieur, l'expression sincère de mes sentiments les meilleurs.

Nathalie Gagnon,
Doctorante en éducation,
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

ANNEXE D

Affiche de recrutement destinée aux dyades mentorales

24 février 2014

Invitation à participer à une recherche sur :

Le rôle de l'expérience d'accompagnement mentoral dans le développement des compétences professionnelles des enseignants-mentors

Nous avons grand besoin de votre aide!

Les détails...

Nathalie Gagnon, doctorante
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Qui ?

L'étude s'adresse à toutes les **dyades mentorales**, c'est-à-dire à tous les mentors et mentorés jumelés dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE).

Quoi ?

L'étude s'intéresse à la **nature de l'accompagnement** prodigué par les enseignants-mentors aux mentorés, **aux défis et bénéfices** liés au rôle de mentor, aux **besoins de formation et d'encadrement** professionnel ainsi qu'à leur **sentiment d'efficacité** quant à leur rôle d'accompagnant.

Comment ?

Chaque participant est invité à participer à **une seule entrevue individuelle** d'une durée d'environ 60 à 90 minutes. Cette entrevue sera réalisée par la chercheuse au printemps 2014, à l'heure et dans le lieu qui vous conviendront. Il est entendu que l'anonymat sera assuré en tout temps au cours de la recherche.

Pourquoi participer?

*Participer à l'avancement des connaissances sur un sujet peu exploré de la littérature scientifique.

*Aider à l'élaboration de dispositifs d'accompagnement et de formation conçus spécifiquement selon les besoins des enseignants-mentors.

*Faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en leur offrant la chance de bénéficier d'un accompagnement de grande qualité.

Votre dyade mentorale est intéressée ?

Pour participer à cette recherche, veuillez contacter la chercheuse, Nathalie Gagnon, à l'adresse courriel ou au numéro suivants:

ANNEXE E

Protocole d’entretien semi-dirigé pour les mentors

1. Volet descriptif ***Permet à l'intervieweure de même qu'à l'interviewé de faire connaissance et de dresser sommairement le profil de ce dernier***	
Thèmes	**Questions**
1.1 Préparation à l'entrevue	1.1.1 Remerciement pour la participation à la recherche. 1.1.2 Rappel du but de l'entrevue : *Le sujet de ma recherche doctorale concerne l'expérience des enseignants-mentors en tant qu'accompagnants d'enseignants en insertion professionnelle. Dans le cadre de cet entretien avec vous, je m'intéresserai plus spécifiquement à la nature de l'accompagnement que vous prodiguez à votre (vos) mentoré(s), aux défis et bénéfices liés à votre rôle de mentor ainsi qu'à vos besoins de formation et d'encadrement professionnel en tant qu'accompagnateur d'enseignants débutants. Nous reviendrons également sur le questionnaire que vous avez accepté de remplir précédemment en ligne et nous discuterons de votre sentiment d'efficacité personnelle en tant que mentor.* 1.1.3 Lire et signer le formulaire de consentement.
1.2 Questions brise-glace : Profil d'expérience et début en tant que mentor	1.2.1 À quel(s) niveau(x) enseignez-vous ? Est-ce le(les) même(s) que le mentoré ? 1.2.2 Quelle(s) est(sont) la(les) matière(s) que vous enseignez ? Est-ce la(les) même(s) que le mentoré ? 1.2.3 Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant(e) ? 1.2.4 Combien d'années d'expérience avez-vous dans le domaine de l'éducation ? 1.2.5 Combien de mentoré(s) accompagnez-vous actuellement dans le cadre du PIPNPE ? 1.2.6 Combien de mentoré(s) avez-vous accompagnés au total dans le cadre du PIPNPE ? 1.2.7 Comment êtes-vous devenu mentor ? S'il s'agit d'un choix personnel, quelles sont les raisons qui ont motivé cette décision ? 1.2.8 Lorsque vous avez pris la décision de devenir mentor (ou que l'on vous a assigné ce rôle) auprès d'un nouvel enseignant, dans quelle mesure connaissiez-vous les tâches et les responsabilités associées au rôle de mentor ? Saviez-vous ce qu'on attendait de vous ?
1.3 Description des rencontres de mentorat **Q1**	1.3.1 À quelle fréquence rencontrez-vous votre mentoré et combien de temps durent en moyenne vos rencontres ? 1.3.2 Pouvez-vous me décrire le déroulement d'une rencontre typique avec votre mentoré ? *(exemple : choix des sujets abordés au cours de chaque rencontre, formule question-réponse, stratégie individuelle, etc.)*

1.4 Nature de l'accompagnement prodigué au mentoré **Q1**	1.4.1 Pouvez-vous me décrire les différents rôles que vous jouez en tant que mentor auprès de votre mentoré ? *(exemples de rôles : conseiller, guide, coach, formateur, fournisseur de ressources, etc.)* 1.4.2 Maintenant, est-ce que vous pouvez me décrire en quoi consiste l'accompagnement que vous prodiguez à votre mentoré ? *(exemple de tâches : planification de leçons, retour/échanges sur des épisodes vécus en classe, observation de leçons, modelage, etc.)*

2. Volet analytique ***Permet à l'interviewé de s'exprimer sur son expérience et sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci***	
Thèmes	**Questions**
2,1 Défis rencontrés durant l'expérience d'accompagnement mentoral **Q2**	2.1.1 Qu'est-ce que vous trouvez difficile dans l'accompagnement mentoral ? Si vous repensez par exemple aux rôles et aux tâches dont nous venons de discuter, qu'elles sont celles qui posent, pour vous, les plus grands défis ? *(exemples de défis : identifier les besoins du mentoré, lui donner de la rétroaction efficace, accompagner un collègue enseignant, faire face à la résistance au changement, etc.)* Y a-t-il autre chose que vous trouvez particulièrement difficile dans l'accompagnement d'enseignants débutants ? Des tâches ou des rôles avec lesquels vous vous sentez un peu moins à l'aise ? 2.1.2 Pouvez-vous me donner un exemple d'une situation que vous avez trouvé particulièrement difficile dans le cadre de votre accompagnement auprès de votre mentoré ? En quoi et pourquoi cette situation constituait-elle un défi (ou un dépassement de soi) pour vous ?
2,2 Bénéfices reliés à l'expérience d'accompagnement mentoral **Q2**	2.2.1 Maintenant, pouvez-vous me dire quels sont les principaux bénéfices ressentis lors de votre expérience d'accompagnement mentoral ? Ce peut-être autant des bénéfices ou avantages sur le plan professionnel que personnel. *(exemples de bénéfices : réflexion sur sa propre pratique, satisfaction d'aider la relève, etc.)* Y a-t-il autre chose ? 2.2.2 Pouvez-vous me décrire une situation où vous vous êtes senti particulièrement bien, où vous avez senti que votre rôle de mentor vous apportait quelque chose de très positif ? Et pourquoi vous vous êtes senti si bien lors de cette situation ?

2,3 Influence du rôle de mentor sur le parcours professionnel **Q2**	2.3.1 Pensez-vous que votre rôle de mentor ait une influence sur votre travail d'enseignant en général ? Si oui, de quelle façon affecte-t-il votre travail d'enseignant ? Quelle influence ce rôle a-t-il sur votre vie professionnelle au quotidien ? *(autant de façon positive que négative…)* 2.3.2 Si je vous repose la même question, mais en adoptant une vision à plus long terme ou plus globale, de quelle façon le fait d'être mentor peut avoir une influence sur l'ensemble de votre parcours professionnel ? *(exemples : est-ce un choix stratégique pour accéder à un poste quelconque ? Augmente votre motivation au travail ?)*
2,4 Préparation à l'accompagnement : perceptions **Q3**	2.4.1 Est-ce que vous considérez que vous avez été bien préparé à jouer votre rôle d'accompagnant auprès de votre mentoré ? Pourquoi ? 2.4.2 De façon générale, vous sentez-vous bien appuyé et encadré dans votre rôle de mentor ? Pouvez-vous m'expliquer votre impression à ce sujet ?
2,5 Formation et encadrement professionnel reçus **Q3**	2.5.1 Avant même de devenir mentor, aviez-vous reçu, par le passé, une quelconque formation sur les particularités de la formation ou de l'accompagnement auprès des adultes ? Si oui, pouvez-vous m'en parler et me dire en quoi cette formation vous a été utile ou non pour votre rôle d'accompagnateur de nouveaux enseignants ? 2.5.2 Depuis que vous exercez votre rôle de mentor, avez-vous suivi des formations ou assisté à des présentations dans le but de vous préparer davantage à votre rôle de mentor et de vous aider à devenir plus efficace dans votre rôle d'accompagnant ? Si oui, lesquelles et de quelle façon ont-elles été bénéfiques ou non pour vous ? 2.5.3 Pouvez-vous me parler des différentes ressources (s'il y a lieu) mises à votre disposition en tant que mentor pour vous aider dans votre rôle d'accompagnant auprès d'enseignants en insertion professionnelle ? *(exemples de ressources : forum de discussion, personnes ressources, sites web, documents du conseil, etc.)*
2,6 Besoins de formation et d'encadrement professionnel **Q3**	2.6.1 Si vous repensez aux principales difficultés ou défis que vous vivez ou avez vécus au cours de votre expérience d'accompagnement mentoral et dont nous avons parlé précédemment, de quoi auriez-vous eu besoin, à ce moment-là, pour vous aider à surmonter ces difficultés ? Y a-t-il quelque chose qui aurait pu vous aider à mieux vivre cette situation ou à être plus efficace ?
2,7	➢ Regarder avec le (la) participant(e) la définition du SEP :

Le SEP en tant qu'accompagnant **Q4**	*Le SEP renvoie aux jugements et aux croyances de la personne à propos de ses compétences, de ses ressources et de sa capacité à réaliser une performance particulière. Les attentes de l'individu en regard de son efficacité personnelle déterminent le choix de ses activités, les efforts qui y seront investis de même que le degré de persévérance engagée. Autrement dit, plus la personne croit en sa compétence, plus elle fera des choix et posera des actions efficaces et meilleures seront ses chances de réussite. La situation inverse est également vraie.* ➢ Remplir le petit questionnaire sur le SEP 2.7.1 Si vous regardez le score que vous avez obtenu au questionnaire, quel constat faites-vous par rapport à votre SEP en tant que mentor ? 2.7.2 En général, avez-vous le sentiment d'être efficace dans votre rôle d'accompagnant auprès des enseignants débutants ? 2.7.3 D'où vous vient ce sentiment ? *(Exemples : à cause de votre expérience, de vos compétences, de la satisfaction de votre mentorés, etc. Peut faire référence aux 4 sources de Bandura pour aider le participant à identifier les sources de SEP)* 2.7.4 Pouvez-vous me décrire une situation au cours de laquelle vous vous êtes senti particulièrement efficace ? À quoi – quel facteur, quelle source – attribuez-vous votre sentiment d'efficacité dans cette situation ? 2.7.5 Pouvez-vous donner l'exemple d'une situation au cours de laquelle vous vous êtes senti particulièrement inefficace ? À quoi – quel facteur, quelle source – attribuez-vous votre sentiment d'inefficacité dans cette situation ? 2.7.6 De manière concrète, y a-t-il des choses que vous faites afin de vous sentir plus efficace dans votre rôle de mentor ? 2.7.7 Avez-vous l'impression que votre sentiment d'efficacité en tant qu'accompagnant s'est développé ou amélioré depuis que vous avez commencé à travailler avec votre premier mentoré ? Si oui, à quoi attribuez-vous cette amélioration ? Si non, à quoi attribuez-vous votre SEP plus faible à l'heure actuelle ?
2,8 Expérience du rôle de mentor	2.8.1 Comment me décririez-vous votre expérience générale en tant que mentor ? Quels qualificatifs emploieriez-vous pour parler de votre expérience d'accompagnant ?

3. Volet positionnement ***Permet à l'interviewé d'exprimer son opinion et son point de vue critique***	
Thèmes	**Questions**
3,1 Efficacité des enseignants-mentors **Q4**	3.1.1 Que pensez-vous de l'efficacité des enseignant-mentors en tant qu'accompagnant de nouveaux enseignants ? De façon générale, croyez-vous que les mentors sont efficaces ?
3.2 Formation et encadrement des enseignants-mentors **Q3**	3.2.1 Que pensez-vous de la formation et de l'encadrement des mentors (*pour vous et en général*) ? 3.2.2 Avez-vous l'impression que les formations ou l'encadrement reçus (si minimes soient-ils) dans le cadre de votre rôle de mentor ont pu contribuer à renforcir votre SEP d'accompagnant ?

4. Volet théorique ***Offre à l'interviewé l'occasion de formuler la description d'un idéal ou d'émettre des hypothèses, en regard de l'expérience vécue***	
Thèmes	**Questions**
4,1 Recommandations **Q3**	4.1.1 Selon vous, quels dispositifs le ministère de l'Éducation ou les conseils scolaires devraient-ils mettre en place pour faciliter le travail et favoriser l'efficacité des enseignants-mentors ? 4.1.2 Que suggéreriez-vous à un nouveau mentor pour l'aider à vivre une expérience positive et enrichissante d'accompagnement ?
4,2 Clôture de l'entretien	Je n'ai plus d'autres questions. Y a-t-il des éléments que vous aimeriez ajouter sur des thèmes dont nous avons parlé ou sur tout autre thème qui vous semble pertinent ?

ANNEXE F

Protocole d’entretien semi-dirigé pour les mentorés

1. Volet descriptif ***Permet à l'intervieweure de même qu'à l'interviewé de faire connaissance et de dresser sommairement le profil de ce dernier***	
Thèmes	**Questions**
1.2 Préparation à l'entrevue	1.1.4 Remerciement pour la participation à la recherche. 1.1.5 Rappel du but de l'entretien : *Ma recherche doctorale s'intéresse à l'expérience des mentors en tant qu'accompagnateurs d'enseignants en insertion professionnelle. Lors de cet entretien, j'aimerais discuter avec vous de la nature de l'accompagnement que vous recevez de la part de votre mentor. J'aimerais aussi que l'on parle des défis et des obstacles rencontrés par votre mentor dans son rôle d'accompagnant ou encore des difficultés dans votre relation avec lui ou elle. Finalement, nous terminerons l'entretien en discutant de votre opinion en ce qui concerne la formation et l'encadrement professionnel des enseignants-mentors.* 1.1.6 Lire et signer le formulaire de consentement.
a. Présentation du participants	i. J'aimerais débuter l'entretien en vous demandant de décrire votre occupation. *(poste à temps plein, suppléance long terme, niveau scolaire, matière enseignée, etc.).*
b. Description des rencontres de mentorat **Q1**	i. À quelle fréquence rencontrez-vous votre mentor et combien de temps durent en moyenne vos rencontres ? ii. Pouvez-vous me donner des exemples d'une rencontre typique avec votre mentor ?
c. Rôles et tâches des enseignants-mentors **Q1**	i. J'aimerais maintenant que vous me parliez des différents rôles que votre enseignant-mentor joue auprès de vous. *(exemples de rôles : conseiller, guide, coach, formateur, etc.)* ii. Maintenant, est-ce que vous pouvez me décrire le type d'accompagnement que vous prodigue votre mentor ? *(exemple de tâches : planification de leçons, retour/échanges sur des épisodes vécus en classe, observation de leçons, modelage, etc.)*

2. **Volet analytique** ***Permet à l'interviewé de s'exprimer sur son expérience et sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci***	
Thèmes	**Questions**

2,1 L'accompagnement prodigué par les mentors : préférences du mentoré **Q1**	2.1.1 Parmi les rôles que jouent les mentors en général auprès des enseignants débutants, lesquels trouvez-vous particulièrement importants ou utiles pour vous et pourquoi ? 2.1.2 Quelles sont les tâches pour lesquelles vous appréciez le plus être accompagnés par un enseignant-mentor ? Pourquoi ?
a. Les défis rencontrés par les enseignants-mentors **Q2**	i. En vous basant sur l'expérience que vous vivez avec votre mentor, quels sont, d'après vous, les principaux défis reliés au rôle des enseignants-mentors ? ii. Parmi les tâches qu'il effectue avec vous, quelles sont celles qui, d'après vous, semblent être les plus difficiles pour l'enseignant-mentor qui vous accompagne ? ii. Pouvez-vous me décrire une situation dans le cadre de votre accompagnement mentoral où vous avez senti que votre mentor manifestait un certain malaise ou encore une situation qui semblait le dépasser et où il a vécu certaines difficultés ?
2,3 Les bénéfices associés au rôle de mentor **Q2**	2.3.1 Pour quelles raisons, selon vous, des enseignants acceptent-ils de devenir mentor et d'accompagner un nouvel enseignant ? 2.3.2 D'après vous, quelles sont les bénéfices ou les avantages pour les mentors qui décident d'accompagner des nouveaux enseignants ? Quels sont, selon vous, les effets positifs sur leur vie personnelle ou professionnelle ? 2.3.3 Connaissez-vous les raisons pour lesquelles votre enseignant-mentor a pris la décision de faire de l'accompagnement mentoral auprès d'un nouvel enseignant ?
2,4 La formation et l'encadrement des enseignants-mentors **Q3**	2.4.1 Selon vous, est-ce qu'il est nécessaire que les mentors reçoivent de la formation et bénéficient d'un certain encadrement professionnel dans l'exercice de leur rôle de mentor ? Pourquoi ?

3. Volet positionnement ***Permet à l'interviewé d'exprimer son opinion et son point de vue critique***	
Thèmes	**Questions**
3,1 Efficacité et compétence des mentors	3.1.1 En général, que pensez-vous de l'efficacité et de la compétence des enseignants-mentors en tant qu'accompagnant d'enseignants débutants ? 3.1.2 S'il y avait quelque chose que vous pourriez améliorer en matière d'accompagnement que vous avez reçu de la part de votre mentor, quelle serait-elle ? Comment pourrait-on rendre cet accompagnement d'autant plus profitable pour vous ?
a. Formation des mentors Q3	3.2.1 Si nous voulions bâtir une toute nouvelle formation destinée aux mentors afin de les appuyer et les aider dans leur rôle, quel devrait-être le thème de cette formation ? Sur quel(s) aspects(s) devrait-elle se centrer, d'après-vous ?

4. Volet théorique *Offre à l'interviewé l'occasion de formuler la description d'un idéal ou d'émettre des hypothèses, en regard de l'expérience vécue*	
Thèmes	Questions
4.1 Recommandations Q3	4.1.1 Selon vous, quels dispositifs le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires ou les directions devraient-ils mettre en place pour favoriser le développement des compétences des enseignants-mentors afin d'être en mesure de bien vous accompagner ? 4.1.2 Que diriez-vous à un mentor s'il vous demandait ce qu'il faut à tout prix savoir avant d'accompagner un nouvel enseignant ? Quels seraient vos conseils pratiques à son égard ?
4,2 Clôture de l'entretien	Je n'ai plus d'autres questions. Y a-t-il des éléments que vous aimeriez ajouter sur des thèmes dont nous avons parlé ou sur tout autre thème qui vous semble pertinent ?

ANNEXE G

Protocole d'entretien semi-dirigé pour les experts du PIPNPE

1. Volet descriptif ***Permet à l'intervieweure de même qu'à l'interviewé de faire connaissance et de dresser sommairement le profil de ce dernier***	
Thèmes	**Questions**
1.3 Préparation à l'entrevue	1.1.7 Remerciement pour la participation à la recherche. *1.1.8* Rappel du but de l'entrevue : *Le sujet de ma recherche doctorale concerne l'expérience des enseignants-mentors en tant qu'accompagnants d'enseignants en insertion professionnelle. Dans le cadre de cet entretien avec vous, je m'intéresserai plus spécifiquement à la nature de l'accompagnement que les mentors prodiguent à leur(s) mentoré(s), aux défis et bénéfices liés à leur rôle d'accompagnant ainsi qu'à leurs besoins de formation et d'encadrement professionnel en tant qu'accompagnants d'enseignants débutants.* 1.1.9 Lire et signer le formulaire de consentement.
4.2 Questions brise-glace : Fonction de l'expert et rôle auprès des mentors	4.2.1 Pouvez-vous me dire le nom de votre poste et me décrire brièvement vos fonctions au sein de ce poste ? 4.2.2 Depuis combien de temps exercez-vous ces fonctions ? 4.2.3 Pouvez-vous m'expliquer en quoi consiste le travail que vous effectuez pour les enseignants-mentors ou auprès de ces derniers ?
4.3 Nature de l'accompagnement prodigué au mentoré **Q1**	4.3.1 Pouvez-vous me décrire les différents rôles que jouent les mentors auprès des mentorés ? *(exemples de rôles : conseiller, guide, coach, formateur, fournisseur de ressources, etc.)* 4.3.2 Est-ce que vous pouvez me décrire le type d'accompagnement que prodiguent les mentors à leurs mentorés ? *(exemple de tâches : planification de leçons, retour/échanges sur des épisodes vécus en classe, observation de leçons, modelage, etc.)*

2. **Volet analytique** ***Permet à l'interviewé de s'exprimer sur son expérience et sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci***	
Thèmes	**Questions**
2,1 Défis rencontrés durant l'expérience d'accompagnement mentoral **Q2**	2.1.1 D'après votre expérience de travail avec les mentors et ce que vous constatez dans les (votre) école(s), quels sont, selon vous, les principaux défis reliés au rôle des enseignants-mentors ? Quels aspects du rôle d'accompagnant auprès d'enseignants débutants s'avèrent les plus problématiques ou les plus difficiles pour eux ? Y a-t-il autre chose que les mentors semblent trouver particulièrement difficile dans l'accompagnement d'enseignants débutants ? Des tâches ou des rôles avec lesquels ils se sentent un peu moins à l'aise ? 2.1.2 Pouvez-vous me donner des exemples typiques ou souvent rencontrés dans le cadre du volet mentorat et qui relèvent d'une difficulté vécue par le mentor dans son rôle d'accompagnant ?
2,2 Bénéfices reliés à l'expérience d'accompagnement mentoral **Q2**	i. D'après vous, quelles sont les bénéfices ou les avantages pour les mentors qui décident d'accompagner des nouveaux enseignants ? Pouvez-vous voir des effets positifs sur leur vie personnelle ou professionnelle ? Y a-t-il autre chose ?
2,3 Impact du rôle de mentor sur le parcours professionnel **Q2**	2.3.1 Selon vous et d'après ce que vous observez sur le terrain, de quelle façon les responsabilités liées au rôle de mentor affectent-elles le travail des enseignants-mentors dans leur fonction d'enseignant en général ? Quels impacts croyez-vous que ce rôle a sur leur vie professionnelle au quotidien ? *(autant de façon positive que négative…)* 2.3.2 Si je vous repose la même question, mais en adoptant une vision à plus long terme ou plus globale, selon vous, de quelle façon le fait d'être mentor peut avoir un impact sur l'ensemble du parcours professionnel d'un enseignant ? *(exemples : un choix stratégique pour accéder à un poste quelconque ? Augmenter la motivation au travail ?)*

2,4 Préparation, formation et encadrement pour les mentors **Q3**	2.4.1 Quel genre de formation ou d'encadrement reçoivent les enseignants-mentors au début et tout au long de leur mandat en tant qu'accompagnants ? 2.4.2 Pouvez-vous me parler des différentes ressources (s'il y a lieu) mises à la disposition des mentors pour les aider dans leur rôle d'accompagnant auprès d'enseignants en insertion professionnelle ? *(exemples de ressources : forum de discussion, personnes ressources, sites web, documents du conseil, etc.)* 2.4.3 De façon générale, pensez-vous que les mentors se sentent bien préparés à leur rôle d'accompagnant ? Pouvez-vous m'expliquer votre impression à ce sujet ?
2,6 Besoins de formation et d'encadrement professionnel **Q3**	2.6.2 Si vous repensez au principaux défis et difficultés dont on a parlé un peu plus tôt dans l'entrevue, pensez-vous que les mentors disposent de tout ce dont ils ont besoin en matière de formation ou d'encadrement, pour faire face à ces défis ? Pourquoi ? 2.6.3 D'après votre expérience de travail auprès des mentors, que semblent penser les mentors à propos de la formation et de l'encadrement qu'on leur offre en regard de leur rôle d'accompagnant ?

3. Volet positionnement ***Permet à l'interviewé d'exprimer son opinion et son point de vue critique***	
Thèmes	**Questions**
3,1 Efficacité et compétence des enseignants-mentors **Q3**	i. Que pensez-vous de l'efficacité et de la compétence des enseignant-mentors en tant qu'accompagnants de nouveaux enseignants ? De façon générale, croyez-vous que les mentors sont efficaces ?
3.3 Formation et encadrement des enseignants-mentors **Q3**	3.3.1 Pensez-vous que les mentors se sentent bien préparés à leur rôle d'accompagnant ? Pouvez-vous m'expliquer votre impression à ce sujet ?

4. **Volet théorique** ***Offre à l'interviewé l'occasion de formuler la description d'un idéal ou d'émettre des hypothèses, en regard de l'expérience vécue***	
Thèmes	**Questions**
4,1 Recommandations **Q3**	4.1.1 Selon vous, quels dispositifs le ministère de l'Éducation ou les conseils scolaires devraient-ils mettre en place pour faciliter le travail et favoriser l'efficacité des enseignants-mentors ? Supposons que vous disposiez de toutes les ressources et du temps nécessaires, que devrait-on mettre en place ou améliorer ? 4.1.2 Que suggéreriez-vous à un nouveau mentor pour l'aider à se sentir bien et de développer son efficacité et ses compétences dans son rôle d'accompagnant ?
4,2 Clôture de l'entretien	Je n'ai plus d'autres questions. Y a-t-il des éléments que vous aimeriez ajouter sur des thèmes dont nous avons parlé ou sur tout autre thème qui vous semble pertinent ?

ANNEXE H

Liste des documents relatifs au PIPNPE analysés

1. Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (2013). *Prestation du PIPNPE*. Note de service à l'attention des directions et des directions adjointes du palier élémentaire et secondaire. CECCE ; Ottawa. (4 septembre 2013)

2. Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (2013). Sélection d'un mentor.

3. Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (2013). *Message de bienvenue*. Communication à l'attention des enseignants et enseignantes inscrits au PIPNPE et ayant obtenus un poste permanent au CECCE. Ottawa.

4. Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (2013). *Message de bienvenue*. Communication à l'attention des enseignants et enseignantes inscrits au PIPNPE et ayant un contrat de suppléance à long terme au CECCE. Ottawa.

5. Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (2013). *Bienvenue au CECCE, le meilleur conseil qu'on puisse vous donner*. Présentation Power Point adressée aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes inscrits à la première journée des formations offertes dans le cadre du PIPNPE.

6. Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (2013). *Gestion de classe, la prévention a bien meilleur goût.* Présentation Power Point adressée aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes inscrits au jour 2 des formations offertes dans le cadre du PIPNPE

7. Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (2013). *Planifier, communiquer… Bien commencer !* Présentation Power Point adressée aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes inscrits au jour 3 des formations offertes dans le cadre du PIPNPE

8. Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (2013). *L'évaluation au service de l'apprentissage !* Présentation Power Point adressée aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes inscrits au jour 4 des formations offertes dans le cadre du PIPNPE

9. Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (2013). *Pour une meilleure intégration du nouveau personnel enseignant !* Présentation Power Point adressée aux enseignants-mentors dans le cadre de la formation à l'accompagnement du PIPNPE

10. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010a). *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Guide des éléments d'insertion professionnelle*. Récupéré le 22 avril 2013 du site du ministère : http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/pdfs/NTIP-FrenchElements-2010_Web.pdf

11. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010b). *Partenariat pour la réussite, tirer le meilleur parti du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant de l'Ontario : Livret des mentors*. Récupéré le 22 avril 2013 du site du ministère : http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/ntipmentor.pdf

12. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010c). *Partenariat pour la réussite, tirer le meilleur parti du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant de l'Ontario : Livret du nouveau personnel enseignant*. Récupéré le 22 avril 2013 du site du ministère : http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/NTIPTeacher.pdf

13. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010d). *Partenariat pour la réussite, tirer le meilleur parti du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant de l'Ontario : Livret des directrices et directeurs d'écoles*. Récupéré le 22 avril 2013 du site du ministère : http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/NTIPPrincipal.pdf

ANNEXE I

Liste de catégories et description des codes

Catégories	Codes	Description du code
Devenir mentor 100 *Question 1.2.7 et 1.2.8*	**101/** DEV.MENT – Comment	Énoncés décrivant la façon dont l'enseignant est devenu mentor (*ex. : proposition ou attribution du rôle par la direction d'école, demande de la part du nouvel enseignant, offre volontaire du mentor*).
	102/ DEV.MENT – Motivations	Énoncés portant sur les raisons ou les motivations évoquées par l'enseignant pour lesquelles il a accepté de devenir enseignant-mentor.
	103/ DEV.MENT – Conn. du rôle	Énoncés portant sur la perception de l'enseignant quant à sa connaissance du rôle et des responsabilités associés aux enseignants-mentors au moment où il a pris la décision de le devenir.
	104/ DEV.MENT – Exp. antérieures	Énoncés qui se rapportent aux expériences antérieures vécues (positives ou négatives) par l'enseignant-mentor et qui a eu une influence sur sa décision de devenir ou redevenir mentor auprès d'un enseignant débutant.
Nature des rencontres mentorales et de l'accompagnement mentoral 200 *Questions 1.4* ***SQ1***	**201/** RENC.MENT – Fréquence et Durée	Énoncés portant sur la fréquence et la durée des rencontres mentorales.
	202/ RENC.MENT – Déroulement	Énoncés portant sur le déroulement typique des rencontres mentorales (*ex.* : *structure plus ou moins formelle, format question-réponse*).
	210/ RÔLE – Conseiller + Guide	Énoncés qui se rapportent à tous les rôles ou fonctions de conseiller, de guide ou de coach qu'exerce l'enseignant au sein de son travail en tant qu'accompagnant.
	211/ RÔLE – Formateur	Énoncés qui se rapportent à tous les rôles ou fonctions de formateur qu'exerce l'enseignant au sein de son travail en tant qu'accompagnant.
	212/ RÔLE – Fournisseur ress.	Énoncés qui se rapportent à tous les rôles ou fonctions de fournisseur de ressources ou de matériel pédagogiques qu'exerce l'enseignant au sein de son travail en tant qu'accompagnant.
	213/ RÔLE – Soutien émotionnel	Énoncés qui se rapportent à tous les rôles ou fonctions relatives au soutien émotionnel ou moral qu'exerce l'enseignant au sein de son travail en tant qu'accompagnant.
	220/ TÂCHE – Planif. + Enseignement	Énoncés qui se rapportent à toutes les tâches ou activités touchant à la planification de l'enseignement ou de l'enseignement comme tel et pour lesquelles l'enseignant-mentor a fourni un appui ou une aide au mentoré.
	221/ TÂCHE – Gestion de classe	Énoncés qui se rapportent à toutes les tâches ou activités reliées à la gestion de classe et pour lesquelles l'enseignant-mentor a fourni un appui ou une aide au mentoré.
	222/ TÂCHE – Évaluation + Bulletins	Énoncés qui se rapportent à toutes les tâches ou activités reliées à l'évaluation ou aux bulletins et pour lesquelles l'enseignant-mentor a fourni un appui ou une aide au mentoré.
	223/ TÂCHE – Relation+Suivis parents	Énoncés qui se rapportent à toutes les tâches ou activités reliées à la relation avec les parents et pour lesquelles l'enseignant-mentor a fourni un appui ou une aide au mentoré.
	224/ TÂCHE – Relation+Suivis	Énoncés qui se rapportent à toutes les tâches ou activités reliées à la relation avec les élèves et pour lesquelles l'enseignant-

	élèves	mentor a fourni un appui ou une aide au mentoré.
	225/ TÂCHE – Admin. + Procédures	Énoncés qui se rapportent à toutes les tâches administratives, les procédures ou activités reliées à une meilleure compréhension du fonctionnement de l'école et pour lesquelles l'enseignant-mentor a fourni un appui ou une aide au mentoré.
	230/ STRAT – Écouter + Rassurer + Consoler	Énoncés qui se rapportent à toutes les stratégies reliées au fait d'écouter, de rassurer et de procurer un soutien émotionnel au mentoré et employées par l'enseignant dans le cadre de ses fonctions d'enseignant-mentor.
	231/ STRAT – Partager ressources	Énoncés qui se rapportent à toutes les stratégies de partage de ressources et de matériel employées par l'enseignant dans le cadre de ses fonctions d'enseignant-mentor.
	232/ STRAT – Donner rétro. + Faire suivi	Énoncés qui se rapportent à toutes les stratégies de rétroaction et de suivi employées dans le cadre de leur fonction d'enseignant-mentor.
	233/ STRAT – Modeler	Énoncés qui se rapportent à toutes les stratégies de modelage employées par l'enseignant dans le cadre de ses fonctions d'enseignant-mentor.
	234/ STRAT – Répondre questions	Énoncés qui se rapportent à toutes les stratégies liées au fait de répondre aux questions du mentoré et employées par l'enseignant dans le cadre de ses fonctions d'enseignant-mentor.
	235/ STRAT – Partager expérience	Énoncés qui se rapportent à toutes les stratégies liées au fait de partager son expérience en tant qu'enseignant et employées par l'enseignant dans le cadre de ses fonctions d'enseignant-mentor.
	236/ STRAT – Observer	Énoncés qui se rapportent à toutes les stratégies d'observation employées par l'enseignant dans le cadre de ses fonctions d'enseignant-mentor.
	237/ STRAT – Aiguiller + Diriger	Énoncés qui se rapportent à toutes les stratégies liées au fait d'aiguiller le mentoré vers les ressources ou les objectifs appropriés et employées par l'enseignant dans le cadre de ses fonctions d'enseignant-mentor.
	238/ STRAT – Conseiller + Guider	Énoncés qui se rapportent à toutes les stratégies liées au fait de conseiller et de guider le mentoré et employées par l'enseignant dans le cadre de ses fonctions d'enseignant-mentor.
	239/ STRAT – Susciter réflexion	Énoncés qui se rapportent à toutes les stratégies liées au fait de susciter la réflexion du mentoré et employées par l'enseignant dans le cadre de ses fonctions d'enseignant-mentor.
	240/ STRAT – Prendre la relève	Énoncés qui se rapportent à toutes les stratégies liées au fait de prendre la relève auprès du mentoré et employées par l'enseignant dans le cadre de ses fonctions d'enseignant-mentor.
	241/ STRAT – Co-enseigner	Énoncés qui se rapportent à toutes les stratégies liées au fait de co-enseigner avec le mentoré et employées par l'enseignant dans le cadre de ses fonctions d'enseignant-mentor.
	242/ STRAT – Anticiper les besoins	Énoncés qui se rapportent à toutes les stratégies liées au fait d'anticiper les besoins du mentoré et employées par l'enseignant dans le cadre de ses fonctions d'enseignant-mentor.
	250/CONCEPTION – Mentorat	Énoncés portant sur les perceptions et les opinions de l'enseignant concernant les rôles du mentor et du mentoré, sur les conceptions de ce que devrait être le mentorat ou le fonctionnement d'une dyade mentorale.
Défis et bénéfices	**301/** DÉFI – Temps+Surcharge	Énoncés qui se rapportent aux défis ou aux difficultés rencontrés par l'enseignant-mentor et qui sont liés à la question du temps

liés à l'accompagnement mentoral 300 *Questions 2.1, 2.2 et 2.3* ***SQ2***	travail	(*ex. : horaire chargé, temps limité pour rencontrer le mentoré*).
	302/ DÉFI – Ambigüité du rôle	Énoncés qui se rapportent aux défis ou aux difficultés rencontrés par l'enseignant-mentor et qui sont liés à l'ambigüité ou à la méconnaissance des rôles, des responsabilités ou des tâches associées aux mentors (*ex. : peu de formation pour se préparer, aucun document sur le sujet mis à leur disposition*).
	303/ DÉFI – Différences de style, personnalité	Énoncés qui se rapportent aux défis ou aux difficultés rencontrés par l'enseignant-mentor et qui sont liés aux différences de personnalité, de conception ou de style d'enseignement entre le mentor et le mentoré (*ex. : personnalité incompatible, vision de l'enseignement différente*).
	304/ DÉFI – Impuissance + Lourdeur problématique	Énoncés qui se rapportent aux défis ou aux difficultés rencontrés par l'enseignant-mentor et qui sont liés au fait de se sentir impuissant ou désemparé devant la situation difficile du mentoré ou la lourdeur des problématiques vécus par ce dernier.
	305/ DÉFI – Aborder difficulté + Rétroaction	Énoncés qui se rapportent aux défis ou aux difficultés rencontrés par l'enseignant-mentor et qui sont liés au fait de devoir aborder le mentoré au sujet d'une de ses difficultés ou de devoir trouver « la bonne façon » de lui donner de la rétroaction sur ses pratiques et ses façons de faire.
	306/ DÉFI – Manque d'ouverture	Énoncés qui se rapportent aux défis ou aux difficultés rencontrés par l'enseignant-mentor et qui sont liés au fait de faire face à un mentoré démontrant un manque d'ouverture face à l'aide qui lui est apportée.
	307/ DÉFI – Conflit postures	Énoncés qui se rapportent aux défis ou aux difficultés rencontrés par l'enseignant-mentor et qui sont liés à une perception de conflit de postures que leur impose leur rôle de mentor (*relations difficiles avec les autres collègues ou la direction, rôle de mentor et de responsable de secteur à la fois*).
	308/ DÉFI – Diff. matière ou niveau	Énoncés qui se rapportent aux défis ou aux difficultés rencontrés par l'enseignant-mentor et qui relèvent du fait que le mentor accompagne un mentoré n'enseignant pas au même niveau ou la même matière.
	309/ DÉFI – Manque d'expérience mentor	Énoncés qui se rapportent aux défis ou aux difficultés rencontrés par l'enseignant-mentor et qui relèvent du fait qu'il ne se sente pas assez expérimenté pour accompagner un enseignant débutant.
	310/ DÉFI – Doser + Respecter limites	Énoncés qui se rapportent aux défis ou aux difficultés rencontrés par l'enseignant-mentor et qui relèvent du fait de devoir doser entre « donner trop ou trop peu » au mentoré et adopter un équilibre entre l'aide apportée et le développement de sa pensée réflexive et de son autonomie.
	311/ DÉFI – Lourdeur paperasse	Énoncés qui se rapportent aux défis ou aux difficultés rencontrés par l'enseignant-mentor et qui relèvent de la lourdeur des procédures administratives et de la paperasse associée au PIPNPE et au mentorat.
	312/ DÉFI – Se sentir responsable du mentoré	Énoncés qui se rapportent aux défis ou aux difficultés rencontrés par l'enseignant-mentor et qui relèvent du fait de se sentir responsable des difficultés ou des échecs vécus par le mentoré.
	313/ DÉFI – Conflit avec mentoré	Énoncés qui se rapportent aux défis ou aux difficultés rencontrés par l'enseignant-mentor et qui relèvent d'un conflit avec le mentoré.

	314/ DÉFI – Diff. personnelles mentor	Énoncés qui se rapportent aux défis ou aux difficultés rencontrés par l'enseignant-mentor et qui relèvent d'une situation difficile vécue par le mentor dans sa vie personnelle ou professionnelle.
	315/ DÉFI – Soutien émotionnel	Énoncés qui se rapportent aux défis ou aux difficultés rencontrés par l'enseignant-mentor et qui relèvent du fait de devoir procuré un soutien émotionnel important au mentoré.
	320/ BÉNÉF – Apprendre du mentoré	Énoncés qui se rapportent aux bénéfices ressentis par l'enseignant-mentor sur le plan de son développement professionnel au contact du mentoré (*ex. : apprentissage de nouvelles façons de faire au contact du mentoré, apprendre en regardant son mentoré travailler*).
	321/ BÉNÉF – Plaisir d'être en relation	Énoncés qui se rapportent au plaisir ressenti par l'enseignant-mentor dû au fait d'être simplement en relation avec autrui.
	322/ BÉNÉF – Donner au suivant	Énoncés qui se rapportent à la satisfaction ressenti par l'enseignant-mentor de pouvoir redonner à autrui (mentoré) ce dont il a lui-même bénéficié alors qu'il était un enseignant débutant.
	323/ BÉNÉF – Remise en question	Énoncés qui se rapportent aux bénéfices ressentis par l'enseignant-mentor et dû au fait de se questionner, de réfléchir et de remettre en question ses propres pratiques pédagogiques et ses façons d'être ou d'agir en salle de classe ou dans l'école.
	324/ BÉNÉF – Donner le meilleur de soi	Énoncés qui se rapportent aux bénéfices ressentis par l'enseignant-mentor en raison du fait qu'il est appelé à donner le meilleur de soi ou d'être toujours rigoureux dans ses pratiques enseignantes afin de donner l'exemple au mentoré ou de lui proposer un accompagnement de meilleure qualité.
	325/ BÉNÉF – Partage de tâches, d'idées ou de stratégies	Énoncés qui se rapportent aux bénéfices ressentis par l'enseignant-mentor dû au fait de pouvoir partager des tâches, des idées ou des stratégies avec le mentoré (*se diviser la planification de d'une leçon, se donner des idées à propos d'activités à faire en salle de classe*).
	326/ BÉNÉF – Se mettre à jour	Énoncés qui se rapportent aux bénéfices ressentis par l'enseignant-mentor dû au fait de côtoyer des enseignants débutants qui sont fraîchement sorti de l'université, favorisant la mise à jour de leurs pratiques enseignantes (*nouvelles technologies, nouvelles stratégies d'apprentissage, conceptions renouvellées de l'enseignement*).
	327/ BÉNÉF – Valorisation + Confirmation du statut ens.	Énoncés qui se rapportent aux bénéfices ressentis par l'enseignant-mentor et qui sont liés à la valorisation de leur rôle en tant que mentor ou à la confirmation de sa perception d'être un enseignant chevronné, expérimenté.
	328/ BÉNÉF – Ouverture carrière et autres rôles dans école	Énoncés qui se rapportent aux bénéfices ressentis par l'enseignant-mentor en ce qui a trait aux possibilités d'avancement de carrière que peut lui procurer son rôle de mentor ou la possibilité d'adopter des rôles nouveaux au sein de l'école (*permettre d'accéder à un poste de direction, devenir un leader dans l'école*).
	329/ BÉNÉF – Satisfaction d'aider, participer réussite mentoré et élèves	Énoncés qui se rapportent au sentiment de satisfaction et de fierté ressentis par l'enseignant-mentor et dû au fait d'aider l'autre (mentoré, élèves, collègues), de ressentir du plaisir à voir l'autre réussir et d'avoir participé à cette réussite.
	330/ BÉNÉF – Regain	Énoncés qui se rapportent à une augmentation de la motivation

	motivation+Défi	au travail ressentie par l'enseignant-mentor au contact du mentoré et à la perspective d'avoir un nouveau défi dans sa pratique professionnelle.
	331/ BÉNÉF – Chang. conceptions et rôle enseign.	Énoncés qui se rapportent à un changement positif, chez l'enseignant-mentor, de la façon de concevoir son rôle d'enseignant ou de la conception générale de l'enseignement grâce à ses fonctions de mentors.
	332/ BÉNÉF – Essayer, dév. de nouvelles pratiques	Énoncés qui se rapportent aux bénéfices ressentis par l'enseignant-mentor dû au fait d'essayer ou de développer de nouvelles pratiques pédagogiques en classe en collaboration avec le mentoré (essayer une nouvelle stratégie de lecture).
Formation et encadrement professionnel à l'accompagnement 400 *Questions 2.4, 2.5 et 3.2.1*	**401/** FORM+ENC – Perceptions	Énoncés portant sur les perceptions et les opinions de l'enseignant concernant les questions relatives à la préparation, à la formation et à l'encadrement professionnels de l'enseignant œuvrant à titre de mentor (*sa satisfaction par rapport à ce qu'il a reçu, ses impressions quant à l'importance de la formation des mentors, ses impressions sur l'utilité de son encadrement*).
	402/ FORM.REÇUE – Avant	Énoncés portant sur les formations reçues ou les expériences vécues avant de devenir mentor en lien avec les particularités de l'accompagnement auprès des adultes et l'utilité de ces formations (ou expériences) sur leur rôle actuel de mentor (*formation antérieure en relation d'aide, enseignement aux adultes*)
	403/ FORM.REÇUE – Pendant	Énoncés portant sur les formations ou activités de développement professionnel effectuées par le mentor, durant l'exercice de ses fonctions, en lien avec les particularités de l'accompagnement auprès des adultes.
	404/ ENC.REÇU – Pendant	Énoncés portant sur l'encadrement reçu par le mentor, durant l'exercice de ses fonctions, pour l'appuyer dans son rôle d'accompagnant (*soutien de la direction, suivi avec le conseil)*
	405/ RESSOURCES – Pendant	Énoncés portant sur les différentes ressources mises à la disposition du mentor durant l'exercice de ses fonctions pour l'appuyer dans son rôle d'accompagnant (*ex. : site Web, documentation, personne-ressource, forum de discussion)*
Besoins de formation et d'encadrement professionnels 500 *Questions 2.6, 4,1* ***SQ4***	**501/** BESOIN – Formation	Énoncés portant sur les besoins de l'enseignant-mentor en matière de formation à leur rôle d'accompagnant avant et durant l'exercice de ses fonctions.
	502/ BESOIN – Soutien de la direction	Énoncés portant sur les besoins de l'enseignant-mentor en matière de soutien offert par les membres de la direction de l'école avant et durant l'exercice de son rôle d'accompagnant.
	503/ BESOIN – Suivi	Énoncés portant sur les besoins de l'enseignant-mentor en matière de suivi durant l'exercice de son rôle d'accompagnant.
	504/ BESOIN – Personne ressource	Énoncés portant sur les besoins de l'enseignant-mentor en matière de soutien offert par une personne-ressource durant l'exercice de son rôle d'accompagnant.
	505/ BESOIN – Temps	Énoncés portant sur les besoins de l'enseignant-mentor en matière de temps durant l'exercice de son rôle d'accompagnant (*ex. : plus de journées de suppléance, tâches allégées*)
	506/ BESOIN – Accès à information	Énoncés portant sur les besoins de l'enseignant-mentor en matière d'accès à des documents et à des informations relatives à sa fonction d'accompagnant (*ex. : livres mis à sa disposition, ressources sur le web*)

	507/ BESOIN – Reconnaissance	Énoncés portant sur les besoins de l'enseignant-mentor en matière de reconnaissance (*démonstration de la reconnaissance de leur rôle, activités de remerciement, compensations financières*).
	508/ BESOIN – Flexibilité du programme	Énoncés portant sur les besoins de l'enseignant-mentor en matière de flexibilté concernant les modalités d'application du programme PIPNPE.
	509/ BESOIN – Groupe de partage	Énoncés portant sur les besoins de l'enseignant-mentor en matière d'occasion de partage avec les autres enseignants accompagnant des débutants (*forum de discussion, rencontre de style CAP*)
	510/ BESOIN – Outil pour se connaître en tant que mentor	Énoncés portant sur les besoins de l'enseignant-mentor en matière d'outils et de stratégies afin de mieux se connaître en tant que mentors (*identifier ses forces, ses défis, ses besoins*)
SEP en tant qu'accompagnant 600 *Questions 2.7 et 3.1* ***SQ3***	**601/** SEP – Constat score SEP	Énoncés portant sur les constats effectués par l'enseignant-mentor au sujet du score obtenu à l'Échelle générale d'efficacité personnelle de Schwarzer et Jerusalem.
	602/ SEP – Perceptions	Énoncés portant sur les perceptions de l'enseignant-mentor quant à son sentiment général d'efficacité dans ses fonctions de mentor.
	603/ SEP SOURCE – Exp. antérieures	Énoncés qui se rapportent aux *expériences antérieures* vécues par l'enseignant-mentor et jugées par ce dernier comme étant à la source (ou en partie à la source) de son SEP actuel en tant qu'accompagnant.
	604/ SEP SOURCE – Exp. vicariantes	Énoncés qui se rapportent aux *expériences vicariantes* vécues par l'enseignant-mentor et jugées par ce dernier comme étant à la source (ou en partie à la source) de son SEP actuel en tant qu'accompagnant.
	605/ SEP SOURCE – Persuasions verbales	Énoncés qui se rapportent aux *persuasions verbales* jugées par l'enseignant-mentor comme étant à la source (ou en partie à la source) de son SEP actuel en tant qu'accompagnant.
	606/ SEP SOURCE – États phys. et émot.	Énoncés qui se rapportent aux *états physiologiques et émotionnels* vécus par l'enseignant-mentor et jugés comme étant à la source (ou en partie à la source) de son SEP actuel en tant qu'accompagnant.
	607/ SEP – Ex. efficacité	Énoncés qui se rapportent à une situation où l'enseignant s'est senti particulièrement efficace dans son rôle d'accompagnant et les raisons à la base de ce sentiment.
	608/ SEP – Ex. inefficacité	Énoncés qui se rapportent à une situation où l'enseignant s'est senti particulièrement inefficace dans son rôle d'accompagnant et les raisons à la base de ce sentiment.
	609/ SEP COLL – Perceptions	Énoncés qui se rapportent aux perceptions de l'enseignant en ce qui concerne l'efficacité des mentors en général.
	610/ SEP – Infl. formation + encadrement	Énoncés qui se rapportent aux perceptions de l'enseignant quant à l'influence des formations et de l'encadrement reçus sur son SEP en tant qu'accompagnant.
	611/ SEP STRAT – Autoformation	Énoncés qui se rapportent aux stratégies qui font appel à l'autoformation et utilisées par le mentor afin de se sentir plus efficace dans son rôle d'accompagnant (*ex. : lectures, recherches sur Internet*)
	613/ SEP STRAT – Réflexion	Énoncés qui se rapportent aux stratégies qui font appel à la réflexion utilisées par le mentor afin de se sentir plus efficace

		dans son rôle d'accompagnant.
	614/ SEP STRAT – Anticipation + Réponse besoins mentorés	Énoncés qui se rapportent aux stratégies qui font appel à l'anticipation et à la réponse aux besoins des mentorés et utilisées par le mentor afin de se sentir plus efficace dans son rôle d'accompagnant.
	615/ SEP STRAT – Chercher réponses, ressources	Énoncés qui se rapportent aux stratégies qui font appel à la recherche de réponses, et des ressources et utilisées par le mentor afin de se sentir plus efficace dans son rôle d'accompagnant.
	616/ SEP STRAT – Disponibilité + Proximité	Énoncés qui se rapportent aux stratégies qui font appel à la disponibilité et la proximité et utilisées par le mentor afin de se sentir plus efficace dans son rôle d'accompagnant.
	617/ SEP STRAT – Liste + Aide-mémoire	Énoncés qui se rapportent aux stratégies qui font appel l'établissement de liste ou d'aide-mémoire utilisées par le mentor afin de se sentir plus efficace dans son rôle d'accompagnant.
Autres 700	**701/**EXP – Description générale	Énoncés qui se rapportent à la description, en quelques mots, que font les mentors de leur expérience générale en tant qu'accompagnant.
	702/ EXP – Vivre exp. positive	Énoncés qui se rapportent aux conseils de l'enseignant-mentor afin de vivre une expérience d'accompagnement positive et enrichissante.
	703/ MENTORAT – Facteurs de réussite	Énoncés qui se rapportent à la perception de l'enseignant-mentor par rapport aux facteurs pouvant venir faciliter un mentorat de qualité.
	704/ MENTORAT – Limites	Énoncés qui se rapportent à la perception de l'enseignant-mentor par rapport aux facteurs pouvant venir limiter un mentorat de qualité.
	705/ÉQUIPE ÉCOLE – collaboration et collégialité	Énoncés qui se rapportent aux perceptions de l'enseignant-mentors et qui font référence à l'esprit de collaboration et la collégialité qui règne au sein de son école.

ANNEXE J

Grille d’analyse des documents relatifs au PIPNPE

1. Éléments contextuels du PIPNPE (durée, étapes, choix des enseignants-mentors, fréquence des rencontres, etc.)
2. Caractéristiques/profil des enseignants-mentors
3. Rôles/fonctions du mentor dans l'accompagnement du nouvel enseignant
4. Tâches du mentor en tant qu'accompagnant auprès du nouvel enseignant
5. Difficultés/défis/obstacles rencontrés par le mentor au sein de l'accompagnement-mentoral
6. Bénéfices/avantages ressentis par le mentor durant ou à la suite de l'accompagnement-mentoral
7. Formations et encadrement professionnel offerts aux enseignants-mentors
8. Besoins de formation et d'encadrement professionnel des enseignants-mentors
… Tout autre élément qui s'avère pertinent pour la présente recherche

ANNEXE K

Échelle générale d'efficacité personnelle de Duchesne et Gagnon (2013)

Pour chaque question, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre situation en tant qu'accompagnant (mentor).

	Questions	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
1	J'arrive toujours à solutionner des situations difficiles si j'essaie suffisamment fort.	4	3	2	1
2	Lorsque je rencontre de l'opposition, je suis capable de trouver les moyens d'obtenir ce que je veux.	4	3	2	1
3	Il est facile pour moi de demeurer concentré(e) sur mes buts et de rencontrer mes objectifs.	4	3	2	1
4	J'ai confiance de pouvoir gérer efficacement des évènements inattendus.	4	3	2	1
5	Grâce à mes ressources personnelles, je sais comment faire face à des situations imprévues.	4	3	2	1
6	Je peux résoudre la plupart des problèmes si j'y mets les efforts nécessaires.	4	3	2	1
7	J'arrive à demeurer calme devant les difficultés car j'ai confiance de pouvoir compter sur ma débrouillardise.	4	3	2	1
8	Lorsque je fais face à un problème, je peux habituellement trouver plusieurs solutions.	4	3	2	1
9	Quand je me retrouve « coincé(e) » ou « dans le trouble », je peux habituellement envisager une solution.	4	3	2	1
10	Je peux habituellement gérer n'importe quelle situation qui m'arrive.	4	3	2	1
Total des points pour chaque colonne					

Score total du participant : _____ Âge du participant : _____