



Le mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion professionnelle : points de vue d'enseignants débutants

Claire DUCHESNE¹ (Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Canada) et

Ruth KANE² (Faculté d'éducation, Université d'Ottawa) (Canada)

De nombreux enseignants quittent la profession après quelques années d'exercice. La qualité de l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants débutants constitue un enjeu prioritaire pour un nombre croissant de conseils scolaires au Canada. Cet article présente les points de vue de 27 nouveaux enseignants qui se sont exprimés sur le jumelage mentor/mentoré, sur la structure et la nature des rencontres avec le mentor et sur l'expérience de relation mentorale qu'ils ont vécue. L'analyse des données recueillies a permis de mettre en évidence les enjeux associés à deux des principales fonctions du mentor, soit l'accompagnement professionnel et le soutien personnel.

Mots-clés : mentorat, insertion professionnelle, enseignants débutants

Introduction

Le Canada compte parmi les pays pour lesquels la question de la rétention du personnel enseignant constitue un sujet d'actualité. En effet, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario rapporte que chaque année, alors qu'environ 10 000 nouveaux enseignants intègrent la profession, 3 500 enseignants en service quittent l'enseignement avant leur retraite (OEEQ, 2008). Un sondage de la Fédération canadienne des enseignants a également révélé que l'insuffisance d'enseignants diplômés, le manque d'intérêt pour une carrière en enseignement et le grand roulement des enseignants débutants font partie des principaux obstacles au recrutement et au maintien en poste des nouveaux enseignants (FCEE, 2000). Il semble, en outre, que la période d'insertion professionnelle soit déterminante quant à la rétention du personnel enseignant; en effet, un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) stipule que la qualité de l'expérience professionnelle vécue lors des premières années dans l'enseignement influence la décision de rester ou de quitter la profession (2005).

1. Contact : claire.duchesne@uottawa.ca; ruth.kane@uottawa.ca

2. Contact : ruth.kane@uottawa.ca



Les enseignants débutants, comme leurs collègues plus expérimentés, rencontrent des défis importants en regard de la motivation des élèves à l'apprentissage, de l'implantation d'une pratique efficace de gestion de la classe, de la planification d'un enseignement correspondant aux besoins particuliers de leurs élèves, de l'utilisation de stratégies d'évaluation appropriées de même que du travail en collaboration avec les parents de leurs élèves (Buhot, 2007; Johnson, 2001; Johnson, Berg & Donaldson, 2005; Mukamurera & Gingras, 2004). A ces éléments, s'ajoutent l'insécurité et la peur des nouveaux enseignants de ne pas être à la hauteur, ainsi que le doute quant à leur capacité à assumer seuls la responsabilité de la classe (Buhot, 2007).

Des recherches démontrent par ailleurs que l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants débutants varie selon la culture de l'école, l'attitude des membres de l'administration scolaire, du nombre d'enseignants novices qui se retrouvent dans une école donnée et selon qu'il y ait ou non un programme formel de soutien à l'insertion professionnelle (Weiss & Weiss, 1999). Les difficultés comme les défis auxquels font face les nouveaux enseignants contribuent à l'expérience plus générale d'insertion professionnelle. Pour la FCEE (1993), cette étape d'insertion qui correspond aux premières années dans la profession offre une occasion d'apprentissage du métier d'enseignant. Les nouveaux enseignants se voient attribuer une tâche semblable à celle de leurs aînés, mais héritent habituellement des classes difficiles ou des niveaux dont ces derniers n'ont pas voulu. Ces novices se savent observés et évalués par leurs collègues de même que par leurs supérieurs et sont pleinement conscients de leur manque d'expérience. Ils apprennent leur profession « sur le tas » et leurs idéaux, confrontés à la réalité de la classe, sont remis en question. Au cours de ces premières années d'enseignement, il leur faut se familiariser avec les programmes d'études ainsi qu'avec l'art subtil de la gestion de classe. Ils ont pour défi de développer leur compétence, mais également de se tailler une place au sein de leur équipe de travail comme de leur profession (FCEE, 1993).

Au cours de cet article, les enjeux de l'insertion professionnelle des enseignants débutants seront examinés sous l'angle des relations avec les collègues enseignants, notamment dans le contexte de la relation mentorale. Les procédures méthodologiques qui ont balisé la recherche seront aussi présentées, de même que les résultats de l'analyse des données recueillies auprès des participants. La discussion fournira par la suite des pistes de réflexion à propos des questions relatives à deux des principales fonctions du mentor, soit l'accompagnement professionnel et le soutien personnel.

L'importance des relations avec les autres enseignants

La qualité des relations qu'un enseignant établit avec ses collègues constitue l'un des aspects les plus signifiants du travail des enseignants et



influence l'engagement au travail de ces derniers. En effet, certaines des enseignantes qui ont participé à l'étude de Duchesne (2004) parlent du phénomène de *contagion*; elles croient que les enseignantes fortement engagées au travail s'attirent les unes les autres et incitent leurs collègues moins engagées à accroître leur investissement professionnel. Ce phénomène appuie les propos de Peterson et Martin (1990), de Hargreaves (1994), de Reyes (1990) et de Yee (1990) selon lesquels plus la cohésion entre les normes, les croyances et les valeurs communes aux enseignants est grande, plus l'engagement professionnel de ceux-ci augmente. Selon Reyes (1990), la possibilité d'enseigner en collaboration, d'échanger avec les collègues de niveau, de partager le travail et d'assurer en équipe la gestion de celui-ci, sont des stratégies favorisant l'engagement professionnel tout en permettant aux enseignants de vivre des expériences de travail significatives. En outre, l'actualisation des compétences à travers les interactions entre collègues constitue un élément essentiel au développement de l'engagement professionnel des enseignants (Yee, 1990). Les propos de Buhot (2007) vont dans le même sens :

L'attente principale du débutant lors de cette première phase de l'année scolaire est un soutien collectif et principalement moral à la personne. Ce qui fait la bonne école pour une première rentrée, c'est un environnement humain favorable. (p. 5)

Certains des enseignants débutants ayant contribué à la recherche de Guilbert et Lazuech (2007) et dont les premières années dans l'enseignement se sont passées au sein d'écoles où les élèves étaient jugés difficiles, ont en outre exprimé l'importance du soutien de leurs collègues dans leur parcours d'insertion. Après cinq années d'exercice de la profession, ils considèrent posséder une meilleure maîtrise du métier, au plan de la gestion des apprentissages comme de la gestion de la classe. Pour certains, ce cheminement professionnel s'est effectué grâce à la construction d'un réseau d'amis et de collègues, par le soutien des autres enseignants débutants, mais aussi par celui d'enseignants expérimentés perçus, par les novices, comme des ressources.

Le mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion professionnelle

Dans la mythologie grecque, c'est à Mentor qu'Ulysse a confié l'éducation de son fils et la gestion de ses affaires pendant son absence. Aujourd'hui, on désigne sous le vocable de mentor celui qui joue le rôle de guide ou de conseiller. Dans le domaine professionnel, le concept de mentorat s'applique à la relation qui s'établit entre un employé chevronné, le mentor, et un novice, le mentoré. L'objet du mentorat professionnel est donc d'assurer le développement et l'apprentissage professionnels du nouvel employé qui bénéficie du soutien, des conseils, de l'expertise et de la sagesse prodigués par un collègue plus expérimenté (Cuerrier, 2004).

Pendant de nombreuses années, l'enseignement a été perçu comme une profession dont l'apprentissage et l'exercice procédaient par essais et erreurs, dans la solitude de la salle de classe. Pourtant, de plus en plus



de recherches appuient la thèse que les enseignants sont beaucoup plus efficaces lorsqu'ils peuvent apprendre et être soutenus par une communauté de collègues (Marcel & Garcia, 2007; Martinez, 2004; Hargreaves & Fullan, 2000). Précisons également qu'il s'agit d'une profession qui engage la personne bien au-delà de la fonction de transmission des savoirs aux élèves; le premier outil d'intervention de l'enseignant est sa personne entière et sa pratique est tributaire de la nature des liens qu'il crée avec ses élèves au fil des semaines et du souci qu'il manifeste pour le développement de ces derniers. Conséquemment, le soutien émotionnel constitue l'un des besoins les plus criants du nouvel enseignant (Hargreaves & Fullan, 2000). Le mentorat auprès des enseignants débutants n'a pas seulement pour effet d'influencer positivement la rétention de ceux-ci dans la profession, mais il permet également d'améliorer les compétences et l'efficacité en enseignement du mentor aussi bien que du mentoré (Jokinen, Heikkinen & Valijervi 2005; Hargreaves & Fullan, 2000; Odell & Huling, 2000; Weiss & Weiss, 1999).

Même s'il s'agit d'une pratique de plus en plus répandue dans les organisations scolaires, le mentorat ne garantit pas la réussite de l'insertion professionnelle des enseignants débutants. La question de l'accompagnement est complexe et son succès dépend du partage des responsabilités entre l'administration (de qui relève le programme de mentorat), le mentor (qui doit posséder des compétences à l'accompagnement professionnel et personnel) et le mentoré (qui doit s'engager pleinement et activement dans sa propre démarche d'apprentissage du métier d'enseignant) (Duchesne, sous presse). Est-il nécessaire de préciser que le premier responsable de la réussite de l'insertion professionnelle est le mentoré lui-même, le mentor jouant ici un rôle important, certes, mais plutôt complémentaire que prioritaire (Amendola, Cuisinay & Losego, 2008).

Contexte et méthode

Le programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE)³ a été mis en place par le ministère de l'Éducation de l'Ontario dans le but de favoriser à la fois l'épanouissement et le perfectionnement professionnels des nouveaux enseignants (MEO, 2006). Il s'agit d'un programme obligatoire pour tous les nouveaux membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, qu'ils soient frais émoulus des programmes de formation des maîtres offerts par les universités canadiennes ou qu'ils soient des enseignants expérimentés venus d'autres provinces et nouvellement embauchés dans les écoles ontariennes. Chaque nouvel enseignant participant au PIPNE a été pairé avec un enseignant chevronné de son école lorsque cela était possible; quelques enseignants ont cependant été jumelés avec un mentor d'une

3. Le financement pour cette recherche provient du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Les opinions, les constatations, les conclusions et les recommandations exprimées dans cet article sont uniquement celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue du ministère de l'Éducation.



autre école œuvrant dans le même champ d'enseignement. Le jumelage avec le mentor s'est effectué selon le choix du mentoré ou par désignation de la direction d'école.

Nous nous sommes intéressés à l'évaluation de l'expérience de relation mentorale vécue par des mentorés. Des entrevues semi-dirigées ont été conduites au cours du printemps 2007 par des membres de l'équipe de recherche auprès de 27 enseignants débutants de la province de l'Ontario qui ont accepté de témoigner de cette expérience. Les entrevues ont été enregistrées sur bande audio et transcrites intégralement. Elles ont par la suite été traitées à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives N'Vivo. Des questions telles que « *Comment s'est effectué le jumelage avec votre mentor ?* », « *De quelle façon vos séances de travail se déroulaient-elles, habituellement ?* », « *Quel type de relation avez-vous développée avec votre mentor ?* » et « *Quel est votre degré de satisfaction par rapport à l'expérience que vous avez vécue ?* » constituent des exemples de thèmes qui ont été abordés lors de ces entrevues.

Dans un premier temps, lors de la phase *descriptive* de l'analyse, la réduction des données a été effectuée; au cours de ce processus, les données ont été traduites en codes et en catégories. Un travail de révision, de classification et de mise en relation des codes et des catégories a, pour sa part, été réalisé de façon périodique. Dans un deuxième temps, lors de la phase *interprétative* des résultats, les concepts émergents ont été précisés, permettant ainsi de « *construire une version systématique, logique et intégrée, incluant une spécification de la nature des relations entre les évènements significatifs et les phénomènes* » (Strauss & Corbin, 2004, p. 222).

Qu'en pensent les enseignants débutants ?

Les prochaines sections présenteront les expériences vécues par les mentorés qui ont collaboré à cette étude en regard du jumelage mentor-mentoré, de la structure et de la nature des rencontres de mentorat et de la relation mentorale.

Le jumelage mentor-mentoré

La plupart des nouveaux enseignants rencontrés ont révélé avoir rapidement créé des liens, dès les premiers jours de classe, avec un enseignant chevronné qui s'est montré amical et disponible pour répondre à leurs questions. Lorsqu'ils ont été invités à identifier un mentor parmi les membres du personnel, leur choix s'est tout naturellement tourné vers cet enseignant. D'autres répondants ont toutefois trouvé difficile de faire le choix d'un mentor puisqu'ils n'avaient encore créé aucun lien significatif avec un collègue en particulier; la sélection du mentor s'est alors effectuée selon une recommandation de la direction de l'école ou l'un de ses représentants :

« Elle nous a demandé de choisir un mentor. Elle a suggéré que l'on prenne quelqu'un avec qui on se sentait à l'aise pour discuter, ce genre de choses. Alors là, je suis allée voir directement le chef de mon département de math, parce que



j'avais établi de bons contacts avec à peu près tout le monde pendant les trois premières semaines de classe, mais je ne savais pas qui prendre. Il m'a suggéré l'enseignante avec qui je suis jumelée maintenant et ça a bien été. Ça a cliqué. »
(Martha)

Dans d'autres cas, le mentor a été assigné d'office, en raison de l'expérience cumulée par celui-ci et de sa connaissance de la matière enseignée. Pour Ian, ce jumelage imposé n'a pas posé problème : « *J'ai été informé par courriel. Je n'ai pas choisi, mais c'était correct.* » La majorité des enseignants débutants rencontrés ont cependant apprécié de pouvoir choisir eux-mêmes, sur la base de leurs affinités personnelles et de la compatibilité des caractères, le mentor qui les accompagnerait tout au long de l'année scolaire; en effet, les « unions forcées » ont laissé des impressions de relations plutôt tièdes chez les participants qui les ont vécues.

L'importance de la compatibilité entre les intérêts personnels des mentors et ceux de leurs mentorés a été soulignée par la recherche (Owen & Solomon, 2006; Wanberg, Kammeyer-Mueller & Marchese, 2006). Les affinités entre deux enseignants observées par la direction d'école qui effectue le jumelage peuvent être perçues différemment par les enseignants eux-mêmes. Afin d'accroître les possibilités de succès de ce jumelage, il est suggéré que ces liens de compatibilité soient d'abord et avant tout explicites et significatifs pour les protagonistes de la relation mentorale, soit le mentoré et son mentor. Par ailleurs, des recherches recensées par Allen et Eby (2004) ont mis en lumière l'influence du genre dans l'établissement de la relation mentorale. En effet, les dyades de même genre se sont avérées plus fructueuses que les dyades de genre mixte, notamment en ce qui concerne le modelage du rôle par le mentor, l'accompagnement psychosocial et le soutien au plan du développement de carrière. En conséquence, un jumelage « naturel » entre les enseignants, plutôt qu'imposé par la direction d'école, devrait être favorisé.

Par ailleurs, il semble que le mentorat ne convienne pas à tous les contextes d'insertion professionnelle. Certains des participants à la recherche étaient des enseignants ayant cumulé quelques années d'expérience en enseignement dans une autre province; ils se sont cependant vus dans l'obligation de se joindre au programme d'insertion professionnelle parce qu'ils étaient nouvellement embauchés en Ontario. L'étude de Amendola, Cuisinay et Losego (2008), en outre, stipule que le mentorat ne constitue pas la stratégie la plus efficace d'insertion subjective, ce processus par lequel les nouveaux enseignants acquièrent le sentiment d'être « réellement » un enseignant. D'après cette étude, l'établissement de relations collégiales et non formelles avec les autres enseignants s'avère toutefois un moyen privilégié par nombre d'enseignants novices pour favoriser le développement de leur identité professionnelle.



La structure et la nature des rencontres

La majorité des rencontres avec le mentor se sont déroulées de façon informelle, en réponse aux besoins ponctuels du nouvel enseignant, soit quelques minutes avant ou après le début des classes ou pendant le repas de midi, selon l'urgence ressentie et la disponibilité du mentor :

« Je ne dirais pas que c'était organisé ou structuré. On avait l'avantage de partager un local; donc une période par jour au premier semestre j'enseignais dans son local, alors en rentrant et en sortant presque chaque jour on avait une conversation de quelques minutes. 'Comment ça va ? Comment les choses avancent ?' Voir si tout allait bien. Quand j'avais besoin de choses particulières, c'était moi qui allais la voir pour poser des questions précises, chercher des ressources. » (Muriella)

Pour quelques enseignants, cependant, les rencontres avec le mentor ont suivi un horaire précis, particulièrement lorsque le mentor et le mentoré ne travaillaient pas dans la même école; des rendez-vous étaient alors fixés par courrier électronique. Les rencontres se sont généralement déroulées pendant les périodes de planification, les récréations ou à l'heure du repas et visaient à répondre aux besoins spécifiques du mentoré : soutien à la planification, à l'enseignement ou à l'évaluation, conseils pour concevoir des examens, pour rédiger les bulletins ou pour communiquer avec les parents d'élèves, stratégies de gestion de classe et de soutien aux élèves ayant des besoins spéciaux, prêt de matériel pédagogique, idées pour varier les leçons, mots de réconfort lors des moments de découragement, etc.

Ceux, parmi les nouveaux enseignants, qui ont eu la possibilité d'observer leur mentor ou un autre enseignant issu du même champ disciplinaire ont retiré des bénéfices considérables de cette expérience en matière de gestion de l'enseignement aussi bien que de gestion de l'apprentissage :

« Puis j'ai assisté à la leçon d'une autre enseignante en sciences qui enseignait les mêmes cours que moi. Ça, ça m'a vraiment aidée parce que dans le fond, je voyais exactement où ils étaient rendus puis ce qu'ils faisaient avec la matière. Ça a aidé pour me trouver des idées, pour comment changer mes stratégies d'enseignement et mes stratégies d'apprentissage. » (Catherine)

Des enseignants débutants ont par ailleurs mentionné qu'ils auraient aimé assister à une leçon dispensée par leur mentor et être observés par celui-ci en retour, mais qu'ils n'ont pas osé lui exprimer une telle demande de crainte de l'importuner, comme en témoigne Ashley : *« C'est un peu comme dire à une personne qui a 18 ans d'expérience "Viens un peu observer ce qui se passe à la maternelle"; je pense que ça aurait vraiment été une perte de temps pour elle. »* Pour cette même raison, ils ont également préféré que les rencontres soient planifiées selon l'initiative du mentor. La majorité des enseignants débutants qui ont participé à l'étude ont pourtant souligné la pertinence des rencontres ponctuelles et informelles avec leur mentor, en fonction des besoins ressentis. Poser rapidement une question au mentor entre deux cours, dans le corridor de



l'école, s'avère être une méthode largement privilégiée par la plupart des mentorés que nous avons rencontrés.

Ces hésitations à exprimer ses besoins mettent en relief la question des attentes mutuelles dans la relation mentorale : celles du mentoré qui s'en remet au mentor pour « diriger les opérations » et celles du mentor qui attend que le mentoré manifeste ses besoins d'accompagnement et de soutien. Selon Martin et Rippon (2003), l'accessibilité du mentor constitue l'une des qualités les plus appréciées par les mentorés; cette accessibilité se manifeste, entre autres, par une attitude amicale de la part du mentor, par sa flexibilité, par son sens de l'équité de même que par ses aptitudes générales à la communication (écouter avec attention, donner une rétroaction juste, etc.). L'étude d'Edwards et Gordon (2006), en outre, a mis en exergue l'importance, pour le mentoré, de répondre aux appels et aux courriels de son mentor, de lui poser des questions et de partager avec lui l'information à propos de son cheminement. Une pratique de communication médiocre en quantité comme en qualité de la part du mentor comme du mentoré risque, conséquemment, de résulter en une relation mentorale stérile.

La relation mentorale

L'expérience professionnelle du mentor s'est avérée être un atout indispensable aux yeux de la plupart des mentorés. Plusieurs d'entre eux ont ressenti comme un privilège d'être accompagnés par une personne possédant de telles ressources. Des mentors ont été reconnus pour leur attitude chaleureuse et encourageante; d'autres ont d'abord agi avec discrétion auprès de leur mentoré, établissant peu à peu un climat de confiance. Puisque le rôle du mentor en est un, d'abord et avant tout, de soutien à l'enseignant novice, les rétroactions offertes aux mentorés étaient essentiellement positives et rassurantes. Ces commentaires portaient habituellement sur les savoir-faire du nouvel enseignant, ceux qui semblaient être maîtrisés comme ceux qu'il convenait de développer :

« Bien ça a été surtout positif. Je veux dire évidemment, elle est pas là pour me juger, elle est pas là pour m'évaluer, mais plutôt pour m'encourager puis venir à mon secours quand j'en ai besoin. Pas que c'est arrivé souvent, mais au moins j'ai quelqu'un dans mon milieu de travail qui me comprend. Ça été vraiment constructif, tout ce qu'elle m'a dit, ça été vraiment constructif. » (Bella)

Certains jumelages entre mentors et mentorés ont été imposés par la direction d'école ou ont été pratiqués en fonction de contraintes relevant du contexte scolaire. Lorsque cette relation n'était pas souhaitée par l'enseignant débutant ou par son collègue chevronné, le programme de mentorat pouvait être compromis. Lors de situations plus critiques, c'est l'insertion du nouvel enseignant qui était en péril, comme le laisse entendre Sharon :

« Malheureusement, ma relation avec mon mentor n'a tout simplement pas marché puis ça, à partir de la première journée. Plusieurs personnes étaient au



courant, mais y a rien qui a été fait pour changer ça. Je trouvais ça tellement stressant que j'ai même pensé à quitter au milieu de l'année ».

La motivation à s'engager dans une relation mentorale constitue l'un des principaux facteurs associés à la réussite d'un programme de mentorat relevés par Savoie, Lapointe, Laroche, et Brunet (2008). Par contre, comme ce fut le cas pour la majorité des participants à notre recherche, cette relation d'accompagnement a évolué tout au long de l'année. Des enseignants novices qui, en septembre, se disaient intimidés par leur mentor, ont vu leur confiance envers celui-ci se développer peu à peu, comme en témoigne Catherine : « *Moi je la trouvais très glaciale et inabordable [au début]; à la fin de l'année, elle était souriante et beaucoup plus... je me sens beaucoup plus proche.* »

La majorité des enseignants débutants rencontrés ont vécu, dès les premiers instants, une relation très positive; ils ont vu leur relation avec leur mentor se transformer en amitié sincère; non seulement ont-ils tiré profit du soutien de leur mentor dans leur processus d'insertion professionnelle, mais ils se sont également sentis estimés en tant que personnes et reconnus comme professionnels à travers cette relation :

« Aujourd'hui nous sommes de très bons amis. On se parle personnellement, on se parle comme de vrais amis, là. On se [partage] des secrets, on se donne des choses. Au commencement de l'année, ce n'était pas ça, c'était mentor et tout ça, mais on a réalisé éventuellement que moi et elle on serait de très bons amis. Donc ça va très bien puis si j'ai besoin d'aide, je sais que je peux aller la voir n'importe quel temps. » (Bernard)

Les mentorés qui ont participé à cette étude ont trouvé rassurant de savoir que le mentor était là pour eux, disponible. En outre, la plupart des enseignants débutants rencontrés ont perçu le mentorat comme une forme de soutien professionnel et personnel essentiel à la réussite de leur insertion dans la profession. En effet, les recherches recensées par Savoie et al. (2008) précisent que le processus de mentorat s'articule autour d'un double objectif : le développement professionnel du mentoré et sa croissance psychosociale. La qualité de la relation qui s'établit constitue l'élément le plus déterminant de l'expérience mentorale; les compétences relationnelles du mentor comme celles du mentoré auront, par conséquent, une influence directe sur le succès de cette relation.

Discussion

La réussite d'un programme d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants repose, en grande partie, sur la qualité et sur l'efficacité du jumelage mentor-mentoré. Il s'est avéré essentiel, pour les enseignants débutants que nous avons rencontrés, d'être accompagnés par un mentor auprès de qui ils pouvaient développer une relation de confiance et cet aspect a revêtu une importance plus grande à leurs yeux que celui d'être jumelés avec un collègue qui enseigne la même matière ou le même niveau scolaire. Le pairage ne doit pas apparaître comme



« forcé »; il faut que ça « clique », que le courant passe, voire, qu'une relation amicale se développe. Il semble donc prioritaire que le jumelage s'appuie davantage sur les affinités personnelles entre les parties impliquées. Toutefois, s'il est possible que le jumelage tienne compte à la fois des inclinations naturelles entre le mentor et le mentoré de même que des intérêts professionnels qu'ils ont en communs, il est permis de penser que les possibilités de succès d'une telle association s'en trouveront augmentées. Le jumelage de partenaires de même genre est également à privilégier, comme en témoignent les recherches recensées par Alen et Eby (2004).

Les entretiens auprès des nouveaux enseignants qui ont participé à cette étude ont mis au jour, à partir de leurs points de vue sur l'expérience qu'ils ont vécue, les enjeux associés aux deux principales fonctions du mentor : l'accompagnement professionnel et le soutien personnel.

L'accompagnement professionnel du mentoré : improvisation ou formation ?

Comment le mentor doit-il intervenir auprès du mentoré ? Quelles sont ses responsabilités dans le succès de la relation mentorale ? Qu'est-ce qu'un « bon » mentor ? Si les résultats de l'analyse des données recueillies ne permettent pas de répondre à ces questions, elles mettent cependant en évidence les enjeux qui y sont inhérents.

La qualité de la relation mentorale est fortement influencée par le rôle joué par le mentor. Les propos des mentorés qui ont participé à cette étude confirment les différentes facettes de ce rôle, soit : accueillir les mentorés; les aider, les guider, les soutenir et les conseiller; leur fournir un accompagnement pédagogique et un soutien psychologique; leur servir de modèle et leur rendre explicite la culture institutionnelle (Bergevin & Martineau, 2007). Plusieurs des enseignants débutants que nous avons rencontrés ont exprimé leurs craintes d'importuner leur mentor. Les mentors, pour leur part, ne sont pas toujours conscients des besoins spécifiques des mentorés et peuvent se montrer, eux aussi, hésitants à offrir, à proposer, à conseiller. La mise en place des programmes de mentorat pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants débutants témoignent du souci des organisations scolaires d'encadrer ces derniers et de répondre à leurs besoins de débutants. Qu'en est-il des enseignants chevronnés qui assument les fonctions de mentors : quel encadrement, quelle formation reçoivent-ils ? Doivent-ils découvrir les différentes facettes de leur rôle de même que les responsabilités qui leur incombent par observation, par intuition ou par déduction ? Peut-on s'improviser mentor ? L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario affirme que les mentors, pour remplir leur rôle avec compétence, devraient participer à un programme de formation portant sur l'apprentissage des adultes, leur rôle d'accompagnateur, les besoins des nouveaux enseignants, la communication, la réflexion et les stratégies d'encadrement (OEEO, 2008). Les recherches de Rhodes et Beneicke



(2002) et de Feiman-Nemser (2003) appuient également l'idée que les organisations scolaires doivent assurer la préparation et l'encadrement du mentor.

Le soutien personnel : de l'amitié et de l'engagement

Par ailleurs, si la recherche fait largement état des aptitudes et des compétences requises par les mentors pour assurer le succès de la relation mentorale, on trouve peu d'information sur les responsabilités des mentorés à cet égard (Bergevin & Martineau, 2007; Martin & Rippon, 2003; OEEO, 2008). L'attitude que le nouvel enseignant adopte en regard de son insertion professionnelle pourrait avoir une influence sur la qualité de celle-ci. En effet, l'analyse de l'ensemble des données recueillies lors de cette étude a révélé que certains enseignants débutants semblaient avoir une propension naturelle à faire ressortir le côté positif des obstacles rencontrés, tels que les situations difficiles vécues auprès d'élèves dissipés ou la gestion complexe de l'enseignement de plusieurs matières. Ces enseignants ont su tirer le maximum de tout ce que le PIPNPE leur offrait et se disaient satisfaits de cette première année d'enseignement. La situation inverse a également été observée pendant les entrevues; en effet, d'autres enseignants nouvellement en service ont, eux aussi, rencontré des obstacles au cours de leur première année d'enseignement et le soutien offert – par le mentor, les membres de la direction de l'école, les collègues, le conseil scolaire – ne leur a pas permis de surmonter ces difficultés. Par ailleurs, entre les mentorés « plutôt optimistes » et les mentorés « plutôt pessimistes », se retrouve une majorité de nouveaux enseignants capables d'identifier les défis présentés par les différentes dimensions de la profession tout en étant en mesure d'apprécier le soutien dispensé par les différents intervenants du milieu.

Comme le souligne l'étude de Martin et Rippon (2003), d'autres attitudes appartenant au mentoré, telles que la capacité de recevoir une critique, la propension à réfléchir sur sa pratique ou l'aptitude à percevoir ses difficultés et à demander de l'aide, sont des qualités nécessaires à la réussite de l'insertion de celui-ci dans la profession. Des comportements de défense ou d'évitement de la part du mentoré devant des faiblesses identifiées dans sa pratique, l'adoption d'une attitude d'acceptation passive de toutes les formes de critiques, même lorsqu'elles sont non fondées ou, à l'opposé, le refus de reconnaître sa part de responsabilité en regard des difficultés rencontrées constituent, eux aussi, des obstacles à son développement professionnel. Comment les mentors peuvent-ils répondre aux besoins de soutien personnel de leurs mentorés ? Quelles aptitudes et attitudes doivent-ils alors développer ? Des études ont souligné l'influence de l'engagement du mentor et du mentoré dans la relation mentorale sur le succès de celle-ci (Allen, Johnson, Xu, Biga, Rodopman & Ottinot 2009; Day, Elliot & Kington, 2005, Poteat, Shockley & Allen, 2009). Les entretiens effectués auprès des participants à cette étude ont témoigné de la richesse d'une relation mentorale qui, au-delà du cadre institutionnel, évolue en véritable amitié. L'engagement émotionnel qui en



résulte favorise le développement d'une relation mentorale de qualité. Il serait cependant irréaliste de penser que toutes les relations mentorales doivent – ou peuvent – atteindre un tel niveau d'engagement mutuel.

Conclusion

Les défis de l'insertion professionnelle des enseignants débutants ont été précisés plus tôt dans cet article; le mentorat est dès lors considéré par de nombreux chercheurs comme une piste prometteuse pour faciliter cette insertion. Les facteurs qui contribuent au succès de la relation mentorale ont été évoqués par les participants à cette étude et ont été confirmés par les recherches citées précédemment. L'analyse des données recueillies a permis de mettre en évidence l'importance de la préparation et de l'encadrement des mentors en ce qu'ils développent afin d'offrir aux mentorés un accompagnement professionnel et un soutien personnel favorisant leur insertion dans la profession.



Références

- Allen, T. D., Johnson, H-A. M., Xu, X, Biga, A., Rodopman, O. B. et Ottinot, R. C. (2009). Mentoring and protégé narcissistic entitlement. *Journal of Career Development*, (35)4, 385-495.
- Allen, T.D. et Eby, L.T. (2004). Factors related to mentor reports of mentoring functions provided: Gender and relational characteristics. *Sex Roles*, (50), 129-139.
- Amendola, C., Cuisinay, M. et Losego, P. (2008). *L'insertion subjective*. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin, Groupe de recherche suisse sur l'insertion. [En ligne]. Disponible le 10 mai 2010 : <http://www.inserch.ch/>
- Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Rapport du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement. [En ligne]. Disponible le 10 mai 2010 : http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/Le_mentorat_par_ladipe.pdf
- Buhot, E. (2007). *Equipes d'écoles et insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. Actes de l'Actualité de la recherche en éducation et formation, Strasbourg. [En ligne]. Disponible le 8 mai 2010 : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Eric_BUHOT_496.pdf
- Cuerrier, C. (2004). Le mentorat appliqué au monde du travail : Analyse québécoise et canadienne. *Carrièreologie* 9(3-4), 519-530.
- Day, C, Elliot, B. et Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Duchesne, C. (2004). *Etude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Québec.
- Duchesne, C. (sous presse). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : A qui la responsabilité ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Edwards, J. L. et Gordon, S. M. (2006). *You should—I should: Mentoring responsibilities as perceived by faculty, alumni, and students*. Actes de l'American Educational Research Association, San Francisco, CA. [En ligne]. Disponible le 7 septembre 2009 : http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/27/f9/45.pdf
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCEE). (1993). *Le chemin parcouru : La qualité de vie au travail*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCEE). (2000). Sondage de la FCE auprès des conseils et des commissions scolaires du Canada sur des questions relatives à l'offre et à la demande en personnel enseignant. *Bulletin des services économiques*, 5(S2).
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn ? *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Guibert, P. et Lazuech, G. (2007). Parcours d'insertion professionnelle des enseignants du secondaire. Actes de l'Actualité de la recherche en éducation et formation, Strasbourg. [En ligne]. Disponible le 5 septembre 2009 : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Lazuech_gilles_GUIBERT_PASCAL_258.pdf
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Toronto: OISE Press.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Johnson, M. (2001). *Making teaching boom proof: The future of the teaching profession*. London: IPPR.
- Johnson, S. M., Berg, J. H. et Donaldson, M.L. (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. [En ligne]. Disponible le 22 décembre 2008 : http://assets.aarp.org/www.aarp.org/articles/NRTA/Harvard_report.pdf



- Jokinen, H., Heikkinen, H. et Valijervi, J. (2005). Mentoring in supporting newly qualified teachers' professional development. ATEE 30e annual conference, Amsterdam, Netherlands, 219-222. [En ligne]. Disponible le 22 décembre 2008 : http://www.atee2005.nl/download/papers/21_bb.pdf
- Marcel, J.-F. et Garcia, A. (2007). Des relations entre les pratiques de travail partagé et les pratiques d'enseignement. Colloque Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg. [En ligne]. Disponible le 5 septembre 2009 : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jean-Francois_MARCEL_044.pdf
- Martin, M. et Rippon, J. (2003). Teacher induction: Personal intelligence and the mentoring relationship. *Journal of In-service Education*, 29(1), 141-162.
- Martinez, K. (2004). Mentoring new teachers: Promise and problems in times of teacher shortage. *Australian Journal of Education*, 48(1), 95-108.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2006). *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Guide des éléments d'insertion professionnelle*. Education Ontario.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire. *Formation et profession (Décembre)*.
- Odell, S. J., et Huling, L. (2000). *Quality mentoring for novice teachers*. Indianapolis, IN: Kappa Delta Pi.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO). (2008). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Grandir dans la profession*. [En ligne]. Disponible le 19 décembre 2008 : http://www.oeeo.ca/publications/pdf/Induction_White_Paper_f.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. [En ligne]. Disponible le 20 octobre 2008 : <http://www.oecd.org/dataoecd/39/43/34990974.pdf>
- 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.
- Peterson, K.D. et Martin, J.L. (1990). Developing teacher commitment: The role of the administrator. Dans P. Reyes (Dir.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance and productivity* (p. 223-240). Newbury Park, CA: SAGE publications.
- Poteat, L. F., Schockley, K. M. et Allen, T. D. (2009). Mentor-protégé commitment fit and relationship satisfaction in academic mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 332-337.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace: Commitment, performance and productivity*. Newbury Park, CA: SAGE publications.
- Rhodes, C. et Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education*, 28(2), 297-310.
- Savoie, A., Lapointe, D., Laroche, R. et Brunet L. (2008). La relation mentorale formelle en milieu de travail : Apports de la recherche à la pratique. *Pratiques psychologiques* 14, 171-184.
- Strauss, A. L., et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Wanberg, C.R, Kammeyer-Mueller, J. et Marchese, M. (2006). Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 410-423.
- Weiss, E et Weiss, S. (1999) *Beginning Teacher Induction*. ERIC Document ED 436487: www.gse.harvard.edu/~ngt
- Yee, S.M. (1990). *Careers in the classroom: When teaching is more than a job*. New York, NY: Teachers College Press.