

LE MENTORAT
PAR
CHRISTINE BERGEVIN
ET
STÉPHANE MARTINEAU

LABORATOIRE D'ANALYSE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN
ENSEIGNEMENT

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

FÉVRIER 2007

RÉSUMÉ.....	3
TABLEAUX.....	6
INTRODUCTION	7
1. DÉFINITION DU MENTORAT.....	8
2. OBJECTIFS ET BUTS DU MENTORAT	10
3. LES PREMIÈRES EXPÉRIENCES DE MENTORAT ET LES EXPÉRIENCES RÉCENTES	12
4. LE MENTORAT : MENTORS ET MENTORÉS.....	16
4.1 LES MENTORS	16
4.1.1 Définition du terme «mentor».....	16
4.1.2 Les critères de sélection des mentors	16
4.1.3 Les critères de jumelage des mentors/mentorés	18
4.2 LES DIFFÉRENTS RÔLES DES MENTORS.....	19
4.2.1 Les qualités et les différents rôles des mentors.....	20
4.2.1.1 Modèles et théories associés aux rôles du mentor	20
4.2.1.2 Accueillir les mentorés	22
4.2.2.2 Aider, guider, soutenir et conseiller les mentorés.....	23
4.2.2.3 Offrir du soutien pédagogique aux mentorés	24
4.2.2.4 Offrir du soutien psychologique aux mentorés	26
4.2.2.5 Servir de modèle aux mentorés.....	26
4.2.2.6 Rendre la culture institutionnelle explicite aux mentorés	27
4.2.2.7 Un rôle non associé à l'évaluation	28
4.3 LA FORMATION DES MENTORS.....	28
5. LA RELATION MENTORALE	31
5.1 CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ACCOMPAGNEMENT	31
5.2 LES OBSTACLES À L'EFFICACITÉ D'UNE RELATION MENTORALE.....	32
5.3 LES DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LES MENTORÉS : DIMENSIONS DE L'INSERTION ET RELATION MENTORALE	32
5.4 LES DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LES MENTORS	33
6. LE MENTORAT EN TANT QUE COMPOSANTE D'UN PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE	35
6.1 LES PROGRAMMES D'INSERTION PROFESSIONNELLE	35
6.2 LES PROGRAMMES DE MENTORAT	36
6.2.1 La durée des programmes de mentorat.....	38
6.2.2 Les différentes formes d'implantation.....	39
6.2.3 Le rôle des directions.....	39
6.2.4 Les types de mentorat.....	40
6.4 LE CONTEXTE SCOLAIRE ET LE MENTORAT	43
6.5 LES OBSTACLES AU PROGRAMME DE MENTORAT	43
6.6 LES AVANTAGES DES PROGRAMMES DE MENTORAT	44
CONCLUSION.....	48
RÉFÉRENCES	49
APPENDICE I : LES PROGRAMMES D'INSERTION PROFESSIONNELLE.....	58
APPENDICE II : LES PROGRAMMES DE MENTORAT	63

RÉSUMÉ

Le présent texte sur le mentorat a été rédigé à partir d'une recension des écrits sur l'insertion professionnelle menée dans le cadre des travaux du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE). La première partie présente le mentorat comme un processus d'accompagnement, un processus d'enseignement et en dernier lieu, comme un processus interactif et relationnel.

La deuxième partie démontre que les programmes de mentorat sont plus souvent développés pour répondre aux problématiques vécues en début de profession et pour contrer le décrochage professionnel que pour encourager la socialisation et le développement professionnel.

La troisième partie montre qu'au Québec les programmes d'insertion professionnelle, incluant le volet mentorat, apparaissent au milieu des années 1990 et se développent en réponse à des besoins de plus en plus grands chez les enseignants débutants.

La quatrième partie, le cœur de ce texte, se centre sur le mentorat et surtout sur le rôle du mentor. Bien qu'il existe peu de définition formelle du terme mentor, il faut retenir que le mentor est un enseignant d'expérience qui adhère, sur une base volontaire, au programme de mentorat. C'est également un enseignant ayant développé une certaine expertise relationnelle et pédagogique et qui manifeste un intérêt pour le développement professionnel tout en étant disponible et ouvert d'esprit. Les critères pour jumeler mentors et mentorés font référence aux affinités disciplinaires (même matière, même période de planification), de même qu'aux affinités personnelles. Puis, le jumelage se fait sur une base individuelle ou multiple (dyade, triade, équipe de mentor, groupe d'analyse de pratique, accompagnement en sous-groupe hétérogène, échanges virtuels, accompagnement assisté). Si peu de modèles théoriques existent concernant les rôles des mentors, plusieurs rôles reviennent dans les écrits : accueillir les mentorés, les aider, les guider, les soutenir (au niveau pédagogique et psychologique), les conseiller, leur servir de modèle et les initier à la culture institutionnelle, tout en conservant un rôle non associé à l'évaluation. De plus, la participation des mentors au programme doit leur permettre d'obtenir une compensation en temps ou en argent et une reconnaissance. En ce qui concerne la formation dispensée aux mentors, elle varie selon les milieux et touche différents aspects : les approches pédagogiques; les besoins et attentes des novices; les stratégies d'enseignement et d'apprentissage; les habiletés d'animation; les phases de développement professionnel et la pratique réflexive.

La cinquième partie illustre que les conceptions différentes de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'accompagnement chez le mentor et le mentoré peuvent se transformer en obstacles à la relation mentorale. L'éloignement géographique, le manque de disponibilité, la méconnaissance des besoins de chacun et l'absence de formation peuvent aussi devenir des obstacles à une relation mentorale. De plus, mentionnons qu'il ressort de manière unanime que la plus grande difficulté vécue par le mentoré est la gestion de classe, une des dimensions que l'enseignant débutant doit consolider et développer lors de l'insertion professionnelle. En ce qui concerne la relation mentorale, le

manque d'ouverture chez le mentor et chez le mentoré ainsi que la difficulté à identifier ses difficultés concrètement sont les seules difficultés recensées dans le corpus de résumés (Vallerand et Martineau, 2006b). En ce qui a trait aux difficultés vécues par le mentor à l'intérieur de la relation mentorale, mentionnons que Latour (1994) a largement ciblé les thèmes avec lesquels les mentors rencontrent des difficultés : la relation avec les parents, l'enseignement auprès d'élèves en difficulté ou doués, l'intégration du novice, la gestion de classe, la culture scolaire et l'encadrement.

Enfin, la sixième partie présente les programmes d'insertion professionnelle recensés et révèle que plusieurs d'entre eux, que ce soit aux États-Unis ou au Québec, prévoient un volet axé sur le mentorat. Les divers programmes d'insertion sont construits à partir de différentes approches : behavioriste, cognitiviste, humaniste, théorique et fonctionnelle. Plusieurs programmes réservent une section au développement et à la croissance personnelle du mentoré quoique celle du mentor soit principalement privilégiée. En résumé, les programmes d'insertion professionnelle débutent tôt, tiennent compte de la culture scolaire et offrent un support différencié et personnalisé jumelant souplesse, flexibilité et simplicité. La mise en place de ces différents programmes peut se faire par les commissions scolaires, les universités ou d'autres organismes oeuvrant auprès des enseignants débutants. Les programmes de mentorat sont présents aux États-Unis, en Alberta mais très peu au Québec malgré les effets positifs qu'ils engendrent sur la persévérance des enseignants dans la profession. Les informations recueillies sur les programmes de mentorat permettent de dire que le fait que la participation soit volontaire et que les programmes s'échelonnent sur une plus longue période apporte de meilleurs résultats. Les stratégies utilisées dans les programmes de mentorat sont diversifiées. À titre d'exemple, les programmes conçus pour les mentors et mentorés font surtout appel à l'analyse de pratiques tandis que les programmes conçus pour les mentors dépendent essentiellement du niveau de compétence et d'engagement de ces derniers. Notons toutefois que la majorité des programmes recensés font référence à la formation des mentors. Généralement, les phases d'implantation se résument en quatre étapes, c'est-à-dire procéder au jumelage des mentors et mentorés, veiller à la formation des mentors, réaliser le programme et l'évaluer. Le rôle actif de la direction dans l'implantation et l'application du programme de mentorat aura une influence plus que positive sur l'efficacité du programme. Cette dernière doit bien accueillir les novices, leur transmettre les informations nécessaires au fonctionnement de l'école et offrir les formations qui répondent aux besoins de ces jeunes enseignants. Les directions doivent aussi faire connaître leurs attentes et travailler à établir une relation de confiance avec les enseignants débutants. Leurs responsabilités sont de fournir des conditions de travail adéquates, en plus d'un climat de travail propice au développement professionnel et de dégager du temps pour permettre aux dyades de se rencontrer. À la lumière des écrits consultés sur l'insertion professionnelle, six types de mentorat ont été dégagés : le mentorat technique, le mentorat éducatif, le mentorat à «responsabilité partagée», le mentorat «enseignant-stagiaire», le mentorat «via Internet» et le mentorat intensif. Un autre facteur déterminant dans la mise en place des différents programmes de mentorat, est le contexte de l'école, qui fait référence à la culture professionnelle de l'école (valeurs, normes), aux pratiques professionnelles prônées, au support offert et à la collaboration avec les collègues. Une culture collaborative peut être structurée ou

spontanée et favoriser la construction identitaire, le développement et l'engagement professionnel des enseignants débutants. Par la suite, notons que le mentorat imposé aux jeunes enseignants devient un obstacle à leur insertion professionnelle, tout comme certaines pratiques aussi imposées dans le cadre d'un programme par exemple des observations en classe. Le mentorat peut lui-même être un obstacle au développement et à l'émancipation professionnelle des jeunes enseignants puisque ce dernier peut engendrer un certain conformisme de la part du mentoré envers les pratiques du mentor. Le mauvais jumelage d'une dyade mentor-mentoré ou le manque de collaboration au sein de celle-ci peut aussi devenir problématique. Ensuite, le mentorat devrait être perçu comme étant uniquement un programme d'accompagnement et ne devrait pas être jumelé à un processus évaluatif. Enfin, les avantages des programmes de mentorat sont de permettre une meilleure insertion professionnelle (participation au sein du contexte scolaire); de réduire l'isolement professionnel et la détresse professionnelle; de soutenir l'apprentissage de la profession et le développement professionnel; de favoriser la rétention des enseignants et de contrer le décrochage de la profession; d'encourager la construction de l'identité professionnelle et de contribuer à la réussite des élèves.

TABLEAUX

<u>TABLEAU I : Expériences liées au mentorat tirées de la recension (Vallerand et Martineau, 2006b)</u>	12
<u>TABLEAU II : Douze fonctions du mentor selon Houde (1995)</u>	21
<u>TABLEAU III : Trois rôles joués par les mentors (Angelle, 2002a)</u>	21
<u>TABLEAU IV : Cinq approches de supervision chez le mentor (Nault, 1993a)</u> ...	22

INTRODUCTION

La recension des écrits sur l'insertion professionnelle menée dans le cadre des travaux du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE) (Vallerand et Martineau 2006b) renferme plusieurs articles, chapitres, mémoires ou thèses abordant la question du mentorat. Dans le but de mieux cerner le mentorat comme programme permettant aux enseignants novices une meilleure insertion professionnelle, une analyse a été effectuée à partir de la section «mentorat» du rapport de codification de la recension des écrits puis, une synthèse est proposée de cette même analyse.

Le mentorat constitue la forme la plus fréquente d'accompagnement parmi les dispositifs d'insertion professionnelle (Smith et Ingersoll, 2004). En effet, récemment, plusieurs chercheurs se sont intéressés à cette question au sein du milieu scientifique. Plus particulièrement, on dénote un intérêt concernant les mesures d'insertion professionnelle efficaces et plusieurs quotidiens plaident en faveur de l'instauration de mesures adéquates pour accompagner les enseignants débutants, notamment le journal *Le Devoir* (Schoeb, 1996; Bourbeau, 2003; Chouinard, 2003). Toutefois, peu de commissions scolaires disposent d'un dispositif d'insertion professionnelle formel (Inostroza, Dugas, Legault et Ragusich, 1996; Martineau, Presseau et Portelance, 2005; Nault, 2003). Pourtant, ce sont les commissions scolaires qui ont désormais la tâche de s'assurer que les enseignants débutants vivent le mieux possible la transition entre la formation initiale et le milieu pratique. À ce sujet, Céré (2003) recommande aux commissions scolaires de favoriser les programmes de mentorat à l'intérieur des écoles et de collaborer à la formation des accompagnateurs. Plusieurs districts et plusieurs états américains se sont, eux, dotés de programmes d'insertion formels qui engendrent des effets positifs sur la persévérance des enseignants débutants. Toutefois, malgré un programme institutionnalisé, il est à noter que le succès de ce dernier dépend d'abord et avant tout de la nature du programme et aussi de la compréhension qu'en ont les principaux acteurs concernés (Weva, 1999); Angelle, 2002a). Au Canada, les politiques sur l'insertion professionnelle sont différentes d'une province à l'autre (Nault, 1993a). Pour ces motifs, ce texte se propose de décortiquer les différents aspects du mentorat pour mieux le saisir dans sa globalité.

La synthèse présente d'abord les différentes définitions utilisées lorsqu'il est question du mentorat, puis les nombreux buts et objectifs qu'il poursuit. Par la suite, les premières expériences de mentorat au Québec sont recensées en plus de celles plus récentes. Puis, la définition du terme mentor est présentée et il est question des critères de sélection et des formes de jumelages possibles utilisées pour unir mentor et mentoré. Les différents rôles des mentors sont aussi analysés ainsi que la formation que ces derniers reçoivent. Puis, les obstacles à l'efficacité d'une relation mentorale sont décrits et les difficultés vécues par les mentors et les mentorés sont nommées. Enfin, la dernière partie fait état des différentes composantes des programmes de mentorat : durée, forme d'implantation, acteurs impliqués, types de mentorat, obstacles et avantages.

1. Définition du mentorat

Le mentorat se traduit par une relation personnelle et professionnelle entre le mentor et le mentoré. Les mentors sont aussi appelés : enseignants d'expérience, accompagnateurs ou superviseurs. Les mentorés prennent également différents noms comme : enseignants débutants, novices ou même protégés. Il existe aussi plusieurs définitions du terme «mentorat» que nous avons divisées selon le type de processus auxquelles elles réfèrent :

- 1) Processus d'accompagnement
- 2) Processus d'enseignement
- 3) Processus d'interaction et processus relationnel

1) Processus d'accompagnement

Tout d'abord, le mentorat est défini comme un processus d'accompagnement par plusieurs auteurs. À ce propos, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), propose une définition de l'accompagnement s'approchant grandement de ce qu'est le mentorat : « *L'accompagnement est un ensemble d'activités de soutien, individuelles ou collectives, destinées aux débutantes et débutants dans l'enseignement.* » (MEQ, 1996, p. 2). Desgagné (1995), quant à lui, présente le mentorat comme une attitude adoptée par l'enseignant d'expérience face aux difficultés du novice. Il s'agit de croire en la nécessité d'un accompagnement pour l'enseignant qui débute, dans une perspective de continuité (formation continue) et selon un modèle réflexif (Desgagné, 1995). Pour Barette (2000), il s'agit tout simplement d'un accompagnement du débutant par un enseignant d'expérience. Bédard (2000) ajoute que les enseignants d'expérience se doivent d'offrir une aide professionnelle et définit le mentorat comme suit : « *Accompagnement des débutants par des enseignants d'expérience afin de guider les novices et d'offrir une aide professionnelle dans la résolution des problèmes rencontrés par les débutants.* » (Bédard, 2000). Dumoulin (2004), sans référer directement à l'accompagnement, renvoie au « *Soutien professionnel au débutant (novice) de la part d'un collègue expérimenté (mentor).* » (Dumoulin, 2004, p. 22). Enfin, Lusignan (2003a) est sans aucun doute l'auteur qui pousse le plus loin sa définition en joignant l'aspect relationnel du processus à la construction de l'identité professionnelle :

«une forme d'accompagnement par laquelle une personne expérimentée soutient une personne novice, à travers une relation de coopération, dans une transition vers une nouvelle réalité et dans ses apprentissages vers le développement de son potentiel personnel et professionnel» (Lusignan, 2003a, p. 45-46).

2) Processus d'enseignement

Si le mentor occupe un rôle passablement actif dans le processus d'accompagnement, le mentorat faisant appel à un processus d'enseignement accorde encore une large place au rôle du mentor. Le mentorat faisant appel à l'enseignement n'est cependant pas perçu comme tel par la plupart des acteurs impliqués puisque Feiman-Nemser (2003) mentionne que les débutants ne se perçoivent pas comme des apprenants et les mentors

ne se perçoivent pas comme des enseignants. Angelle (2002a) relève la fonction éducative du mentorat, en référant à Ziepher et Rieger (1988), et indique que le mentorat est à la fois un système de support occasionnel et un système avec une fonction éducative.

3) Processus d'interaction et relationnel

Enfin la dernière définition attribue un rôle plus actif aux mentorés puisque le mentorat est défini comme un processus d'interaction et un processus relationnel. Pour Latour (1994), il s'agit d'«*Un processus intense d'interaction entre au moins deux individus, le mentor (porteur de sagesse) et le protégé.*» (Latour, 1994, p. 22) tandis que pour Weva (1999) il s'agit d'une relation formelle entre le novice et un collègue de travail expérimenté.

2. Objectifs et buts du mentorat

Les objectifs et les buts poursuivis par les programmes de mentorat peuvent varier selon la problématique que le programme veut contrer, par exemple les nombreux congés de maladie, le stress et le décrochage professionnel chez les enseignants en début de carrière (Gervais, 2004; Smith et Ingersoll, 2004). Les programmes peuvent également être axés sur le développement des compétences professionnelles, viser le développement d'un sentiment de compétence (Bédard, 2000); favoriser la création de liens entre savoir théorique et pratique en enseignement (Vonk, 1995); ou encore permettre aux nouveaux enseignants d'apporter de nouvelles idées en classe (Baillauquès et Breuse, 1993, p. 163) ce qui est plus rare cependant.

D'autres programmes poursuivent plusieurs objectifs touchant à la fois à l'information, l'apprentissage de la profession, la socialisation professionnelle, la promotion professionnelle, le soutien professionnel et le développement professionnel. C'est le cas des programmes de mentorat présentés par Latour (1994) et Angelle (2002b):

Latour (1994) reprend les objectifs de Zey (1984) :

- transmettre les aspects techniques et professionnels de la formation;
- favoriser l'établissement de rapports interpersonnels au sein de l'organisation;
- amener le protégé à augmenter ses chances d'avancement par une plus grande visibilité auprès des membres du personnel;
- appuyer, écouter, comprendre et soutenir le protégé.

Selon Angelle (2002b), les objectifs de tout programme d'insertion doivent être :

- Fournir de l'information au nouvel enseignant;
- Fournir du support au nouvel enseignant quant à la socialisation à la profession;
- Fournir des opportunités de croissance et de développement professionnel pour le nouvel enseignant.

Somme toute, les programmes de mentorat poursuivent différents buts visant à améliorer les conditions de travail des enseignants débutants, à permettre leur rétention au sein de la profession et à promouvoir leur développement professionnel. Ces programmes proposent différentes mesures pour aider les jeunes enseignants à dépasser le stade de survie et à affronter le choc de la réalité lors de l'insertion professionnelle. À ce propos, Gervais (1999a) fait d'ailleurs valoir que le mentorat permet aux jeunes novices de dépasser le stade de survie, période transitoire par laquelle passent les enseignants qui débutent : «...l'un des buts d'un programme d'insertion devrait être d'aider le jeune enseignant à dépasser les stratégies qualifiées de survie» (Gervais, 1999a, p. 127).

Enfin, notons que les programmes poursuivent différents buts, mais les buts relatifs à la professionnalisation sont moins présents et moins explicites (Angelle, 2002b; Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999). Malgré ces différents objectifs et buts nommés, il ne semble pas y avoir consensus et Raymond (2001) note à cet égard un manque de

définition des buts et fonctions du mentorat et par le fait même, l'absence de politique institutionnelle pour définir chaque rôle, spécifier le contenu, prévoir la répartition des ressources et se doter d'une conception spécifique de l'enseignement.

3. Les premières expériences de mentorat et les expériences récentes

À la fin des années 1980, Bullough (1989) déplorait le peu de programme de mentorat développé en partenariat avec les universités. Quelques années plus tard, Vonk (1995), dans l'introduction de son analyse critique de Tomlinson (1995) *Understanding Mentoring* et de Mayes et Mayes (1995) *Issues on Mentoring*, note que le regain d'intérêt pour le mentorat survient dans les pays où l'écart entre théorie et pratique est encore présent et où l'on tente d'améliorer la collaboration entre le milieu universitaire et scolaire.

Au Québec, l'intérêt pour la question de l'insertion professionnelle naît surtout de la remise en question du stage probatoire, vers la fin des années 1980 et le début des années 1990 (Cossette, 1999). Ce contexte donne lieu à la mise en place de certains projets d'insertion professionnelle par quelques commissions scolaires au début des années 1990. (Gouvernement du Québec, 2002). Ainsi, en 1993-1994 et 1994-1995 les subventions accordées par le MEQ permettent à treize commissions scolaires de mettre en place différents projet d'insertion professionnelle (MEQ, 1995b; Cossette, 1999; Gouvernement du Québec, 2002). Toutefois, lorsque les subventions prennent fin, plusieurs projets sont abandonnés et seulement quelques uns persistent (Gouvernement du Québec, 2002). La même année, il y a la mise en place d'un comité sur l'insertion professionnelle par la Table régionale MEQ-Université-Milieu scolaire afin de promouvoir les moyens d'accueil et d'encadrement des enseignants débutants, plus spécifiquement pour la région Mauricie-Bois-Francs. Toujours durant les années 1990, différents partenaires s'associent pour mener des recherches sur la réalité de l'insertion professionnelle et plus particulièrement, sur les programmes de mentorat. À ce propos, Nault (1993a) présente le partenariat entre les universités et les milieux scolaires comme une composante du modèle d'insertion professionnelle rénové (Nault, 1993a). Voici donc des exemples de cette collaboration issus de la recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement (Vallerand et Martineau, 2006b) :

TABLEAU I : EXPÉRIENCES LIÉES AU MENTORAT TIRÉES DE LA RECENSION (VALLERAND ET MARTINEAU, 2006B)

QUAND ?	QUOI ?	OÙ ?	PARTENAIRES ?
2004	Description d'une démarche de formation en gestion de classe réalisée auprès d'enseignants débutants et mentors du préscolaire, du primaire et du secondaire (Boutet, 2004).	Commission scolaire Les Sommets	
2002-2003	Programme de mentorat : 38 mentors (enseignants du secondaire et du primaire) et 42 novices (Lusignan, 2003a).	Commission scolaire des Sommets	
2001	PAUSE, un projet de mentorat en ligne : communauté de pratique en ligne pour les enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience. De 3 à 5 mentors interviennent pour guider les novices dans leurs réflexions (Nault, 2004).	Commission scolaire de Laval	
1994-1996	Recherche-action en insertion professionnelle	Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal (CECM)	-Université de Montréal -Université du Québec à Montréal
1994-1996	Projet expérimental d'insertion professionnelle	Commission scolaire Jacques-Cartier	-Université de Montréal -École secondaire
1993-1995	Expérimentation du <i>mentoring</i> : Formation de 28	Commission scolaire de Victoriaville	-Université de Sherbrooke -MEQ

QUAND ?	QUOI ?	OÙ ?	PARTENAIRES ?
	mentors. Les résultats démontrent que l'aide des mentors a été appréciée des novices (Bédard, 2000).		
1993-1995	<p>Projet passage : 3 enseignantes accompagnatrices offraient un accompagnement individualisé (10 enseignants débutants) et collectif (10 enseignants).</p> <p>Les résultats sont positifs : amélioration de la compétence et de la qualité d'enseignement des novices. (Bédard, 2000)</p>	Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles	
1995	Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle	Commission scolaire de Victoriaville	-Université de Sherbrooke -MEQ
1993-1994	Recherche-action visant le développement par des enseignants et des enseignantes expérimentés (mentors), de pratiques d'aide à l'insertion professionnelle d'enseignantes et		

QUAND ?	QUOI ?	OÙ ?	PARTENAIRES ?
	d'enseignants débutants (novices) (Lavoie et Garant, 1995).		
1991	Recherche-action sur l'insertion professionnelle au début des années 1990 (Bédard (2000) en référence à (Charbonneau et <i>al.</i> , 1991).	Rouyn-Noranda	

Ajoutons aux données du tableau que les commissions scolaires suivantes proposaient, elles aussi, des mesures pour favoriser l'insertion professionnelle : la Commission scolaire New Frontiers à Châteauguay, la Commission scolaire des Bois-Francs et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (Céré, 2003). Plus récemment le site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) a mis en ligne les programmes de cinq commissions scolaires du Québec¹. En dernier lieu, une recherche ayant pour objectif l'analyse des perceptions qu'ont les nouveaux enseignants des impacts d'un programme d'insertion professionnelle (programme de mentorat) sur l'enseignement se déroule présentement à la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 2006-2007).

¹Il s'agit de la commission scolaire des Affluents, de la commission scolaire du Lac-Saint-Jean, de la commission scolaire de Laval, de la commission scolaire des Sommets, de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et de la commission scolaire de Portneuf. Ces programmes sont téléaccessibles : http://www.insertion.qc.ca/article.php?id_article=14

4. Le mentorat : mentors et mentorés

Le mentorat nécessite la sélection de mentors selon des critères spécifiques ainsi que le jumelage de ceux-ci avec les mentorés selon certaines considérations. Le rôle des mentors dans la dyade reste à être précisé ainsi que la formation que ce dernier reçoit pour exercer son rôle.

4.1 Les mentors

4.1.1 Définition du terme «mentor»

Les auteurs fournissent peu de définitions du terme «mentor». Voici la définition proposée par la fédération des établissements d'enseignement privé : « *Le parrain (ou le mentor, comme il est parfois de bon ton de le désigner) est un enseignant d'expérience, lui-même bien intégré à l'école et dont la pratique professionnelle peut servir d'exemple (et non pas nécessairement de modèle).* » (Fédération des établissements d'enseignement privé, s.d.). Malgré le peu de définition retrouvée, plusieurs auteurs font toutefois état des différents rôles, qualités et des comportements propres au mentor ce qui sera abordé après avoir fait état des critères de sélection et de jumelage des mentors.

4.1.2 Les critères de sélection des mentors

Les expériences de mentorat en milieu scolaire permettent de dégager plusieurs éléments facilitant la mise en place de cette mesure d'appui en insertion professionnelle. D'abord, l'instauration d'un tel programme exige minimalement la présence de deux acteurs scolaires, le mentor et le mentoré. Ainsi le premier critère pour sélectionner à la fois les mentors et les mentorés c'est l'adhésion, sur une ***base volontaire***, de chaque enseignant au programme (Bédard, 2000; Céré, 2003; Lavoie, Garant, Monfette, Martin, Houle, Hébert, 1995; Lavoie et Garant, 1995; Gouvernement du Québec, 2002; Lusignan, 2003a; Nault, 1993a; Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003).

Puis, il est clair que dans un programme de mentorat, les mentors sélectionnés doivent être des ***enseignants d'expérience***, ce qui constitue le deuxième critère de sélection (Brossard, 1999b, Céré, 2003; Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003). En outre, pour certains auteurs, les mentors doivent avoir au moins cinq ans d'expérience (Lusignan, 2003a; Martineau et Corriveau, 2001). Certains programmes d'insertion vont jusqu'à retenir des enseignants ayant au minimum sept ans d'expérience comme en témoigne le programme de mentorat à la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 2006-2007). D'autres programmes définissent les mentors admissibles par le nombre d'année à l'emploi de la commission scolaire (3 ans) (Lavoie et al., 1995). De son côté, Saint-Louis (1994), lorsqu'il réfère à l'expérience du mentor, le fait en liant expérience et compétence pédagogique. Même si Saint-Louis (1994) met en évidence que l'âge du mentor n'est pas un critère important de sélection, l'auteur fait tout de même valoir que 8 à 20 ans doivent idéalement séparer le mentor du mentoré.

Parmi les écrits recensés, *l'expertise relationnelle*, troisième critère de sélection, ressort comme étant une compétence à retrouver chez le mentor (Lavoie et al., 1995; Lavoie et Garant, 1995). Cette expertise se traduit par le fait d'avoir de l'entregent, de la facilité à entrer en relation, à établir de bonnes relations, à arriver à une entente mutuelle et à être chaleureux et sensible aux besoins des nouveaux enseignants (Weva, 1999).

Ensuite, le quatrième critère concerne *l'expertise pédagogique* des enseignants et apparaît comme essentiel pour guider la sélection des mentors (Molner, 2004). Mentionnons que l'importance des affinités au niveau de la philosophie d'enseignement entre mentor et novice a été identifiée une seule fois comme critère déterminant dans le pairage des mentors et mentorés. Cela s'explique sans doute par le fait que l'identité professionnelle des mentorés reste à construire (Weva, 1999). L'ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario (2003) mentionne que les mentors devraient être ceux qui ont une excellente pratique d'enseignement (2003). Toutefois, Feiman-Nemser (2003) indique que les bons enseignants ne sont pas nécessairement de bons mentors puisque ces derniers ne se perçoivent pas eux-mêmes comme des enseignants et ne perçoivent pas non plus les débutants comme des apprenants malgré le fait qu'ils en constituent (Feiman-Nemser, 2003). Ajoutons à une philosophie d'enseignement et à une excellente pratique, la nécessité de bien connaître le programme comme le souligne Saint-Louis (1994) et ce, précisément en contexte de réforme. Peu d'auteurs font référence à l'expertise pédagogique (Lavoie et al., 1995; Lavoie et Garant, 1995) ou à l'expertise du métier (Barette, 2000). En ce qui a trait à l'expertise auprès des stagiaires, à la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, l'expertise développée auprès des stagiaires devient un critère de sélection avant de pouvoir exercer le rôle de mentor (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 2006-2007). Certains auteurs nomment directement les compétences exigées pour être mentor comme celles énoncées par Weva (1999) en planification et en gestion de classe, etc.

L'attitude réflexive devient également un critère pour sélectionner les mentors qui devront à la fois analyser la pratique des novices, mais aussi amener ces derniers à développer leur habileté à exercer une pratique réflexive (Barrette, 2000; Bédard, 2000; Weva, 1999). Pour remplir ce cinquième critère, Lusignan (2003a) indique que l'enseignant doit s'inscrire lui-même dans une démarche réflexive. Plus encore, *l'intérêt envers le développement professionnel*, comme sixième critère, doit figurer parmi les critères servant à sélectionner les mentors (Lavoie et al., 1995; Lavoie et Garant, 1995). D'ailleurs, selon Nault (1993a), les accompagnateurs devrait être conscientisés aux phases de développement professionnel chez les enseignants. De plus, le goût et l'intérêt de travailler avec les novices doivent être ressentis par les enseignants experts (Barrette, 2000; Bédard, 2000; Weva, 1999).

Enfin, *l'ouverture d'esprit* (Lavoie et al., 1995; Nault, 1993a), *le respect* (Lavoie et al., 1995; Weva, 1999) *la fiabilité* (Weva, 1999), *la flexibilité* (Weva, 1999) et la *disponibilité* (Nault, 1993a) forment d'autres critères à considérer dans le choix des mentors. Ces derniers critères rejoignent les attentes qu'ont les finissants de trois programmes de formation en éducation envers les enseignants experts, et plus particulièrement, lorsqu'il s'agit d'ouverture d'esprit (Martineau et Portelance, 2007).

Après avoir été sélectionnés, les mentors doivent ensuite être jumelés, encore là selon certains critères, à un ou des mentorés.

4.1.3 Les critères de jumelage des mentors/mentorés

Si les critères de sélection des mentors apparaissent importants dans l'établissement d'un programme de mentorat, mentionnons que les critères pour jumeler les mentors et les mentorés jouent également un rôle majeur dans le processus.

Tout d'abord, l'ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario (2003) et d'autres chercheurs mentionnent que le jumelage des mentors et mentorés doit se faire en fonction de certains critères, par exemple, le *même niveau scolaire et la même matière enseignée* (Lavoie et al., 1995; Lavoie et Garant, 1995; Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003; Peyrache, 1999; Saint-Louis, 1994). D'ailleurs, Smith et Ingersoll (2004) relatent qu'un enseignant débutant accompagné par un mentor appartenant au même champ disciplinaire réduit de 30 % son risque de quitter la profession à la fin de la première année d'enseignement. Renard (2003), quant à lui, met en évidence qu'avoir les *mêmes périodes de planification* constitue un élément facilitant le bon fonctionnement de la relation mentorale et aussi la rétention des enseignants.

Par ailleurs, dans le pairage, il existe différents types de relations possibles : sur une *base individuelle* (un mentor pour un mentoré) ou sur une *base multiple* (un mentor pour deux mentorés ou plus) (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 2006-2007). Ainsi, le mentorat sur une base multiple octroie au mentor plus d'un mentorés, allant de deux (Jobin, 2003) à quatre ou cinq mentorés (Lusignan, 2003a, Saint-Louis, 1994). Bédard (2000) ajoute que des triades peuvent aussi être formées entre la direction, le mentor et le conseiller pédagogiques, malgré le fait que le nombre plus élevé de personnes impliquées dans le processus puisse occasionner une perte de confidentialité et de latitude pour l'enseignant (Bédard en référence à Malenfant, 1992).

Par conséquent, le mentorat sur une base multiple permet donc plusieurs possibilités de jumelage. Pour Ingersoll et Smith (2004), le débutant qui bénéficie à la fois du mentorat et d'activités collectives d'insertion comme la collaboration et la planification avec d'autres enseignants est davantage susceptible de persévérer dans la profession. Selon les mêmes considérations, Worthy (2005) suggère de confier le débutant à une *équipe de mentors* au lieu de remettre toutes les responsabilités à un seul enseignant. Dans ces conditions, un jumelage avec un mentor (dyade) combiné à un jumelage groupal constitue une voie prometteuse pour ces auteurs. Ainsi donc, l'accompagnement peut être fait en dyade, en triade et peut être même combiné à du travail collectif. À ce propos, le travail collectif peut prendre l'allure d'un groupe d'analyse des pratiques, formé d'enseignants débutants, de directions, de conseillers pédagogiques et d'enseignants d'expérience : « *L'objectif principal d'un groupe d'analyse est de permettre aux participants et participantes d'échanger leurs points de vue sur leur pratique professionnelle et de l'objectiver.* » (Corriveau, 1999a, p. 28). Il pourrait aussi s'agir d'accompagnement en sous-groupe hétérogène, dans lequel toutes les personnes impliquées dans l'accompagnement participent (Garant et al., 1999). Les échanges

peuvent également se faire de manière virtuelle : « *Par ces échanges, les enseignants peuvent obtenir des suggestions de moyens à mettre en place, des pistes d'intervention ou des outils organisationnels.* » (Desmarais, 2004; p. 36). Enfin, ajoutons que la possibilité d'accompagnement assisté, c'est-à-dire composé d'une personne de l'université et d'une personne responsable des nouveaux enseignants peut constituer une alternative tout comme l'accompagnement en sous-groupes de pairs comme le suggèrent Garant et *al.*, (1999). Brown, Katz, Hargrave et Hill (2003) valorisent à cet égard le recrutement de mentors compétents provenant de l'université.

Poursuivons en mentionnant que peu d'auteurs ont mis en évidence l'importance de jumeler l'enseignant débutant et l'enseignant expert en fonction de leur approche ou philosophie d'enseignement (Weva, 1999). Sur ce point, que nous avons énoncé plus haut, Saint-Louis (1994) explique cela non pas en raison du peu d'influence que cela peut avoir dans la relation mais bien par le fait que peu de débutants arrivent à expliciter leur conception de l'enseignement. À ce propos, une recherche menée auprès de plusieurs cohortes de finissants de différents programmes d'enseignement arrive au résultat que peu de novices identifient les approches similaires en enseignement comme un élément facilitant la collaboration entre experts et novices (Martineau, Presseau et Portelance, Étude longitudinale sur les représentations et attentes des étudiants finissants en éducation).

Enfin, le jumelage doit également tenir compte de la présence d'affinités personnelles entre l'enseignant débutant et l'enseignant expert, de leur personnalité en quelque sorte (Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003; Saint-Louis, 1994). Considérant ce qui précède et dans le meilleur des cas, mentionnons que le novice devrait pouvoir choisir son accompagnateur (Gouvernement du Québec, 2002). De plus, un jumelage avec un enseignant ayant une bonne réputation serait également profitable pour le mentoré (Lavoie et *al.*, 1995). Concernant le mentor plus précisément, Brown et *al.* (2003) font ressortir que souvent, les stagiaires sont jumelés avec des enseignants qui ne sont pas toujours efficaces pour offrir un mentorat, ce qui justifie que le mentorat doit se développer entre le milieu pratique et l'université où se retrouvent des mentors compétents. Maintenant que les critères de sélection et de jumelage ont été énoncés, passons aux différents rôles attribués aux mentors.

4.2 Les différents rôles des mentors

Le rôle du mentor se rapproche aisément de celui du maître-associé qui accompagne les stagiaires. Dans ce cas, rien d'étrange à retrouver plusieurs maîtres-associés parmi les mentors (Brousseau-Deschamps, Desmarais, Lamoureux et Nault, 2004). Malgré cette similarité des rôles, celui de mentor demeure encore mal défini (Barnett, Hopkins-Thompson et Hoke, 2002; Fédération des établissements d'enseignement privé, s.d.; Raymond, 2001) et celui-ci demeure assez complexe (Martineau, Presseau et Portelance, 2005). À cet égard, Barnett et *al.*, (2002) indiquent qu'il faut arriver à un consensus sur le mentorat des enseignants débutants concernant les qualités à posséder pour être un mentor efficace, sur le rôle à jouer, sur la formation à recevoir et sur le pairage pour être un mentor efficace. Gervais (2004) va plus loin en mentionnant qu'il faut aider les

mentors à définir eux-mêmes leur rôle. Dans ces conditions, les conceptions initiales des mentors concernant leur rôle d'accompagnateur doivent servir à construire leur pratique d'accompagnement (Gervais, 1999a, p. 132). Étant donné que les accompagnateurs se perçoivent comme des répondants ou des collègues (Gervais, 1999a), il n'est donc pas étonnant que leur rôle englobe tout et rien à la fois. Par conséquent, le rôle de mentor n'est pas des plus facile et pour cette raison, les enseignants doivent être soutenus dans l'apprentissage de ce rôle (Lavoie et Garant, 1995). Comme chaque relation entre mentor et mentoré est unique, le type de soutien et de ressources fournis par le mentor doit donc être également flexible (Katz, 2003). Malgré ce degré de flexibilité, certaines qualités et certains rôles restent propres au mentor.

4.2.1 Les qualités et les différents rôles des mentors

Tout d'abord plusieurs qualités définissent un bon mentor telles que : disponible (Bédard, 2000; Latour, 1994); ouvert, empathique (Fédération des établissements privés, s.d.), à l'écoute (Baillauquès et Breuse, 1993), comme nous l'avons mentionné précédemment lorsqu'il était question des critères de sélection des mentors. Ajoutons cependant ce qui n'a pas été mentionné auparavant, c'est-à-dire que le mentor doit être en mesure de bien communiquer et avoir des habiletés d'animateur (Bédard, 2000; Saint-Louis, 1994). Pour permettre aux mentors de développer ces compétences, certains programmes de mentorat offrent d'ailleurs de la formation sur les habiletés de communication aux mentors (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 2006-2007).

Puis, nous avons vu plus haut que le rôle des mentors était mal défini mais également qu'il était hasardeux de faire une nomenclature rigide du rôle de ces derniers puisque plusieurs facteurs influencent les interactions entre mentors et mentorés, c'est-à-dire les conceptions initiales des enseignants sur l'accompagnement et aussi le caractère spécifique de chaque relation mentorale. Néanmoins, les écrits scientifiques sur l'insertion professionnelle font ressortir certains éléments sur lesquels il semble pertinent de s'attarder.

4.2.1.1 Modèles et théories associés aux rôles du mentor

Les recherches en insertion professionnelle ayant déjà porté sur le mentorat arrivent à dégager certains résultats auxquels les auteurs actuels réfèrent lorsqu'il est question des rôles du mentor. À ce propos, voici les douze fonctions du mentor énoncées en premier par Houde (1995) citées par Barette (2000) et reprises également par Bédard (2000).

TABLEAU II : DOUZE FONCTIONS DU MENTOR SELON HOUDE (1995)

Douze fonctions du mentor selon Houde (1995) :
1. «Accueillir le protégé dans le milieu, le présenter aux autres membres»;
2. «Guider le protégé dans le milieu en lui faisant part des normes, des valeurs et des tabous de la culture organisationnelle»;
3. «Enseigner au protégé»;
4. «Entraîner le protégé à acquérir des habiletés précises reliées à la pratique d'un travail»;
5. «Répondre du protégé auprès des autres membres du milieu (. . .)»;
6. «Favoriser l'avancement du protégé dans ce milieu»;
7. «Être le modèle du protégé (. . .)»;
8. «Présenter des défis au protégé et lui fournir l'occasion de faire ses preuves»;
9. «Conseiller le protégé sur une question ou l'autre»;
10. «Donner du feedback direct, utile et constructif»;
11. «Soutenir moralement le protégé, particulièrement en période de stress»;
12. «Sécuriser le protégé».

Tiré intégralement de la thèse de Barette (2000) : *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*, p. 114.

La seconde recherche présente les rôles du mentor selon les trois phases du développement du mentor (Angelle, 2002a). L'auteur rappelle que malgré le fait qu'un programme de formation fournisse précisément les rôles que doivent assurer les mentors, la compréhension de ces derniers diffère toutefois selon chacun. À ce titre, si le mentor efficace occupe ces trois rôles (entraîneur, modèle, spécialiste du développement professionnel) en fonction des différentes dimensions de l'insertion professionnelle, les mentors les moins efficaces semblent avoir un engagement limité en réduisant leur engagement à un seul rôle.

TABLEAU III : TROIS RÔLES JOUÉS PAR LES MENTORS (ANGELLE, 2002A)

Le programme de formation des mentors en Louisiane identifie trois rôles joués par les mentors :
1. Entraîneur (coach) : analyse la performance des débutants, effectue des entrevues et des observations avec rétroaction, applique un répertoire de stratégies d'instruction et de gestion.
2. Modèle : modélise un enseignement efficace, aide à la gestion des responsabilités professionnelles, offre de l'encouragement et du soutien.
3. Spécialiste du développement professionnel : aide le nouvel enseignant à analyser et à résoudre les problèmes, dirige le nouvel enseignant vers les ressources, aide à élaborer un plan de développement professionnel pour le nouvel enseignant et assiste le nouvel enseignant quant à l'analyse des performances des élèves afin de mieux planifier l'enseignement.

Tiré de la communication présenté par Angelle (2002a). *Beginning Teachers Take Flight : A Qualitative Study of Socialization*.

Puis, une troisième recherche, celle de Nault (1993a), met en évidence dans son cadre de référence cinq différentes approches de supervision chez le mentor pouvant servir à mieux cerner les différents rôles de ce dernier.

TABLEAU IV : CINQ APPROCHES DE SUPERVISION CHEZ LE MENTOR (NAULT, 1993A)

Différentes approches de supervision :
1. Directive : le superviseur dirige et informe l'enseignant.
2. Collaborative : le superviseur travaille en classe avec l'enseignant
3. Non-directive : le superviseur écoute l'enseignant et offre une réponse empathique
4. Alternative : le superviseur dirige mais sans indiquer à l'enseignant tout ce qu'il doit faire
5. Éclectique : combinaison de modèles
Tiré intégralement du résumé de Nault, T. (1993a). <i>Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire</i> . Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.

En fin de compte, peu de recherches présentent des modèles, cependant plusieurs abordent tout de même les différentes facettes du rôle de mentor. Par conséquent, nous avons tenté, à partir de la recension des écrits sur l'insertion professionnelle (Vallerand et Martineau, 2006b), de les regrouper :

- 1) Accueillir les mentorés
- 2) Aider, guider, soutenir et conseiller les mentorés
- 3) Offrir du soutien pédagogique aux mentorés
- 4) Offrir du soutien psychologique aux mentorés
- 5) Servir de modèle aux mentorés
- 6) Rendre la culture institutionnelle explicite aux mentorés

4.2.1.2 Accueillir les mentorés

En premier lieu, des mesures adéquates d'accueil des enseignants débutants constituent un élément facilitant leur insertion professionnelle (Jobin, 2003; Dion-Desjardins, 2004; Gervais et Lévesque, 2000). Or, les mesures d'accueil sont souvent absentes ou inadéquates (Baillauquès et Breuse, 1993; Barette, 2000; Perrenoud (2001) dans Bonneton, 2003). L'absence d'accueil constitue une des quatre catégories de problèmes vécues par les enseignants qui débutent. Certains enseignants débutants font état du manque d'accueil et de soutien reçu par leurs collègues, voire même parfois, d'une attitude de mépris ou d'évitement envers eux. Parfois, le débutant est mal à l'aise, il n'ose pas demander conseil ou poser des questions par peur d'être jugé. Ainsi, plusieurs débutants se sentent isolés (Baillauquès et Breuse, 1993). Toutefois, « *l'enseignante ne choisit généralement pas le milieu (ni le niveau) avec lequel elle entre en relation et n'a d'autre choix, surtout au début de sa carrière, que de vivre sa première année d'enseignement dans les conditions d'accueil que lui offre ce milieu.* » (Lamarre, 2003, p.

189). Rappelons cependant que ces conditions vont influencer ce premier rapport au monde-de-l'enseignement.

En réalité, il existe peu de dispositifs institutionnalisés pour l'accueil des débutants (Beckers, Jardon, Jaspar et Mathieu, 2004). Certaines commissions scolaires ont élaboré des protocoles d'accueil pour les écoles incluant une documentation pertinente pour les nouveaux enseignants. « *Il n'existe toutefois pas encore, de façon systématique, de plan de gestion de la relève pour les commissions scolaires.* » (Céré, 2003, p. 27). Pour ces motifs, les mesures d'accueil et de soutien sont rarement formelles malgré le fait que de telles mesures figurent parmi les cinq catégories de type de soutien et de ressources à offrir aux enseignants débutants (Corneau, 1998). Enfin, « *en ce qui concerne le processus d'accueil des nouveaux enseignants, disons que celui-ci est loin d'être formalisé ou planifié.* » (Martineau et Presseau, 2003, p. 63).

En second lieu, il faut néanmoins souligner la présence de mesures d'accueil dans certains milieux. Notamment, il arrive fréquemment que l'accueil se fasse de manière collective, avant le début des classes et que des dossiers ou trousseaux d'informations soient remis aux jeunes enseignants (Gouvernement du Québec, 2002; Desmarais et al., 2003; Brousseau-Deschamps et al., 2004; Gervais, 2004; Mukamurera, 2005). Mais, souvent, l'accueil s'arrête là. En outre, lorsque de telles mesures existent, ce ne sont toutefois pas tous les débutants qui en bénéficient comme le souligne Cossette (1999), car plusieurs sont engagés en milieu d'année et il devient alors difficile de se prévaloir de ces mesures qui contribuent grandement à faire diminuer le stress.

En dernier lieu, le ministère identifie deux types de mesures d'encadrement : les mesures d'accueil par exemple, les journées d'accueil présentant les structures de l'école et les mesures de soutien professionnel, comme des rencontres collectives, lignes téléphoniques ou du mentorat (MEQ, 1995b). Par conséquent, le mentor joue un rôle capital concernant le soutien à apporter au mentoré dans l'appropriation du fonctionnement de l'école, du projet éducatif, des règles de vie et de conduite de l'école, des services disponibles, de l'organisation physique de l'école, etc (MEQ, 1996). Enfin, le mentor fera également connaître au mentoré la culture du milieu et ses droits et obligations au niveau de ses conditions de travail.

4.2.2.2 Aider, guider, soutenir et conseiller les mentorés

Plusieurs auteurs font référence à l'importance de l'*aide*, du *guidage*, du *soutien* et des *conseils professionnels* que doit apporter le mentor (Angelle, 2002a; Baillauquès et Breuse, 1993; Céré, 2003; Inostroza et al., 1996; Latour, 1994; MEQ, 1995b; Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003).

« *C'était avant tout une relation d'aide professionnelle qui m'a donné assurance, encouragement et motivation dans mon enseignement. Je trouve cela très rassurant de pouvoir compter sur une personne de l'école pour discuter lorsqu'une situation nouvelle ou imprévue se présente.* » (Lavoie et Garant, 1995, p. 29).

Les termes : aide, soutien, guide, conseil sont souvent utilisés pour qualifier la relation du mentor envers le mentoré (Dion-Desjardins, 2004; Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003). Les résultats d'une recherche menée sur les attentes d'étudiants finissants vis-à-vis les enseignants experts corroborent ces recherches (Martineau et Portelance, 2007). En réalité, la pratique d'accompagnement est axée sur les interventions du mentor : conseils, recommandations et informations prodigués par l'expert (Gervais, 1999b). Ajoutons à cela que l'aide, le soutien et les conseils de l'expert proviennent du partage de son expérience professionnelle (MEQ, 1995b). Cette aide et ce soutien à l'enseignement sont toutefois rarement énoncés en des termes plus précis outre que par la juxtaposition du terme professionnel. Il s'agit néanmoins d'un **encadrement** effectué auprès du novice (Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003). Les mentors «*se sentent habiles à fournir un encadrement soutenu au protégé et à le rendre visible aux yeux des autres membres du personnel*» (Latour, 1994). L'aide, le soutien, le guidage sont des moyens pour encadrer l'enseignant débutant de différentes manières. Cet accompagnement des débutants par des enseignants d'expérience peut s'échelonner sur toute l'année ou pour les temps forts de l'année comme le premier contact avec les élèves, les rencontres de parents, les bulletins, etc. (Desmarais et al., 2003). Finalement, Nault (1993a) insiste sur l'importance que les mentors assurent un **suivi** rigoureux auprès des enseignants débutants.

4.2.2.3 Offrir du soutien pédagogique aux mentorés

Mentionnons dès le départ que certains auteurs font référence aux rôles des mentors en renvoyant à un soutien pédagogique, au sens où le mentor s'inscrit, au même titre que l'enseignant, dans une relation d'enseignement, où l'objectif à atteindre diffère selon les programmes de mentorat (Fédération des établissements d'enseignement privé, s.d.; Garant et al., 1999; Latour, 1994). C'est pourquoi quelques auteurs vont nommer ce soutien pédagogique par l'identification des stratégies pédagogiques utilisées par les mentors. Pour Saint-Louis (1994), le mentor doit posséder certaines compétences d'ordre pédagogique, c'est-à-dire qu'il doit bien **connaître le programme**, avoir des **qualités d'animateur**, **connaître la clientèle visée** et les **approches** à adopter en fonction de l'âge (stade de développement de l'enfant), etc. Si les approches à adopter en fonction de l'âge revêtent une certaine importance dans l'enseignement pour le mentoré, les **stades de développement professionnel**, eux, le sont tout autant pour l'enseignement dispensé par le mentor au mentoré puisque les approches de supervision sont en lien avec le stade de développement du novice (Nault, 1993a).

Poursuivons avec une autre approche, cette fois réflexive, c'est-à-dire la stratégie de **résolution de problème** utilisée avec les enseignants débutants puisque ces derniers sont confrontés à de nombreuses situations problématiques lors de leur insertion professionnelle (Desmarais, 2004; Garant et al., 1999; Saint-Louis, 1994; Lusignan, 2003a; Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, Formation du 20 octobre, 2006-2007). En lien avec ce qui précède, Cadieux (1997) fait d'ailleurs remarquer que les enseignants expérimentés prennent davantage de temps que les débutants à cerner le problème et en ont une vision plus complexe (Korevaar et Bergen, 1992). Dans le même ordre d'idée, Vonk (1995) note que les novices manquent de temps pour analyser la

situation problématique et répètent ainsi les même « patterns » d'action et cela en raison de leur manque d'expérience et de flexibilité pour s'adapter aux situations imprévues. Pour ces motifs, le mentor doit donc pouvoir aider le novice à analyser la situation, mais aussi à faire en sorte que le savoir pratique, expérientiel, soit transférable. Assurément, la résolution de problème ou l'analyse de problèmes semble efficace dans la mesure où elle est aussi combinée à une écoute active de la part du mentor (Gervais, 1999a ; Latour, 1994 ; Lavoie et *al.*, 1995 ; Martineau, Presseau et Portelance, 2005 ; Nault, 1993a). D'ailleurs, un mentor exprime ainsi son rôle envers les novices : « *Être à l'écoute de ce qu'ils partageaient avec moi, leur laisser du temps pour s'exprimer et ne pas proposer trop rapidement des idées pour résoudre des problèmes.* » (Gagné, 1995, p. 25).

Enfin, Lavoie et *al.* (1995) indiquent d'autres formules pédagogiques utiles pour aborder les différents problèmes vécus en début de carrière : étude de cas, jeux de rôle, simulation, discussion, improvisation, travail d'équipe, exposés, etc.). Dans l'ensemble, notons qu'une école qui bénéficie d'une culture de collaboration et de résolution de problèmes est aidante pour l'insertion des nouveaux enseignants (Feiman-Nemser, 2003).

Ensuite, une autre stratégie d'intervention consiste à susciter le **questionnement**, poser des questions, valoriser les idées amenées par le mentoré, fournir des suggestions, proposer des outils, donner des conseils et des informations (Corriveau, 1999d; Fédération des établissements d'enseignement privé, s.d.; Inostroza et *al.*, 1996; Desmarais et *al.*, 2003; Desmarais, 2004). Ce processus peut s'effectuer en groupe et dans ce contexte, Corriveau (1999a) mentionne que poser des questions contribue à situer le problème dans un contexte plus large et ainsi en acquérir une meilleure compréhension. Tandis que de manière individuelle, le mentor devra faire un aller-retour entre l'action et la réflexion (Lavoie et *al.*, 1995). Parmi les stratégies utilisées, Schmidt et Knowles (1995) notent que le mentor doit être attentif aux **attributions causales** qu'utilisent le novice pour expliquer ses échecs et ses réussites afin qu'il y ait une continuité entre l'expérience unique du mentoré et les interventions spécifiques du mentor (Schmidt et Knowles, 1995, p. 438). Considérant ce qui précède, le mentor devrait amener le mentoré à comprendre le **statut de l'erreur dans l'apprentissage** et l'amener à l'appliquer à son propre processus à lui. De son côté, Lamarre (2003; 2004a) mentionne que l'enseignant débutant aura recours à l'analyse réflexive pour répondre à ses questions concernant l'efficacité de son enseignement, l'impact de ses interventions, l'évaluation, la gestion de classe, etc. Toutefois, un des rôles du mentor est de le guider dans cette réflexion (Desmarais et *al.*, 2003). Par ailleurs, notons que si les préoccupations des enseignants débutants en début de carrière sont davantage centrées sur les difficultés vécues, graduellement, avec l'aide des mentors, ce questionnement va se déplacer vers des préoccupations en lien avec l'apprentissage des élèves (Gervais, 1999a; Nault, 2000).

Pour terminer, dans ses fonctions, le mentor doit arriver à exprimer de l'encouragement au mentoré (Angelle, 2002a) mais aussi à être capable de formuler des **rétroactions** positives et constructives sur l'enseignement du mentoré (Latour, 1994; Garant et *al.*, 1999; Jobin, 2003; Lusignan, 2003a). Les rétroactions peuvent concerner ses planifications et son enseignement (Inostroza et *al.*, 1996). Pour ce faire, le mentor peut

s'appuyer sur des documents écrits (planifications, activités) ou encore sur des observations effectuées en classe (mise en application des planifications) un peu comme la supervision clinique proposée par Nault (1993a) et qui se déroule en trois temps : pré-rencontre, observation en classe et post-rencontre (rétroaction). C'est ainsi que l'**observation** peut être utilisée par les mentors (Angelle, 2002a; Bédard, 2000) mais également par les directions (Angelle, 2002a ; Nault, 1993a; Weasmer et Woods, 2000; Williams, 2003). Il existe différentes stratégies d'observation (Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003) et ces stratégies varient selon les finalités qu'elles visent. Jobin (2003) mentionne par ailleurs que les observations des mentors doivent être structurés pour être efficaces. Enfin, Baillauquès et Breuse (1993) mentionnent cependant que ce ne sont pas tous les enseignants débutants qui sont à l'aise d'être observés, ce qui peut engendrer l'effet contraire souhaité, ce qui fait dire aux auteurs que les modalités d'application du mentorat devraient être décidées conjointement.

4.2.2.4 Offrir du soutien psychologique aux mentorés

Sur le plan affectif, l'entrée dans la profession est décrite comme une expérience extrêmement traumatisante (Silvernail et Costello, 1983 ; Bolam, 1987), comme correspondant à une période de survie (Julius, 1976) et à un choc de la réalité (Gaede, 1978 ; Veenman, 1984) par Nault (1993a). Partant de ce fait, l'accompagnement fait par le mentor auprès de l'enseignant débutant dépasse largement le seul cadre professionnel. De ce point de vue, le mentor doit être habileté aux **relations d'aide** (Latour, 1994). Plusieurs auteurs mentionnent que le mentor doit accorder une **aide émotionnelle** (Angelle, 2002a), un **soutien psychologique** (conseils, suggestions, feed-back) (Garant et al., 1999), un **soutien moral et émotionnel** (Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003; Desmarais et al., 2003; Sabar, 2004) et un **soutien émotif** (Saint-Louis, 1994) au mentoré. Enfin, il s'agirait du plus important soutien selon Baillauquès et Breuse (1993) : « *Le soutien le plus efficace est d'ordre d'abord relationnel, affectif.* » (p. 146).

4.4.2.5 Servir de modèle aux mentorés

La majorité des programmes de mentorat visent à faciliter l'insertion professionnelle des novices, à constituer une aide à l'apprentissage de la profession et à retenir les enseignants qui, sans cette aide, seraient tentés de quitter l'enseignement. Plusieurs auteurs attribuent au mentor un rôle de modèle à suivre en quelque sorte (Dion-Desjardins, 2004; Latour, 1994; Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003). Toutefois, il semblerait que le modèle a avantage à être efficace pour avoir des effets bénéfiques sur l'observateur (Woolfolk Hoy et Burke Spero, 2005). Perrenoud (1996; 2001) met par ailleurs en évidence l'hésitation de l'enseignant débutant face au modèle d'enseignement appris en formation initiale et au modèle en cours dans le milieu (Bonneton, 2003). Néanmoins, cette hésitation de la part de l'enseignant débutant l'amènerait davantage à se pencher à adopter le style d'enseignement de son mentor pour une meilleure insertion, ce qui s'inscrit dans une perspective de conformisme. Malgré le fait que le mentoré soit enclin à imiter son mentor, ce dernier doit également encourager le développement de l'autonomie professionnelle du novice (Baillauquès et Breuse,

1993). Si le rôle des mentors est de contribuer à l'émancipation des novices, mentionnons que plusieurs novices, eux, ont des attentes plutôt liées à des besoins immédiats en terme de support (Garant et *al.*, 1999). Malgré cela, plusieurs mentors vont diriger les novices vers l'émancipation en les amenant à chercher leur propre style d'enseignement, leurs propres solutions et leurs propres réponses (Garant et *al.*, 1999).

4.2.2.6 Rendre la culture institutionnelle explicite aux mentorés

L'insertion professionnelle implique un processus de socialisation durant lequel l'enseignant débutant découvre la culture du milieu social dans lequel il s'insère (Cossette, 1999). La culture institutionnelle est plus souvent qu'autrement implicite et le rôle du mentor est de la rendre explicite aux yeux du mentoré (Fédération des établissements d'enseignement privé, s.d.). Selon certains auteurs (Beckers et *al.*, 2004; Bobek, 2002), la relation mentorale permet à l'enseignant débutant d'avoir de l'information sur la culture du milieu, tandis que d'autres auteurs considèrent que le mentor a comme rôle d'aider les mentorés à s'approprier cette même culture (Garant et *al.*, 1999). Dans le même ordre d'idée, Wood (2005) met en évidence que les programmes d'insertion sont plus efficaces lorsqu'ils sont systématiquement enchâssés dans la culture de l'école (Alliance for Excellent Education, 2004). À ce titre Wong (2002) souligne que les programmes d'insertion sont souvent présents dans les milieux où l'insertion des enseignants débutants est vue comme une responsabilité collective (Tushnet, Briggs, Elliot, Esch, Haviland, and Humphrey, 2002).

Kelchtermans et Ballet (2002) indiquent qu'il arrive que les conceptions et valeurs véhiculées par la culture scolaire entrent en contradiction avec ceux de l'enseignant débutant. Certains choisissent de respecter cette culture et de s'y conformer pour vivre une meilleure insertion professionnelle (Barrette, 2000; Des Lierres et Fortin 2003). Toutefois, cette adaptation à la culture organisationnelle constitue un facteur de stress professionnel identifié par Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Deaudelin (2001). Plus souvent qu'autrement, les enseignants se conforment à la culture institutionnelle pour obtenir une meilleure évaluation (Hodkinson et Hodkinson 1999). Pour Kelchtermans et Ballet (2002), cette façon de réagir de l'enseignant débutant témoigne de son choix de ne pas participer au processus de négociation culturel en jeu. Cependant, le nombre élevé d'enseignants débutants qui entrent actuellement dans la profession et qui se retrouvent en insertion professionnelle contraste avec le nombre d'enseignants experts en place ce qui concourt à donner davantage la parole aux novices et à modifier la culture institutionnelle de plusieurs écoles. « *L'arrivée massive de nouveaux enseignants pose problème parce que cela influe sur la culture de l'école et qu'il est difficile de les suivre et de répondre aux besoins de chacun.* » (Brossard, 1999b, p. 18). De plus, actuellement, chez les jeunes travailleurs qui viennent d'entrer sur le marché du travail, « *On consacre souvent moins de temps au travail, on cherche moins à obtenir des promotions et le travail à temps partiel et les congés parentaux sont monnaie courante.* » (Céré, 2003, p. 26). En ce qui concerne les mentors, Gervais (1999a) souligne que les accompagnateurs ne conçoivent pas leur rôle en tant qu'initiateur à la culture du milieu. Enfin, malgré le fait que ces derniers ne se perçoivent pas comme initiateur à la culture, la présence de valeurs telles que la confiance, la coopération, l'ouverture et le travail d'équipe dans la

culture scolaire peuvent favoriser l'insertion des novices (Eldar, Nabel, Schechter, Talmor et Mazin, 2003).

4.2.2.7 Un rôle non associé à l'évaluation

L'abolition du stage probatoire a donné lieu à l'introduction timide de mesures de soutien pour les enseignants débutants. Dès 1995, on tente de miser davantage sur la fonction « aide » plutôt que sur l'évaluation une fois la formation initiale terminée (Desgagné, 1995). C'est pourquoi le mentor doit jouer un rôle de soutien, d'aide, d'écoute et non d'évaluation. (Baillauquès et Breuse, 1993; Fédération des établissements d'enseignement privé, s.d.; Gervais et Morency, 2004). Selon Eggen (2002), jumeler le mentorat à l'évaluation n'est pas bénéfique puisque le mentor est alors davantage centré sur l'évaluation et moins sur les problèmes et préoccupations du novice. De plus, à l'intérieur d'un processus évaluatif, le mentoré pourrait avoir peur de faire part de ses difficultés (Boutin, 1999). En gros, un mentor à la fois guide et évaluateur devient un obstacle à l'efficacité du mentorat (Saint-Louis, 1994). Or, dans le cas où il y a une évaluation formelle, elle doit être précédée à tout le moins d'évaluations formatives (Gouvernement du Québec, 2002). Mais Raymond (2001) rappelle que les programmes d'accompagnement professionnel n'ont pas pour objectif l'évaluation « sommative » du novice. En liaison avec ce qui précède, certains processus d'évaluation sont davantage centrés sur le développement professionnel de l'enseignant que sur la sanction à apporter (Lusignan, 2003b). En définitive, le mentor ne doit pas avoir un rôle de supervision ou d'évaluation, mais plutôt un rôle de pair aidant (Fédération des établissements d'enseignement privé).

4.3 La formation des mentors

Commençons en mentionnant que la majorité des États du sud-est américain offrent une formation pour les mentors, mais la qualité de cette dernière varie cependant (Barnett et *al.*, 2002). Au Québec, bien que les programmes d'insertion professionnelle soient encore trop peu présents, le mentorat commence timidement à être présenté dans les écoles comme une mesure de soutien à l'insertion sociale et professionnelle. Cependant, un programme aux visées nationales demeure encore absent au sein des commissions scolaires et les efforts fournis par celles-ci sont loin de répondre aux nombreux besoins des jeunes enseignants qui débutent en enseignement. De plus, parmi les programmes en place, mentionnons que certains rôles restent à définir. C'est pourquoi il faut travailler à partir de définitions claires des différents rôles du mentor et veiller à les former à occuper ces divers rôles (Boutin, 1999; P. Andrews et Martin, 2003). De plus, la définition du rôle doit s'accompagner d'une forme de reconnaissance à leur égard qui peut se traduire par la valorisation de leur travail (Barnett et *al.*, 2002; Fédération des établissements d'enseignement privé, s.d.; Gervais, 2004; Inostroza et *al.*, 1996; MEQ, 1996; Nault, 2003a). Un petit nombre d'enseignants seulement sont payés pour s'investir dans une relation de mentorat (Baillauquès et Breuse, 1993) mais plus souvent qu'autrement, cette fonction s'ajoute aux autres tâches de l'enseignant et constitue du bénévolat (Gervais, 2004). Idéalement, un programme de mentorat devrait offrir, selon Worthy (2005), une compensation en temps ou en argent, du support et de la formation pour le mentor.

De nombreux auteurs s'entendent pour dire que le mentorat est une pratique professionnelle qui doit être apprise par le biais de la formation (Feiman-Nemser, 2003; Gervais, 1999a; Inostroza et al., 1996).

« Plusieurs recherches démontrent qu'il convient d'offrir une préparation aux enseignantes et aux enseignants accompagnateurs car la compétence pour l'enseignement ne confère pas automatiquement les habiletés nécessaires au soutien adéquat de nouvelles et de nouveaux collègues. » (MEQ, 1996, p.3).

À ce propos, Raymond (2001) met en évidence que les mentors manquent de formation et d'encadrement. C'est sans doute ce qui explique la discordance existante quant à la compréhension du rôle de mentor qu'ont les mentors et les mentorés : *« ...le débutant voit l'accompagnateur comme un initiateur qui permet au débutant de se façonner en lui apportant son expertise »* tandis que l'accompagnateur se voit comme un répondant (Gervais, 1999a). De toute évidence, la nécessité de former les mentors pour qu'ils sachent ce qu'on attend d'eux n'est plus à remettre en question surtout si l'on considère que des mentors formés amènent les enseignants débutants à développer un plus haut degré d'habileté d'enseignement (P. Andrews et Martin, 2003).

De son côté, le gouvernement du Québec (2002) mentionne qu'il est souhaitable d'offrir une formation aux accompagnateurs dans les programmes d'insertion. Feiman-Nemser (2003) ajoute en effet que les programmes d'insertion qui sont les plus efficaces offrent une formation complète (de plusieurs jours) aux mentors. La formation permet de bien préparer les mentors à exercer leur rôle (Saint-Louis, 1994; Latour, 1994; Vonk, 1995) et elle leur permet de mieux comprendre le rôle qu'ils ont à jouer auprès des novices, de mieux saisir les diverses facettes d'une relation d'aide et de transmettre plus facilement leur expérience et leur savoir aux novices (Latour, 1994; Vonk, 1995).

La formation peut aussi se traduire de différentes manières par exemple, sous forme de perfectionnement (Lavoie et al., 1995; Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003). Les programmes de perfectionnement des mentors visent le développement ou l'amélioration des connaissances et des compétences suivantes : l'utilisation d'approches pédagogiques, la réflexion sur ses propres pratiques, l'identification des besoins et attentes des novices, la capacité à s'autoévaluer, les stratégies pédagogiques, les stratégies d'observation, la capacité à animer des rencontres et l'aptitude à transmettre des informations de base concernant le fonctionnement de l'école (Lavoie et al., 1995). Lavoie et Garant (1995) insistent sur l'importance d'élaborer le programme de perfectionnement à partir des besoins des mentors tandis que Garant et al. (1999) mettent plutôt l'accent sur la nécessité de proposer une formation axée sur le partage et l'analyse des pratiques de mentorat. Dans ces conditions, les activités de résolution de problèmes rencontrées par les mentors dans l'exercice de leur rôle deviennent des situations d'apprentissage. De son côté, Nault (1993a) croit que les accompagnateurs doivent être conscientisés aux phases de développement professionnel des enseignants débutants, afin de pouvoir mieux accompagner les novices. Selon Molner

(2004), la formation doit tenir compte de l'aspect cognitif inhérent à l'apprentissage de la profession et des techniques de mentorat.

«Les mentors ont reçu une formation en coaching cognitif (Costa et Garmston, 1994) et autres techniques de mentorat axée sur la réflexion, les méthodes d'enseignement et l'utilisation de questions ouvertes dans le but d'amener les novices à plus d'indépendance et de flexibilité dans la prise de décision et la résolution de problèmes en classe (Feiman-Nemser, 2001).».

En d'autres termes, la formation des mentors doit orienter les pratiques du mentor afin de favoriser le développement de l'autonomie professionnelle des novices. Pour nous résumer, les différents éléments devant être présents dans la formation du mentor sont :

- 1- L'utilisation d'une approche pédagogique
- 2- L'identification des besoins et attentes des novices
- 3- L'utilisation de différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage (analyse de pratiques de mentorat, résolution de problème, *coaching cognitif*, techniques de mentorat)
- 4- L'habileté à animer
- 5- L'apprentissage des phases de développement professionnel
- 6- L'utilisation de la pratique réflexive

Enfin, aux États-Unis, où environ huit enseignants sur dix bénéficient de mesures de soutien lors de l'insertion professionnelle, mentionnons que la formation des mentors varie de quelques journées de formation à des programmes bien étoffés s'étalant sur davantage de temps. Un exemple de programme est le TSS (Teacher support specialist program) qui prépare les enseignants d'expérience à devenir mentors. Une université américaine a adapté et étendu cette formation afin de former des spécialistes qui pourront délivrer la formation localement. Les administrateurs sont impliqués en tant que membres de l'équipe et personnes soutenantes pour les mentors et les novices (P. Andrews et Martin, 2003).

5. La relation mentorale

La relation mentorale entre le mentor et le mentoré se construit à partir des conceptions respectives que chacun d'entre eux entretient à propos de l'enseignement, de l'apprentissage, voire même de l'accompagnement, d'où l'importance de s'y attarder brièvement. L'essentiel des recherches renvoient plutôt aux dimensions de l'insertion professionnelle qui posent le plus de difficultés, comme la gestion de classe, mais peu de recherches s'attardent sur les difficultés qui peuvent apparaître à l'intérieur même de la relation mentorale.

5.1 Conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'accompagnement

La recherche sur les pratiques de mentorat au Royaume Uni menée par Tomlinson (1995) indique que le mentor et le mentoré doivent partager la même *conception de l'enseignement et de l'apprentissage* afin de se créer un vocabulaire commun qui leur permettra de mieux comprendre l'analyse des stratégies utilisées en classe ainsi que leur potentiel d'apprentissage. Un tel besoin semble avoir émergé lors d'un atelier sur la gestion de classe où les mentors ont émis le besoin d'être mieux outillés pour aider les enseignants débutants (Boutet, 2004). C'est pourquoi un cadre d'analyse basé sur deux axes leur a été proposé : individus-groupe et apprentissage-comportements. Par conséquent, les mentors se sont donnés un *vocabulaire commun* concernant la gestion de classe. Norman et Feiman-Nemser (2005) indiquent que travailler entre autres à partir d'une conception bien développée de ce qu'est un bon enseignant constitue une bonne stratégie utilisée par les mentors.

Après avoir circonscrit les différents rôles attribués aux mentors ainsi que la formation nécessaire à recevoir, il est intéressant de s'attarder sur la relation entre l'accompagnateur et le novice. Tout d'abord, comme nous l'avons énoncé précédemment, la relation entre le mentor et le novice doit être établie à partir d'un rapport égalitaire, basé sur une confiance mutuelle (Gouvernement du Québec, 2002). Puis, Norman et Feiman-Nemser (2005) font remarquer que le mentorat n'est pas une formule magique et que la qualité du mentorat n'est pas seulement influencée par les compétences et les attentes du mentor, mais aussi par les attentes et la position du novice déterminée par son ouverture ou sa résistance à l'apprentissage. Or, les perceptions de chacun concernant l'accompagnement diffèrent comme nous l'avons énoncé précédemment : l'accompagnateur se voit comme répondant ou collègue tandis que le débutant voit l'accompagnateur comme un initiateur qui lui permet de se façonner en lui apportant son expertise (Gervais, 1999a). Bien souvent, les enseignants débutants veulent plaire et répondre aux attentes de leurs mentors ce qui n'est pas nécessairement mauvais en soi, excepté lorsque leur compréhension de ces mêmes attentes est erronée (Schimdt et Knowles, 1995). En raison de ce qui précède, il s'avère essentiel que la mise en place d'un programme prévoit une rencontre entre mentors et mentorés, durant laquelle sont énoncées les attentes de chacun dans le but de mieux comprendre leur rôle respectif (Lusignan, 2003b). Une fois ces attentes connues, il s'agit d'en assumer les responsabilités (Schimdt et Knowles, 1995).

Certains auteurs font valoir que dans la relation de mentorat, l'enseignant débutant est davantage porté à imiter la pratique du mentor plutôt que de prendre des initiatives (Barette, 2000; Boutin, 1999; Valli, 1992) et ce, malgré le fait que plusieurs mentors valorisent les initiatives professionnelles de leurs novices et ne veulent pas servir de modèle (Garant et *al.*, 1999). Dans cette relation de transfert d'expérience, certains enseignants sont mêmes réticents à jouer le rôle de modèle. Pourtant, selon Baillauquès et Breuse (1993), dans une relation de mentorat, les échanges entre les deux enseignants doivent rapporter à la fois au novice et au mentor (Garant et *al.*, 1999). Enfin, pour que l'échange aille dans les deux sens, il faut évidemment un mentor compétent mais également un novice ouvert à l'apprentissage (Norman et Feiman-Nemser, 2005).

5.2 Les obstacles à l'efficacité d'une relation mentorale

Les conceptions jouent un rôle central dans la relation mentorale et lorsque le mentor et le mentoré adhèrent à des conceptions opposées ou divergentes sur un même objet, cela peut se transformer en obstacle sérieux à une bonne entente et une bonne communication entre les deux. Hormis les conceptions, certains facteurs comme le peu de disponibilité des mentors, la distance géographique entre le mentor et le mentoré, la méconnaissance des besoins du mentoré, l'absence de formation chez les mentors pour intervenir, en plus de l'ignorance de leur rôle et de l'incompréhension de leurs responsabilités constituent des difficultés inhérentes au mentorat qui peuvent se changer en obstacles (Norman et Feiman-Nemser, 2005; Schimdt et Knowles, 1995). Enfin, de part et d'autres, des difficultés peuvent émerger.

5.3 Les difficultés vécues par les mentorés : dimensions de l'insertion et relation mentorale

Comme il a été mentionné au début de cette section, les recherches arrivent sensiblement aux mêmes résultats lorsqu'il s'agit de présenter les difficultés des enseignants débutants (Barette, 2000). Pour faire état de ces difficultés, Bédard (2000) reprend Huberman et Marti (1989) qui relatent les trois types de problèmes rencontrés par les enseignants débutants : problèmes d'ordre personnel (choix de carrière, formation et pratique en milieu éloigné), d'ordre pédagogique (relation avec les élèves, didactique, gestion de classe) et d'ordre professionnel (intégration et contexte de travail). Selon Bédard (2000), le *mentoring* doit s'attarder sur l'aspect le plus problématique, c'est-à-dire la gestion de classe et ses composantes, soit la discipline, la planification et l'évaluation (Brossard, 1999c). Concernant la discipline, une recherche menée auprès d'enseignants en probation, il y a de cela une dizaine d'années, a démontré «...que 83% des enseignants débutants connaissent des problèmes de gestion de classe.» (Martin, Nault et Loof, 1994, p. 5). Sur ce point, plus récemment, Jean Archambault a développé du matériel d'information et de formation pour les jeunes enseignants débutants.² Comme le souligne Chouinard (1999), collaborateur d'Archambault :

² Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville. Gaëtan Morin Éditeur. (1^{re} édition : 1996).

«La gestion de classe constitue la principale difficulté rencontrée par les enseignants débutants. Cette difficulté peut découler des représentations erronées que peuvent avoir les enseignants novices ainsi que d'un manque de connaissances quant à la gestion de classe chez ces derniers.».

Toujours selon Chouinard (1999), les enseignants débutants peuvent rencontrer des difficultés en gestion de classe car ils manquent de connaissances procédurales pour maintenir l'ordre, résoudre les problèmes rencontrés et favoriser l'engagement des élèves dans la tâche. Après avoir vécu certains problèmes en gestion de classe et en avoir fait l'analyse, certains changements s'opèrent tel une modification des représentations relatives aux élèves et à l'enseignement, une acquisition de nouvelles connaissances et un ajustement des pratiques en classe. Hormis les difficultés avec la gestion de classe, dimension de l'insertion professionnelle, regardons maintenant les difficultés qui peuvent survenir lors de l'accompagnement par un mentor. En principe, le contexte du mentorat serait propice à ce que les novices se montrent ouverts à exposer et parler de leurs difficultés (Dumoulin, 2004). Malheureusement, ce contexte ne prévaut pas d'emblée et lorsque les débutants acceptent de parler de leurs préoccupations, Gervais (1999a) note qu'ils expriment plus d'inquiétudes que de difficultés concrètes. En fonction de la recension des écrits, ce sont les seules informations disponibles sur les difficultés vécues lors de la relation mentorale chez les mentorées. Les informations disponibles sur les difficultés rencontrées par les mentors lors de la relation mentorale sont, elles, toutefois plus nombreuses que pour celles des mentorés. Cela s'explique sans doute par les représentations assez largement partagées du rôle plus «*interventionniste*» des mentors.

5.4 Les difficultés vécues par les mentors

À propos des difficultés des mentors, Gervais (1999a) mentionne que les enseignants expérimentés ont de la difficulté à reconnaître les préoccupations et les difficultés des mentorés. De son côté, Latour (1994) a clairement identifié 15 difficultés rencontrées par les mentors (dont les deux plus importantes ont été retranchées puisqu'elles faisaient référence au stage probatoire et à la convention collective).

Les autres difficultés vécues par les mentors à l'intérieur de la relation mentorale sont reprises intégralement (Latour, 1994) :

- 1) *L'habileté à transmettre les attitudes, connaissances et comportements relatifs à la collaboration avec les parents;*
- 2) *L'élaboration du programme d'intervention adapté;*
- 3) *Les stratégies facilitant la participation du novice aux activités de l'école;*
- 4) *La communication du projet éducatif de l'école;*
- 5) *L'habileté à transmettre les attitudes, connaissances et comportements relatifs à l'adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté d'apprentissage;*
- 6) *L'habileté à évaluer les performances du novice, à l'observer ou à prévoir ses réactions et difficultés;*
- 7) *L'adaptation de l'enseignement aux élèves plus rapides;*
- 8) *L'utilisation des types de renforcement reliés à la discipline;*

- 9) *Le transfert de valeurs et philosophies de l'école;*
- 10) *La collaboration à établir avec le personnel non-enseignant;*
- 11) *L'auto-évaluation de ses interventions auprès du protégé;*
- 12) *L'habileté à faire reconnaître le novice aux yeux de l'équipe-école;*
- 13) *L'habileté à encadrer le novice, à reformuler ses attentes et à identifier ses craintes.*

En résumé, la relation avec les parents, l'enseignement auprès d'élèves en difficulté ou doués, l'intégration du novice, la gestion de classe, la culture scolaire et l'encadrement sont des thèmes avec lesquels les mentors rencontrent des difficultés, selon Latour (1994). Pourtant, il s'agit de dimensions de l'insertion professionnelle souvent problématiques chez les jeunes enseignants. Enfin, ajoutons à cette liste la réticence des enseignants expérimentés à accepter de jouer un rôle de modèle pour le débutant qui peut s'expliquer, selon l'auteure, par une réserve de la part des mentors à exposer leur pratique du fait qu'elle comporte probablement encore certaines difficultés ou problèmes (Gervais, 1999a).

6. Le mentorat en tant que composante d'un programme d'insertion professionnelle :

Les programmes d'insertion professionnelle renferment plusieurs éléments dont le mentorat. Un relevé des programmes renfermant un volet mentorat a été effectué à partir de la recension de Vallerand et Martineau (2006b). Par la suite, les programmes spécifiques au mentorat sont également répertoriés et une description de leur durée et de leurs différentes formes d'implantation est présentée. Ensuite, les différents acteurs scolaires impliqués, les types de mentorat et les obstacles et avantages de cette mesure d'appui sont décortiqués.

6.1 Les programmes d'insertion professionnelle

Les programmes d'insertion professionnelle comportent souvent plusieurs volets et le mentorat constitue le plus souvent un de ces volets. C'est actuellement le cas depuis 2004-2005 à la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles où le programme d'insertion comprend deux volets : un volet mentorat et un volet formation (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, Programme en insertion professionnelle, 2006-2007). La majorité des programmes d'insertion professionnelle efficaces impliquent un soutien social à l'intérieur de l'école (par exemple, le mentorat) (Cossette, 1999; Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003).

Aux États-Unis, Norman et Feiman-Nemser (2005) mettent en évidence que plusieurs États et districts se sont dotés de programmes formels d'insertion et parmi ceux-ci, la majorité prévoit un volet axé sur le mentorat (Fideler et Haselkorn, 1999). Toutefois, pour certains auteurs, l'aide octroyée aux nouveaux enseignants ne peut se limiter au mentorat. «*New teachers need more than mentors; they need induction programs that acculturate them to the school and equip them for the classroom.*» (Wong, 2002, p. 52). Mentionnons qu'un programme d'insertion doit entre autres prévoir des interactions fréquentes et productives entre la direction et les nouveaux enseignants (Angelle, 2002b). Un relevé des informations relatives aux programmes d'insertion professionnelle tel que présenté par les différents auteurs ([APPENDICE I](#)) a été fait à partir de la recension des écrits de Vallerand et Martineau (2006b). Premièrement, il en ressort que certains programmes d'insertion professionnelle sont orientés par différentes approches : behavioriste, cognitiviste ou même humaniste (Boutin, 1999) ou théorique (permettant ainsi de guider les actions du novice) ou fonctionnelle (où ce sont plutôt les besoins du novice qui déterminent l'aide à offrir) (Angelle, 2002b). Deuxièmement, il résulte qu'il existe différents types de programmes où le volet mentorat apparaît comme essentiel, où les différents types de support sont définis clairement et où le développement professionnel occupe une place relative tout comme l'évaluation des nouveaux enseignants (Sabar, 2004; Weva, 1999). Troisièmement, plusieurs auteurs énumèrent les composantes que doit posséder un programme d'insertion professionnelle et parmi les 15 programmes recensés, 13 d'entre eux font état du mentorat. Parmi ces 15, il y a six programmes exemplaires ou efficaces dont cinq incluent le mentorat comme composante (Barnett et al., 2002; Wong, 2002).

En somme, les programmes d'insertion professionnelle débutent avant le début de la rentrée scolaire et ils permettent de faire de l'observation, d'obtenir des informations nécessaires sur l'école et le milieu scolaire en plus de bénéficier de l'aide et de l'appui du mentor pour différents aspects. À la lumière de différentes recherches, Wood (2005) fait ressortir qu'un programme d'insertion bien construit offre du support différencié et personnalisé aux novices par le biais de mentors (Feiman-Nemser et Parker, 1992; Huling-Austin, 1992; Odell, 1986; Sprinthall et Ties-Sprinthall, 1983, Wood, 2001) et est basé sur la culture de l'école (Alliance for Excellent Education, 2004; Brock et Grady, 1997). D'ailleurs, Angelle (2002b) arrive à la même conclusion en spécifiant que tous les débutants n'ont pas besoin du même degré de soutien et de *coaching*. En outre, même si le programme d'insertion est jugé efficace, la tâche de l'enseignant et le contexte de l'école peuvent également influencer la réussite ou l'échec de ce dernier auprès des enseignants débutants : nombre de leçons à donner, nombre d'élèves par classe, enseignement en-dehors de la discipline, climat de l'école, etc. (Angelle, 2002b).

Pour Brossard (2003), l'efficacité du programme tient à sa souplesse et à sa simplicité. Par conséquent, les programmes doivent être flexibles et s'adapter aux besoins des différents novices. L'auteur émet cependant un avertissement : le support offert doit servir à améliorer la croissance professionnelle de l'enseignant et à l'aider à se socialiser à l'école. Celui-ci ne doit pas servir à faire en sorte que l'enseignant se sente bien malgré une piètre performance (Angelle, 2002b). Andrews (1987), de son côté, indique qu'un programme d'insertion doit permettre à la fois l'évolution du novice et celle de l'expert et dans le même ordre d'idée, Feiman-Hemser (2001) suggère d'adopter une position de co-penseur plutôt que d'expert (Martineau et Portelance, 2005).

« L'instauration d'une réelle culture de collaboration et de partage de savoirs entre novices et experts nous apparaît centrale dans toute stratégie visant à contrer les embûches de l'insertion professionnelle. » (Martineau et Portelance, 2005, p. 13).

Puis, selon Barnett et *al.* (2002), les meilleurs programmes évaluent les débutants par une évaluation formelle qui fait le lien entre leur enseignement et la réussite des élèves. Enfin, non seulement les commissions scolaires, mais aussi les universités, peuvent contribuer à la mise en place de programmes d'insertion (MEQ, 1996).

6.2 Les programmes de mentorat

Une différence majeure existe au niveau de l'assistance donnée aux jeunes enseignants aux États-Unis et au Canada. À titre indicatif, en 1999-2000, 60 % des enseignants américains débutants participaient à des programmes d'insertion formelle (Barnett et *al.*, 2002) contre malheureusement un nombre infiniment plus petit d'enseignants au Québec. En Alberta, il y a eu cependant plusieurs initiatives pour aider les enseignants débutants à s'insérer. À ce titre, plusieurs districts scolaires ont établi des programmes de mentorat et l'Association for Teachers Education a développé une conférence pour les débutants (Moench, 2002). Les programmes de mentorat ont des effets positifs et Odell et Ferraro (1992) ont découvert qu'après l'implantation d'un programme de mentorat, 80% des

nouveaux enseignants espéraient être encore en classe dans cinq ans (Angelle, 2002a). À l’opposé, selon Olson (2000), les nouveaux enseignants sont deux fois plus nombreux à quitter l’enseignement après trois ans s’ils n’ont pas bénéficié d’un tel programme de mentorat (Bédard, 2000). Les programmes de *mentoring* qui témoignent de résultats positifs sont présents dans certains états américains et dans des établissements suisses et français (Bédard, 2000). Selon Bédard (2000), le *mentoring* doit s’attarder sur les pratiques les plus problématiques comme la gestion de classe.

Comme pour les programmes d’insertion professionnelle, un relevé des informations relatives aux programmes de mentorat tels que présentés par les différents auteurs, a été réalisé à partir de la recension des écrits de Vallerand et Martineau (2006b). ([APPENDICE II](#)). Il en ressort premièrement que l’adhésion à un programme de mentorat doit se faire sur une base volontaire. Deuxièmement, il existe une variété de stratégies d’enseignement, d’apprentissage et d’animation utilisées par les différents acteurs impliqués : mentors, mentorés, conseillers pédagogiques, directions, etc (Nault, 2003). Troisièmement, certaines conditions semblent déterminantes quant à l’efficacité du mentorat comme un programme de longue durée (2 ou 3 ans), l’accessibilité à une communauté d’apprentissage, la disponibilité et le support administratif (P. Andrews et Martin, 2003). Quatrièmement, mentionnons que la majorité des programmes de mentorat sont axés sur la formation des mentors. Un seul programme est conçu à la fois pour le mentor et le mentoré (Boutet, 2004) tandis que quatre programmes sur cinq mettent l’emphase sur la formation au mentor. Le programme conçu pour les deux utilise l’analyse des pratiques. Du côté des formations conçues pour les mentors, Angelle (2002a) propose des rôles à adopter qui sont fonction du niveau de compétence et d’engagement du mentor. Latour (1994) propose, à son tour, les composantes des programmes de formation des mentors selon les modèles américains. Par la suite, elle présente les composantes issues de sa propre recherche, qui rejoignent en partie celles énoncées par les modèles américains. Ces composantes sont liées à la transmission des aspects techniques et professionnels, aux rapports interpersonnels, à la mise en place de facteurs favorisant la promotion et la visibilité du protégé et enfin, à l’écoute, au soutien et à la compréhension. Ensuite, deux programmes de perfectionnement pour les mentors sont présentés, d’un côté par Lavoie et Garant (1995) où les différents thèmes abordés en début de programme sont mentionnés comme le rôle du mentor ou les compétences à posséder en communication et en résolution de problèmes. L’autre programme présenté par Lavoie et *al.* (1995) aborde des thèmes comme la pratique réflexive, les besoins et les attentes des novices, l’autoévaluation, les compétences en animation et la communication d’informations sur le milieu scolaire. Concernant toujours la formation des mentors, notons que la Louisiane a préparé, par un programme d’été de trois jours, des équipes de mentors et de formateurs de mentors pour chaque district afin de supporter les nouveaux enseignants lors de leurs deux ou trois premières années d’enseignement (Barnett et *al.*, 2002). Puis, la Georgie a développé un programme de formation et de certification pour les mentors (Barnett et *al.*, 2002). Enfin, Lusignan (2003a) présente les différentes composantes de son programme : établissement des dyades, rencontres en dyade, rencontres collectives et bilan de l’expérience. Le volet mentorat, du programme d’insertion professionnelle de la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

reprend cette même structure (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 2006-2007).

Certes, les programmes de mentorat peuvent véhiculer l'image de la relation maître-apprenti. De cette façon, il y a un risque que le mentor soit perçu comme un maître à penser, un modèle à copier par le novice. En ce sens, le mentorat peut être nuisible pour l'émancipation personnelle du novice.

« Bien que la visée de professionnalisation soit présente de façon plus ou moins explicite dans les programmes de mentorat, ceux-ci sont porteurs du risque d'une socialisation à la conformité, tout autant que le sont les programmes de formation initiale.. » (Garant et al., 1999, p. 90).

Malgré ce risque d'une socialisation à la conformité, les programmes d'insertion incluant le mentorat permettent le développement et la rétention d'enseignants professionnels de qualité, ce qui n'est pas négligeable (P. Andrews et Martin, 2003). Après avoir effleuré les thèmes touchés dans les programmes de mentorat, nous allons nous attarder sur la durée de ces programmes.

6.2.1 La durée des programmes de mentorat

La durée des programmes de mentorat ou du volet mentorat, à l'intérieur d'un programme plus vaste, varie selon les différentes recherches. Mentionnons d'emblée que les pays qui investissent depuis plusieurs années dans les programmes d'accompagnement auprès des enseignants débutants, semblent avoir tendance à valoriser et à mettre en place un accompagnement sur un plus grand nombre d'années (Wong, 2002). Par exemple, Wong (2002) présente un programme d'insertion efficace se déroulant sur cinq ans, qui amène l'enseignant à traverser cinq stades de développement professionnel : *« novice, advanced beginner, competent teacher, proficient teacher et expert. »* Il apparaît évident que l'accompagnement, dans ce cas, se déroule de façon à couvrir les différents stades, phases ou périodes du développement professionnel. De tels programmes sont effectivement coûteux, mais si on se réfère à l'Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, *« Le coût par enseignant d'un programme de deux ans est moindre que ce qu'il en coûte pour remplacer un enseignant victime d'épuisement professionnel. »* (2003, p. 2). Saint-Louis notait en 1994 que la plupart des projets s'échelonnaient sur un an et que durant cette année, les besoins des mentorés étaient surtout d'ordre émotionnel. Pour cette raison, Saint-Louis (1994) suggère d'étaler le programme sur deux ans afin de permettre le développement de compétences professionnelles. Sur ce point, le gouvernement du Québec préconisait en 1995 un accompagnement d'un an pour l'enseignant débutant à temps plein et de deux ans pour un enseignant débutant à temps partiel tandis qu'en 2006, il semble laisser à chaque C.S. le soin de décider (Gouvernement du Québec, 1995b). Cependant, le nombre important de recherches consultées montre que quelques recherches réfèrent à des programmes de deux ans (Bullough, 1989; Lang, 1999; Lusignan, 2003b) ou mêmes de trois ans (Barnett et al., 2002; Brown et al., 2003; Dion-Desjardins, 2004). Enfin, les meilleurs programmes, pour Wong (2002), offrent un entraînement systématique d'une durée de 2

ou 3 ans. Maintenant que les composantes des programmes de mentorat sont connues ainsi que la durée des programmes, attardons-nous à la manière dont les programmes s'implantent sur le terrain.

6.2.2 Les différentes formes d'implantation

Selon Gray (1985), les phases d'implantation se résument à quatre étapes, c'est-à-dire procéder au jumelage des mentors et mentorés, veiller à la formation des mentors, réaliser le programme et l'évaluer (Latour, 1994). Dans la réalisation du programme, nous avons vu plus haut que différentes stratégies étaient utilisées par les mentors, les mentorés et les formateurs. Le mentorat, c'est d'abord et avant tout une relation professionnelle et personnelle où, lors de rencontres individuelles, se voient le mentor et le mentoré. Les rencontres peuvent être fixées dans l'horaire ou déterminées à l'avance. Les enseignants jumelés auront avantage à avoir des bureaux à proximité pour faciliter leur relation mentorale (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, Programme en insertion professionnelle, 2006-2007; Saint-Louis, 1994). Étant donné que ce sont les commissions scolaires qui pilotent les formations, un suivi des différentes dyades sera effectué par le biais de rencontres collectives comme le rapporte Lusignan (2003a) de même que la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (2006-2007). L'accompagnement prend ainsi deux formes : un accompagnement individuel et collectif. Les rencontres individuelles peuvent se dérouler de différentes manières : rencontres régulières, dîners hebdomadaires, observations en classe ou enregistrements visuels en classe, etc (Bédard, 2000). Bédard (2000) met toutefois en évidence que les enseignants montrent une préférence pour les rencontres individuelles au détriment de celles collectives (Gagné, Lavoie, 1995). Ainsi, plusieurs acteurs scolaires sont directement ou indirectement impliqués dans le programme de mentorat que ce soit lors des rencontres individuelles ou lors des rencontres collectives.

6.2.3 Le rôle des directions

Mentionnons que de manière plus générale, le rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle a déjà fait l'objet d'un article paru récemment sur le site du CNIPE (Vallerand et Martineau, 2006a). Plus spécifiquement en lien avec le mentorat, les écrits insistent sur l'importance de bien accueillir les enseignants débutants soit en leur remettant les documents qui vont leur permettre de parcourir l'information relative à l'école et en organisant des rencontres collectives (Céré, 2003; Fédération des établissements d'enseignement privé, s.d.; Vallerand et Martineau, 2006b) fournissant également de l'information ou plutôt de la formation sur les aspects les plus problématiques de la profession, par exemple, la gestion de classe. Ensuite, des rencontres individuelles succéderont aux rencontres collectives.

P.Andrews et Martin (2003) soulignent que l'implication des administrateurs scolaires dans les programmes de mentorat entraîne nécessairement des attentes de leur part et qu'il est important que celles-ci soient connues des enseignants (Vallerand et Martineau, 2006b). À ce sujet, les finissants de plusieurs programmes de formation en enseignement énumèrent une série d'attentes qu'ils croient que les directions ont à leur égard

concernant leur intégration scolaire (Martineau et Portelance, 2007)³. Au-delà des attentes des directeurs, il est essentiel de rappeler qu'au même titre qu'un enseignant qui agirait à titre de mentor, le directeur qui agira à titre de mentor doit avoir développé une relation de confiance au préalable (Céré, 2003). À cet égard, assurer au novice des conditions de travail adéquates permet de garantir un meilleur climat de travail (Nault, 2003; Vallerand et Martineau, 2006b). De plus, instaurer un climat de collaboration et de concertation au sein de l'école a des effets positifs sur le processus d'insertion des débutants, mais également sur la rétention des enseignants débutants (Feiman-Nemser, 2003; Smith et Ingersoll, 2004). À titre d'exemple, aux États-Unis, où deux enseignants sur trois ont déjà participé à des activités d'insertion, le rôle des directeurs est davantage présent puisque entre 80-85 % des débutants des écoles publiques et privées ont reçu du support de la direction (Smith et Ingersoll, 2004). Vallerand et Martineau (2006a) ajoutent qu'un des rôles des directions est sans aucun doute de permettre le développement professionnel des novices. Par conséquent, la promotion du système de mentorat au sein de l'école, de même que l'implication des directions dans ce système permet à ces dernières de bien jouer leur rôle quant au développement professionnel des enseignants débutants. La direction joue alors un rôle important quant à la création d'un milieu qui supporte les enseignants débutants lors de leur insertion. Pour ce faire, la direction doit considérer le programme d'insertion comme étant utile et faire en sorte que ce programme fasse partie prenante de la culture de l'école (Wong, 2002).

« Le support 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. » (Weva, 1999, p. 204).

Angelle (2002a) énonçait dans ses recommandations pratiques que les directions devraient assumer un rôle plus actif quant à l'insertion professionnelle des novices en évitant de tout confier aux mentors. Il reviendrait également à eux de s'assurer que le jumelage des mentors et des mentorés s'effectue selon la discipline et que du temps soit dégagé pour les deux membres de la dyade afin de permettre des rencontres. Enfin, le rôle de la direction dans ce processus devrait s'adapter et s'ajuster en fonction du type de mentorat développé au sein de l'école.

6.2.4 Les types de mentorat

À la lumière des écrits consultés sur l'insertion professionnelle (Vallerand et Martineau, 2006b), nous avons tenté de cerner les différents types de mentorat existants. Nous avons dégagé six types de mentorat :

- 1) Le mentorat technique (Norman et Feimer-Nemser, 2005)
- 2) Le mentorat éducatif (Norman et Feimer-Nemser, 2005; Weva, 1999)

³ Voici les réponses des finissants concernant les attentes que les directions ont à leur égard : *« s'impliquer au sein du milieu scolaire, agir professionnellement, collaborer, prendre des initiatives, avoir du respect, être ouvert d'esprit, être capable de s'adapter, avoir une bonne gestion de classe, être disponible, s'intégrer, être motivé, être dynamique et apporter de nouvelles idées. »*

- 3) Le mentorat à «responsabilité partagé» (Worthy (2005) en référence à Feiman-Nemser, 2001)
- 4) Le mentorat «enseignant-stagiaire» (Nault, 1993a)
- 5) Le mentorat «via Internet»
- 6) Le mentorat intensif (Molner, 2004)

1) Le mentorat technique (Norman et Feimer-Nemser, 2005) :

Le premier type de mentorat est le *mentorat technique* qui vise à répondre aux besoins immédiats des enseignants débutants (réponses aux questions diverses, soutien psychologique et soutien technique par rapport aux procédures et politiques de l'école) (Norman et Feiman-Nemser, 2005). Dans l'ensemble des écrits traitant du mentorat, le soutien technique revient à plusieurs reprises, mais il semble aller au-delà du simple question-réponse. Par exemple, Baillauquès et Breuse (1993) réfèrent à l'aide technique apportée par un collègue, Huberman (1989) à l'aide technique, Zey (1984) à la transmission des aspects techniques de la profession (Latour, 1984) et Nault (2000) au soutien technique.

2) Le mentorat éducatif (Norman et Feimer-Nemser, 2005; Weva, 1999) :

Le second type de mentorat dégagé par les mêmes auteurs est le *mentorat éducatif* dans lequel les mentors aident le novice à interpréter les agissements des élèves afin qu'il apprenne l'enseignement. Ce dernier mentorat peut être compris comme une forme de développement professionnel individualisé. L'objectif est d'amener l'enseignant débutant à dépasser ses préoccupations initiales centrées davantage sur sa pratique (gestion de classe) pour en arriver à se préoccuper de l'apprentissage des élèves (Norman et Feiman-Nemser, 2005).

3) Le mentorat à «responsabilité partagé» (Worthy (2005) en référence à Feiman-Nemser, 2001) :

Le troisième type de mentorat recensé est le *mentorat à «responsabilité partagée»* dans lequel une équipe de mentors partage la responsabilité du mentorat au lieu d'un seul enseignant. En réalité, ce mentorat représente une des recommandations émises par Worthy (2005) qui a suivi un enseignant débutant sur cinq années.

4) Le mentorat «enseignant-stagiaire» (Nault, 1993a) :

Le quatrième type de mentorat retrouvé est le *mentorat enseignant-stagiaire* qui propose que l'enseignant et le stagiaire soient accompagnés d'un mentor lors du stage probatoire. Ce mentorat est issu de la recherche menée par Nault (1993a) dans laquelle elle propose un modèle rénové d'insertion professionnelle.

5) Le mentorat «via Internet» :

Le cinquième type de mentorat issu des écrits est le *mentorat «via Internet»* qui propose une assistance individuelle ou collective à un novice. Mentionnons que les réseaux électroniques d'entraide offrant un support diversifié sont plus nombreux que les expériences connues de mentorat via Internet (cyberbavardage, site pour déposer des documents et outils pédagogiques, expériences pédagogiques, forum de question, etc.) (Raymond, 2001). Parmi les réseaux de soutien, mentionnons RAIE (Réseau d'accompagnement sur Internet pour les enseignants) (Brousseau-Deschamps et al., 2004) et celui de PAUSE, un projet de mentorat en ligne (Nault, 2004). Le projet Pause est un projet qui a été instauré en 2001 à la Commission scolaire de Laval. Il s'agit d'une communauté de pratique en ligne pour les enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience qui permet d'échanger des messages-textes. De trois à cinq mentors interviennent pour guider les novices dans leurs réflexions et ces derniers sont essentiellement des conseillers pédagogiques.

Il apparaît qu'Internet est un réseau qui permet le partage entre professionnels. Ce réseau peut permettre aux novices de partager leurs succès avec d'autres débutants ou encore de solliciter des idées ou d'obtenir du support d'enseignants vétérans (Weasmer et Woods, 2000). Les sites sont diversifiés. La plupart sont de véritables communautés d'enseignants qui partagent leur expérience, se donnent des conseils et s'entraident dans leur discipline (Worthy, 2005). Smith et Ingersoll (2004) mettent en évidence que la participation à un réseau externe d'enseignants sur Internet réduit de 33 % les probabilités de quitter l'enseignement mais, en contrepartie, peut augmenter (mais pas significativement) le risque de changer d'école. Puis, Nault (2000), dans une recherche visant à explorer un dispositif de supervision de stagiaires via Internet, relève que la supervision de stagiaires via Internet s'est avérée efficace, notamment par la rapidité de la rétroaction qu'elle permet et aussi par la possibilité d'échanger entre stagiaires (principe de communauté d'apprentissage) (Nault, 2000). De plus, une telle manière de procéder a comme effet de faire diminuer les craintes d'être évalué et jugé pour les mentorés puisque les mentors ne sont pas présents dans le milieu (Nault, 2004). Enfin, une recherche visant à recueillir les perceptions des mentors et des mentorés à la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles relate que le jumelage d'enseignants issus de différentes écoles donne lieu au développement du mentorat via Internet (échanges courriels) en raison même de la rapidité que permet ce moyen de communication (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 2006-2007).

6) Le mentorat intensif (Molner, 2004) :

Enfin, le dernier type de mentorat recensé est le *mentorat intensif*, où des enseignants d'expérience ont accompagné les novices, avant le début des classes, pour les aider à préparer leur classe, à parcourir le programme, à développer des routines de classe, etc (Molner, 2004). Par la suite, les mentorés reçoivent de l'aide et du soutien par des mentors d'expérience et sont formés pour au moins une demi-journée par semaine pendant toute l'année scolaire.

Finalement, les programmes d'insertion professionnelle, et plus particulièrement le mentorat, s'échelonnent sur différentes périodes de temps, s'implantent de plusieurs façons, impliquent différents acteurs scolaires et varient en fonction du type de mentorat. Ajoutons que la culture du milieu scolaire va jouer un rôle important quant à la mise en place du mentorat et à son efficacité.

6.4 Le contexte scolaire et le mentorat

Même si le programme d'insertion est efficace, le contexte de l'école peut influencer la réussite ou l'échec des premières années en enseignement comme nous l'avons abordé brièvement un peu plus tôt (Angelle, 2002b). Le contexte scolaire a une influence certaine sur l'insertion professionnelle (Mukamurera, 1998) et il constitue une variable importante à prendre en compte dans l'évaluation de l'expérience des débuts en enseignement (Flores et Day, 2006). Par conséquent, l'efficacité du mentorat est influencée par le contexte de l'école qui fait référence à la culture professionnelle de l'école (valeurs, normes), aux pratiques professionnelles prônées, au support offert et à la collaboration avec les collègues, etc (Norman et Feiman-Nemser, 2005). Certaines écoles permettent aisément la discussion et la planification entre collègues, alors que d'autres écoles encouragent moins cette forme de collégialité, ce qui a pour effet d'accentuer le sentiment d'isolement et d'empêcher les contacts entre collègues. Évidemment, une culture collaborative dans l'école peut être aidante pour l'enseignant en insertion, qu'elle soit structurée, comme à l'intérieur d'un programme de mentorat, ou qu'elle soit spontanée (Williams, 2003).

Selon Hebert et Worthy (2001), un des éléments ayant le plus d'influence sur l'expérience des débuts est l'entrée dans la culture politique et sociale de l'école (Flores et Day, 2006). En ce qui regarde le contexte scolaire, notons que ce dernier a aussi un impact sur le temps que prendra l'enseignant débutant pour vivre chacun des stades de développement de l'enseignant (Lang, 1999). En lien avec ce qui vient d'être énoncé, le contexte scolaire permet la construction identitaire de l'enseignant (Mukamurera et Gingras, 2005) de même que le développement professionnel du débutant (Lamarre, 2003; 2004a; 2004b). Le contexte scolaire va également influencer l'engagement professionnel du novice (Guillemette, 2005) et en dernier lieu; il permettra de supporter ou non la vision qu'a l'enseignant novice quant à l'enseignement (Hammerness, 2003). L'auteure va même jusqu'à indiquer que les formateurs peuvent aider les débutants à identifier une école et un contexte dans lesquels ils pourront réaliser leur vision. Toutefois, bien peu d'enseignants précaires peuvent s'accorder le luxe de choisir l'école où ils veulent enseigner en fonction de leur vision de l'enseignement et dans ce contexte, des obstacles au mentorat peuvent se glisser mais aussi des avantages certains.

6.5 Les obstacles au programme de mentorat

Le mentorat, lorsqu'il est imposé aux jeunes enseignants, peut devenir un obstacle à leur insertion professionnelle, tout comme certaines pratiques aussi imposées dans le cadre d'un programme de mentorat. En ce sens, le mentorat ne doit pas imposer une aide mais plutôt répondre aux besoins des novices (Baillauquès et Breuse, 1993). Par exemple, si

l'observation constitue un moyen de fournir de la rétroaction à l'enseignant débutant, mentionnons que certains ne veulent pas être observés en classe (Baillauquès et Breuse, 1993). En outre, plusieurs recherches identifient que le mentorat peut favoriser le conformisme et renforcer une pratique individualiste de l'enseignement (Garant et *al.*, 1999; Gervais, 1999a; Gervais, 1999b; Martineau et Portelance, 2005). Dans ces circonstances, le mentorat même constitue un obstacle au développement de la pratique réflexive (Martineau et Portelance, 2005) à l'émancipation et l'innovation (Gervais, 1999b dans Barette, 2000) et à l'émancipation personnelle (Garant et *al.*, 1999). Un mauvais jumelage peut également se transformer en obstacle car le mentor peut rejeter le mentoré qui ne correspond pas au modèle attendu (Gervais, 1999b). Ajoutons à cela que certains éléments peuvent nuire à une bonne relation mentorale comme le manque de collaboration de la part du novice ou le manque de disponibilité de la part de l'enseignant expert (Saint-Louis, 1994). Enfin, plusieurs recherches identifient que la combinaison de l'évaluation et du mentorat constitue un obstacle à l'efficacité du mentorat et d'ailleurs, l'accompagnement serait préférable à l'évaluation (Baillauquès et Breuse, 1993; Dion-Desjardins, 2004; Gervais et Morency, 2004).

6.6 Les avantages des programmes de mentorat

Le mentorat est une mesure utilisée en insertion professionnelle qui fournit un accompagnement personnalisé, continu sur une assez longue période (Martineau et Portelance, 2005) et qui permet une formation à la fois interactive et réflexive (Saint-Louis, 1994). Les bénéfices du mentorat sont possibles, comme le souligne Weva (1999), mais pas automatiques. Voici donc les bénéfices relevés à partir de la recension des écrits de Vallerand et Martineau (2006b) et regroupés par thème :

1) Permettre une meilleure insertion professionnelle (participation au sein du contexte scolaire)

Mentoré

- appuyer les nouveaux enseignants pour favoriser la transition entre l'université et le milieu scolaire (St-Louis, 1994);
- faciliter l'adaptation et l'intégration au sein de l'école pour les mentorés (Lavoie et *al.*, 1995);
- faciliter l'intégration du nouvel enseignant dans ses fonctions (Bédard, 2000);
- obtenir des informations sur la culture du milieu, des conseils pratiques, des encouragements (Wong, 2002);
- informer sur le fonctionnement de l'école, la culture de l'établissement et le type de pédagogie (Beckers et *al.*, 2004);
- obtenir un plus grand respect des enseignants d'expérience (Barette, 2000).

Mentor

- favoriser une meilleure connaissance de soi et davantage de relations personnelles chez le mentor (Latour, 1994).

2) Réduire l'isolement professionnel et la détresse professionnelle

Mentoré

- réduire le sentiment d'isolement professionnel (Bateman, 2001);
- diminuer le stress, l'anxiété et les frustrations pour les débutants (P. Andrews et Martin, 2003);
- favoriser les échanges, rompre l'isolement et sécuriser les novices (Lavoie et *al.*, 1995).

3) Permettre l'apprentissage de la profession et le développement professionnel

Mentoré

- apprendre le métier et comprendre son rôle comme enseignant (Bateman, 2001);
- comprendre les processus d'enseignement et d'apprentissage (Bateman, 2001);
- maîtriser le métier (Gouvernement du Québec, 2002);
- développer des habiletés de communication et des habiletés professionnelles (Barette, 2000);
- construire une expertise professionnelle (Lusignan, 2003a);
- performer et connaître les aspects techniques et professionnels de la tâche, acquérir une plus grande satisfaction et éviter le choc de la réalité chez le novice (Latour, 1994);
- améliorer le répertoire pédagogique (Bateman, 2001);
- augmenter le répertoire de stratégies pédagogiques, développer de meilleures habiletés en gestion de classe et davantage de facilité à gérer les problèmes de comportement, (P. Andrews et Martin, 2003);
- améliorer ses capacités réflexives (Lavoie et *al.*, 1995);
- développer la pratique réflexive et favoriser les conversations professionnelles pour les novices (P. Andrews et Martin, 2003);
- viser à aider les nouveaux enseignants à devenir de bons enseignants (Feiman-Nemser, 2003)
- éviter le danger de développer des habitudes pédagogiques inefficaces si les novices sont mal encadrés à leur début (Bédard, 2000);

Mentoré et mentor

- rehausser le développement personnel et professionnel du mentor et du novice (Barette, 2000);
- améliorer la satisfaction au travail pour les deux (P. Andrews et Martin, 2003);

Mentor

- réfléchir sur sa pratique, dynamiser et ressentir de la valorisation (Lavoie et Garant, 1995);
- réfléchir sur leur pratique (P. Andrews et Martin, 2003);
- le novice discute des problèmes qu'il vit à la lumière des théories pédagogiques récentes... ce qui peut amener l'enseignant expert à remettre en question certaines de ses pratiques et de ses perceptions (Lusignan, 2003a);
- permettre au mentor de réfléchir, d'analyser et d'explicitier sa pratique (Lusignan, 2003a);

- « Pour les enseignants d'expérience, il s'agit d'une excellente façon d'exercer un nouveau «leadership», de cheminer dans leur carrière d'enseignants et d'obtenir une reconnaissance de leur travail professionnel. » (Saint-Louis, 1994, p.45);
- renouveler l'enthousiasme face à la profession chez les enseignants expérimentés (Barette, 2000);
- reconnaître les enseignants d'expérience (de la part des collègues) (Latour, 1994);
- augmenter les chances de promotion dans l'organisation (Latour, 1994);
- reconnaître et valoriser les enseignants d'expérience (Bateman, 2001).

4) Permettre la rétention des enseignants et contrer le décrochage de la profession

- favoriser la rétention des enseignants (Angelle, 2002a; Molner, 2004; Feiman-Nemser, 2003);
- réduire les possibilités que le nouvel enseignant transfère dans une autre école ou quitte la profession (Ingersoll et Smith, 2003; Weva, 1999);
- favoriser la rétention d'enseignants professionnels de qualité (P.Andrews et Martin, 2003);
- permettre au mentoré de conserver la flamme grâce à la présence d'un soutien pour parler, partager et écouter (Lavoie et al., 1995).

5) Permettre la construction de l'identité professionnelle

Mentoré

- aider au développement de l'identité professionnelle (Bédard, 2000);
- favoriser l'acquisition d'une identité forte due à l'assurance prise par le novice (Lusignan, 2003a);
- permettre au mentoré d'être plus sûr de lui, de devenir plus autonome face à la profession, de prendre davantage d'initiatives (Lavoie et al., 1995);
- renforcer l'identité professionnelle, le sentiment de compétence, le sentiment d'appartenance au groupe professionnel chez le mentoré (reconnaissance et autonomie)(Gervais, 1999a);
- «*Les accompagnateurs valorisent l'autonomie de la pratique d'enseignement et favorisent la consolidation d'une identité personnelle et professionnelle forte*» (Gervais, 1999a, p. 132);
- sécuriser et valoriser l'initiative et permettre au mentoré d'évaluer sa propre pratique (Lavoie et al., 1995);
- favoriser la croissance professionnelle, le sentiment d'efficacité et la confiance en soi (Molner, 2004);

Mentor

- éprouver de la satisfaction quant au travail réalisé (Latour, 1994);
- éprouver de la valorisation grâce à l'expérience de mentorat (Lavoie et Garant, 1995).

6) Permettre la réussite des élèves

Mentoré

- développer son habileté à motiver les élèves. En effet, certains auteurs stipulent que les mentorés qui travaillent avec des mentors formés sont plus efficaces pour motiver les élèves (Evertson et Smithey, 2000) (Weva, 1999);
- obtenir de meilleurs résultats pour les élèves (P. Andrews et Martin, 2003);
- obtenir une meilleure qualité de l'enseignement chez le novice (Beckers et *al.*, 2004).

CONCLUSION

En conclusion, nous vous avons présenté, à partir de la recension des écrits sur l'insertion professionnelle menée dans le cadre des travaux du LADIPE, le mentorat comme mesure de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Le mentorat a été défini comme un processus d'accompagnement, d'enseignement et en dernier lieu comme un processus interactif et relationnel. Nous avons montré que les programmes de mentorat sont plus souvent développés pour répondre aux problèmes vécus par les novices en début d'insertion et au décrochage professionnel que pour encourager la socialisation et le développement professionnel. Les premières expériences de mentorat au Québec datant des années 1990 ont été présentées à l'intérieur d'un tableau réunissant aussi les expériences plus récentes. Par la suite, la définition du mentor ainsi que ses différents rôles ont fait l'objet d'une partie complète. Bien que peu de modèles conceptuels et théoriques aient été développés sur les rôles du mentor, les écrits sur la question convergent à la fois sur les interventions devant être posées par les mentors et sur la nécessité que ceux-ci reçoivent une formation adéquate. Puis, nous avons vu que les conceptions différentes de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'accompagnement chez le mentor et le mentoré peuvent se transformer en obstacles à la relation mentorale. Les obstacles vécus à l'intérieur de la relation mentorale dans les écrits semblent plus présents chez les mentors que chez les mentorés. Ensuite, les programmes d'insertion professionnelle recensés révèlent que plusieurs d'entre eux, que ce soit aux États-Unis ou au Québec, prévoient un volet axé sur le mentorat. De manière générale, les différents programmes d'insertion sont construits à partir de différentes approches et plusieurs programmes prévoient une section réservée au développement et à la croissance personnelle du mentoré quoique celle du mentor soit aussi privilégiée. Un relevé des différents programmes d'insertion professionnelle et des programmes de mentorat est présenté en appendice. Plusieurs aspects des programmes de mentorat sont analysés comme leur durée, les différentes formes d'implantation, le rôle des directions scolaires dans leur implantation ainsi que l'importance du contexte scolaire. Parmi les écrits, nous avons aussi tenté de dégager les obstacles que peuvent rencontrer la mise en place de ces programmes en plus des effets bénéfiques de tels programmes. Enfin, si ce texte contribue à améliorer la compréhension de ce qu'est le mentorat, il demeure encore bien des pistes à explorer plus en profondeur.

RÉFÉRENCES

Angelle, P. S. (2002a). *Beginning Teachers Take Flight: A Qualitative Study of Socialization*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, February 14-15, 2002. (Document ERIC : 465 746)

Angelle, P. S. (2002b). *T.O.S.S. It to the New Teacher: The Principal's Role in the Induction Process*, Paper presented to the annual meeting of The Southwest Educational Research Association, February 2002, Austin, Texas.

Baillauquès, S., Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

Barnett, B., Hopkins-Thompson, P. et Hoke, M. (2002). *Assessing and Supporting New Teachers. Lessons from the Southeast. Teaching Quality in the Southeast Policy Brief*. The Southeast Center for Teaching Quality, Chapel Hill, NC. (Document ERIC : ED 474 183).

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.

Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. et Mathieu, C. (2004), *Insert'Prof: Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle, bilan et propositions*, Service de didactique générale et formation des enseignants.

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.

Bobek, B.L. (2002). Teacher Resiliency : A Key to Carrer Longevity, *The Clearing House*, 75 (4), 202-205.

Bonneton, D. (2003) *Représentations de la première classe et de l'enseignant débutant*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, [en ligne], téléaccessible à partir du site www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Enseignant_debutant.html

Bourbeau, J. (2003). Les jeunes professeurs ont besoin d'aide, La difficile tâche d'enseignant. *Le Devoir*, vendredi 7 novembre, p. A9.

Boutet, M. (2004). *Les défis de la gestion de classe au cœur de la réussite de l'insertion professionnelle en enseignement*. Atelier présenté lors du colloque : « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action ! » (vidéo disponible sur le site web : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=338).

Boutin, G. (1999). «Chapitre 2 : Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier». Dans Héту, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris : De Boeck.

Brossard, L. (1999b). L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer. *Vie pédagogique* (111), 18-23.

Brossard, L., (1999c). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : quand un conseiller pédagogique accompagne les jeunes profs, *Vie pédagogique* (111), 33-34.

Brossard, L. (1999d). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : une insertion qui respecte le passé et assure l'avenir, *Vie pédagogique* (111), 37-38.

Brossard, L. (2003). Au cœur du quotidien : Un service sur mesure offert aux nouveaux enseignants. *Vie pédagogique*, Supplément électronique du 7 octobre 2003, 1-6.

Brousseau-Deschamps, M., Desmarais, B., Lamoureux, L., et Nault, G. (2004). *Programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant*, communication présentée lors du Colloque sur l'insertion professionnelle tenu à Laval en mai 2004. [en ligne], téléaccessible à partir du : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=192).

Brown, T., L. Katz, S. Hargrave, R. Hill (2003). *Promoting quality teachers through a supportive mentoring environment for pre-service and first-year teachers*, Papers presented at the Annual Meeting of the Association for Teachers Educators, Santa Fe, Mexico.

Bullough R.V. Jr. (1989). *First-Year Teacher : A Case Study*, Teachers College Press : New York.

Cadieux, L. (1997). *La perception des problèmes de comportement des élèves par des enseignants en début de carrière : Études de cas*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal : Montréal

Céré, R., (2003) L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue...des gestionnaires, *Vie pédagogique* (128), 26-30.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe, *Revue des sciences de l'Éducation*, XXV, 497-514.

Chouinard, M.-A. (2003). Près de 20% des jeunes profs désertent, *Le Devoir*, mercredi 15 octobre 2003, p. A1.

Corneau, S. D. (1998). *Les problèmes vécus par les nouveaux enseignants du secondaire dans leur première année d'enseignement à la commission scolaire Outaouais-Hull ainsi que les supports et ressources qui leur sont offerts*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Hull : Hull.

Corriveau, G., (1999a). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : le petit miracle de Notre-Dame-de-Fatima, *Vie pédagogique* (111), 27-31.

Corriveau, G., (1999d). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : l'autoroute de la formation : les apports du forum télématique, *Vie pédagogique* (111), 36-37.

Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*, thèse de doctorat, UQAM en collaboration avec UQTR.

Desgagné, S., (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective In Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (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). Éditions du CRP : Sherbrooke.

Des Lierres, T. et Fortin, T. (2003). *Accorder la passion...en genre et en nombre*, *Vie pédagogique* (128), 38-41.

Desmarais, B. (2004). Une commission scolaire engagée..., *Chronique du milieu scolaire. Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 34-36.

Desmarais, B., Lamoureux, L., Brousseau Deschamps, M., Loslier, C. et Nault, G. (2003). L'histoire de la mise en place d'un programme d'insertion professionnelle, *Vie pédagogique*, (128), 50-52.

Dion-Desjardins, C. (2004). *Faciliter l'insertion des nouveaux enseignants*. Communication présentée dans le cadre du Colloque sur l'insertion professionnelle tenu à Laval en mai 2004, [en ligne], téléaccessible à partir du : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=186)

Dumoulin, M.-J. (2004) « Construire son expérience en situations indéterminées : préoccupations méthodologiques », *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 21-24.

Eggen, B.L. (2002). *Administrative Accountability and the Novice Teacher*, Paper presented at the 54th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New York, February 23-26, 2002. (Éric : ED 464 050)

Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R. et Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure : the story of three novice teachers, *Educational Research*, 45(1), 29-48.

Fédération des établissements d'enseignement privé (F.É.E.P.), DISCAS, *L'intégration des nouveaux enseignants* [en ligne], téléaccessible à partir du : <http://discas.ca/Documents/NouveauxProfs/nouveauxProfs.html>).

Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn, *Educational Leadership*, 60 (8), 25-29.

Flores, M. A. et Day. C. (2006), «Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study», *Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies*, 22, (2), p. 219-232.

Gagné, M. (1995). Une entrée accompagnée dans la profession : Le projet Passage ou avoir quelqu'un à ses côtés. *Vie pédagogique* (92), 24-26.

Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1999). «Chapitre 4 : L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ?». Dans Héту, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris : De Boeck.

Gervais, C. (1999a). «Chapitre 5 : 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 Héту, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris : De Boeck.

Gervais, C. (1999b). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique* (111), 12-17.

Gervais, C. (2004). Entrevue avec Lorraine Lamoureux. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 26-33.

Gervais, C. et Lévesque, M. (2000). L'insertion professionnelle : Une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40 (1), 12-15.

Gervais, C. et Morency, N. (2004). *La maëlstrom va passer...*, production Zoom, (vidéo disponible sur le site de ST@R à l'adresse suivante : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=371&var_recherche=insertion+professionnelle)

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.

Hammerness, K. (2003). Learning to hope, or hoping to learn ? The role of vision in the early professional lives of teachers. *Journal of Teacher Education*, 54 (1), 43-56.

Hodkinson, H. et Hodkinson, P. (1999). Teaching to learn, learning to teach ? School-based non teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme, *Teaching and Teacher Education*, 15, 273-285.

Huberman, M. (1989), *La vie des enseignants, Évolution et bilan d'une profession*, Collection Actualités pédagogiques et psychologiques, Éditions Delachaux et Niestlé, Paris.

Inostroza J., E., Dugas, T. G., Legault, J.-P., et Ragusich, J.-P. (1996). *Les enseignants débutants et leur insertion professionnelle*. Rapport de recherche. Hull: Université du Québec à Hull, Département des sciences de l'éducation.

Jobin, M. (2003). Vers la construction et le partage d'un « savoir d'expérience », *Vie pédagogique*, (128), 31-36.

Katz, L. (2003). *Mentoring early childhood education student*, Papers presented at the Annual Meeting of the Association for Teachers Educators, Santa Fe, Mexico.

Kelchtermans, G et Ballet, K. (2002), The micropolitics of teacher induction : A narrative biographical study on teacher socialisation, *Teaching and teacher education*, 18 (1), 105-120.

Lamarre, A.-M. (2003), *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Lamarre, A.-M. (2004a). *L'expérience de la première année d'enseignement au primaire : une étape du développement professionnel et de la formation à l'enseignement*. Atelier présenté lors du colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action ! » [en ligne], téléaccessible à partir du : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=335).

Lamarre, A.-M. (2004b). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56

Lang, C. (1999). *When does it get any easier : Beginning teachers' experiences during their first year of teaching*, AARE-NZARE conference, Melbourne, November 29 December 2, 1999.

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.

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.

Lavoie, M., Garant, C., Monfette, R., Martin, A., Houle, A.-M. et Hébert, C. (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle. In Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, (p. 93-115). Éditions du CRP : Sherbrooke.

Lusignan, G. (2003a). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, (128), 45-47.

Lusignan, G. (2003b). Innover pour assurer l'avenir, *Vie pédagogique* (128), 47-50.

Hétu, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (1999) Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ? Paris : De Boeck

Martel, R., Ouellette, R. et Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, (128), 41-44.

Martin, M.-C., Nault, T., et Loof, O. (1994). La gestion de classe pour débutants. *Dimensions*, 15(3), 5.

Martineau, S., et Corriveau, G. (2001). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en insertion professionnelle au secondaire ou survivre au choc de la réalité*. Communication prononcée à l'UQTR dans le cadre des "Lundis Interdis" (ciplinaires) le 9 avril 2001.

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. et Portelance, L. (2007). Représentation de l'entrée dans la profession chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement. Communication prononcée à l'UQTR dans le cadre des "Lundis Interdis" (ciplinaires) le 15 janvier 2007.

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., Presseau, A. et Portelance, L., (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*, Texte de la communication présentée dans le cadre des lundis interdisciplinaires le 11 avril 2005, Université du Québec à Trois-Rivières.

MEQ (1995). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante. Des mesures d'application*. Document de travail présenté au Colloque sur l'insertion professionnelle à Victoriaville, Québec : Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications.

MEQ (1996). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Un cadre de référence*, Document préparé par les membres du comité de travail sur l'insertion professionnelle de la Table régionale MEQ-Université-Milieu scolaire, Région de la Mauricie-Bois-Francs.

Moench, K. (2002). Assisting the beginning teacher, *ATA News*, 37 (5).

Molner, K. L. (2004). Why induction matters, *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 438-448.

Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

Nault, T. (1993a). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.

Nault, G. (2000). *Exploration d'un dispositif de supervision de stagiaires via Internet*, mémoire de maîtrise en éducation, UQAM.

Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique* (128), 23-25.

Nault, G. (2004). Une expérience de mentorat en ligne : des conseillères pédagogiques accompagnent des enseignants novices. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 18-20.

Norman, J. P. et Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring, *Teaching and Teacher Education* (21), 679-697.

Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario (2003), *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Grandir dans la profession*, Ontario.

P. Andrews, S., Martin, E. (2003). *No teacher left behind : mentoring and supporting novice teachers*, Paper presented at the Georgia Association of Colleges for Teacher Education/ Georgia Association of Teacher Educators, St. Simons Island, GA.

Peyrache, M.-H. (1999). «Chapitre 7 : Recherche de cohérences dans la conception et la mise en œuvre de plans de formation d'enseignants débutants : études de cas». Dans Héту, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris : De Boeck.

Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14 (3), 22-27.

Renard, L. (2003), Setting new teachers up for failure...or success, *Educational Leadership*, numéro de mai 2003.

Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique* (119), 5-8.

Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis : novice teachers as migrants, *Teaching and Teacher Education*, 20, 145-161.

Saint-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie pédagogique*, (88), 43-45.

Schmidt, M. et Knowles, J. G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers, *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 429-444.

Schoeb, F (1996). La relève dans la profession enseignante, *Le Devoir*, édition du mardi 19 novembre 1996, p. B1.

Smith, T., Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?, *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681-715.

Vallerand, A.-C. (2006). *Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.insertion.qc.ca/article.php?id_article=89>

Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), Document téléaccessible à l'adresse : < http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=86>

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), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=58>

Valli, L. (1992). Beginning teachers problems : Areas for teacher education improvement. *Action in teacher education*, 14 (1), 18-25.

Vonk, J.H.C. (1995). Mentoring student and beginning teachers, An essay-review of *Issues on mentoring and Understanding Mentoring, Teaching & Teacher education*, 11(5), 531-537.

Weasmer, J. et Woods, A. M. (2000). Preventing Baptism by Fire : Fostering Growth in New Teachers. *The Clearing House*, 73 (3), 171-173.

Weva, W.K. (1999). «Chapitre 8 : Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire.». Dans Hétu, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris : De Boeck.

Williams, A. (2003). Informal learning in the workplace : a case study of new teachers. *Educational Studies*, 29 (2/3), 207-219.

Wong, H.K. (2002). Induction : The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59 (6), 52-54.

Wood, A. L. (2005), The Importance of Principals : Site Administrator's Roles in Novice Teacher Induction, *American Secondary Education*, 33 (2), 39-62.

Woolfolk Hoy, A. et Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching : A comparison of four measures, *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.

Worthy, J. (2005), It didn't have to be so hard : the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.

APPENDICE I : LES PROGRAMMES D'INSERTION PROFESSIONNELLE

I – *Les différentes approches des programmes d'insertion professionnelle* (Boutin, 1999) :

- 1) approche behavioriste (axée sur compétences à acquérir);
- 2) approche cognitive ou réflexive;
- 3) approche humaniste (développement de la personne, centrée sur les besoins affectifs des nouveaux enseignants).

II – *Les approches pour établir un programme d'insertion professionnelle selon Odell (1986)* (Angelle, 2002b) :

- 1) approche théorique dans laquelle des théories permettent d'expliquer ce qui va le mieux permettre d'aider les nouveaux enseignants;
- 2) approche fonctionnelle dans laquelle ce sont les nouveaux enseignants eux-mêmes qui déterminent leurs besoins en terme d'assistance.

III – *Les trois différents types de programmes d'insertion* (Sabar, 2004) :

Premier programme :

- 1) tuteurs dans l'institution de formation;
- 2) mentors au sein de l'école;
- 3) ateliers et séminaires.

Deuxième programme :

House (1981) identifie 4 types de supports :

- 1) émotionnel;
- 2) aide instrumentale;
- 3) informations;
- 4) évaluation.

Troisième programme :

Les programmes d'insertion doivent contenir trois composantes (Feiman-Nemser et *al.*, 1999) :

- 1) soutien;
- 2) développement;
- 3) évaluation formative.

IV – *Les différents types de supports dans les programmes d'insertion professionnelle* (Weva, 1999):

- 1) informations (sur le système, sur les ressources et le matériel didactique, sur les méthodes d'enseignement et sur la gestion de classe);

- 2) support émotionnel;
- 3) observation d'un enseignant d'expérience.

V – Les modalités de mise en place et d'application de programmes d'insertion professionnelle (MEQ, 1995b) :

- 1) définition des rôles de chacun des partenaires;
- 2) description des mesures d'encadrement pour les enseignants débutants et en particulier du jumelage entre un enseignant débutant et un enseignant expérimenté;
- 3) définition des critères de réussite de l'insertion professionnelle;
- 4) observations sur les coûts reliés aux programmes d'insertion.

VI - Les composantes d'un bon programme d'insertion professionnelle (Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003) :

- 1) possède une vision et des objectifs clairement définis;
- 2) se concentre sur l'appui et la rétention des nouveaux enseignants;
- 3) repose sur des normes professionnelles;
- 4) inclut un système d'encadrement mentorale;
- 5) reconnaît qu'être enseignant est un processus d'apprentissage permanent;
- 6) privilégie l'apprentissage en salle de classe;
- 7) est une responsabilité que se partagent de nombreux partenaires en éducation;
- 8) améliore l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

VII – Les programmes d'insertion professionnelle inclut plusieurs aspects selon Eldar et al., (2003) (Frye, 1988 ; McCormick, 1987 ; McIntyre, 1989 ; Napper-Owens and Phillips, 1995 ; Veenman, 1984 ; Ward, 1986 ; Wildeman, Niles et Magliaro, 1989) :

- 1) visites en classe pour guider le novice;
- 2) tutorat de groupe;
- 3) temps de planification;
- 4) système de compagnonnage;
- 5) ateliers universitaires et autres.

VIII - Le Partners in Education Program vise le développement professionnel des enseignants de tous les niveaux (preservice, novices, expérimentés, universitaires, etc.).

Il comprend trois composantes (Molner, 2004) :

- 1) Un programme d'insertion pour les enseignants novices (PIE);
- 2) Des enseignants experts dégagés à temps plein pour fournir du mentorat aux enseignants novices, travailler sur le campus comme superviseurs pour les candidats à l'enseignement et servir d'enseignants leaders dans des projets de développement du curriculum ou du personnel;

- 3) Des ressources offertes par la faculté telles que : consultation, programmes d'évaluation du district ou de l'école, ateliers sur le curriculum et l'évaluation et projets de recherches collaboratives.

IX – Le programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire de Laval (Brousseau-Deschamps et *al.*, 2004) :

- 1) Activités en présence : trousse d'accueil, mentorat, ateliers de formation et SPA (Service personnalisé d'accompagnement);
- 2) Ressources virtuelles : RAIE (Réseau d'accompagnement sur Internet pour les enseignants), site du RÉCIT primaire de la CSDL, conférences thématiques, conférences PAUSE.

X – Les deux programmes exemplaires selon Wong (2002) :

Un programme d'insertion de cinq ans qui amène l'enseignant à traverser 5 stades : *novice, advanced beginner, competent teacher, proficient teacher* et *expert* à Tucson en Arizona (Wong, 2002).

Le programme d'insertion débute avec plusieurs activités avant le début de l'année scolaire :

- 1) Un tour d'autobus du district scolaire avec un concours dont les questions portaient sur la culture de l'école.
- 2) Des classes de démonstration : simulation de la première journée d'école par des enseignants d'expérience.
- 3) Une journée SPA (special professional assistance) où les novices sont jumelés avec des mentors et où mentors et novices peuvent s'observer enseigner.
- 4) Une cérémonie de graduation à la fin de plusieurs jours d'activités d'insertion.

Un programme d'insertion de trois ans de support et d'entraînement à Thibodaux en Louisiane :

- 1) classe de démonstration;
- 2) mentorat;
- 3) cérémonie de graduation;
- 4) rencontres de groupe une fois par mois;
- 5) enseignants expérimentés nommés « curriculum facilitators » qui offrent du soutien, font des démonstrations de leçons et des suggestions pour améliorer l'enseignement.

XI – Les composantes des meilleurs programmes d'insertion professionnelle (Wong, 2002) :

- 1) Mettent l'accent sur l'entraînement, le support et la rétention;
- 2) Débutent 4 ou 5 jours avant le début des classes;

- 3) Permettent de créer une culture de développement professionnel et de formation continue;
- 4) Offrent un entraînement systématique pour les nouveaux enseignants durant deux ou trois ans;
- 5) Bénéficient d'un support administratif;
- 6) Offrent un mentorat ainsi qu'une structure permettant la modélisation d'un enseignement efficace;
- 7) Offrent l'opportunité aux nouveaux enseignants de faire de l'observation dans d'autres classes;
- 8) Aident les enseignants à établir une gestion de classe efficace, des routines et des pratiques d'enseignement;
- 9) Font la promotion du travail d'équipe (communauté d'apprentissage).

XII – Le programme d'insertion PBL (Performance-based licensure) de trois ans en Caroline du Nord (Barnett et al., 2002) :

- 1) Le programme est basé sur la documentation des habiletés, compétences et savoirs requis chez les enseignants (product development process);
- 2) La documentation peut comprendre la planification des leçons, la planification de la gestion de classe, le matériel d'évaluation conçu par l'enseignant, les communications avec les parents, des exemples de travaux d'étudiants, les évaluations sommatives, et des enregistrements audio ou vidéo;
- 3) Les enseignants débutants ont également un mentor assigné durant deux ans.

XIII – Les composantes des programmes d'insertion professionnelle qui permettent la rétention des enseignants débutants ont les caractéristiques suivantes selon une étude menée par le Asia Pacific Economic Cooperation (APEC) (Moench, 2002) :

- 1) Les enseignants novices n'ont pas la même tâche que les enseignants experts;
- 2) Les nouveaux enseignants sont formés ou mentorés;
- 3) Teacher induction is a purposive and positive activity. (L'insertion est une activité positive.);
- 4) Le personnel aide et forme collectivement les nouveaux enseignants;
- 5) Assessment of new members is downplayed;
- 6) Ceux qui créent les politiques veulent améliorer l'insertion des nouveaux enseignants.

XIV – Les composantes d'un programme d'insertion professionnelle citées par (Martineau et Portelance, 2005) :

Programme de 5 ans (Wong, 2000) :

- 1) observation mutuelle expert et novice ;
- 2) discussion sur les stratégies d'enseignement et sur des aspects problématiques de l'enseignement observé.

XV – Les activités d’insertion professionnelle (MEQ, 1996) :

- 1) remise d’un guide d’accueil;
- 2) rencontre d’accueil collective;
- 3) accompagnement des novices par un enseignant expérimenté;
- 4) rencontres collectives traitants de thèmes de nature pédagogique ou relatifs à la gestion de classe;
- 5) formation et suivis offerts aux débutants par une ressource de la commission scolaire ou des universitaires.

XVI - Les caractéristiques des programmes d’insertion professionnelle efficaces (Barnett et al., 2002):

- 1) une collaboration entre un ou plusieurs districts scolaires et une université;
- 2) une sélection rigoureuse des mentors;
- 3) une assistance aux nouveaux enseignants et des opportunités d’évaluation du développement et de la performance des novices.

XVII – Les composantes des programmes d’insertion efficaces (Barnett et al., 2002) :

- Fournir aux enseignants novices des opportunités d’observer et d’analyser de bons enseignants dans de vraies classes avec des vrais élèves;
- Assister les novices quant au transfert du savoir, des habiletés, des croyances et des attitudes nécessaire pour améliorer l’apprentissage des élèves;
- Fournir aux novices un accompagnement et une évaluation continue par un expert qui a été formé comme mentor;
- Réduire la charge de travail des novices pour leur permettre d’avoir davantage de temps d’apprentissage;
- Assister les novices, par un support en mentorat, dans leurs efforts pour atteindre les standards;
- Inclure des évaluations rigoureuses qui déterminent l’efficacité du programme et fournissent des informations pour améliorer ce dernier;
- Investir dans des évaluations rigoureuses des nouveaux enseignants;
- Informer les novices des attentes spécifiques ainsi que des rites et rituels de l’organisation.

XVIII - Les programmes d’insertion professionnelle efficaces (Feiman-Nemser, 2003):

- 1) aider les nouveaux enseignants à apprendre comment créer un environnement de classe sécuritaire;
- 2) comment engager tous les étudiants dans leurs apprentissages;
- 3) comment travailler efficacement avec les parents;
- 4) comment évaluer les élèves.

APPENDICE II : LES PROGRAMMES DE MENTORAT

I - Les différentes activités d'un programme de mentorat (Nault, 2003, p. 25) :

- 1) rencontres;
- 2) de mini-conférences;
- 3) d'ateliers de formation;
- 4) de séances d'observation;
- 5) de discussions;
- 6) de rencontres avec d'autres paires de mentors et débutants;
- 7) de sessions de planification communes;
- 8) de partage de lectures;
- 9) de *team-teaching*, etc.

II - Les accompagner sur le plan professionnel (Brossard, 1999d):

- 1) Chaque débutant est jumelé avec un enseignant d'expérience pour l'année;
- 2) Parrainage obligatoire;
- 3) Préparation d'un projet de parrainage comportant des objectifs précis;
- 4) Entretiens hebdomadaires entre enseignant débutant et parrain en dehors de l'horaire de travail;
- 5) 500\$ pour chaque mentor;
- 6) La direction effectue des rencontres de supervision (Rencontres portant sur des points de discussion précis).

III - Conditions d'efficacité du mentorat (P. Andrews et Martin, 2003) :

- 1) Développement professionnel continu par un entraînement systématique sur une période de 2 ou 3 ans;
- 2) Groupes d'études (communauté d'apprentissage);
- 3) Support administratif;
- 4) Opportunités pour les nouveaux enseignants de visiter des classes de démonstration.

IV- Description du programme de formation offert aux novices et aux mentors (Boutet, 2004) :

- 1) Les novices et les mentors ont d'abord analysé leur pratique à partir de problèmes qu'ils rencontraient;
- 2) Ensuite, les problèmes relatés ont été situés dans le cadre d'analyse (est-ce un problème de discipline, de démarche pédagogique, de relation socio-affective, etc.). Ce ne sont pas uniquement des problèmes de discipline qui ont été relatés par les enseignants (diversité de problèmes);
- 3) Une fois le problème situé dans le cadre d'analyse, on tente de voir comment travailler en complémentarité pour régler le problème. Complémentarité parce qu'on agit sur plusieurs axes à la fois;

- 4) Étape d'identification des valeurs et des ressources personnelles de chacun. L'intervention de l'enseignant doit prendre source dans ses ressources et valeurs personnelles. Le programme de formation a permis aux novices de comprendre que leurs valeurs et leurs ressources devaient transparaître dans leur enseignement. On ne peut pas ne pas être soi-même au sein de la classe. Les novices doivent donc apprendre à être eux-mêmes lorsqu'ils enseignent.

V - Le programme de formation des mentors en Louisiane identifie trois rôles joués par les mentors (Angelle, 2002a) :

- 1) Entraîneur (coach) : analyse la performance des débutants, effectue des entrevues et des observations avec rétroaction, applique un répertoire de stratégies d'instruction et de gestion;
- 2) Modèle : modélise un enseignement efficace, aide à la gestion des responsabilités professionnelles, offre de l'encouragement et du soutien;
- 3) Spécialiste du développement professionnel : aide le nouvel enseignant à analyser et à résoudre les problèmes, dirige le nouvel enseignant vers les ressources, aide à élaborer un plan de développement professionnel pour le nouvel enseignant et assiste le nouvel enseignant quant à l'analyse des performances des élèves afin de mieux planifier l'enseignement.

VI – Les composantes des programmes de formation des mentors (dans les modèles américains) (Latour, 1994) :

- 1) Composantes liées à l'application du programme : les orientations, la vision, les objectifs et les principes directeurs du mentorat, les rôles et responsabilités du mentor, la complexité de la tâche, les ressources disponibles et les moyens d'évaluation du protégé;
- 2) Composantes liées aux aspects professionnels de l'enseignement : les habiletés d'enseignement, la gestion de classe, l'étude des programmes, la planification, les méthodes et stratégies d'enseignement, etc.;
- 3) Composantes liées aux relations interpersonnelles : estime et confiance en soi, développement et apprentissage chez l'adulte, travail en équipe, stades de développement professionnel, etc.;
- 4) Composantes liées à la supervision : communication efficace, résolution de problèmes, modeling, habiletés d'observation et d'entrevues, etc.

VII - Les cinq composantes du programme de formation des mentors émanant de leurs besoins (Latour, 1994) :

- 1) Connaître les aspects généraux du mentorat : Buts et objectifs du mentorat; fonctions du mentor; attentes, inquiétudes, besoins, expérience et formation reçue par le protégé;
- 2) Éléments liés à la transmission des aspects techniques et professionnels : stage probatoire et convention collective; adaptation de l'enseignement aux élèves en

difficulté ou doués; PIA; clientèles particulières; discipline; projet éducatif, valeurs et philosophies de l'école; révision du contenu des programmes, de la gestion de classe et de l'acte d'enseigner;

- 3) Éléments liés à l'établissement des rapports interpersonnels : l'animation des rencontres de parents, le travail collaboratif avec les parents et les P.N.E.;
- 4) Éléments liés à la mise en place de facteurs favorisant la promotion et la visibilité du protégé : mise en place de stratégies favorisant l'intégration ou la participation du protégé à la vie de l'école. Stratégies permettant la reconnaissance de ce dernier aux yeux de tous;
- 5) Éléments liés à l'écoute, le soutien et la compréhension : la supervision et la relation d'aide; l'observation et l'analyse des comportements; l'évaluation des performances du protégé, le feed-back et la rétroaction; l'identification des craintes et attentes du protégé; la prévision de ses réactions; l'estime de soi, l'autoévaluation du mentor (bilan + savoir mettre des mots sur son savoir-faire).

**VIII - Le programme de perfectionnement élaboré à partir des besoins des mentors :
Thèmes abordés au cours de la première étape du programme** (Lavoie et Garant, 1995) :

- 1) l'insertion professionnelle;
- 2) le rôle de mentor;
- 3) les compétences nécessaires pour jouer ce rôle (habiletés de communication et de résolution de problème);
- 4) les conditions dans lesquelles se joue le rôle de mentor.

IX - Le programme de perfectionnement pour les mentors (Lavoie et al., 1995) :

- 1) la réflexion sur ses propres pratiques;
- 2) l'identification des besoins et attentes des novices;
- 3) la capacité à s'autoévaluer;
- 4) la capacité à animer des rencontres;
- 5) l'aptitude à transmettre des informations de bases concernant le fonctionnement de l'école.

X - Le déroulement du programme de mentorat en quatre étapes (Lusignan, 2003a) :

- 1) Établissement de dyades mentors-novices;
- 2) Rencontres d'accompagnement entre novices et mentors;
- 3) Rencontres collectives avec la formatrice en cours d'année pour assurer un soutien et le suivi de la démarche;
- 4) Bilan de l'expérience à la fin de la première année.