

Analyse d'un dispositif de mentorat à partir des perceptions des participants

Stéphane Martineau

Liliane Portelance

LADIPE

UQTR

INTRODUCTION

La recherche dont nous rendons compte en partie ici s'est déroulée auprès d'une commission scolaire de la région de Montréal. L'objectif général de la recherche était d'analyser les perceptions qu'ont les nouveaux enseignants et leurs mentors des impacts d'un programme d'insertion professionnelle en enseignement. Les objectifs spécifiques étaient les suivants : 1- Analyser l'impact du programme sur l'engagement professionnel des débutants et sur la construction de leur identité professionnelle. 2- Analyser le transfert des apprentissages de la formation initiale à la pratique enseignante et le réinvestissement des contenus de formation offerts dans le cadre du programme. 3- Analyser le mentorat en tant que dispositif de soutien. Ici nous nous centrons exclusivement sur ce dernier objectif. Plus spécifiquement, nous cherchons à comprendre la complexité de la relation mentorale.

1. POUR SITUER RAPIDEMENT LE PROBLÈME

Deux arguments plaident en faveur de l'urgence de mieux comprendre l'insertion professionnelle et de mieux intervenir auprès des enseignants débutants. D'une part, il semble bien qu'en raison de la complexité du métier (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008), les compétences qu'exige l'acte professionnel d'enseigner (ministère de l'Éducation du Québec, 2001) ne peuvent être développées pleinement qu'à l'intérieur d'un processus de formation divisé en trois volets, à savoir la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. C'est dire que la mise en place d'un soutien formel aux enseignants débutants s'avère nécessaire afin de leur fournir un accompagnement approprié en début de carrière (Ministère de l'Éducation du Québec, 1996) ; Smith et Ingersoll, 2004). Une insertion professionnelle positive est en effet essentielle pour persévérer dans la carrière et pour assurer la réussite scolaire des élèves et la qualité de l'enseignement (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002 ; Ramé, 1999 ; Rayou et van Zanten, 2004). Or, bien que des progrès notables aient été faits ces dernières années, un nombre relativement restreint de commissions scolaires au Québec disposent de programmes d'insertion professionnelle. Ainsi, que ce soit au primaire ou au secondaire, le deuxième volet du développement professionnel (l'insertion professionnelle) est insuffisamment mis en œuvre dans les écoles, compromettant par le fait même la réussite et la persévérance dans la carrière. C'est dans ce contexte que nous avons accompagné une commission scolaire pendant une année entière afin de soutenir la réflexion des responsables et des intervenants sur les limites et les possibilités de leur programme. Dans le cadre de cette recherche, nous avons notamment analysé la relation établie entre le mentor et le mentoré.

2. LE MENTORAT

Cette section présente brièvement le mentorat en tant que processus d'accompagnement professionnel en contexte de travail. Signalons toutefois que, dans les écrits sur le mentorat, on utilise souvent indistinctement les termes mentorat, relation mentorale et accompagnement mentorale (Boulard, 2000). Dans le cadre de ce cours texte, nous n'avons pas établi de distinction précise entre ces trois termes.

Le mentorat est un dispositif de plus en plus utilisé (Bergevin et Martineau, 2006). Il se caractérise, pour l'essentiel, par une relation continue et de relative proximité entre le mentor et le mentoré (Houde, 2010). Le succès de ce dispositif - un soutien apprécié du mentoré - repose sur la qualité de cette relation (Lamaurelle, 2010). Plus spécifiquement, dans le cadre de cette recherche, le mentorat est envisagé comme un processus d'accompagnement qui implique la croyance dans le fait que l'enseignant chevronné peut fournir une aide à l'enseignant qui débute. Le mentorat se traduit par un ensemble d'activités de soutien (Barnett et al., 2002 ; Desgagné, 1995 ; Vallerand et Martineau, 2006 ; Martineau et Mukamurera, 2012 ; Wong, 2002) : rencontres en dyade, partage de matériel pédagogique, échanges par courriel, etc. Les finalités poursuivies dans le cadre du mentorat peuvent varier. Certains aspects ressortent néanmoins, notamment le développement des compétences professionnelles (Bédard, 2000), la création de liens entre savoir théorique et savoir pratique en enseignement (Vonk (1995) ou encore le dépassement du stade de survie, période transitoire par laquelle passent les enseignants qui débutent (Gervais, 1999). Il est recommandé que l'adhésion au dispositif de mentorat se fasse sur une base volontaire (Bergevin et Martineau, 2006, Houde, 2010 ; Smith et Ingersoll, 2004). En outre, le rôle du mentor est ici central (Vonk, 1995). Il apparaît en fait que les conceptions initiales des mentors concernant leur rôle d'accompagnateur serviraient en grande partie à construire leur pratique d'accompagnement (Barnett, Hopkins-Thompson et Hoke, 2002 ; Martineau, Presseau et Portelance, 2005 ; Gervais, 1999 ; Raymond, 2001). Selon plusieurs recherches, certains aspects de leurs rôles semblent prédominer (Bergevin et Martineau, 2006, Lamaurelle, 2010) : offrir du soutien pédagogique et psychologique aux mentorés, servir de modèle, rendre la culture institutionnelle explicite.

Au sujet de l'accompagnement mentorale, Duchesne (2010, p. 240) souligne : « *Dans la Francophonie, le terme accompagnement est utilisé par de nombreux auteurs pour décrire une relation de soutien entre deux personnes qui cheminent côte à côte* ». Cet accompagnement implique un certain nombre de préalables. Ainsi, des recherches mettent en évidence l'importance du partage d'une conception similaire de l'enseignement et de l'apprentissage chez le mentor et le mentoré (Norman et Feiman-Nemser, 2005). Toutefois, selon Duchesne : « *Il est pratique courante, pour de nombreuses organisations professionnelles, d'assigner d'office un mentor au nouvel employé afin de faciliter son insertion dans l'entreprise* » (2010, p. 241). C'est dire que le mentorat n'est pas toujours réalisé sur la base des besoins spécifiques du mentoré.

Le succès du mentorat repose sur la qualité de la relation mentorale. Or, celle-ci n'est pas seulement influencée par les attentes et les compétences du mentor, mais aussi par les attentes et le désir d'apprendre du novice. Et, il ressort que les perceptions de chacun concernant l'accompagnement diffèrent souvent : l'accompagnateur se voit comme un « répondant » ou un collègue tandis que le débutant voit l'accompagnateur comme un « initiateur » qui lui permet de « se façonner » en lui apportant son expertise (Gervais, 1999). En outre, la relation mentorale est fondamentalement asymétrique puisqu'elle implique un professionnel chevronné et un novice. De plus : « *La relation d'accompagnement est également circonstancielle, c'est-à-dire qu'elle se situe dans un contexte précis et qu'elle renvoie à une situation spécifique ; elle se vit en outre à l'intérieur d'une période de temps déterminée* » (Duchesne, 2010, p. 241).

Plusieurs obstacles peuvent donc nuire au bon déroulement de la relation mentorale (conceptions différentes de l'enseignement, occasions de rencontres rendues difficiles, méconnaissance des attentes du mentor et des besoins du mentoré, etc.) (Norman et Feiman-Nemser, 2005 ; Schimdt et Knowles, 1995). Enfin, il nous semble intéressant de souligner que lorsque des mentors identifient des difficultés qu'ils ont vécues dans la relation mentorale, celles-ci font généralement référence à des aspects de la tâche enseignante qui semblent difficiles à « transmettre » : la relation avec les parents, l'enseignement auprès d'élèves en difficulté ou doués, la gestion de classe, la culture scolaire et l'encadrement.

Selon que le contexte s'y prête ou non, la relation mentorale peut susciter chez le mentoré une réflexion en profondeur et l'aider à développer un nouveau rapport à sa pratique professionnelle. Elle peut également favoriser l'émergence d'un désir de développement professionnelle sur une base continue. En outre, le mentorat joue un rôle significatif sur le plan émotionnel. En effet, il permet d'apporter un soutien immédiat aux débutants qui franchissent l'étape de survie en début de carrière (Boulard, 2000). Il représente ainsi un outil intéressant pour diminuer le stress des nouveaux enseignants et pour accroître leur sentiment de sécurité.

3. MÉTHODOLOGIE

Notre recherche était basée sur une approche qualitative de type compréhensif. Les données sur lesquelles repose notre texte ont été recueillies auprès de quatre enseignants mentors et de quatre enseignantes mentorées. Parmi les mentors, on comptait trois femmes et un homme. Deux mentorées intervenaient au secondaire alors que les deux autres enseignaient au niveau primaire. Cette composition de notre « échantillon » résulte d'une participation volontaire des sujets. Mais, on notera que la forte présence féminine dans les dyades est représentative de la composition du corps enseignant québécois. Le tableau ci-après permet de se représenter rapidement la composition des quatre dyades.

Tableau 1 : présentation des participants

Dyades / niveau d'enseignement	Mentorées / matières enseignées	Mentors
Dyade 1 : primaire	Anglais langue seconde	Sexe féminin
Dyade 2 : primaire	Toutes les matières enseignées par un titulaire de classe au primaire	Sexe féminin
Dyade 3 : secondaire	Mathématiques	Sexe féminin
Dyade 4 : secondaire	Univers social et moral	Sexe masculin

Nous avons utilisé deux outils de collecte des données : l'entretien semi-directif et l'enregistrement audio de rencontres dyadiques. Chaque participant, recruté sur une base volontaire lors des premières rencontres collectives dans le cadre du programme de formation, a été rencontré individuellement à deux reprises (à l'automne 2006 et en mai 2007). Quant aux enregistrements des conversations lors des rencontres dyadiques, ils ont été laissés à la discrétion des mentors et des mentorées. Chaque dyade devait nous fournir au moins un enregistrement d'une rencontre complète. La durée des rencontres entre mentor et mentorée variait selon les dyades mais, en moyenne celles-ci duraient environ 1 heure 15 minutes.

Le traitement et l'analyse des données - issues des entretiens semi-directifs et des enregistrements dyadiques - ont été réalisés à l'aide du logiciel QRS NVIVO selon une catégorisation semi-émergente comportant notamment les items suivants : les impacts de l'accompagnement mentorale sur le développement professionnel, les sujets de discussion, les exigences d'une relation mentorale et les obstacles à surmonter, les conditions d'une relation mentorale réussie. Une validation intra-juge et inter-juge de la codification des verbatims issus des entretiens semi-directifs et des rencontres dyadiques a été réalisée afin d'obtenir un accord minimal de 85 %. Dans le cas de la validation interjuge, celle-ci a été réalisée avec le concours d'une assistante de recherche travaillant et du premier signataire de ce texte. Les données d'entretiens donnent à voir les perceptions des huit participants relativement à chacune des catégories. Par ailleurs, les enregistrements des rencontres en dyade permettent - mais dans une certaine mesure seulement - de valider les perceptions et comprendre la complexité de la relation mentorale.

4. LES RÉSULTATS EN BREF

Cette section présente les résultats issus de l'analyse des entretiens avec les mentors et les mentorées ainsi que des enregistrements des conversations en dyade.

4.1 Dyade 1 : Marie-Ève et Nicole^[1]

Selon Marie-Ève (mentorée) - débutante non légalement qualifiée - le mentorat a eu plus d'impact sur son enseignement que les formations reçues durant l'année (formations thématiques prévues dans le cadre du programme de la commission scolaire). Premièrement, l'accompagnement mentorale a contribué de manière positive à la construction de son identité professionnelle. Deuxièmement, il a soutenu le développement de son sentiment de compétence. Troisièmement, la collaboration avec son mentor (Nicole) lui a permis d'augmenter sa confiance en elle et son assurance.

L'accompagnement mentorale a permis à Marie-Ève de contrer l'isolement, souvent vécu en période d'insertion professionnelle et de poursuivre dans la profession. De plus, côtoyer une enseignante d'expérience l'a amenée à s'ouvrir à différents types d'enseignement, ce qui a sans contredit aidé à définir sa pratique. L'engagement mutuel de Marie-Ève et de Nicole s'est traduit par de nombreuses actions posées de part et d'autre qui ont nécessairement eu des répercussions dans l'enseignement de la mentorée. À cet égard, les nombreuses initiatives de Marie-Ève lui ont permis de surmonter les obstacles rencontrés. De plus, l'écoute et le questionnement offerts par Nicole l'ont obligée à réfléchir en profondeur sur sa pratique. Enfin, selon Marie-Ève, se concentrer et réfléchir sur certains aspects de sa pratique a eu des impacts sur son enseignement dans différents domaines : gestion de classe, suivi des élèves, stratégies d'enseignement, évaluation et contact avec les parents.

Au chapitre des objets de discussion lors des rencontres en dyade, notons qu'ils touchaient la problématique associée à la gestion de classe, à la gestion du temps, aux stratégies d'enseignement et, tout particulièrement, à la conception d'outils de gestion, d'apprentissage et d'évaluation. Marie-Ève pense avoir amélioré sa pratique enseignante à la fin de l'année scolaire, mais reste consciente qu'elle doit continuer son cheminement. Aux dires des deux enseignantes, la participation volontaire au programme d'insertion professionnelle et le désir d'aider démontrée par l'enseignante mentor, tout comme le désir de recevoir de l'aide en retour de la part de la mentorée (« assistance mutuelle »), semblent avoir facilité la mise en place et le maintien d'une relation mentorale où les attentes de chacune se sont rejointes et où les apports ont été ceux souhaités.

4.2 Dyade 2 : Christine et Ginette

Tout comme pour Marie-Ève, Christine (mentorée) considère que c'est l'accompagnement mentorale qui, comparé aux formations, a eu le plus d'influence sur son enseignement. Cette influence fut toutefois en bonne partie limitée puisque l'accompagnement mentorale a cessé entre décembre et janvier. L'interaction avec la mentor (Ginette) a toutefois permis à la mentorée de réfléchir sur elle-même en tant qu'enseignante, de récolter et d'échanger de l'information en plus de trouver une oreille attentive. Christine se considérait en « développement professionnel » et, en ce sens, elle jugeait qu'elle était le principal acteur de la réussite de son insertion professionnelle.

L'accompagnement mentorale a permis à Christine de trouver des réponses à certaines questions ou encore d'échanger sur quelques thèmes stratégiques (gestion de classe, planification, rencontres de parents). Une divergence de vue est toutefois apparue entre les deux enseignantes : Christine espérait faire réussir tous ses élèves tandis que Ginette, sa mentor, trouvait préférable de consacrer davantage de temps à ceux qui en demandent. Malgré cette divergence de vue, les deux enseignantes démontraient un engagement constant dans la relation. Cet engagement, s'explique, chez l'enseignante mentor, par une écoute et une ouverture aux échanges et, chez la mentorée, par une attitude d'ouverture à l'information fournie et aux échanges. À noter que les actions entreprises par Christine pour surmonter certaines de ses difficultés ne provenaient pas nécessairement des conseils prodigués par Ginette, mais d'autres collègues de l'école. La relation mentorale semble cependant avoir permis à Christine de réfléchir à certains aspects de sa pratique : niveau de tolérance en gestion de classe, enseignement et évaluation différenciés et contact avec les parents. Les discussions ont principalement tourné autour des thèmes suivants : la différenciation pédagogique, la gestion de classe et les rencontres de parents.

Bien que Ginette et Christine aient participé de manière volontaire au programme d'insertion professionnelle, la relation mentorale ne semble pas s'être développée de manière optimale pour les deux protagonistes. Il apparaît toutefois que les échanges des premiers mois se soient bien déroulés alors que les besoins de Christine étaient plus importants. Il ressort aussi que les deux membres de la dyade auraient souhaité avoir des échanges plus fréquents. Néanmoins, selon elles, le bilan est globalement positif. Ainsi, au regard des apports de la relation mentorale, Christine retient l'écoute de sa mentor tandis que Ginette souhaite avoir amené sa jeune collègue à penser que les erreurs sont normales et qu'il faut apprendre d'elles.

4.3 Dyade 3 : Émilie et Claire

Émilie (mentorée) considère avoir bénéficié des formations collectives mais, selon elle, l'influence de ces dernières sur sa pratique a été de moindre importance que la collaboration développée avec certains enseignants de son école. Toutefois, dans le cadre de l'accompagnement mentorale, il apparaît que sa vision de l'enseignement a changé et que, toujours selon ses dires, elle a pu améliorer sa

gestion de classe. À la suite des échanges avec Claire sa mentor, Émilie en est arrivée à considérer que ses attentes élevées à l'égard des élèves devaient changer. Réduire ses attentes, c'était pour elle également accepter que tous les élèves ne puissent pas réussir.

Toutefois, malgré ce qui précède, cette dyade se caractérisait par un engagement relativement faible de la part des deux protagonistes. Plusieurs facteurs paraissent en cause, dont certains renvoient à des dimensions organisationnelles et d'autres, à des dimensions plus relationnelles : horaires incompatibles, niveaux d'enseignement différents, éloignement physique (les deux enseignantes ne travaillaient pas dans la même école), conceptions différentes du mentorat et absence d'affinités personnelles. L'éloignement physique les a obligées à échanger des courriels plutôt que de tenir des rencontres régulières, ce qui s'est avéré peu satisfaisant tant pour la mentorée que pour l'enseignante mentor. En conséquence, leurs échanges ont été moins nombreux qu'elles l'auraient souhaité.

Les deux membres de la dyade ont donc relativement peu collaboré. Lorsqu'il y avait rencontres, celles-ci prenaient l'allure de discussions générales sur la profession, ponctuées de certaines problématiques plus précises, particulièrement en gestion de classe. Selon l'analyse de leurs conversations, bien que Claire questionne Émilie, les rencontres ne révèlent pas un réel échange basé sur un lien de confiance. D'ailleurs, si les attentes ont été comblées en partie, l'appréciation des apports respectifs est assez faible. Même si la relation mentorale s'est déroulée sur une base relativement égalitaire, une distance s'est vite installée entre Claire et Émilie. Par conséquent, la dyade s'est peu investie et la relation mentorale s'est peu développée comme nous le mentionnions plus haut. Claire considérait qu'il revenait à Émilie de prendre les initiatives pour solliciter des rencontres. De son côté, Émilie, peut-être en raison de sa timidité, n'a pas été en mesure de répondre à cette attente (demeurée, il faut le préciser, implicite). Il n'est guère étonnant, dans les circonstances, qu'Émilie soutienne avoir peu réfléchi sur sa pratique dans le cadre de cette relation mentorale.

4.4 Dyade 4 : Karine et Serge

Tout comme pour les trois précédentes mentorées, Karine considérait que l'accompagnement mentorale offrait plus de possibilités d'améliorer l'enseignement que les formations collectives. Dans le cas de cette dyade, l'accompagnement du mentor (Serge) semble avoir eu un effet positif sur la nouvelle enseignante. Aux dires de la mentorée, les conseils de Serge ont contribué à améliorer sa gestion de classe. En ce qui concerne la collaboration avec son mentor, l'attitude rassurante de celui-ci semble avoir aidé Karine à développer sa confiance en elle-même. Elle a ainsi été en mesure d'appliquer les conseils de Serge selon son propre style (un style en développement, il faut bien le dire).

Il apparaît que la relation mentorale a permis à la mentorée de mieux connaître son travail. Ainsi, par exemple, elle a pu mieux connaître ses droits dans la profession et transformer sa vision de l'enseignement. En outre, Karine a appris l'importance de créer une distance avec l'élève tout en conservant avec eux une relation positive. À en croire son témoignage, la réflexion sur sa pratique a grandement été stimulée par son mentor.

Dans cette dyade, contrairement à la précédente, les attentes de chacun paraissent avoir été comblées. L'échange prévalait comme manière de discuter de certains problèmes et cela semble avoir contribué à instaurer, dès le début, un rapport égalitaire entre le mentor et la mentorée. Plusieurs des échanges de la dyade portaient d'éléments ponctuels de la pratique rapportés par Karine ou par Serge. Certains thèmes, comme les rencontres de parents ou encore les droits dans la convention collective, figuraient parmi les préoccupations de Karine et la relation mentorale a permis de répondre à ses attentes. Les deux enseignants ont développé une relation qui avait toutes les apparences d'être égalitaire (en ce sens qu'ils se voyaient mutuellement comme possédant une expertise valable), ce qui n'est pas sans avoir contribué, selon eux, au profond respect qu'ils se portaient. Ainsi, Karine affirmait

que cette relation mentorale lui avait permis de vraiment s'améliorer et de mieux traverser sa première année d'enseignement.

5. INTERPRÉTATION

Des constats intéressants et nouveaux ressortent de l'analyse des données et nous permettent d'apporter quelques réponses à notre interrogation de la complexité de la relation mentorale. Nous observons que la relation mentorale est effectivement une relation complexe. Elle varie d'une dyade à l'autre en fonction de facteurs dont le contrôle peut échapper à l'influence du mentor et du mentoré. Par ailleurs, les partenaires de trois des quatre dyades ont vécu une relation mentorale semblable en ce qui concerne les apports du mentorat à l'enseignant débutant et les éléments qui ont facilité son succès.

5.1 Les apports du mentorat au mentoré

Toutes les mentorées affirment que l'accompagnement par le mentorat leur a été bénéfique. Elles ont beaucoup apprécié ce volet du programme d'insertion professionnelle comparativement aux ateliers de formation, pourtant considérés par les responsables comme une réponse aux besoins d'un enseignant débutant. Signalons cependant que la mentorée de la dyade 3 n'a pas apprécié la relation mentorale autant que ses collègues. Elle n'a pas souligné tous les apports du mentorat que nous mentionnons dans les lignes qui suivent.

Les enseignantes débutantes ont développé la confiance en leur potentiel professionnel (Duschesne, 2010). Au contact de leur mentor, elles ont acquis de l'assurance face aux nombreuses tâches et responsabilités qui leur ont été confiées. Cette assurance peut être en partie le fruit de leur réflexion sur leur pratique puisque les échanges et les discussions (dyades 2 et 4) avec le mentor leur ont donné l'occasion de s'interroger sur les tenants et aboutissants de leurs actions quotidiennes (Vonk, 1995). Plus particulièrement, les mentorées précisent qu'elles ont amélioré leur gestion de classe et qu'elles se sentent mieux préparées pour entrer en contact avec les parents des élèves. Également, deux mentorées (dyades 1 et 2) indiquent qu'elles ont aussi de meilleures connaissances sur les stratégies d'enseignement et d'évaluation. Deux mentorées (dyades 1 et 4) révèlent que, tout en modifiant leur enseignement, elles ont pu mieux définir leur propre style. Les informations et les conseils collectés auprès du mentor leur ont révélé des facettes de la profession enseignante qu'elles ignoraient.

5.2 Les facteurs d'une relation mentorale satisfaisante

Les quatre mentorées déclarent avoir vécu une relation égalitaire avec le mentor, ce qui, à leur avis, a eu un impact déterminant sur la qualité du mentorat. Selon les participants à la recherche, la relation entre un mentor et un mentoré exige un respect mutuel, une grande capacité d'écoute et de l'ouverture d'esprit (Houde, 2010). Les mentorées soulignent aussi l'importance du lien de confiance, des apports réciproques et de la satisfaction des attentes exprimées au début de la relation. Elles sont d'avis que l'engagement dans la relation doit être volontaire et se manifester ensuite de manière continue. Rappelons que les dyades ont été constituées par un jumelage volontaire et que, de plus, les participants à la recherche ont eu l'occasion d'exprimer leurs attentes à leur partenaire. Deux mentorés (dyades 1 et 2) croient que l'esprit d'initiative de l'enseignant débutant améliore la relation mentorale.

Inversement, une relation mentorale peut être très décevante lorsque les embûches paraissent trop nombreuses. Les propos de la mentorée de la dyade 3 sont éloquentes à cet égard. Elle déplore des contraintes d'ordre organisationnel, comme les horaires incompatibles qui limitent le nombre de rencontres, les niveaux d'enseignement distincts et surtout les lieux de travail différents. Dans ces

conditions, il a semblé très difficile de prévoir des moments d'échanges suffisamment fréquents pour nourrir la relation mentorale. L'enseignant débutant ajoute à cette énumération des obstacles qui sont d'un tout autre ordre : le manque d'affinités avec le mentor, leurs conceptions distinctes du mentorat et l'absence de confiance mutuelle. Ajoutés les uns aux autres, ces éléments ont vraisemblablement fait obstacle à un engagement soutenu des deux partenaires dans la relation mentale.

5.3 Une relation complexe

Notre étude a permis de mieux comprendre la relation mentorale qui nourrit l'intégration professionnelle d'enseignants débutants. Il va sans dire que nous n'avons fait qu'effleurer le sujet, car une analyse plus fine des résultats dépasserait le cadre de ce texte. Néanmoins, au-delà de ce qui vient d'être mentionné dans les paragraphes précédents, il est possible d'avancer que la participation à un programme d'insertion professionnelle piloté par l'employeur a eu des effets positifs sur le maintien de la relation mentorale. Les dyades ont pu « fonctionner » car leur mise en place et leur maintien s'inscrivaient dans un programme plus vaste organisé par la commission scolaire. Des initiatives personnelles et informelles auraient probablement avorté plus rapidement. Ainsi, en cohérence avec ce que certains auteurs avancent (Smith et Ingersoll, 2004), le soutien administratif apparaît comme une condition déterminante de l'efficacité du mentorat. En outre, l'adhésion sur une base volontaire, tant de la part du mentor que de celle du mentoré, ressort comme une condition incontournable de l'engagement dans une relation mentorale, à l'instar de ce que Bergevin et Martineau (2005) et Houde (2010) avancent. De plus, nos données confirment ce que Norman et Feiman-Nemser (2005) affirment, à savoir que le manque d'opportunités de rencontres, la méconnaissance des attentes du mentor et des besoins du mentoré sont des obstacles à la relation mentorale entre les deux enseignants (dyade 3). À ces facteurs nuisibles, nos données permettent d'ajouter le manque de lien de confiance et le défaut d'affinités entre les deux partenaires.

Les résultats tendent à apporter des bémols quant à des propos tenus par certains auteurs. Ainsi, pour Vonk (1995), une des finalités du mentorat est la création de liens entre savoir théorique et pratique. Or, ce constat n'émerge pas de nos entrevues avec les débutants. De plus, toujours selon les entrevues, les ateliers de formation (moments où certains contenus dits « théoriques » étaient proposés aux participants) n'ont pas eu autant d'incidences positives sur leur développement professionnel que l'accompagnement mentorale. Serait-ce à cause de la nécessité d'une relation continue et d'une relative proximité (Houde, 2010) que n'offrent pas le contexte des formations collectives ? Ainsi, selon plusieurs recherches, l'accompagnateur se voit généralement comme un collègue et le débutant voit l'accompagnateur comme un initiateur qui lui permet de se façonner en lui apportant son expertise (Gervais, 1999). Ce constat n'émerge pas de nos données. Nous avons vu, du côté des mentorées, que la relation mentorale s'est déroulée dans un rapport plutôt égalitaire et que l'apport à l'autre n'est pas nécessairement dirigé dans un seul sens (du mentor vers le mentoré).

POUR CONCLURE

En définitive, la réussite de la relation mentorale repose sur des éléments organisationnels : temps disponible, proximité physique (œuvrer dans la même école), tâches du mentor et du mentoré similaires (enseigner la même matière au secondaire, par exemple). Mais cette relation requiert plus que des éléments organisationnels. Le mentorat est en fait un dispositif dont la pertinence et l'efficacité reposent en grande partie sur la qualité de la relation entre le mentor et le mentoré. Cette relation doit être faite de confiance et de respect mutuel. Il semble aussi nécessaire que les attentes réciproques et certaines conceptions liées à la tâche enseignante soient explicitées afin d'éviter les quiproquos

Bien entendu, notre recherche comporte de nombreuses limites dont la moindre n'est pas d'avoir été menée avec un tout petit groupe de sujets, sur une période relativement courte et ne reposant que sur les déclarations des sujets. Toutefois, nos résultats mettent en lumière la complexité de la relation entre le mentor et le mentoré lors des rencontres en dyade. La relation mentorale n'est pas simple à mettre en place et à maintenir car elle exige une implication constante des acteurs. En fait, comme dans toute relation humaine, les affinités mutuelles et les personnalités de chacun entrent en ligne de compte. C'est pourquoi, une certaine transparence des attentes réciproques semble nécessaire afin d'en venir à une relation mentor/mentoré satisfaisante pour les deux participants. Bien entendu, il reste beaucoup à dire et à faire pour comprendre en profondeur la relation mentorale. Par exemple, des études plus poussées pourraient mettre en lumière les processus subtils par lesquels la collaboration s'installe et se maintient ou non entre un mentor et un mentoré. Dans le même sens, des recherches devraient être menées afin de mettre en lumière la possibilité et les limites que représente le rapport hiérarchique entre le mentor et le mentoré. Enfin, il serait intéressant d'étudier plus en détails les modalités de jumelage entre mentor et mentoré car la « compatibilité » des deux protagonistes est essentielle à la qualité de la relation mentorale et donc à la capacité du dispositif de mentorat de soutenir adéquatement le nouvel enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

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).

Bédard, Y. (2000). L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « *mentoring* », Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : Rouyn-Noranda.

Bergevin, C. et Martineau, S. (2006). Le mentorat. Dans le cadre des travaux du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle enseignante (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/?-LADIPE->

Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (Éds.) *Malaise dans la formation des enseignants*, (p. 98-146). Paris : L'Harmattan.

Boulard, D. (2000). *Les dimensions communicationnelles d'une relation mentorale*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.

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.

Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité ? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, (45) 2, 2010, 239-253.

Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.C. Hétu, M. Lavoie, S. Baillauquès (Éds.) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle, un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (p. 113-133). Bruxelles : De Boeck.

Guibert, P., Lazuech, G., Rimbert, F. (2008). Enseignants débutants. « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Guskey, T.R. (2002a). Redesigning Professional Development. Does it Make a Difference ? *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.

Guskey, T. R. (2002b). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

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

Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lamaurrelle, J.-L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris : Hachette éducation.

Martineau, S., Mukamurera, J. (2012). *Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement*. *Revue Phronesis*, Volume 1, Numéro 2 : avril 2012, p.45-62. <http://www.erudit.org/revue/phro/2012/v1/n2/>

Ministère de l'Éducation du Québec. (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.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

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

Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan.

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

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

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., 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/?-LADIPE->

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.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., Moon, B. (1998). A critical analysis of research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68 (2), 130-178.

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

Zeichner, K.M., Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. In W.R. Houston, M. Huberman, J.K. Sikula (Éds.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). New York : MacMillan.

[1] Afin de préserver l'anonymat des participants, les prénoms ont été changés.