



**Développement de l'identité professionnelle d'enseignantes
débutantes en contexte de relation mentorale**

par

Ariane Provencher

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire de maîtrise présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade Maître ès arts (M.A.)
en sciences de l'éducation
option psychopédagogie

Avril 2010

© Ariane Provencher, 2010



Faculté des études supérieures

Ce mémoire de maîtrise intitulé :

**Développement de l'identité professionnelle d'enseignantes
débutantes en contexte de relation mentorale**

Présenté par :

Ariane Provencher

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Serge J. Larivée
président-rapporteur

Colette Gervais
directrice de recherche

Claude Lessard
membre du jury

Résumé

Entre 15% et 20% des enseignants du Québec abandonnent la profession avant d'atteindre cinq années d'expérience (Martel et Ouellette, 2003). Les difficultés rencontrées peuvent perturber leur insertion et freiner le développement de leur identité professionnelle (Baillauquès et Breuse, 1993). Pour les soutenir, des commissions scolaires offrent des mesures parmi lesquelles le mentorat est privilégié.

La recherche visait à mieux comprendre le mentorat en enseignement pour en identifier des caractéristiques favorables au développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants. Les deux concepts sont mis en relation, s'appuyant sur les travaux de Houde (1995) et de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001). Les aspects retenus pour l'analyse sont : les caractéristiques de la relation mentorale, les fonctions du mentor et le développement des sentiments de compétence, de reconnaissance et d'appartenance à la profession. Cinq entrevues semi-dirigées ont été menées auprès d'enseignantes débutantes du primaire de la région de Montréal ayant vécu une relation mentorale d'un an. Les données ont été traitées qualitativement.

Les résultats montrent que, selon les participantes, le mentorat peut favoriser le développement du sentiment de compétence. Toutefois, les sentiments de reconnaissance et d'appartenance sont attribuables à l'expérience et la sociabilité. Un portrait du mentor et des conditions de réussite de la relation mentorale sont aussi présentés.

Le fait que seules des mentorées du primaire aient été interrogées constitue une limite. La généralisation est impossible, mais les résultats peuvent servir à d'autres études sur l'identité professionnelle ainsi qu'au développement de programmes d'insertion professionnelle et à la formation de mentors.

Mots-clés : insertion professionnelle en enseignement, enseignant débutant, mentorat, développement professionnel, identité professionnelle.

Abstract

Between 15% and 20% of Québec teachers abandon the profession before reaching five years of practice (Martel & Ouellette, 2003). The difficulties encountered can disturb their integration and slow down the development of their professional identity (Baillauquès & Breuse, 1993). Some school boards offer supportive measures, in which mentoring is one of the most popular forms.

The goal of our research was to gain a better understanding of the teacher mentoring relationship and identify which of its characteristics are favourable to the development of beginning teachers' professional identity. The two concepts are related based on the works of Houde (1995) and of Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier (2001). Our analysis focused on the characteristics of the mentoring relationship, the mentor's functions, and the development of the beginning teacher's senses of self-efficiency, recognition, and belonging to the profession. Five interviews were conducted with novice elementary teachers from the Montréal area having experienced a mentor relationship lasting one year. The data was analysed qualitatively.

The results show that the participants perceive mentoring to be favourable to the development of the feeling of self-efficiency. However, feelings of recognition and belonging to the profession are attributed to experience and sociability. A portrait of the mentor and some conditions for the success of the relation are also exposed.

The fact that only elementary-level mentees have been interviewed presents a limitation. Any generalization is impossible but the results can serve for other studies about professional identity or for the development of teacher induction and mentor training programs.

Keywords: teacher induction, beginning teacher, novice teacher, mentoring, professional development, professional identity.

Table des matières

RESUME	III
ABSTRACT	IV
TABLE DES MATIERES	V
LISTE DES TABLEAUX	IX
LISTE DES FIGURES	X
LISTE DES ACRONYMES UTILISES	XI
REMERCIEMENTS	XII
INTRODUCTION	1
1. PROBLEMATIQUE	4
1.1 L'INSERTION PROFESSIONNELLE	4
1.2 DES DEBUTS DIFFICILES	7
1.2.1 <i>L'accès à la profession</i>	7
1.2.2 <i>L'ampleur de la tâche</i>	9
1.2.3 <i>La pression du milieu</i>	10
1.2.4 <i>Le lien entre la théorie et la pratique</i>	10
1.3 L'INSERTION DANS L'ENSEIGNEMENT, PERIODE CRUCIALE POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE	12
1.4 L'ACCOMPAGNEMENT EN PERIODE D'INSERTION PROFESSIONNELLE	13
1.4.1 <i>Les mesures offertes</i>	14
1.5 LE MENTORAT PROFESSIONNEL	16
1.6 FORMULATION DE L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE	17
1.6.1 <i>Objectif de la recherche</i>	17
1.6.2 <i>Pertinence de la recherche</i>	18
2. CADRE THEORIQUE	20
2.1 DEMARCHE DE RECENSION DES ECRITS	20
2.2 L'IDENTITE PROFESSIONNELLE D'UN POINT DE VUE THEORIQUE	21
2.2.1 <i>L'identité professionnelle dans une perspective collective et individuelle</i>	22
2.2.2 <i>Définir l'identité professionnelle des enseignants</i>	24

2.2.3	<i>L'identité au cœur du développement professionnel</i>	26
2.2.4	<i>L'identité professionnelle, un aller-retour entre l'identification à l'identisation</i>	28
2.2.5	<i>Un modèle de construction de l'identité professionnelle des enseignants</i>	32
2.3	LE MENTORAT	34
2.3.1	<i>Définir le mentorat</i>	34
2.3.2	<i>Les acteurs de la relation mentorale</i>	36
2.3.3	<i>Les phases de la relation mentorale</i>	38
2.3.3.1	Le modèle de Phillips-Jones (1982)	38
2.3.3.2	Le modèle de Kram (1983)	39
2.3.3.3	Le modèle de Houde (1995)	40
2.3.4	<i>Les fonctions du mentor</i>	41
2.3.4.1	Les fonctions du mentor selon Kram (1983, 1985)	42
2.3.4.2	Les fonctions du mentor selon Houde (1995)	43
2.3.5	<i>Pertinence du choix du modèle</i>	44
2.4	LE DEVELOPPEMENT DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE EN CONTEXTE MENTORAL	45
2.5	FORMULATION DES OBJECTIFS SPECIFIQUES DE LA RECHERCHE	47
3.	CADRE METHODOLOGIQUE	52
3.1	ORIENTATIONS GENERALES ET FONDEMENTS EPISTEMOLOGIQUES	52
3.2	DEMARCHE DE RECHERCHE.....	54
3.2.1	<i>Échantillonnage</i>	55
3.2.2	<i>Recrutement des participants</i>	56
3.2.3	<i>Collecte des données</i>	58
3.2.3.1	Outil de collecte des données.....	58
3.2.3.2	Structure du schéma de l'entrevue	59
3.2.3.3	Modalités de collecte des données :.....	61
3.2.4	<i>Mesures pour assurer la collaboration des participantes</i>	63
3.2.5	<i>Traitement et analyse des données</i>	64
3.2.6	<i>Limites de la recherche</i>	68

4. PRESENTATION DES RESULTATS:	71
4.1 LA RELATION MENTORALE EN ENSEIGNEMENT	71
4.1.1 <i>La représentation du rôle du mentor</i>	72
4.1.1.1 Les fonctions perçues comme les plus importantes	73
4.1.1.2 Les fonctions perçues comme les moins importantes	76
4.1.1.3 Les disparités dans le classement des fonctions.....	79
4.1.1.4 Les qualités du mentor	82
4.1.1.5 Synthèse de la représentation du rôle du mentor	83
4.1.2 <i>Un portrait de la relation mentorale et conditions de réussite</i>	83
4.1.2.1 Le commencement de la relation :.....	84
4.1.2.2 Le déroulement de la relation :	86
4.1.2.3 Le dénouement de la relation	88
4.2 L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DU MENTORE :	89
4.2.1 <i>Les difficultés et leurs conséquences</i>	90
4.2.1.1 Les difficultés rencontrées	90
4.2.1.2 Les conséquences des difficultés	92
4.2.2 <i>Le soutien du mentor et son effet</i>	93
4.2.2.1 Le soutien reçu	93
4.2.2.2 L'effet du soutien	95
4.2.3 <i>Synthèse des difficultés et du soutien offert</i>	96
4.2.3 <i>L'attribution de l'évolution des composantes de l'identité</i> <i>professionnelle</i>	97
5. INTERPRETATION ET DISCUSSION	99
5.1 LES REMISES EN QUESTION EN PERIODE D'INSERTION A L'ENSEIGNEMENT.....	99
5.2 LE DEVELOPPEMENT DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE EN CONTEXTE MENTORAL	101
5.2.1 <i>Le rôle du mentor</i>	102
5.2.2 <i>La contribution de la relation mentorale au développement de</i> <i>l'identité professionnelle</i>	105
5.3 LES CONDITIONS DE REUSSITE DE LA RELATION MENTORALE.....	108
CONCLUSION	111

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	118
ANNEXES.....	I
ANNEXE I: DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES	I
ANNEXE II: QUESTIONNAIRE SUR LES FONCTIONS DU MENTOR.....	II
ANNEXE III: SCHEMA D'ENTREVUE	IV
ANNEXE IV: ANNONCE POUR RECRUTER DES PARTICIPANTS	VIII
ANNEXE V: INFORMATIONS AUX PARTICIPANTS.....	IX
ANNEXE VI: CERTIFICAT D'ETHIQUE	XI
ANNEXE VII: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	XII
ANNEXE VIII: CODES ET CATEGORIES DE CODES.....	XIII
ANNEXE IX: CLASSEMENT DES FONCTIONS DU MENTOR PAR IMPORTANCE SELON LES MENTOREES.....	XIV

Liste des tableaux

Tableau I	Caractéristiques de la relation mentorale	40
Tableau II	Fonctions du mentor	43
Tableau III	Profil des mentorées	57
Tableau IV	Profil des mentors	57
Tableau V	Classement des fonctions du mentor selon l'importance accordée par les mentorées	73
Tableau VI	Qualités, habiletés et compétences requises chez les mentors ..	82
Tableau VII	Description du soutien du mentor	94
Tableau VIII	Les effets positifs du soutien du mentor.....	96
Tableau IX	Attribution de l'évolution des composantes de l'identité professionnelle	98
Tableau X	Première phase de la relation mentorale.....	101
Tableau XI	Conditions de réussite de la relation mentorale	109

Liste des figures

Figure 1	Indices témoignant d'une identité professionnelle solide chez l'enseignant	30
Figure 2	Développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant en lien avec les phases de la relation mentorale	49
Figure 3	Exemple de codage avec le logiciel QDA Miner	67

Liste des acronymes utilisés

CNIPE : Carrefour de l'insertion professionnelle en enseignement

COFPE : Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant

Remerciements

Cette recherche n'aurait pu être réalisée sans le soutien de personnes qui me sont chères et que je tiens à remercier chaleureusement pour leur contribution.

D'abord, merci Colette pour ton support et ton encouragement, mais surtout pour la façon dont tu m'as amenée à me dépasser. Les défis que tu m'as lancés m'ont permis non seulement de développer mes compétences de chercheuse, mais aussi, de découvrir des intérêts qui ont réorienté ma carrière et m'ont amenée à apporter ma contribution au domaine de la formation des maîtres.

Merci aussi à Nicole, mon mentor, qui a été à mes côtés tout au long de ce parcours. Tu as partagé mes joies, mes peines et mes inquiétudes avec un immense respect. Tes conseils judicieux m'ont poussée à toujours regarder devant et c'est en grande partie grâce à toi que j'ai réalisé mon objectif.

Merci Maxime et Juliette, d'avoir accepté que je sois moins disponible pendant la longue période qu'a duré ce projet. Maintenant qu'il tire à sa fin, je vous promets que nous allons profiter des nombreux moments que nous passerons ensemble.

Merci Kevin, pour ton soutien, ton encouragement, ton dévouement et aussi pour ta grande disponibilité. Ton écoute et ta patience m'ont été d'un grand réconfort, particulièrement dans les moments où je doutais de moi.

Merci Hugues, de m'avoir encouragée à poursuivre mes objectifs. Merci aussi pour ton support et ta compréhension

Finalement, merci à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce projet. Je pense entre autre à Lorraine Lamoureux et à Bernadette Desmarais, de la commission scolaire de Laval, qui m'ont aidée à recruter des participants ainsi qu'aux cinq enseignantes qui ont gentiment accepté de s'engager dans cette aventure.

À tous, un gros merci!

N.B. Dans ce texte, le générique masculin est employé de façon épiciène.

Introduction

Actuellement, l'abandon de carrière des enseignants récemment diplômés suscite des inquiétudes dans plusieurs pays. Par exemple, aux États-Unis, environ 40% des novices décrochent au cours de leurs cinq premières années dans la profession (Ingersoll, 2001; Jonson, 2002). Au Québec, on estime entre 15% et 20% le nombre d'enseignants qui quittent la profession avant d'avoir atteint cinq années d'expérience (Martel et Ouellette, 2003; Ouellette, 2001). Le phénomène d'abandon de la carrière chez les enseignants en période d'insertion professionnelle préoccupe bien des chercheurs dans la communauté scientifique en éducation. Plusieurs se sont intéressés à connaître leurs conditions d'entrée en carrière afin d'expliquer ces statistiques et de trouver des solutions (Baillauquès et Breuse, 1993; Gervais, 1999a, 1999b; Kirsch, 2006; Lamarre, 2004; Mukamurera, 1999a, 1999b ; Nault, 1993, 1999, 2003).

Avant 1994, la préparation à l'enseignement comportait une formation initiale qui durait trois ans et qui était suivie d'une période de probation de deux ans menant vers l'obtention du brevet. Depuis, des changements ont été apportés aux programmes de formation à l'enseignement dans le but d'offrir aux futurs enseignants une formation davantage axée sur la pratique. La période de probation a été abolie et remplacée par une année supplémentaire de formation et 700 heures de stage menant directement à l'obtention du brevet. Malgré les changements majeurs apportés au curriculum de formation initiale des maîtres dans les universités du Québec, les enseignants qui débutent dans la profession éprouvent des difficultés en période d'insertion professionnelle. Ces difficultés peuvent parfois mettre en doute leur choix de carrière et rendre difficile le développement de leur identité professionnelle (Baillauquès et Breuse, 1993; Mukamurera, 1999a, 1999b; Nault, 1999).

Depuis l'implantation de la réforme, le ministère de l'Éducation du Québec a donné aux commissions scolaires le mandat de fournir aux nouveaux enseignants des mesures de soutien visant à les aider à mieux s'insérer dans la profession. On espérait ainsi augmenter le nombre d'enseignants choisissant de demeurer dans l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2005). Depuis, plusieurs commissions scolaires ont mis sur pied des programmes d'insertion professionnelle visant à répondre aux besoins des enseignants débutants (Bergevin et Martineau, 2007; Gouvernement du Québec, 2002). Les mesures de soutien qu'on y retrouve sont assez semblables d'un programme à l'autre et l'accompagnement professionnel y occupe une place importante. Parmi les mesures d'accompagnement proposées dans ces programmes, le mentorat est très souvent présent. Il est d'ailleurs considéré par plusieurs comme l'une des mesures d'accompagnement les plus efficaces pour les enseignants en période d'insertion professionnelle (Bergevin et Martineau, 2007; Ingersoll et Kralik, 2004; Marable et Raimondi, 2007; Smith et Ingersoll, 2004).

Si plusieurs auteurs ont montré la pertinence du mentorat dans un programme de soutien en insertion professionnelle, certains affichent toutefois des réticences face à cette forme d'accompagnement. En effet, le mentorat pourrait avoir un effet modélisant sur les nouvelles recrues et freiner le développement de leur identité professionnelle (Garant, Lavoie, Hensler et Beaudesne, 1999; Martineau et Portelance, 2005). C'est pourquoi plusieurs pensent qu'afin que cette identité se développe, le mentor doit assumer son rôle de manière à conduire l'enseignant débutant vers une meilleure connaissance de lui comme professionnel en l'amenant à réfléchir sur sa pratique (Bergevin et Martineau, 2007; Kullman, 1998; Lusignan, 2003; O'Brien et Christie, 2005; Young, Bullough, Draper, Smith et Erickson, 2005).

La majorité des auteurs qui se sont penchés sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants considèrent que celle-ci commence à se

construire en cours de formation, mais que la période d'insertion professionnelle est critique pour son développement. En effet, c'est en étant en contact réel avec le milieu d'enseignement que l'individu construira son image de soi en tant que professionnel (Mukamurera et Gingras, 2005; Nault, 1999). Les difficultés qu'il rencontrera à cette période entraîneront une remise en question de cette identité et pourraient engendrer des sentiments de doute et d'anxiété face à son rôle si un soutien approprié n'est pas disponible. Selon plusieurs, le mentorat pourrait permettre d'offrir ce soutien (Bergevin et Martineau, 2007; Evertson et Smithey, 2000; Houde, 1995; Jonson, 2002; Kullman, 1999; Marable et Raimondi, 2007).

Si le mentorat semble offrir un soutien approprié aux enseignants en période d'insertion professionnelle, nous ne connaissons pas la contribution du mentorat en ce qui a trait au développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants. Il importe donc de s'y intéresser.

Dans les chapitres qui suivent, un survol des écrits sur l'insertion professionnelle sera présenté, ce qui permettra de camper la problématique de la recherche. Ensuite, l'objectif de la recherche sera formulé et sa pertinence au sein de la communauté scientifique en éducation sera argumentée. Par la suite, une recension d'écrits touchant les concepts d'identité professionnelle et de mentorat permettra d'installer les bases théoriques de la recherche. Le troisième chapitre décrira les considérations méthodologiques et dressera les grandes lignes de la démarche utilisée pour réaliser le projet. Les résultats de la recherche seront exposés et interprétés dans les deux derniers chapitres. La conclusion de ce mémoire servira à rappeler les étapes de réalisation de l'étude, à proposer des pistes de développement pour le milieu de pratique et à argumenter l'apport de la recherche pour la communauté scientifique en éducation.

1. Problématique

Dans un premier temps sera dressé un portrait de l'insertion professionnelle dans le domaine de l'éducation. Puis, un survol des différents aspects de cette période d'entrée en carrière permettra de constituer le territoire de questionnement propre à la recherche proposée. Les difficultés rencontrées par les enseignants débutants seront relevées à partir des différents écrits consultés. Par la suite, une description des mesures de soutien proposées et implantées dans les différents milieux d'enseignement sera présentée. Parmi ces mesures, une attention particulière sera portée au mentorat professionnel et à ses caractéristiques. Finalement, la contribution de cette forme d'accompagnement en ce qui a trait au développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants sera questionnée. Cette démarche mènera ensuite à la formulation de l'objectif de la recherche.

1.1 *L'insertion professionnelle*

L'entrée dans la profession a été décrite par plusieurs auteurs comme une période difficile durant laquelle l'enseignant débutant se retrouve en position instable (Huberman, 1989; Kagan, 1992; Nault, 1993). Durant cette période, l'enseignant qui débute est confronté à des obstacles qui perturbent son intégration et peuvent remettre en question son choix professionnel. Huberman (1989) compare les premières années dans l'enseignement à un *stade de survie* durant lequel la situation professionnelle du novice se traduit par l'expérimentation et le tâtonnement. Sa préoccupation principale à cette étape est centrée sur lui-même. Ses idéaux sont parfois en contradiction avec les réalités quotidiennes qu'il vit en classe. Par contre, même si cette phase est celle de l'insécurité, elle présente un aspect positif qui se traduit par l'enthousiasme de l'entrée dans la profession et l'aboutissement d'un désir d'être enfin responsable d'une classe. Dans le même sens, Kagan (1992) explique que les enseignants passent par deux stades au début de leur carrière. D'abord, celui de *l'idéalisation*, durant lequel les novices sont

démessurément optimistes face à leurs nouvelles responsabilités. Puis, le *stade de survie*, au cours duquel le choc de la réalité leur fait rapidement réaliser l'ampleur des difficultés auxquelles ils ont à faire face.

Au Québec, avant 1994, l'insertion professionnelle correspondait à une période de probation de deux ans qui suivait l'obtention du diplôme et à la fin de laquelle le ministère de l'Éducation décernait la certification (Mukamurera, 1999b; Nault, 2003). À cette époque, l'intégration à la profession constituait un processus par lequel on recrutait les futurs enseignants et on les formait pour ensuite les affecter à leur nouvelle tâche. La période d'insertion professionnelle correspondait à une influence exercée sur les recrues par des processus d'admission, de préparation et d'initiation à la profession qui impliquaient le passage des nouveaux enseignants à travers divers statuts les menant vers l'acceptation et la reconnaissance de leur appartenance à la profession (Lawson, 1992). Ils devaient alors se conformer à la culture de leur nouvel environnement en bénéficiant de peu de mesures de soutien les incitant à s'interroger sur leur pratique et à construire leur identité professionnelle.

Depuis la réforme des programmes de formation initiale des maîtres, l'insertion professionnelle en éducation emprunte une trajectoire et un sens différents. Elle commence dorénavant avec l'obtention du brevet d'enseignement et s'inscrit dans un processus de professionnalisation au cours duquel l'enseignant se familiarise avec son milieu, acquiert des connaissances et consolide son identité professionnelle. Lamarre (2004) définit l'insertion professionnelle comme « [...] *un moment de la carrière où les novices explorent et s'adaptent à une nouvelle culture professionnelle tout en se trouvant engagés dans un processus intense marqué de transformations importantes sur les plans cognitif et affectif* » (p. 21). En effet, durant cette phase d'entrée en carrière, la confrontation à la réalité du milieu oblige les enseignants à s'adapter à des conditions nouvelles et à s'intégrer à une

culture institutionnelle qui leur est inconnue. Cette situation peut amener l'enseignant débutant à questionner ses croyances, à modifier ses façons de faire et à redéfinir son identité professionnelle.

En période d'insertion professionnelle, l'enseignant passe d'abord par un processus d'accueil dans la profession qu'on peut également qualifier d'*initiation*, d'*acclimatation*, d'*intégration* ou d'*adaptation* (Weva, 1999). Les termes employés pour définir cette réalité indiquent un élargissement de la conception de l'insertion professionnelle et font entrevoir l'implication d'agents du milieu autres que l'enseignant lui-même, dans une démarche de socialisation professionnelle. Selon Nault (1999), ce processus de socialisation consiste à acquérir les attitudes, les connaissances et les comportements conformes aux exigences requises pour pratiquer les actes spécialisés d'une profession. L'auteure explique que l'insertion professionnelle est la phase à laquelle l'enseignant débutant confronte son moi professionnel fraîchement sorti de l'université à la réalité de la classe dont il a la charge. Cette phase comporte trois étapes.

La première étape est celle de l'*anticipation*. Elle se caractérise par l'euphorie éprouvée lorsque le jeune enseignant est enfin responsable d'une classe. Cette phase d'excitation générée par l'obtention d'un premier contrat se retrouve dans la description de plusieurs chercheurs (Fuller, dans Boutin, 1999; Huberman, 1989). Cette étape est rapidement suivie par une deuxième phase, celle où l'enseignant débutant est confronté au *choc de la réalité*. Celle-ci se caractérise par une grande insécurité, une anxiété et une frustration qui peuvent engendrer une tendance à l'isolement et au doute. Durant cette phase, l'enseignant aura tendance à imiter les façons de faire de ses collègues pour s'assurer du bon fonctionnement de sa classe et de l'approbation de ses pairs, au détriment de la construction de sa propre identité. À la dernière étape de l'insertion professionnelle, celle de la *consolidation des acquis*, l'enseignant débutant aura pris de l'assurance et,

ayant développé une plus grande autonomie, il arrivera à augmenter son sentiment de compétence. Selon Nault (1999), ce sentiment est le pivot du développement de l'identité professionnelle. Il sera d'autant plus fort si, à cette étape, le jeune enseignant se voit confier un contrat permanent, synonyme pour lui de la reconnaissance de sa capacité à enseigner et à faire partie intégrante du corps enseignant. Toutefois, l'auteure explique que même si le fait d'avoir enfin sa classe génère habituellement un sentiment d'enthousiasme chez les enseignants débutants, les difficultés rencontrées en période d'insertion peuvent les placer dans une position fragile qui freine cet élan et remet parfois en question leur choix de carrière.

La section qui suit veut mettre en lumière les caractéristiques communes de l'expérience vécue par les enseignants qui débutent dans la profession. Les difficultés rencontrées en début de carrière seront examinées et leur incidence sur le développement de l'identité professionnelle sera exposée. Puis, un survol des mesures de soutien offertes sera présenté. Une attention particulière sera accordée au mentorat.

1.2 Des débuts difficiles

Les difficultés rencontrées par les enseignants débutants créent souvent des malaises qui les obligent à se remettre en question. Les obstacles qu'ils rencontrent touchent à plusieurs aspects de la profession. Dans les pages qui suivent, il sera question des difficultés liées à l'accès à la profession, à l'ampleur de la tâche, à la pression du milieu ainsi qu'au lien entre la théorie et la pratique.

1.2.1 L'accès à la profession

Au début du 21^e siècle, au Québec, l'accès au marché du travail est plus favorable aux jeunes enseignants. Pourtant, le chemin vers la permanence est long et difficile. Selon les statistiques du Gouvernement du Québec (2005),

un enseignant peut attendre plusieurs années avant d'obtenir un poste permanent. Durant cette période, le nouveau diplômé doit obligatoirement passer par une série de statuts qui le maintiennent dans une situation précaire et instable (Gauthier et Mellouki, 2003; Mukamurera, 1999a, 1999b). Il doit d'abord accéder à une liste de suppléance, se rendant disponible pour assurer des remplacements dans différents contextes avec lesquels il n'est pas nécessairement familier. On peut l'appeler à la dernière minute, voire quelques heures avant le début des classes. Il n'a alors pas le temps de se préparer à la réalité qui l'attend. Après la suppléance occasionnelle vient habituellement le contrat à temps partiel qui permet, au bout d'une période plus ou moins longue, d'accéder à une liste de priorité offrant éventuellement à l'enseignant débutant la possibilité de choisir un contrat à temps plein parmi ceux qui sont disponibles une fois que tous les enseignants permanents ont choisi. Finalement, au terme d'une période déterminée par la commission scolaire, l'enseignant verra son contrat transformé en un poste à temps plein qui lui donnera accès à la permanence. Ce processus d'affectation peut s'échelonner sur une période d'environ sept ans durant laquelle l'enseignant débutant demeure en situation précaire (Mukamurera 1999b). Devant un processus aussi long et complexe, il n'est pas surprenant que plusieurs enseignants se découragent et choisissent de quitter la profession.

Comme les affectations de tâches se font en fonction de l'ancienneté, il n'est pas rare qu'une jeune recrue se trouve dans l'obligation d'accepter des contrats à temps partiel dans plusieurs écoles. De plus, il arrive souvent que les enseignants débutants se retrouvent avec les tâches les plus difficiles, délaissés par les enseignants expérimentés. Ces derniers ont le loisir de choisir les tâches les plus convoitées, grâce à leur ancienneté. Ainsi, s'ils veulent maintenir leur place sur la liste de priorité, les nouveaux enseignants doivent souvent accepter des tâches qui ne sont pas nécessairement en lien avec leur champ d'enseignement ou encore, aller travailler dans des milieux jugés plus difficiles. Face à ce processus d'affectation, il arrive que les

enseignants qui débutent éprouvent une grande insécurité devant l'ampleur du travail à accomplir et que leur identité professionnelle s'en voie perturbée (Mukamurera et Gingras, 2005).

1.2.2 L'ampleur de la tâche

La tâche d'enseignement est complexe, particulièrement en ce moment, alors que le renouveau pédagogique s'installe peu à peu dans les écoles du Québec et que toutes les sphères de l'éducation s'en voient transformées. Les responsabilités des enseignants sont grandes et le contexte actuel fait en sorte qu'elles présentent des défis même pour les enseignants expérimentés. Bien que la formation initiale les prépare au rôle qu'ils auront à assumer, les enseignants débutants font face à leur manque d'expérience qui crée une insécurité vis-à-vis plusieurs aspects de leur tâche.

En effet, en période d'insertion professionnelle, les difficultés sont accentuées par le manque d'expérience qui fait en sorte que la gestion des problèmes rencontrés au quotidien est plus complexe. Chacune des tâches à assumer prend davantage de temps et l'enseignant débutant est constamment confronté à son souci d'offrir le même rendement que ses collègues expérimentés afin d'être reconnu comme compétent (Chouinard, 1999; Martineau et Vallerand, 2007).

Veenman (1984) a relevé les aspects de la tâche pour lesquels les enseignants débutants éprouvent le plus de difficulté. En tête de liste, apparaît la gestion de la classe. L'importance de cette difficulté s'explique entre autres par l'insécurité constante éprouvée par les enseignants débutants ainsi que par la difficulté à affirmer leur autorité. D'autres difficultés importantes ont été recensées par Veenman (1984). On pense entre autres à la motivation des élèves, la gestion des différences individuelles, l'organisation du travail et la relation avec les parents. La confrontation à de tels obstacles amène souvent les enseignants débutants à douter de leur compétence et de leur

appartenance à la profession. Pour diminuer cette insécurité, ils adoptent souvent les façons de faire de leurs collègues, ce qui leur permet de se conformer aux attentes du milieu, au détriment de leur identité professionnelle (Boutin, 1999; Nault, 1999).

1.2.3 La pression du milieu

Durant la période d'insertion professionnelle, les nouveaux enseignants se voient confier des tâches complexes dans des conditions précaires tout en ayant les mêmes responsabilités que leurs collègues expérimentés. Une pression importante pèse sur leurs épaules alors qu'on s'attend à ce qu'ils fournissent le même rendement que les enseignants d'expérience. Baillauquès et Breuse (1993) relatent les témoignages de plusieurs enseignants débutants qui, à leurs débuts dans la profession, se sont sentis projetés dans un milieu difficile et ingrat, laissés à eux-mêmes avec des compétences à prouver. Plusieurs se disaient surveillés, ou sentaient qu'ils devaient performer dès leur arrivée. La pression exercée par les attentes des élèves, des parents, de la direction et des collègues contribuent pour plusieurs à générer des situations de crise marquées par le doute et l'anxiété (Baillauquès et Breuse, 1993; Gervais, 1999a). Des auteurs soulignent que la tension créée par le besoin de se conformer aux pressions exercées par leur nouvel environnement place les enseignants débutants en position instable. Il devient difficile pour eux de s'affirmer comme enseignants à part entière et de développer leur identité professionnelle (Boutin, 1999; Mukamurera et Gingras, 2005).

1.2.4 Le lien entre la théorie et la pratique

Plusieurs chercheurs attribuent une partie des problèmes rencontrés par les nouveaux enseignants à leur difficulté à faire un lien entre la formation dite *théorique* reçue à l'université et la réalité du milieu pratique. Certains estiment que la formation initiale prépare mal les enseignants à la tâche complexe qui les attend sur le terrain (Baillauquès et Breuse, 1993; Boutin, 1999).

Huberman (1989) se questionne sur le fait qu'à l'issue d'une formation pédagogique relativement étendue, les jeunes enseignants font face à une réalité à laquelle ils n'étaient pas préparés et sont obligés de reprendre leur formation *sur le tas* et dans des conditions difficiles.

Pourtant, depuis la réforme des programmes de 1994, au Québec, la formation initiale en enseignement est de plus en plus axée sur le développement des compétences et sur la pratique. Les étudiants vivent quatre stages répartis sur quatre années d'études et qui servent de complément à la formation reçue à l'université. Le dernier stage, qui remplace la probation et au terme duquel l'enseignant obtient son brevet, sert de période d'intégration à la profession. Aussi, on accorde de plus en plus d'importance à l'analyse réflexive en cours de formation dans le but d'inciter les étudiants à mieux se connaître et à structurer leur identité professionnelle (Gervais, 1999a; Héту, 1999). Pourtant, Boutin (1999) dénonce le faible niveau de réflexivité des futurs enseignants et soutient que c'est ce qui explique en partie leurs difficultés. En somme, selon lui, même au Québec où la formation est davantage axée sur la pratique, les stages ne suffisent pas. Il soumet l'idée que l'insertion des nouveaux enseignants ne dépend pas uniquement de la formation reçue mais que le milieu scolaire doit lui aussi y contribuer.

Les difficultés rencontrées par les enseignants débutants touchent plusieurs aspects de la profession. La précarité d'emploi liée aux processus d'affectation des différentes commissions scolaires, l'ampleur de la tâche à assumer, la pression exercée par les attentes du milieu ainsi que la difficulté à faire un lien entre la formation théorique et la pratique sont autant d'aspects qui peuvent provoquer chez les enseignants débutants une insécurité et une anxiété face au rôle qu'ils ont à assumer. Cela peut rendre difficile le développement d'une identité professionnelle solide.

1.3 L'insertion dans l'enseignement, période cruciale pour le développement de l'identité professionnelle

Dans le domaine de l'éducation, l'identité professionnelle se définit comme « [...] la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante » (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001, p. 13). Cette identité fait référence entre autres au sentiment de compétence, à l'autonomie professionnelle, au besoin de reconnaissance et au sentiment d'appartenance à la profession.

Si plusieurs chercheurs reconnaissent la contribution de la formation initiale dans la construction de l'identité des enseignants, la plupart considèrent que les premières expériences sur le marché du travail constituent une période cruciale pour son développement. Mukamurera et Gingras (2005) citent Alvarado et Villeneuve à ce propos:

L'individu en cours de formation, intègre des manières d'agir, de penser, d'analyser, d'appréhender son environnement, des stratégies, des représentations, etc. Il développe cette identité professionnelle de base que nomme Dubar, qui se développera davantage lors de la confrontation au monde du travail. (dans Mukamurera et Gingras, 2005, p. 209).

La construction de l'identité professionnelle commencerait donc en cours de formation mais les expériences vécues dans l'exercice réel de la profession auraient aussi un effet sur son développement. En effet, les premiers pas sur le marché du travail pourraient amener les enseignants débutants à consolider leur identité professionnelle, voire même à la transformer (Boutin, 1999; Dubar, 1996; Mukamurera et Gingras, 2005). Des auteurs remarquent la nécessité d'offrir aux enseignants débutants un accompagnement durant la période d'insertion professionnelle (Boutin, 1999; Gervais, 1999a, 1999b; Héту, 1999; Martineau, Presseau et Portelance, 2005). Celui-ci pourrait

prendre différentes formes et viserait à permettre aux nouveaux enseignants d'échanger avec leurs collègues, de mieux s'intégrer au milieu, de bénéficier de conseils et de soutien tout en leur donnant la possibilité de réfléchir sur leur pratique, de se développer professionnellement et de se tailler une place au sein de la profession enseignante. Cela leur permettrait de consolider leur identité professionnelle.

1.4 L'accompagnement en période d'insertion professionnelle

L'enseignant en période d'insertion professionnelle passe par un processus de socialisation au cours duquel il entre en relation avec ses collègues et construit sa représentation de la profession dont il fait désormais partie (Mukamurera, 1999a; Nault, 1999). Compte tenu des difficultés vécues pendant cette période, cette première étape vers la vie professionnelle nécessite pour plusieurs un accompagnement et un soutien favorisant la réflexion (Boutin, 1999; Héту, 1999; Kullman, 1998; Young et al., 2005). Malheureusement, plusieurs enseignants débutants se disent laissés à eux-mêmes à leur entrée dans le milieu, ce qui les empêche de se tailler une place au sein de la profession. Par ailleurs, les enseignants qui ont vécu une insertion réussie dans le domaine de l'enseignement en parlent en faisant référence à l'accueil qu'ils ont reçu et au soutien qu'on leur a accordé. Plusieurs mentionnent les personnes ressources qu'ils ont côtoyées et leur influence positive dans leur développement professionnel. Certains parlent des collègues qui les ont accueillis, des directions d'écoles qui les ont reçus avec respect et qui les ont soutenus et conseillés au cours de leurs premières années d'exercice (Baillauquès et Breuse, 1993; Gohier et al., 2001; Marable et Raimondi, 2007). Grâce au soutien ainsi obtenu, ils ont pu bénéficier d'échanges enrichissants, bâtir des relations de confiance leur permettant de se développer tant sur le plan personnel que professionnel et arriver ainsi à consolider leur identité professionnelle.

L'accompagnement en période d'insertion semble donc jouer un rôle dans la construction de l'identité professionnelle. Toutefois, celui-ci doit permettre à l'enseignant qui en bénéficie de s'engager dans une démarche réflexive face à son nouveau rôle dans le but de l'aider à développer son identité professionnelle. Cela exige des qualités et des habiletés particulières de la part de la personne qui assume le rôle d'accompagnateur. Mais quelles sont les mesures offertes aux enseignants débutants et parmi elles, quelles sont celles qui peuvent offrir un tel type d'accompagnement?

1.4.1 Les mesures offertes

Différentes mesures de soutien sont proposées aux enseignants débutants pour les aider à cheminer au cours de leurs premières années dans la profession. Par exemple, Boutin (1999) suggère la mise en place d'un programme d'insertion professionnelle avec les agents concernés du milieu scolaire. Ce programme, qu'il appelle *projet professionnel*, constitue une démarche au cours de laquelle le nouvel enseignant bénéficie des conseils et de l'expérience de ses collègues expérimentés. À travers différentes activités, il est appelé à réfléchir à son identité professionnelle. Dans le même ordre d'idées, Héту (1999) relate des expériences de vie éducative au cours desquelles des enseignantes en difficulté ont appris à reconstruire leur identité professionnelle en cherchant en elles des forces ou des aptitudes. C'est par la participation à différentes activités telles que des séminaires ou la tenue d'un journal professionnel s'inscrivant dans une démarche de soutien et d'accompagnement, que s'est peu à peu structurée cette connaissance de soi.

Au début des années 1990, le ministère de l'Éducation a octroyé un soutien financier à une douzaine de commissions scolaires désireuses de mettre sur pied des programmes d'encadrement et de soutien aux enseignants débutants. Parmi les projets qui ont vu le jour, plusieurs ont été abandonnés mais d'autres ont survécu grâce à la motivation de personnes soucieuses d'améliorer le sort des jeunes enseignants (Gouvernement du Québec, 2004).

Depuis quelques années, au Québec, d'autres commissions scolaires ont elles aussi mis sur pied de tels programmes d'accompagnement. Plusieurs offrent des activités de soutien et des ateliers portant sur différents thèmes liés aux besoins des enseignants débutants. Ces programmes ont pour objectif de leur permettre de briser l'isolement et d'expérimenter de nouvelles formes de soutien professionnel. Les services offerts dans le cadre de ces programmes comportent différentes mesures telles que des ateliers de formation, des conférences, des groupes de discussion ou des programmes de mentorat (Gouvernement du Québec, 2004). Certaines commissions scolaires offrent aussi des ressources électroniques s'adressant particulièrement aux enseignants débutants. Par ailleurs, les mesures de soutien ne sont pas présentes dans toutes les commissions scolaires et lorsqu'elles le sont, elles ne sont pas nécessairement accessibles à tous les enseignants débutants ou organisées dans des programmes structurés d'insertion professionnelle (CNIPE, 2010). Par ailleurs, dans la plupart des commissions scolaires qui offrent de tels programmes, le mentorat est présent. Il offre aux enseignants débutants un soutien personnalisé prodigué par un enseignant expérimenté et par le fait même, une occasion d'échanger avec lui sur leurs pratiques et sur les différents aspects de leur rôle professionnel.

Plusieurs auteurs considèrent le mentorat comme l'une des formes d'accompagnement professionnel les plus efficaces (Houde, 1995; Ingersoll et Kralik, 2004; Jonson, 2002; Lusignan, 2003; Marable et Raimondi, 2007; Smith et Ingersoll, 2004). Toutefois, même si ceux-ci prônent les vertus du mentorat, d'autres mettent en garde contre le danger de conformisme dû à son caractère modélisant (Garant et al., 1999; Martineau et Portelance, 2005). Selon eux, le mentorat ne permettrait pas nécessairement à l'enseignant débutant de développer une pratique réflexive l'amenant à se définir professionnellement. Gervais (1999a) s'est penchée sur cette question et explique que même si le terme *pratique réflexive* n'est pas employé dans le discours des enseignants, il est vraisemblable qu'une partie des échanges entre accompagnateurs et

accompagnés soit de nature réflexive. D'ailleurs, les résultats de son étude montrent une consolidation de l'identité professionnelle des enseignants débutants attribuable à la relation avec l'enseignant d'expérience. Si le mentorat en enseignement est perçu comme une mesure d'accompagnement efficace en période d'insertion professionnelle, il est pertinent de se demander de quelle façon il peut contribuer au développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants.

1.5 Le mentorat professionnel

Le mentorat, durant la période d'insertion professionnelle en enseignement fait référence à un processus par lequel un enseignant expérimenté permet au novice qu'il accompagne de personnaliser son style d'enseignement et de structurer son identité professionnelle. Pour que la relation mentorale soit positive et enrichissante, le mentor doit nécessairement avoir la volonté de partager son savoir ainsi que ses compétences afin de permettre la croissance personnelle et professionnelle d'un autre individu. La personne qui s'investit dans la relation mentorale doit avoir atteint un stade de maturité personnelle et relationnelle. C'est seulement lorsqu'elle est capable de s'investir pour un autre, en acceptant comme unique valorisation la réussite de son mentoré¹, qu'un mentor sera réellement efficace (Houde, 1995).

Le mentorat comporte plusieurs fonctions, tant sur le plan personnel que professionnel. D'abord, le rôle du mentor consiste à accueillir et à guider son mentoré dans le milieu, à le sécuriser et à le soutenir moralement. Le mentor doit aussi donner au mentoré la possibilité d'échanger sur ses difficultés et de bénéficier de ses conseils. Ces fonctions sont en général assez faciles à

¹ Les auteurs utilisent des termes variés pour désigner le mentoré. Certains utilisent les mots *apprenti*, *novice* ou *protégé*. Sauf lors de citations directes, dans ce texte, nous avons choisi de conserver uniquement le terme mentoré dans le but de simplifier la lecture et d'éviter la confusion.

assumer pour l'enseignant d'expérience qui a le goût d'aider un jeune collègue. Cette volonté d'apporter son aide constitue souvent la motivation première qui le pousse à s'investir dans une telle relation. Mais le mentorat professionnel comporte d'autres fonctions qui touchent le développement professionnel du mentoré. Selon plusieurs auteurs, le mentor devrait aider son mentoré à développer des habiletés de nature réflexive et à surmonter des défis (Houde, 1995; Kullman, 1999; Marable et Raimondi, 2007).

Il importe de s'intéresser à la façon dont les mentors exercent leur rôle auprès des enseignants débutants. Contribuent-ils vraiment à permettre aux novices de se définir comme enseignants ou servent-ils simplement de modèles ou encore de bouées de sauvetage? Leur influence ne risque-t-elle pas d'encourager le conformisme plutôt que l'émancipation? Jusqu'à quel point le mentorat permet-il aux enseignants débutants de développer leur identité professionnelle?

1.6 Formulation de l'objectif de la recherche

Cette section présente la formulation provisoire de l'objectif de la recherche et en argumente sa pertinence pour la communauté scientifique en éducation.

1.6.1 Objectif de la recherche

Étant donné que plusieurs enseignants débutants éprouvent des difficultés en début de carrière et que celles-ci rendent parfois difficile le développement de leur identité professionnelle durant cette période, cette recherche propose d'étudier l'une des mesures de soutien qui leur sont offertes par les commissions scolaires. Le mentorat professionnel a été retenu car il est considéré par plusieurs chercheurs comme une forme d'accompagnement pertinente et efficace. Le but de la recherche est de comprendre de quelle façon la relation mentorale peut favoriser le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants.

L'objectif général se formule donc comme suit:

Mieux comprendre la relation mentorale en enseignement dans le but d'identifier des caractéristiques de cette relation susceptibles de favoriser le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants.

Afin d'atteindre cet objectif, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès d'enseignants débutants ayant été impliqués dans des relations mentorales. Il leur a été demandé de relater leur expérience de cette relation afin d'en identifier les conditions de réalisation ainsi que les caractéristiques. L'analyse des données visait à cerner celles qui sont susceptibles de favoriser le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants.

1.6.2 Pertinence de la recherche

Les statistiques affichent un taux d'abandon de la carrière de près de 20% chez les enseignants du Québec ayant obtenu leur diplôme au cours des cinq années précédentes (Martel et Ouellette, 2003; Ouellette, 2001). Des études révèlent que l'insertion professionnelle est une période critique au cours de laquelle les nouveaux enseignants font face à plusieurs difficultés (Baillauquès et Breuse, 1993; Huberman, 1989; Mukamurera, 1999a; Veenman, 1984). Certains auteurs ont établi un lien entre l'entrée dans la carrière et le développement de l'identité professionnelle (Mukamurera et Gingras, 2005; Nault, 1999). Selon plusieurs études, les mesures d'accompagnement s'inscrivant dans des programmes d'insertion professionnelle peuvent contribuer de façon significative à la structuration de l'identité professionnelle des enseignants débutants (Boutin, 1999; Gervais, 1999a; Hétu, 1999). Même si certains auteurs mettent en garde contre le danger de conformisme de la relation mentorale (Garant et al. 1999; Martineau et Portelance, 2005), plusieurs considèrent que le mentorat est la forme d'accompagnement à privilégier (Houde, 1995; Jonson, 2002; Lusignan, 2003; Marable et Raimondi, 2007).

À notre connaissance, la recherche n'a pas encore identifié les caractéristiques de la relation mentorale pouvant contribuer au développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants. Celle-ci pourra aider à mieux les cerner et à identifier les aspects à privilégier dans la formation des mentors ainsi que dans la mise sur pied de programmes formels de mentorat. Cette recherche pourrait ainsi contribuer à améliorer la qualité du soutien offert aux enseignants en période d'insertion professionnelle.

2. Cadre théorique

Dans les pages qui suivent, la démarche de recension des écrits préalable à l'élaboration du cadre théorique de la recherche sera d'abord présentée. Puis, les concepts d'identité professionnelle et de mentorat seront explorés dans le but d'en dégager les éléments en lien avec la recherche proposée. Cette démarche permettra de situer les bases théoriques de la recherche et d'en définir le cadre de réalisation.

2.1 Démarche de recension des écrits

La première étape de la démarche de recension des écrits visait à cerner les concepts à la base de la recherche. Le concept d'identité professionnelle a d'abord été exploré à l'aide de textes d'auteurs s'étant penchés sur la définition de l'identité et de ses composantes (Allouche-Benayoun et Pariat, 2000; Dubar, 1996; Donnay et Charlier, 2006; Gohier et Anadón, 2000; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999, 2001; Martineau, Breton et Presseau, 2005; Martineau et Gauthier, 2000; Mukamurera et Gingras, 2005; Riopel, 2006). Puis, différents modèles de développement professionnel des enseignants ont été étudiés afin d'en dégager leur relation avec la construction de l'identité professionnelle (Huberman, 1989; Kagan, 1992; Nault, 1993). À la lumière de ces lectures, le modèle de construction de l'identité professionnelle proposé par Gohier et al. (2001) a été retenu pour les besoins de cette recherche.

À la deuxième étape de cette démarche, le concept de mentorat a été examiné dans le but de décrire les différentes caractéristiques de cette forme de soutien professionnel. Des ouvrages sur le mentorat ont été consultés afin de définir ce concept et d'en dégager les principaux aspects (Bergevin et Martineau, 2007; Carden, 1990; Cuerrier, 2001, 2002; Evertson et Smithey, 2000; Houde, 1995; Jonson, 2002; Kram, 1983, 1985; Levinson, 1986; Marable et Raimondi, 2007; O'Brien et Christie, 2005; Phillips-Jones, 1982).

Les modèles de développement de la relation mentorale de Kram (1983) et de Houde (1995) ont été examinés afin de mieux comprendre comment se déroule cette relation et quel rôle est joué par le mentor. Cette démarche avait pour but de cerner les éléments du mentorat à considérer dans une perspective d'accompagnement professionnel en enseignement. Le modèle de la relation mentorale proposé par Houde (1995) a été retenu.

La dernière étape de la recension des écrits devait permettre de sélectionner des ouvrages qui mettraient en lien la relation mentorale en enseignement et le développement de l'identité professionnelle. Les articles trouvés concernaient surtout les avantages du mentorat et sa pertinence à l'intérieur des programmes de soutien à l'insertion professionnelle (Bergevin et Martineau, 2007; Evertson et Smithey, 2000; Jonson, 2002; O'Brien et Christie, 2005; Vallerand et Martineau, 2006; Young et al., 2005). La dimension identitaire y apparaissait dans quelques-uns des aspects abordés mais le lien direct entre les deux concepts était rarement présent. Ces lectures ont tout de même permis de mettre en contexte les différents aspects du mentorat en enseignement. Elles ont mené vers une meilleure compréhension des phases de la relation mentorale et du rôle du mentor. Cette démarche a permis de dégager les avantages et les mises en garde concernant cette forme d'accompagnement en ce qui a trait au développement de l'identité professionnelle des enseignants en phase d'insertion. Le texte qui suit vise donc à définir les concepts d'identité professionnelle et de mentorat ainsi qu'à établir un lien entre les deux afin de dégager le cadre de référence qui a servi de base à la recherche.

2.2 L'identité professionnelle d'un point de vue théorique

Le concept d'identité professionnelle a été étudié par plusieurs auteurs depuis le début des années 80. Il a été abordé sous plusieurs angles selon les perspectives privilégiées. Ici, on s'intéresse aux dimensions sociologique et psychologique de l'identité.

L'identité professionnelle peut être définie sur le plan sociologique dans la mesure où on parlera d'une identité collective construite par un groupe à partir des caractéristiques qui le distinguent d'un autre. Ce construit collectif permet à l'individu de se positionner au sein d'un groupe professionnel et d'accéder à une reconnaissance sociale lui procurant un sentiment d'appartenance à ce groupe. Dans cette perspective sociologique, le développement de l'identité s'inscrit dans un processus d'identification aux autres et d'affiliation à un groupe d'individus présentant des caractéristiques communes à leur profession (Gohier et al., 2001; Martineau et Gauthier, 2000).

L'identité professionnelle peut aussi être définie dans une perspective psychologique. Elle fait alors référence aux dimensions affectives et cognitives de l'individu (Gohier et Anadón, 2000; Riopel, 2006). Celui-ci construit sa représentation de lui comme professionnel à partir de son histoire et de ses caractéristiques personnelles qui le distinguent des autres. On pense ici à l'influence qu'aura son expérience personnelle et professionnelle sur ses manières de penser et d'agir, sur les valeurs qu'il s'approprie et sur ce qui fait de lui une personne unique apportant sa contribution à la profession. Dans cette perspective, on associe le développement de l'identité à un processus d'identisation ou de singularisation (Tap, 1980, dans Gohier et al., 2001). Si le concept d'identité professionnelle peut être étudié dans une perspective sociologique ou psychologique, plusieurs chercheurs considèrent qu'il comporte ces deux dimensions à la fois. C'est ce qui fera l'objet de la section qui suit.

2.2.1 L'identité professionnelle dans une perspective collective et individuelle

Au sein d'une profession, l'individu est en relation avec d'autres et partage avec eux une appartenance au même groupe professionnel. Cet aspect reflète la dimension sociologique de l'identité professionnelle. Toutefois, la dimension psychologique de l'individu fait elle aussi partie intégrante de l'identité

professionnelle puisqu'elle détermine son individualité au sein de ce groupe et par conséquent, sa contribution personnelle à la profession. Il est donc pertinent de définir l'identité professionnelle en tenant compte de ces deux aspects puisqu'il existe, dans ce concept une dimension collective et une dimension individuelle (Allouche-Benayoun et Pariat, 2000; Donnay et Charlier, 2006; Dubar, 1996; Gohier et al., 2001; Riopel, 2006).

Sur le plan collectif, on parle de l'image que se fait l'individu de sa profession quant à l'aspect organisationnel, à la culture du milieu, à la tâche et à sa position au sein du groupe auquel il appartient. Cette dimension de l'identité professionnelle est entre autres liée au sentiment de reconnaissance et d'appartenance à la profession. En effet, Martineau et Gauthier (2000) expliquent que l'identité professionnelle suppose des confirmations identitaires venant de l'extérieur et qui renvoie à des phénomènes d'affiliation et d'appartenance. « *Je me reconnais comme membre d'un corps de métier et je suis reconnu comme tel par mes pairs* » (Martineau et Gauthier, 2000, p. 88). Cet aspect de l'identité semble d'autant plus important en insertion professionnelle, alors que le débutant cherche à obtenir l'approbation de ses pairs pour consolider son image professionnelle. Elle requiert aussi l'intersubjectivité et le dialogue. En effet, selon Allouche-Benayoun et Pariat (2000), la reconnaissance identitaire demande la présence et l'acceptation de l'autre.

Sur le plan individuel, chaque membre du groupe professionnel se définit à partir des attitudes et des compétences qui font de lui un professionnel. Cette représentation de soi se construit progressivement à mesure que l'individu acquiert de l'expérience et un vécu professionnel. Elle est intimement liée à l'image de soi et comporte une dimension affective qui fait appel au sentiment de compétence et à la connaissance de soi. Les dimensions individuelles et collectives de l'identité professionnelle sont communes à plusieurs professions mais comportent des spécificités relatives à chacune d'elles. Il importe donc

d'examiner les caractéristiques relatives à l'identité professionnelle en enseignement puisqu'elle constitue le cœur de cette recherche.

2.2.2 Définir l'identité professionnelle des enseignants

L'identité professionnelle des enseignants a longtemps été relativement stable. L'enseignant qui sortait de l'université obtenait un diplôme qui lui conférait un statut d'enseignant favorisé par une reconnaissance sociale incontestée. Martineau et Gauthier (2000) expliquent que notre société a perdu ses repères culturels fondamentaux. Lorsque les classes étaient homogènes, l'école conférait au nouvel enseignant un statut reconnu de tous. « [...] *celui-ci (le maître) recevait son identité professionnelle par sa qualification et l'institution où il œuvrait* » (Martineau et Gauthier, 2000, p. 89). L'identité professionnelle était alors associée à l'appartenance à un groupe auquel l'enseignant adhérait automatiquement avec l'obtention de son brevet et était peu susceptible d'être remise en question. En effet, cette identité demeurait stable grâce à un contexte favorisé par des manières traditionnelles de faire la classe ainsi que des normes et des valeurs partagées par la société au sujet de l'éducation. Aujourd'hui, les classes sont hétérogènes et l'autorité de l'enseignant n'est plus respectée d'emblée. Selon les auteurs, cette nouvelle réalité rend complexe le développement de l'identité des enseignants débutants.

D'autres transformations ont affecté le milieu de l'éducation au cours des vingt dernières années, marquant l'insertion en enseignement et rendant problématique la construction de l'identité professionnelle pour les nouveaux enseignants (Mukamurera et Gingras, 2005). Comme le soulignent Martineau, Breton et Presseau (2005), la crise de la professionnalisation et l'application des réformes ont provoqué une remise en question de cette identité. Elle est maintenant en transformation constante et son développement dépend du contexte dans lequel elle se construit (Martineau, Breton, Presseau 2005).

Dorénavant, on définit l'identité professionnelle des enseignants en tenant compte des caractéristiques communes à la profession mais aussi du contexte de pratique et des caractéristiques individuelles de chacun. Gohier et al. (2001) définissent l'identité professionnelle comme la représentation qu'un enseignant élabore de lui-même. Les chercheurs situent cette identité à l'intersection de l'image que l'enseignant élabore de lui comme personne et de son rapport à la profession. Cette image se construit en fonction des connaissances, des croyances, des valeurs, des habiletés et des aspirations qu'il s'attribue (Gohier et al., 2001). L'identité professionnelle se définit aussi en fonction de ses composantes. On peut l'associer entre autres au sentiment d'appartenance au corps enseignant, au rapport à la tâche et à la carrière, au sentiment de compétence et de congruence (Gohier et al., 2001; Martineau et Gauthier, 2000; Mukamurera et Gingras, 2005). Gohier et Anadón (2000) ajoutent que le développement de l'identité permet à l'enseignant d'affermir son sentiment de compétence et de pouvoir, son sentiment d'estime de soi ou sa valeur en tant qu'individu ainsi que son orientation vers des buts déterminés.

Le concept d'identité professionnelle des enseignants regroupe à la fois le développement du soi personnel et professionnel. On ne peut distinguer ces deux aspects indépendamment l'un de l'autre puisqu'ils font partie intégrante de la personne (Gohier et al., 2001). Autrement dit, la capacité de l'individu à se percevoir en tant qu'enseignant est déterminée par le contact avec l'autre. La construction de l'identité professionnelle s'inscrit donc dans un processus de développement qui évolue au contact des pairs et qui mène vers une meilleure connaissance de soi. L'expérience de la différence permet à l'individu de prendre une distance par rapport à sa propre identité et à la modifier. Mais comment se déroule ce processus? Existe-t-il des étapes qui marquent la trajectoire des enseignants en insertion professionnelle et qui mènent à la construction de leur identité?

2.2.3 L'identité au cœur du développement professionnel

Selon plusieurs auteurs, la construction de l'identité professionnelle débute avec la formation initiale, considérée comme un terrain privilégié pour son développement. Toutefois, même si le processus est amorcé en cours de formation, l'identité professionnelle est en constante transformation et continue de se développer tout au long de la carrière, particulièrement en phase d'insertion professionnelle (Boutin, 1999; Dubar, 1996; Mukamurera et Gingras, 2005).

Les chercheurs qui ont étudié les étapes de la carrière des enseignants situent plusieurs aspects de la construction de l'identité au cœur du développement professionnel (Huberman, 1989; Kagan, 1992; Nault, 1993). Selon ces auteurs, l'enseignant passe par plusieurs phases qui lui permettent de consolider et de valider son image de soi en tant que professionnel. Cette représentation s'adapte au fur et à mesure de ses expériences avec ses élèves et de ses relations avec les collègues et l'institution. En effet, au début de sa carrière, le nouvel enseignant a une vision idéaliste de l'enseignement et est souvent mal préparé à faire face aux difficultés qu'il rencontrera en classe. Son attention est centrée sur lui-même et sur la tâche qu'il a à accomplir. C'est seulement lorsqu'il arrivera à développer son autonomie professionnelle qu'il pourra construire son image de lui en tant qu'enseignant et ensuite centrer son attention sur l'élève et ses apprentissages (Fuller, 1969, dans Boutin, 1999).

Dans le même sens, Kagan (1992) montre qu'à leurs premières expériences, les enseignants débutants ont tendance à se forger une image de l'enseignement fondée sur leur propre expérience en tant qu'élèves. Au fil de leurs expériences, ils développent une image différente de leur tâche, basée sur les nouvelles connaissances qu'ils ont de leurs élèves. Selon l'auteure, l'identité professionnelle de l'enseignant se construit tout au long du développement professionnel, au fur et à mesure que celui-ci développe sa capacité à réfléchir sur sa pratique, acquiert des connaissances à propos des

élèves, développe des procédures standardisées et des habiletés en résolution de problèmes.

Pour Nault (1999), l'identité professionnelle se développe davantage à la fin de la période d'insertion professionnelle, à l'étape de consolidation des acquis. À cette phase, l'enseignant débutant a acquis une certaine expérience. Le choc de la réalité est passé et il commence à se voir confier des contrats plus importants, synonyme de la reconnaissance de sa compétence à enseigner. Devenu plus autonome, l'enseignant se distancie peu à peu des façons de faire de ses collègues, prend du recul face à sa propre pratique et arrive alors à construire sa propre personnalité d'enseignant.

Dans une recherche effectuée en 2009, Mukamurera et Martineau ont relevé les indicateurs d'une insertion professionnelle réussie. Les résultats de cette recherche montrent que selon les jeunes enseignants, une insertion réussie se manifeste par la maîtrise du travail, la reconnaissance et la valorisation ainsi que l'intégration à l'équipe école. Ces trois éléments sont intimement liés aux sentiments de compétence, de reconnaissance et d'appartenance, composantes principales de l'identité professionnelle.

Donnay et Charlier (2006) insistent aussi sur l'importance pour l'enseignant débutant de se sentir reconnu par ses pairs. Ils expliquent que lorsqu'un enseignant peut justifier ses actions, avoir de l'initiative ou profiter des occasions que lui offre son environnement professionnel pour se développer et apporter sa contribution, il obtient la reconnaissance de ses pairs, ce qui contribue à affermir son image de soi comme professionnel. Il en va de même s'il dispose d'un langage qui lui permet de structurer son activité professionnelle, qu'il peut l'expliquer à ses collègues et qu'il arrive à distinguer sa professionnalité de celle des autres. Finalement, un enseignant engagé dans une démarche de construction de son identité professionnelle arrivera à

prendre du recul et à développer une pensée critique face à son propre développement.

L'identité professionnelle semble donc se développer dans l'exercice de la profession et être liée à des processus de connaissance de soi influencés par les expériences vécues, les interactions avec les autres membres de la profession, les parents et les élèves. Gohier et al. (2001) se sont intéressés au processus de construction de l'identité professionnelle.

2.2.4 L'identité professionnelle, un aller-retour entre l'identification à l'identification

Selon Gohier et al. (1999, 2001), la construction de l'identité professionnelle s'inscrit dans une démarche dynamique et interactive faisant appel à l'enseignant en tant qu'individu mais aussi en tant que membre d'un groupe professionnel. L'enseignant s'autoconstruit à partir de situations fournies par son environnement professionnel qui sont liées au travail, au groupe dont il fait partie et à l'institution dans laquelle il enseigne.

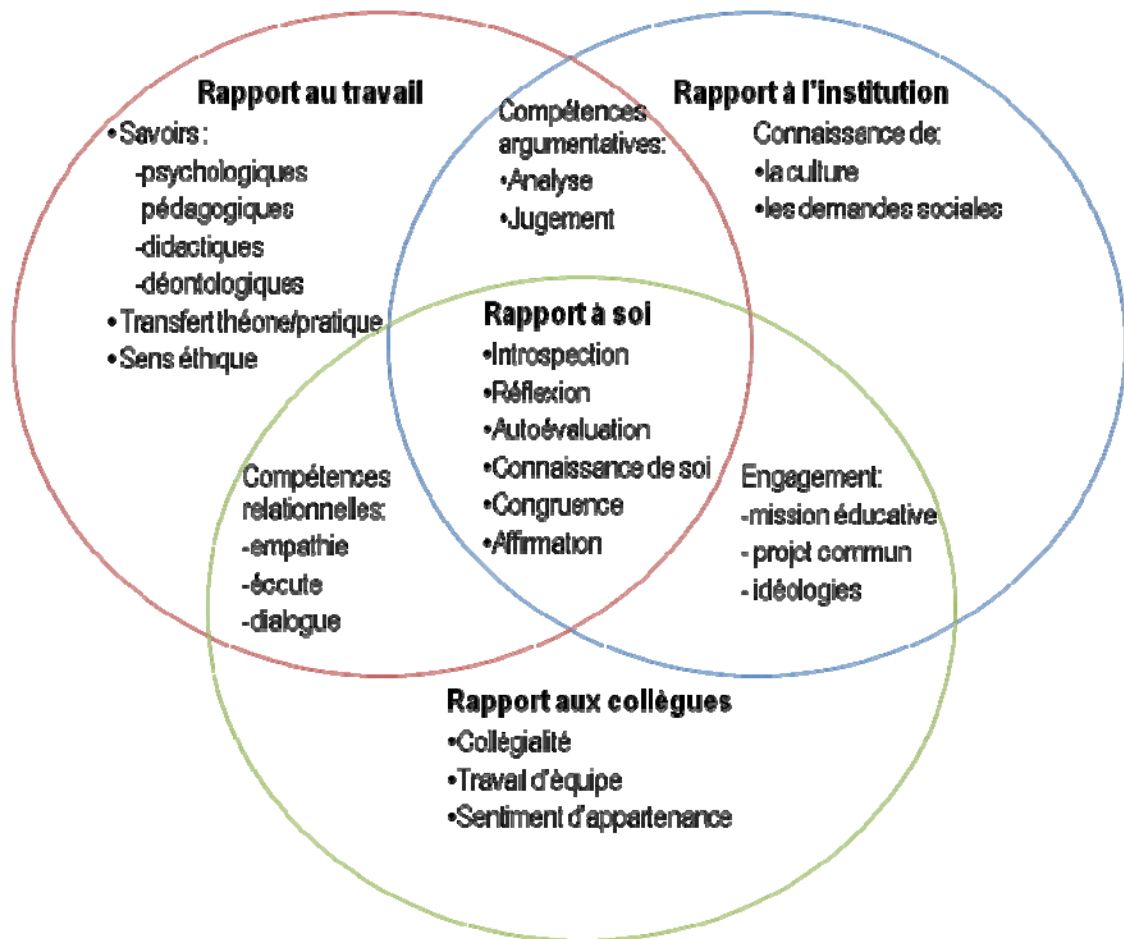
Du point de vue du travail, les auteurs expliquent que l'acte éducatif est une activité complexe, changeante et comportant une diversité de composantes liées à des savoirs pratiques et théoriques, à la résolution de problème, au jugement et à l'éthique professionnelle. De plus, ils soutiennent que la tâche d'enseignement comporte une dimension réflexive faisant appel à la créativité et à l'autorégulation constante. Les enseignants doivent s'adapter à des situations changeantes et ont à trouver de nouvelles façons d'intervenir, ce qui fait d'eux les principaux créateurs de leur savoir professionnel. Le rapport que les enseignants entretiennent avec leur travail s'inscrit, selon Gohier et al. (1999), dans un processus dynamique contribuant au développement de leur identité professionnelle.

Sur le plan du rapport au corps enseignant, Gohier et al. (1999, 2001) expliquent que la relation avec les collègues peut avoir une influence déterminante sur le sentiment d'appartenance au groupe professionnel. Leurs recherches montrent que les enseignants font souvent référence aux collègues qui ont été à l'origine de leur choix de carrière, qui leur ont servi de modèles ou qui, d'une manière ou d'une autre, ont influencé leur conception de l'enseignement ou leur manière d'enseigner. Au contact de ces influences, les enseignants ont expérimenté la collégialité et le travail d'équipe qui sont pour eux des éléments déterminants leur permettant de sentir qu'ils font partie intégrante de la profession et de se définir comme enseignants à part entière. Cette perspective laisse voir que le rapport aux collègues semble occuper une place importante dans le développement de l'identité professionnelle des enseignants.

En ce qui a trait à l'institution, Gohier et al. (2001) expliquent que les enseignants sont des acteurs sociaux participant à la mission éducative qui leur est confiée. Ils doivent prendre part à l'élaboration du projet éducatif de leur établissement et en ce sens, sont partenaires avec les autres acteurs sociaux dans la prise de décisions relatives à l'éducation. Le rapport à l'institution suppose un sens éthique, le respect des règles déontologiques ainsi qu'une compétence à argumenter ses décisions. Les auteurs montrent ainsi que le rapport à l'institution scolaire fait partie intégrante de la dynamique du développement de l'identité professionnelle.

Selon Gohier et al. (2001), l'enseignant qui manifeste une identité professionnelle possède des qualités en lien avec chacune des dimensions énumérées plus haut, c'est-à-dire le travail, les collègues et l'institution. La figure 1 (p. 30) présente les trois dimensions de l'identité professionnelle relevées par Gohier et al. (2001) et les indices témoignant d'une identité professionnelle solide chez l'enseignant.

Figure 1 Indices témoignant d'une identité professionnelle solide chez l'enseignant



Inspiré de Gohier et al. (2001)

Les éléments présentés dans ce diagramme sont liés aux dimensions de l'identité professionnelle identifiées par les auteurs. On remarque des zones de congruence entre la tâche et l'institution, les collègues et l'institution ainsi que la tâche et les collègues. La figure 1 sert à exprimer que certains indices définissent l'enseignant sous plusieurs dimensions à la fois. De plus, cette figure montre que les trois dimensions font référence à la capacité d'entrer en relation avec l'autre et à la connaissance de soi, ce qui renforce l'idée que l'identité professionnelle se construit dans une dynamique d'aller retour entre soi et l'autre. La prise en compte de cette dynamique nous incite à retenir, pour les besoins de la recherche qui nous intéresse, les indices liés à la

relation avec les collègues, telles que la collégialité, le travail d'équipe et le sentiment d'appartenance ainsi que les indices en lien avec la connaissance de soi, telles que l'introspection, la réflexion et la congruence, qui illustrent les liens entre l'identification et l'identisation.

Les recherches de Gohier et al. (1999, 2001) montrent que l'identité professionnelle de l'enseignant fait appel à une dimension sociale qui le relie à son groupe professionnel ainsi qu'à la société toute entière. En effet, il serait difficile de concevoir l'enseignant autrement que comme un acteur social puisqu'il a le mandat de former la nouvelle génération et la préparer à construire un avenir social. L'identité professionnelle de l'enseignant s'inscrit donc dans un processus *d'identification* à la tâche, aux collègues et à la profession.

Toutefois, comme il a été soutenu plus tôt, l'identité professionnelle ne peut se réduire à une dimension strictement sociale puisqu'au fil de ses interactions, l'enseignant vise à se distinguer de ses collègues par ses valeurs et sa personnalité propre. À partir du moment où l'enseignant parle de lui comme d'un individu apportant une contribution unique à la profession, il entre dans un processus de construction de soi intimement lié à sa personnalité, ses croyances et ses valeurs. Ce processus *d'identisation* peut prendre naissance à partir de ses relations avec les autres (élèves, collègues, direction, parents) mais évolue avec l'interprétation et l'appropriation qu'il en fait.

Bien que l'identification et l'identisation constituent des processus différents, l'un faisant référence à une dimension sociale et l'autre à une dimension psychologique, ils sont tout de même liés en ce sens où l'enseignant parle de lui comme individu en référant au groupe auquel il appartient et au sein duquel il se positionne. Ces deux processus auxquels Gohier et al. (2001) réfèrent dans l'élaboration de leur modèle ont été empruntés à Tap (1980, dans Gohier et al., 2001). Selon les auteurs, c'est dans une dynamique d'aller-retour entre

la connaissance de soi et le rapport à l'autre que se construit l'identité professionnelle.

2.2.5 Un modèle de construction de l'identité professionnelle des enseignants

Le modèle de Gohier et al. (2001) se distingue des autres par l'intégration qu'il fait des dimensions psychologiques et sociologiques de l'identité. En effet, dans la plupart des études, ces dimensions ne sont pas mises en relation pour définir l'identité professionnelle. Les chercheurs expliquent que certains modèles, comme celui de Dubar (1996), mettent en relation un pôle interne (identité pour soi) et un pôle externe (identité pour les autres) de l'identité en les maintenant toutefois dans une dimension sociologique sans faire référence à l'aspect psychologique. D'autres, comme Sikes, Measor et Woods (1985, dans Gohier et al., 2001), étudient l'identité professionnelle de manière interactionniste en identifiant les moments de crise comme des moteurs de développement professionnel. Selon Gohier et al., (2001), dans la négociation de ces situations de crise, l'identité est maintenue dans un registre de socialisation professionnelle et peu d'emphase est portée à la dimension psychologique. Le modèle de Gohier et al. (2001), pour sa part, met en œuvre les dimensions psychologique et sociologique de l'identité par les processus conjugués d'identisation et d'identification.

Dans ce modèle, les moments de crise vécus dans l'exercice de la profession constituent le moteur de la dynamique du processus de construction de l'identité professionnelle. Le choc provoqué par les rapports avec l'autre (élève, collègue, direction, parents) incite l'enseignant à se remettre en question et à réfléchir sur sa pratique afin d'arriver à un compromis entre les demandes sociales ressenties et l'affirmation de soi comme professionnel. Ainsi, il amorce une transformation de son identité professionnelle à mesure que se renforcent les sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi.

C'est donc la rencontre entre le processus d'identification (sentiment d'appartenance) et celui de l'identisation (affirmation de soi) que l'enseignant construit son identité professionnelle. Selon les auteurs,

[...] une identité professionnelle forte est accentuée par l'autonomie professionnelle, qui prend ses racines dans les spécificités et les ressources de l'individu, autant que dans celles de la profession, qu'il contribue de toute façon, à redéfinir. (Gohier et al., 1999, p. 53)

Selon, Gohier et al. (2001), le processus d'identification est favorisé par la connaissance du système éducatif et des règles régissant la profession ainsi que par l'habileté à entrer en relation avec les autres (travail d'équipe, liens d'affiliation). Pour le processus d'identisation, les auteurs soulignent l'apport des stratégies métacognitives telles que la réflexivité et l'autoévaluation qui favorisent la connaissance de soi.

Gohier et al. (2001) montrent que l'identité professionnelle se construit dans une dynamique interactive qui implique entre autres l'échange avec les collègues. Les enseignants qu'ils ont interrogés reconnaissent l'apport considérable de leurs collègues expérimentés dans le développement de leur identité professionnelle. Ce rapport de contiguïté ou de proximité avec les pairs présente pour les chercheurs un élément essentiel de la construction de l'identité professionnelle des enseignants.

Il est pertinent de choisir le modèle de construction de l'identité professionnelle de Gohier et al. (2001) aux fins de cette recherche puisqu'il intègre les dimensions collectives et individuelles de l'identité (rapport à soi et aux autres), intimement liées aux besoins de reconnaissance et au sentiment d'appartenance à la profession enseignante. De plus, les auteurs identifient les moments de crise comme moteur de la construction de l'identité professionnelle. Ces difficultés, qui provoquent des remises en question du soi professionnel, font partie intégrante de la phase d'insertion à travers laquelle passent les enseignants débutants. Finalement, le modèle de Gohier et al.

(2001) préconise la relation avec les autres comme moyen de développement pouvant affermir les sentiments de congruence et d'estime de soi. L'apport de cette contiguïté avec les collègues est souligné par plusieurs auteurs comme un élément essentiel au développement de l'identité professionnelle.

En effet, des auteurs soulignent l'apport de la relation avec des collègues expérimentés dans le développement de l'identité professionnelle des enseignants, en particulier pour les débutants (Gervais, 1999a; Lamoureux, Brousseau-Deschamps, Desmarais, Nault, et Nault, 2002; Lusignan, 2003; Marable et Raimondi, 2007; Vallerand et Martineau, 2006). Le fait de pouvoir bénéficier d'une relation individuelle avec un accompagnateur pourrait permettre à l'enseignant débutant et à la personne qui l'accompagne de se centrer sur des besoins spécifiques liés aux situations vécues. Une telle relation procurerait à ce dernier un accompagnement individualisé permettant l'analyse réflexive, ce qui le mènerait vers une meilleure connaissance de soi. Le mentorat pourrait, selon plusieurs, offrir la possibilité à l'enseignant débutant en recherche d'approbation et de reconnaissance de bénéficier d'une relation de contiguïté privilégiée avec un adulte d'expérience. Ce concept fera l'objet de la section suivante.

2.3 Le mentorat

Le mentorat peut se définir de plusieurs façons, selon le contexte dans lequel il se situe. La section qui suit vise à définir le concept de mentorat ainsi que ses caractéristiques. Cette démarche permettra de déterminer l'angle sous lequel sera abordé le mentorat dans cette recherche afin de le relier au développement de l'identité professionnelle.

2.3.1 Définir le mentorat

Le mentorat n'est pas un concept nouveau. Il puise ses origines dans la mythologie grecque, plus précisément dans l'histoire d'Ulysse qui un jour

confia l'éducation de son fils Télémaque à son ami Mentor. De nos jours, la relation mentorale présente les mêmes caractéristiques fondamentales qu'à cette époque. C'est à dire celles où un adulte expérimenté prend sous son aile un apprenti dans le but de lui transmettre ses savoirs par le biais d'une relation privilégiée.

Le *mentorat*² se définit comme une relation interpersonnelle qui se développe sur une longue période entre une personne d'expérience, le mentor, et un apprenti, le mentoré, dans le but de répondre aux besoins personnels et professionnels de ce dernier.

D'un point de vue professionnel, Cuerrier (2002) propose une définition selon laquelle le mentorat se veut une relation au cours de laquelle une personne expérimentée investit sa sagesse ainsi que son expertise afin de favoriser le développement d'un autre que lui en fonction des objectifs professionnels et des compétences que ce dernier veut développer. Il s'agit d'une relation qui se caractérise par la présence d'un sentiment de confiance mutuelle et qui implique l'échange de bienfaits favorisant l'actualisation du mentor et du mentoré.

Une autre conception situe le mentorat au niveau de l'expérience de vie. Houde (1995) explique qu'au mitan de sa vie, ayant acquis expérience et sagesse, un adulte exprime sa générativité en offrant son aide à un mentoré. La relation qui se développe dans cet espace intergénérationnel constitue un lieu privilégié de développement. L'adulte expérimenté permet au mentoré de se révéler à lui-même et contribue à la réalisation de son rêve de vie. Le mentor est donc capable de mettre de côté ses propres ambitions, désirs et peurs afin de reconnaître ceux de son mentoré.

² Les définitions des termes *mentorat*, *mentor* et *mentoré* sont tirées d'un ouvrage de Cuerrier (2002).

Le mentorat se distingue d'autres formes d'aide qui ont des fonctions très différentes: le coaching, le monitorat ou le tutorat par exemple. En effet, contrairement à ces formes d'accompagnement qui ont pour objet le développement de connaissances, d'habiletés et de compétences, le mentorat vise aussi le développement du savoir-être et, à long terme, celui de l'individu. De plus, Houde (1995) explique que le mentorat se distingue du modelage, un processus passif ne requérant aucun contact interpersonnel. Le mentorat est un processus essentiellement interactif. Il s'agit en fait d'une relation où la réciprocité est primordiale et exige un investissement affectif tant du côté du mentoré que de celui du mentor.

Le mentorat peut être formel lorsqu'il fait l'objet de programmes. Il peut aussi être informel lorsque la dyade se forme spontanément. Il s'exerce dans différents milieux. Il existe aussi une forme de mentorat électronique qu'on appelle *mentorat virtuel* ou *cybermentorat*. La forme de mentorat qui nous intéresse s'exerce dans le milieu de l'enseignement. Dans le cadre de cette recherche, le mentorat correspond à une forme d'accompagnement basée sur l'interaction entre un enseignant d'expérience, le mentor, et un enseignant débutant, le mentoré. Le premier met sa sagesse et son expérience au service de l'autre afin de favoriser son développement personnel et professionnel. Mais qui sont les acteurs de la relation mentorale et quel est leur rôle?

2.3.2 Les acteurs de la relation mentorale

Le *mentor* est une personne d'expérience qui fournit volontairement une aide personnelle et confidentielle à une personne moins expérimentée, à titre de guide, de conseiller et de modèle. Il partage avec elle son vécu, son expertise et sa vision. Selon Cuerrier (2001), le mentor possède l'assurance et la sagesse qui l'incitent à valoriser le transfert de ses acquis à d'autres personnes moins expérimentées.

Pour Houde (1995), le mentor est une figure transitionnelle qui facilite l'adaptation de l'individu et favorise sa croissance. Le véritable mentor se soucie uniquement de la réalisation personnelle et professionnelle de l'autre. Pour l'auteur, le mentor est aussi une figure d'identification qui joue un rôle important dans la consolidation de l'identité de son mentoré. « *En accueillant le jeune adulte comme son protégé, en lui servant de guide et de conseiller, ce qui demande de la maturité, le mentor favorise une plus grande individuation du protégé³ [...]* » (Houde, 1995, p. 24). Cette conception du mentor est très importante dans le cadre de cette recherche car elle permet d'établir un lien entre le rôle du mentor et le développement de l'identité professionnelle du mentoré.

Houde (1995) considère que le choix de devenir mentor est une décision qui se prend à l'issue d'une démarche réflexive. Au mitan de sa vie, le plus souvent, l'adulte a une bonne connaissance de lui-même et souvent, une expertise à partager.

La maturité offre à l'adulte une occasion unique de se préoccuper de la génération montante, d'exprimer le trop-plein des plaisirs et des satisfactions qu'apporte le sentiment de compétence, sans faire des duplicata ou des copies conformes de ce qu'il est, et cela en permettant à des plus jeunes de devenir eux-mêmes (Houde, 1995, p. 79).

L'auteur, se référant à Levinson (1986), parle de *générativité* pour désigner cette période au cours de laquelle l'adulte a le sentiment de pouvoir contribuer à la construction de l'avenir pour un autre que lui. Ainsi, l'adulte mature qui s'investit dans la relation mentorale ne recherche aucune autre valorisation que celle de contribuer au développement professionnel d'une autre personne en fonction d'objectifs qui sont propres à ce dernier.

³ Voir note 1.

Le *mentoré* est une personne qui cherche à s'accomplir sur les plans personnel et professionnel. Sa motivation l'amène à utiliser les savoirs, les valeurs et les habiletés partagés par son mentor dans le but d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés (Cuerrier, 2001). En s'engageant dans une relation mentorale, il bénéficie d'un soutien individuel déterminé par ses besoins personnels et professionnels. Le mentoré qui s'investit dans une telle relation vient chercher le soutien de son mentor afin de développer les savoir-faire et les savoir-être relatifs à l'exercice de la profession ainsi que de réfléchir sur son expérience et d'actualiser sa personnalité professionnelle.

Mais de quelle façon se déroule cette relation et quelles sont les phases qui la caractérisent. Quelles sont les fonctions assumées par le mentor au cours de cette relation et comment le mentoré arrive-t-il à se développer dans ce contexte?

2.3.3 Les phases de la relation mentorale

La relation mentorale s'étend sur une période d'une à deux années, parfois plus, durant la phase d'insertion professionnelle. Bien que cette relation puisse varier d'une dyade à l'autre et selon le contexte, elle emprunte une trajectoire assez semblable. Plusieurs auteurs ont élaboré des modèles de la relation mentorale. À chacune des phases de ces modèles correspondent un ou plusieurs processus par lesquels le mentoré se développe tant sur le plan personnel que professionnel. Dans les pages qui suivent, nous décrirons brièvement ces modèles afin de les comparer pour ensuite présenter celui qui servira de base à la réalisation de la recherche, le modèle de Houde (1995).

2.3.3.1 Le modèle de Phillips-Jones (1982)

Phillips-Jones (1982) propose un modèle en six phases, basé sur une recherche exploratoire effectuée auprès de femmes administratrices et cadres. Cette recherche, menée en 1978 auprès de 331 femmes, visait à mieux

comprendre le déroulement de la relation mentor-mentoré. Les phases de son modèle regroupent la *prise de contact*, l'*admiration mutuelle*, le *développement*, le *désillusionnement*, la *séparation* et la *transformation*. Chacune comporte des caractéristiques distinctes faisant référence aux comportements et aux sentiments du mentor et du mentoré. Selon Carden (1990), l'échantillonnage utilisé pour la recherche de Phillips-Jones (1982) n'est pas représentatif de la majorité des relations mentoriales puisqu'il est constitué uniquement de femmes. De plus, la chercheuse mentionne que dans cette recherche la plupart des relations ont été décrites par le mentoré seulement. Or, un modèle de la relation mentorale, pour être représentatif, devrait être basé sur des données comprenant d'une part, des hommes et des femmes et d'autre part, le point de vue des deux acteurs de la relation, le mentor et le mentoré, dans le but d'offrir un portrait qui soit le plus juste possible.

2.3.3.2 Le modèle de Kram (1983)

Le modèle de Kram (1983) a été élaboré à la suite des recherches de ses prédécesseurs. Jusque-là, les phases de la relation avaient été décrites dans les recherches par une seule des deux parties, le plus souvent le mentoré. De plus, les recherches avaient été menées auprès d'une clientèle homogène de (hommes ou femmes). Pour élaborer son modèle, Kram (1983) a recueilli les points de vue de deux parties, le mentoré et le mentor, et a interrogé autant d'hommes que de femmes. Son échantillon était constitué de 36 questionnaires, 18 débutants et 18 d'expérience. Son modèle comporte quatre phases: *l'initiation*, la *culture de la relation*, la *séparation* et la *redéfinition de la relation*. Selon Kram (1983), la relation mentorale doit être basée sur une confiance mutuelle qui est d'ailleurs préalable à la deuxième phase, la culture de la relation. Selon Kram (1983), c'est aussi à cette phase que le mentor assumera la majorité de ses fonctions.

2.3.3.3 Le modèle de Houde (1995)

Houde (1995) s'est inspirée des deux modèles précédents et en a regroupé les phases pour élaborer son propre modèle de la relation mentorale. Pour l'auteure, la relation se déroule en trois phases distinctes: le *commencement*, le *déroulement* et le *dénouement de la relation*. Leur description se retrouve dans le tableau I.

Tableau I Caractéristiques de la relation mentorale

Phases	Commencement	Déroulement	Dénouement
Type de relation	Inégalité	Mutualité	Égalité
Processus de construction de soi	Idéalisation	Identification	Actualisation
Mentor	<ul style="list-style-type: none"> - Accueille, soutien, sécurise le mentoré. - Satisfaction personnelle - Expression de sa générativité. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conseille, propose des défis, est le modèle du mentoré. - Reconnaissance de l'altérité - Acceptation des limites de la relation 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptation de la rupture
Mentoré	<ul style="list-style-type: none"> - Besoins de soutien, de reconnaissance et d'approbation. - Comportements d'imitation et de fusion. - Admiration, respect et enthousiasme 	<ul style="list-style-type: none"> - Intègre de nouvelles compétences. - Exprime des besoins de confiance et de valorisation. - Adopte des comportements d'émancipation et de désillusion. - Sentiments de compétence et de sécurité accrus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exprime des besoins d'autonomie et d'indépendance. - Devient autonome et développe son sens critique. - Estime de soi accrue (affirmation et actualisation)

Inspiré de Houde (1995)

On constate que dans son modèle, Houde (1995) fait référence à des processus de construction de soi (idéalisation, identification, séparation). Selon l'auteure, le mentoré développe son soi personnel et professionnel au fur et à mesure que la relation se déroule. Au début, la relation est inégale et

le mentoré idéalise son mentor. Il exprime des besoins liés davantage à l'aspect émotif tels que le soutien, la reconnaissance ou l'approbation, visant l'augmentation de sa confiance et de son estime de soi. Par ailleurs, à cette étape le mentoré pourrait aussi éprouver la peur d'être rejeté et craindre l'échec, ce qui pourrait nuire à son développement. Si la relation se déroule comme le prévoit le modèle de Houde (1995), la deuxième phase sera celle où le mentoré développera son sentiment de compétence à l'aide des conseils de son mentor ainsi que des défis qu'il lui proposera. À cette étape, le mentoré aura encore besoin d'être valorisé afin de consolider son image de soi ainsi que son sentiment de compétence. À cette phase, il arrive que le mentor éprouve un besoin de contrôle et une insatisfaction devant l'émancipation de son mentoré. Il importe qu'il reconnaisse l'altérité de la relation et qu'il en accepte les limites. Au dénouement de la relation, le mentor et le mentoré entameront un processus de séparation. À cette phase, Houde (1995) associe l'autonomie et l'indépendance du mentoré ainsi que l'affirmation et l'actualisation de soi. Selon Houde, cette phase est cruciale et la façon dont elle se déroule aura des conséquences sur les sentiments éprouvés par le mentor et le mentoré quant à la réussite ou à l'échec de la relation. Une rupture hâtive ou au contraire, une difficulté à lâcher prise, pourraient entraîner un sentiment d'amertume, de rejet ou d'humiliation. Il importe donc de savoir à quel moment et de quelle façon mettre fin à la relation.

Les modèles proposés précédemment laissent entrevoir la présence de fonctions précises assumées par le mentor envers le mentoré. La section suivante vise à identifier ces fonctions et à voir de quelle manière elles peuvent être reliées au développement de l'identité professionnelle du mentoré.

2.3.4 Les fonctions du mentor

Dans cette section, les fonctions du mentor seront explorées en regard des modèles de Kram (1983) et de Houde (1995).

2.3.4.1 Les fonctions du mentor selon Kram (1983, 1985)

Les fonctions du mentor définies par Kram (1983) sont regroupées en deux catégories: les fonctions *psychosociales* et les fonctions liées au *développement de la carrière*. Les fonctions psychosociales visent à augmenter le sentiment de compétence et la confiance en soi du mentoré dans son rôle professionnel. Elles comprennent l'acceptation et la confirmation, le modelage, les conseils et l'amitié. Les fonctions liées au développement de la carrière sont celles qui peuvent contribuer à l'avancement du mentoré sur le plan professionnel. Elles consistent à: répondre du mentoré, le rendre visible au sein de la profession, lui donner la possibilité de démontrer son savoir-faire, servir d'entraîneur, le protéger et lui proposer des défis. Selon Kram (1985), c'est durant la phase de culture de la relation que les fonctions du mentor sont exploitées à leur maximum, alors qu'une confiance s'est établie entre les acteurs. En effet, l'auteure explique qu'à cette étape, le mentor assumera la plupart des fonctions faisant partie des deux catégories alors qu'aux autres phases, on retrouvera davantage des fonctions psychosociales.

Pourtant, Bouquillon, Sosik et Lee (2005) ont testé le modèle de Kram (1983) dans une recherche à laquelle ont participé 88 mentorés œuvrant dans les domaines de l'industrie et de l'éducation se situant à différentes phases de la relation mentorale. Leurs résultats suggèrent que les fonctions psychosociales sont effectivement plus présentes au début de la relation mais qu'il n'y a pas d'évidence d'une présence accrue de fonctions à la phase de culture de la relation. Selon les chercheurs, les fonctions reliées à la carrière seraient présentes de façon équivalente tout au long de chacune des phases, sauf à la phase de séparation où il y a d'ailleurs une diminution considérable des deux types de fonctions. Bien que les chercheurs reconnaissent certaines limites à leur étude, il est tout de même intéressant de voir qu'il ne semble pas exister de trajectoire commune dans la façon dont les fonctions du mentor sont assumées.

2.3.4.2 Les fonctions du mentor selon Houde (1995)

Houde (1995) considère que les fonctions psychosociales et les fonctions liées à la carrière. Selon l'auteure, les fonctions psychosociales de Kram (1983) se rattachent davantage au mentorat de vie alors que les fonctions liées au développement de carrière se rattachent au mentorat professionnel. Si un mentor veut permettre à son mentoré de se développer intégralement, il puisera ses interventions dans les deux catégories sans en faire la distinction. En effet, Houde (1995) considère que les deux types de fonctions sont indissociables. Elle présente sa typologie des fonctions du mentor sans égard au type de mentorat défini par la relation. Houde (1995) distingue douze fonctions propres au mentor qui sont énumérées dans le tableau II.

Tableau II Fonctions du mentor

<ol style="list-style-type: none"> 1. ACCUEILLIR le mentoré dans le milieu, le présenter aux autres membres. 2. GUIDER le mentoré dans le milieu en lui faisant part des normes, valeurs et tabous de la culture organisationnelle. 3. ENSEIGNER au mentoré. 4. ENTRAÎNER le mentoré à acquérir des habiletés précises reliées à la pratique d'un travail. 5. RÉPONDRE du mentoré auprès des autres membres du milieu. 6. FAVORISER l'avancement du mentoré dans ce milieu. 7. Être le MODÈLE du mentoré. 8. Présenter des DÉFIS au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves. 9. CONSEILLER le mentoré sur une question ou sur l'autre. 10. Donner du <i>FEEDBACK</i>⁴ direct, utile et constructif. 11. SOUTENIR MORALEMENT le mentoré, particulièrement en période de stress. 12. SÉCURISER le mentoré.
--

Adapté à partir de Houde (1995)

⁴ Houde utilise le terme anglais *feedback* pour parler de la rétroaction. Afin de faciliter la compréhension et de ne pas altérer les propos de l'auteure, nous avons choisi de l'utiliser tel quel dans tout le document.

On pourrait se demander à quelle(s) phase(s) de la relation mentorale chacune des fonctions du mentor s'exerce davantage. On pourrait aussi chercher à savoir si la façon dont elles sont exercées au cours de la relation peut avoir un impact sur la construction de l'identité du mentoré. Houde (1995), explique que l'objectif principal du mentor est axé sur le développement de soi de son mentoré et que les fonctions qu'il assume doivent l'aider à développer des habiletés de nature réflexive ainsi qu'encourager l'autonomie et la distanciation face aux pratiques de ses collègues. Le mentor doit posséder des qualités qui font appel à la maturité et à la capacité de donner du *feedback* et éviter d'encourager le conformisme. Il a donc comme mandat de bien évaluer l'impact des fonctions qu'il assume auprès de son mentoré ainsi que les moments où il choisit de les mettre en pratique. Toutefois, l'auteure explique qu'un mentorat réussi ne dépend pas uniquement du choix des fonctions, du moment où elles sont utilisées ou encore de la qualité des interventions mais surtout de la relation interpersonnelle qui existe entre le mentor et le mentoré. La qualité de cette relation servirait de toile de fond à travers laquelle les fonctions seraient assumées et dépendrait entre autres de la confiance mutuelle entre les acteurs ainsi que de la capacité du mentor à considérer son mentoré comme un enseignant à part entière ayant un potentiel unique à développer.

2.3.5 Pertinence du choix du modèle

Pour cette recherche, le choix du modèle de Houde s'impose pour les raisons suivantes. D'abord, on retrouve dans ce modèle des processus de construction de soi du mentoré (idéalisations, identifications, actualisations) qui sont intimement liés aux processus de construction de l'identité professionnelle présentés dans le modèle de Gohier et al. (2001), soit l'identification et l'identisation. La deuxième raison a trait aux fonctions du mentor. Houde (1995) ne fait pas de distinction entre les fonctions psychosociales et les fonctions liées à la carrière, expliquant que le mentorat

visé selon elle le développement intégral du mentoré. Cet aspect est très important pour la réalisation de cette recherche puisque l'identité professionnelle telle qu'elle a été définie dans le contexte qui nous intéresse comporte le développement de soi tant sur le plan personnel que professionnel. Finalement, Houde (1995) dresse un portrait du mentorat qui fait appel à différents aspects dont il faut tenir compte, tant au niveau de la relation qu'à celui du mentor, pour permettre au mentoré de développer son plein potentiel. Ce portrait implique qu'un mentorat réussi dépend de certains critères dont plusieurs ont été énumérés ici et dont les autres seront peut-être suggérés par les résultats de cette recherche.

2.4 Le développement de l'identité professionnelle en contexte mentorale

La démarche effectuée dans le but de définir les différentes caractéristiques de l'identité professionnelle et de la relation mentorale a permis de mieux cibler les aspects à considérer afin d'établir un lien entre les deux concepts. Si, à notre connaissance, aucune étude n'existe sur le développement de l'identité professionnelle en contexte de relation mentorale, il est toutefois commun chez plusieurs chercheurs de penser que le mentorat puisse contribuer au développement de cette identité chez les enseignants débutants.

On peut, à partir des écrits recensés, établir une relation entre le développement de l'identité professionnelle et le déroulement de la relation mentorale. D'abord, en prenant les modèles choisis, soit celui de Gohier et al. (2001) pour l'identité professionnelle et celui de Houde (1995) pour le mentorat, on remarque que le processus d'identification est présent et occupe une place centrale dans les deux modèles. Chez Gohier et al. (2001), il est le point de départ de la dynamique interactionnelle de la construction de l'identité professionnelle. Dans le modèle de Houde (1995), il se situe en plein cœur de la relation mentorale. Il en va de même pour le processus d'identification

expliqué dans le modèle de construction de l'identité professionnelle et que l'on retrouve aussi dans le modèle de la relation mentorale sous le terme d'actualisation, à la dernière phase de la relation. Ces processus sont associés dans les deux modèles à l'autonomie et à l'indépendance ainsi qu'au sentiment de compétence et à l'estime de soi.

Ensuite, on peut aussi faire un lien entre les fonctions assumées par le mentor et les besoins exprimés par les enseignants débutants. On peut penser que les moments de crise que Gohier et al. (2001) considèrent comme le moteur du développement de l'identité professionnelle sont aussi illustrés dans le modèle de la relation mentorale de Houde (1995), dans la mesure où c'est à partir de ces situations de crise que seront identifiés les besoins du mentoré et les fonctions choisies par le mentor pour y répondre.

Il semble donc qu'entre le processus d'idéalisation et de séparation illustrés par Houde (1995) pourrait s'insérer un processus de construction de l'identité professionnelle favorisé par un soutien individuel offert par un mentor. Toutefois, pour que cette démarche soit efficace et mène vers une réelle autonomie et une meilleure définition de soi, il faut que le mentor assume son rôle de façon à permettre au mentoré d'actualiser son potentiel en utilisant des fonctions qui favorisent la réflexion et évitent le conformisme (Houde, 1995). Pour ce faire, il est pertinent de penser que le mentor devrait être en mesure de reconnaître, à travers les comportements et les attitudes de son mentoré, les besoins qu'ils éprouvent afin de lui donner le soutien adéquat. Si cet aspect semble incontournable, il va de pair avec l'importance que Houde (1995) accorde à la maturité du mentor et à sa capacité à mettre ses compétences et son expérience au service du mentoré. Il serait alors intéressant de se demander si ceci nécessiterait une formation ou du moins une préparation de la part du mentor.

Une autre question qui pourrait se poser est celle de la durée de la relation. Comme chaque relation mentorale est unique et dépend du contexte dans lequel elle évolue, et considérant que les fonctions assumées par le mentor peuvent s'échelonner sur chacune des phases de cette relation, on pourrait se demander si la réussite de la relation mentorale en lien avec le développement de l'identité professionnelle du mentoré doit obligatoirement passer par toutes les phases de la relation et si le mentor doit assumer chacune des fonctions identifiées. Ces questions amènent à définir de façon plus précise les objectifs de la recherche. C'est ce qui fera l'objet de la prochaine section.

2.5 Formulation des objectifs spécifiques de la recherche

Le cadre théorique élaboré dans cette recherche à partir des concepts d'identité professionnelle et de mentorat permet de formuler les objectifs de la recherche proposée. L'objectif général de la recherche est le suivant:

Mieux comprendre la relation mentorale en enseignement dans le but d'identifier des caractéristiques de cette relation susceptibles de favoriser le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants.

Les objectifs spécifiques se formulent ainsi :

- 1- Comprendre la relation mentorale en enseignement du point de vue du mentoré.
 - 1.1 Dégager la représentation du rôle du mentor.
 - 1.2 Dresser un portrait de la relation mentorale entre un enseignant débutant et un enseignant expérimenté.
 - 1.3 Identifier des caractéristiques de la relation mentorale qui peuvent contribuer à sa réussite.
- 2- Identifier les fonctions du mentor qui peuvent favoriser le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants.

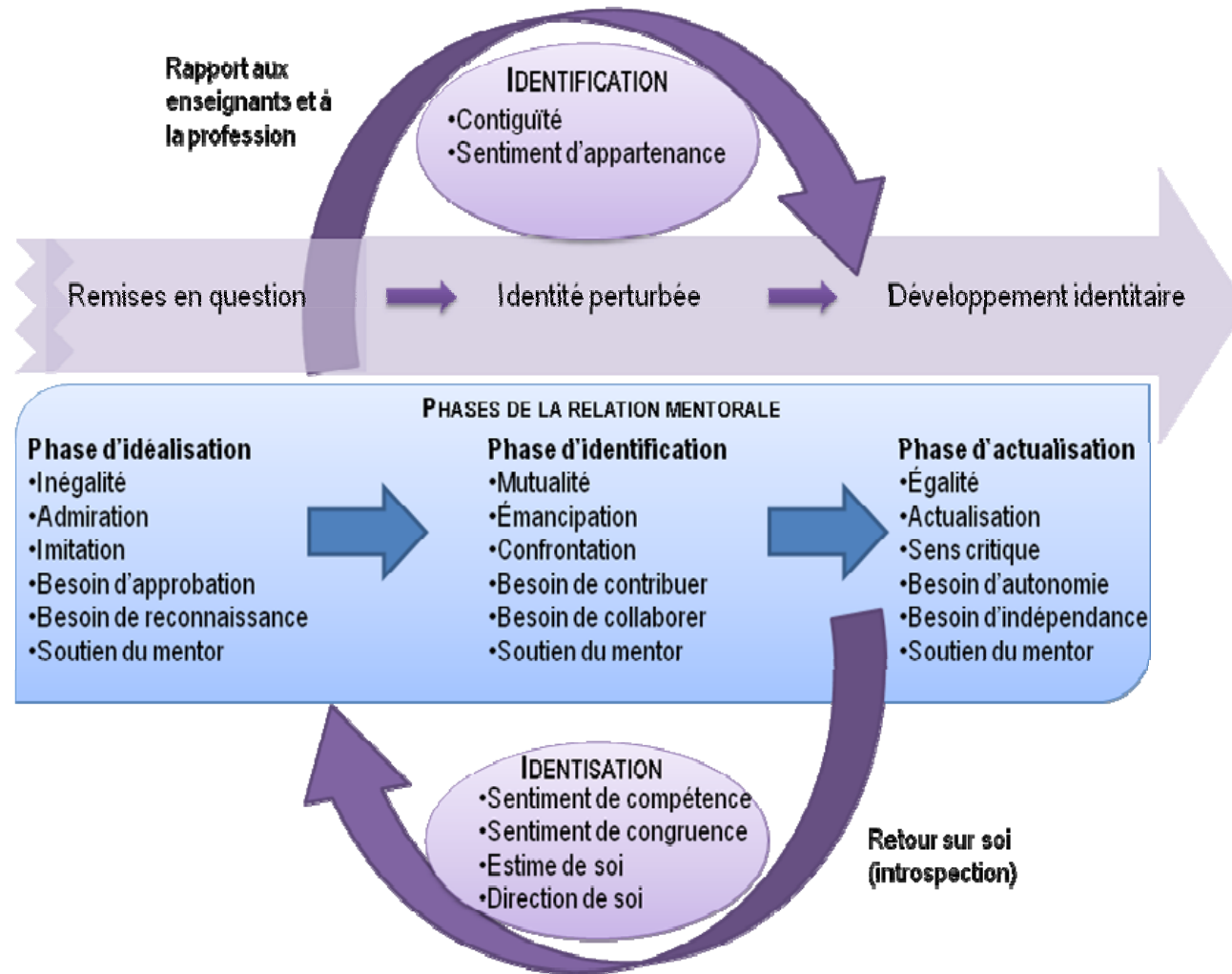
- 2.1 Cerner les difficultés rencontrées par les enseignants débutants ayant un effet sur le développement de l'identité professionnelle.
- 2.2 Identifier les fonctions assumées par le mentor en lien avec ces difficultés.
- 2.3 Identifier parmi ces fonctions celles qui sont favorables au développement de l'identité professionnelle, du point de vue du mentoré.

La recherche proposée visait l'atteinte de ces objectifs par la tenue d'entrevues semi-dirigées avec des enseignantes débutantes⁵ du primaire ayant vécu une relation avec un mentor au cours des dernières années. Les mentorées ont été interrogées sur les aspects de leur relation qui sont en lien avec le développement de leur identité professionnelle ainsi qu'avec les caractéristiques de la relation mentorale. L'analyse des données présentée plus loin devrait permettre d'identifier des caractéristiques de la relation mentorale favorables au développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants. Dans une application future, cette recherche pourrait aussi permettre de connaître les aspects à considérer dans l'élaboration des programmes de mentorat en enseignement et dans la formation des futurs mentors.

La figure 2 (p. 49) présente les dimensions autour desquelles s'est organisée la recherche. Nous y présentons les éléments de la relation mentorale et du développement de l'identité professionnelle issus du cadre théorique et à partir desquels nous avons procédé à la collecte et au traitement des données ainsi qu'à l'analyse des résultats.

⁵ Les participantes étant toutes des femmes, le féminin sera dorénavant employé dans le texte pour y référer.

Figure 2 Développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant en lien avec les phases de la relation mentorale



Inspiré de Houde (1995) et Gohier et al. (2001).

Ce schéma (figure 2, p. 49), issu de l'intégration du modèle de construction de l'identité professionnelle des enseignants (Gohier et al., 2001) et du déroulement de la relation mentorale (Houde, 1995), veut mettre en relation les deux modèles et servir de base pour analyser nos résultats et répondre à nos objectifs de recherche.

Deux séries de concepts sont inclus dans ce schéma. La première, en bleu, relative à la relation mentorale, montre les phases par lesquelles passe habituellement le débutant qui entretient une relation avec un mentor. De l'idéalisation à l'actualisation, il manifestera des comportements d'admiration et d'imitation liés à des besoins de reconnaissance et d'approbation. En principe, le soutien du mentor devrait lui permettre d'affermir son sentiment de compétence et d'adopter des comportements d'émancipation qui se manifesteront par la capacité de collaborer et d'apporter sa contribution à la profession. À cette phase, le mentor permettra au mentoré de confronter ses façons de faire, de poser un regard critique sur sa pratique et de se réajuster. À la dernière phase de la relation, le mentoré, confiant en ses capacités et en sa compétence à enseigner, manifestera le besoin d'autonomie et d'indépendance. Le mentor, à cette étape, doit arriver à reconnaître l'individualité de son mentoré et lui permettre d'actualiser son potentiel afin d'affermir son sentiment d'appartenance à la profession.

La deuxième série de concepts, en mauve, est en lien avec l'identité professionnelle et s'insère autour du cadre de la relation mentorale. L'aller-retour entre le rapport aux autres (identification) et le rapport à soi (identisation), mobilisé par les remises en question, est à la base même du développement de l'identité professionnelle. L'identification sera favorisée par les rapports de contiguïté (dans ce contexte, avec le mentor) et l'identisation se manifestera par l'affermissement des sentiments de compétence, de congruence, d'estime et de direction de soi. Il est toutefois important de préciser que l'identité professionnelle commence à se construire avant la

période d'insertion et que son développement se poursuit après. Ainsi, on pourrait penser qu'une relation mentorale qui se terminerait avant la fin de la période d'insertion professionnelle ne permettrait peut-être pas l'actualisation complète du mentoré.

C'est à l'aide de ce schéma que s'est dessiné le cadre méthodologique qui, nous le souhaitons, permettra de répondre à nos objectifs de recherche. Il sera présenté dans le chapitre qui suit.

3. Cadre méthodologique

L'intention de ce chapitre est de présenter au lecteur les choix méthodologiques retenus pour la réalisation de la recherche proposée. Il sera question ici de l'orientation générale de la recherche et de ses fondements épistémologiques. Puis, une description de la démarche utilisée suivra, comprenant les procédures d'échantillonnage ainsi que les méthodes retenues pour la collecte et le traitement des données. Finalement, la conclusion de ce chapitre fera état des limites de la recherche.

3.1 Orientations générales et fondements épistémologiques

L'éducation comprend un éventail de relations interpersonnelles entre les apprenants, les enseignants et les autres acteurs du milieu. Une recherche dans ce domaine pourrait difficilement faire abstraction de la dynamique interactive du processus éducatif. C'est pourquoi la recherche menée devait inclure cet aspect dans sa méthodologie.

En effet, tel que le souligne Savoie-Zajc (2004), une recherche qui prend place au sein de la vie quotidienne des participants, en cherchant à comprendre leur réalité dans le but d'agir éventuellement sur celle-ci, se situe dans un courant qualitatif interprétatif. Ce courant implique que le chercheur s'intéresse surtout au sens qu'une personne donne à son expérience et s'adapte à sa réalité dans le but de mieux comprendre ce qu'elle vit. Une telle recherche ne peut prétendre à la généralisation car elle s'effectue dans un contexte précis et réel. Toutefois, ses résultats peuvent être transférables à d'autres recherches (Savoie-Zajc, 2004).

C'est le cas de la recherche proposée. En effet, son objectif est de mieux comprendre la réalité des enseignants débutants ayant vécu des relations mentoriales. Elle vise à connaître de quelle façon ils se perçoivent en tant

qu'enseignants et quel est leur point de vue en ce qui a trait à la contribution de la relation mentorale au développement de leur identité professionnelle.

Au cours de cette recherche, nous avons été présente tout au long de la démarche. Prenant part activement à toutes les étapes, notre interprétation peut avoir été influencée par nos valeurs ou nos intuitions. De plus, bien que consciente que ce type de recherche comporte une certaine part de subjectivité, nous ne pouvions négliger la profondeur et la nature personnelle des données recueillies. C'est d'ailleurs ce qui justifiait en grande partie le choix de la méthode. En effet, comme le souligne Savoie-Zajc (2004), « *une recherche est (d'ailleurs) jugée valide et crédible si les gens qui y ont contribué s'y reconnaissent* » (p.125). C'est précisément le sens qu'ont donné les participantes à leur expérience de mentorat qui a contribué à la richesse des données recueillies et nous a permis d'atteindre notre objectif : comprendre la relation mentorale en enseignement du point de vue des mentorés. D'ailleurs, pour nous assurer de la rigueur de la démarche, l'interprétation des résultats s'est appuyée sur un cadre de référence permettant de faire des liens avec les différents aspects des expériences relatées par les participantes.

La recherche proposée se situait donc dans une dynamique interactive entre la chercheuse et les participantes, dans un contexte spécifique teinté de leurs perceptions et de leur expérience personnelle. Les données recueillies ne pourront être appliquées de manière générale au domaine de l'éducation à cause du contexte précis dans lequel elle s'est déroulée et de sa relation étroite avec le cadre de référence. De plus, nous appuyant sur les écrits de Savoie-Zajc (2004) au sujet de la recherche qualitative interprétative, il est pertinent de croire que les nouvelles connaissances issues de cette recherche seront temporaires en ce sens où elles évolueront avec le temps. Elles pourront servir de point de départ à d'autres études qui s'intéressent au développement de l'identité professionnelle ou à la relation mentorale. Si elles peuvent profiter à d'autres chercheurs, ceux-ci devront toutefois adopter une

position critique face à la possibilité de les transférer dans leurs propres domaines de recherche.

3.2 Démarche de recherche

La démarche de recherche qualitative interprétative a pour point de départ une question générale qui se précise en cours de recherche. Dans le cas présent, nous rappelons que l'objectif général était le suivant:

Mieux comprendre la relation mentorale en enseignement dans le but d'identifier des caractéristiques de cette relation susceptibles de favoriser le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants.

Pour atteindre cet objectif, nous avons adopté une démarche de recherche qualitative. À cet effet, nous avons consulté plusieurs ouvrages sur le sujet (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996; Mongeau, 2008; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Les méthodes choisies correspondent à celles proposées dans ces ouvrages. D'abord, l'échantillonnage a été construit à partir des caractéristiques du cadre théorique de la recherche, c'est-à-dire le déroulement de la relation mentorale et le processus de construction de l'identité professionnelle. Le schéma d'entrevue a été validé, puis les entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès d'enseignantes⁶ débutantes ayant vécu une relation mentorale au cours des dernières années. Ces entrevues ont permis à ces enseignantes de témoigner des caractéristiques de la relation mentorale ayant contribué au développement de leur identité professionnelle.

Le traitement et l'analyse des données visaient à classer ces caractéristiques en fonctions des éléments relatifs aux concepts à la base de la recherche en

⁶ Dans cette section, nous utilisons le terme *participant ou mentoré* au masculin lorsqu'il s'agit d'informations générales, mais nous les utilisons au féminin lorsque nous parlons de participantes de notre recherche.

vue de cerner celles qui sont susceptibles de favoriser le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants. La démarche est présentée dans les pages qui suivent.

3.2.1 Échantillonnage

Afin de constituer notre échantillon, nous devons identifier un ensemble de critères provenant du cadre théorique de notre recherche. Ainsi, nous sommes arrivée à former un groupe de répondantes qui partageaient certaines caractéristiques. Notre échantillon se composait de cinq personnes regroupées en fonction de critères qui touchaient l'identité professionnelle et la relation mentorale. Bien qu'il ait été souhaitable que l'échantillon construit soit le plus diversifié possible, les participants devaient correspondre à des critères précis dans le but de favoriser l'atteinte des objectifs de la recherche.

Le premier critère de sélection concernait l'expérience en enseignement. Les participants sélectionnés devaient être des enseignants dont l'expérience ne dépasse pas cinq années. Cette précaution visait à diminuer les possibilités que des événements ultérieurs à la relation mentorale qui auraient pu contribuer au développement de l'identité professionnelle soient relatés au cours de l'entrevue, ce qui aurait pu fausser les données. Il a aussi été décidé de concentrer l'échantillon sur des enseignants du primaire afin d'assurer l'uniformité des expériences. En effet, l'élargissement de l'échantillon à d'autres champs d'enseignement aurait pu diminuer la possibilité de convergences dans les réponses. Consciente de cette limite, nous avons pris cette décision en fonction des contraintes de temps et de moyens liées à la recherche.

Ensuite, il était important de sélectionner des enseignants ayant vécu une relation mentorale au cours des cinq dernières années, afin de diminuer l'écart entre le moment de la relation et celui de l'entrevue, et de favoriser ainsi le rappel des événements. Finalement, les participants sélectionnés devaient

avoir vécu une relation mentorale d'une durée minimale d'un an afin de nous permettre de travailler avec des données provenant d'expériences de mentorat susceptibles d'être passées par toutes les phases de la relation (commencement, déroulement, dénouement). En résumé, les critères de sélection des participants étaient les suivants:

1. Être un enseignant du primaire ayant cinq années ou moins d'expérience;
2. Avoir vécu une relation mentorale en présence, dans un contexte formel ou non, avec un enseignant d'expérience au cours de ces cinq années;
3. Avoir vécu une relation mentorale d'une durée minimale d'un an.

La précision des critères de sélection a rendu difficile le recrutement des participants. Néanmoins, nous avons réussi à en attirer plusieurs en utilisant divers moyens qui seront expliqués dans la prochaine section.

3.2.2 Recrutement des participants

Afin de recruter des enseignants pour participer à ce projet, des annonces ont été placées dans les bulletins d'information des différentes commissions scolaires et des syndicats de l'enseignement de la région de Montréal. De plus, des organismes qui s'intéressent à l'insertion professionnelle des enseignants ont été contactés dans le but d'obtenir une liste de personnes susceptibles d'être intéressés à participer à ce projet. Notamment, nous avons demandé l'aide des responsables du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) et des responsables des programmes d'insertion professionnelle des commissions scolaires de la région de Montréal. Nous avons obtenu des réponses des commissions scolaires de Laval et des Grandes-Seigneuries sur la Rive Sud de Montréal, ainsi qu'à la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, sur l'île de Montréal. Cinq personnes ont répondu à l'appel et ont accepté de participer à l'entrevue. Le tableau III (p. 57) présente les participantes.

Tableau III Profil des mentorées

Mentorées	Sexe	Âge	Formation initiale	Expérience	Champ
M1	F	54	Musique	3 ans	Anglais et musique
M2	F	24	Adaptation scolaire	1 an	Orthopédagogie
M3	F	23	Préscolaire et primaire	Suppléance	Primaire
M4	F	26	Préscolaire et primaire	Suppléance	Primaire
M5	F	24	Préscolaire et primaire	Suppléance	Préscolaire

Les participantes étaient cinq enseignantes du primaire, dont quatre âgées entre 23 et 26 ans et une de 54 ans. Elles avaient toutes une formation initiale dans leur champ d'enseignement, sauf M1 qui enseignait l'anglais sans avoir reçu de formation préalable. Les participantes étaient toutes à statut précaire et avaient moins de trois années d'expérience.

Les données suivantes concernent les mentors. Elles servent à compléter le profil des mentorées mais ne servent pas à l'analyse puisque les mentors n'ont pas été interviewés.

Tableau IV Profil des mentors

Mentor	Sexe	Âge	Formation initiale	Expérience	Champ	Formation en accompagnement
M-M1	F	+ 40	Musique et danse	15 ans	Musique au primaire	Non
M-M2	F	37	Adaptation scolaire	14 ans	Orthopédagogie au primaire	Stages et mentorat
M-M3	F	38	Préscolaire et primaire	15 ans	Primaire	Stages et mentorat
M-M4	F	45	Préscolaire et primaire	20 ans	Préscolaire	Non
M-M5	F	+50	Préscolaire et primaire	30 ans	Préscolaire	Stages

Tel que le montre le tableau IV, les mentors étaient toutes des femmes de plus de 35 ans et d'au moins 14 ans d'expérience en enseignement. De plus,

chacune avait été formée et enseignait dans le même champ que sa mentorée. Il est intéressant de noter que la majorité des mentors avaient suivi une formation à l'accompagnement des stagiaires et que certaines avaient aussi été formées pour le mentorat. Ceci dit, la formation sur le mentorat consistait en une demi-journée de discussion et d'ateliers. Il sera intéressant de vérifier, lors de l'analyse des résultats, si ces caractéristiques permettent d'argumenter la qualité de la relation perçue par les mentorées.

3.2.3 Collecte des données

La méthode qualitative interprétative propose différents outils de collecte des données. Nous avons examiné l'entrevue, l'observation et le matériel écrit. L'entrevue semblait constituer le meilleur choix d'outil de collecte des données pour cette recherche. À cette entrevue s'est greffé un questionnaire sur le rôle du mentor. Nous présentons ces deux outils dans les paragraphes qui suivent.

3.2.3.1 Outil de collecte des données

Nous avons déterminé l'outil de collecte de données en nous référant aux écrits de Karsenti et Savoie-Zajc (2004) à ce propos. Parmi les outils existants, la réalisation d'entrevue s'est imposée et a écarté par le fait-même les deux autres outils proposés, l'observation et les documents écrits. En effet, la méthode d'observation a été exclue pour trois raisons. D'abord, il aurait été inadéquat d'aller observer des enseignants vivant une relation mentorale impliquant la confidentialité. Cela aurait risqué de mettre les participants mal à l'aise et de nuire au bon déroulement de la relation. Ensuite, l'observation d'un tel type de relation aurait nécessité une trop longue période, ce qui n'était pas envisageable dans la réalisation de ce projet. Finalement, l'observation n'était pas indiquée dans ce type de recherche car bien qu'elle aurait permis de relever des faits observables sur les comportements des acteurs de la relation, elle n'aurait fourni aucune information sur ce qui constitue l'objet de la recherche, c'est-à-dire connaître les perceptions du mentoré quant à la

contribution de cette relation au développement de son identité professionnelle.

Le deuxième outil de collecte des données qui ne pouvait s'appliquer à la démarche de cette recherche était l'utilisation de documents écrits. Il n'existe pas, à notre connaissance, de document écrit relatant les perceptions des enseignants débutants quant à la contribution de leur mentor au développement de leur identité professionnelle. Par ailleurs, si ces documents existaient, ils auraient été reliés à un contexte précis d'étude et les réponses prises hors de ce contexte auraient pu nous éloigner des objectifs de la recherche. Des documents tels que des journaux intimes ou des autobiographies étaient également à écarter car ils auraient rendu difficile le regroupement des données, n'étant pas reliés au cadre théorique de la recherche proposée.

La méthode qui semblait la plus pertinente était donc l'entrevue semi-dirigée. Elle a permis de préserver l'interaction entre la chercheuse et les participantes, essentielle à l'interprétation des résultats. De plus, ce genre d'entrevue ayant la particularité de permettre un échange contrôlé visant à orienter les réponses vers les thèmes de la recherche, cela faciliterait ainsi le traitement des données. Finalement, en entrevue, le chercheur ayant toujours la possibilité de demander des précisions aux répondants dans le but d'avoir une idée plus claire du sens qu'ils donnent à leur expérience, cela pouvait contribuer à la pertinence des résultats de la recherche.

3.2.3.2 Structure du schéma de l'entrevue

Le schéma d'entrevue comportait trois parties. La première partie était constituée de questions fermées qui ont permis de situer le plus fidèlement possible les participantes selon des critères sociologiques et démographiques (annexe I). On parle ici de questions portant sur l'âge, la formation reçue, le statut d'emploi, le cheminement professionnel et la durée de la relation

mentorale. Les résultats de ce questionnaire ont été consignés dans la section précédente, lors de la présentation des participantes.

La deuxième partie de l'entrevue s'est faite grâce à un outil permettant de recueillir les perceptions des mentorées quant au rôle du mentor (annexe II). Il nous a permis de présenter les fonctions du mentor (Houde, 1995) et de demander aux participantes de les classer selon leur degré d'importance. Par la suite, nous revenions sur ce classement en demandant aux participantes d'argumenter leurs choix.

Finalement, l'entrevue elle-même comportait des questions ouvertes en lien avec les objectifs spécifiques de la recherche (annexe III). Il nous a fallu user d'imagination pour trouver un moyen de faire parler les mentorées au sujet de leur identité. Il a été décidé d'inclure les questions relatives à l'identité professionnelle dans la section relative au déroulement de la relation puisque c'est dans cette partie que s'insérait la description des difficultés vécues et des besoins rencontrés. De plus, ce choix méthodologique permettait de fournir aux participantes un contexte pouvant les amener à s'exprimer sur ce sujet sans ressentir un malaise lié à l'abstraction des concepts trop théoriques pour faire l'objet de questions d'entrevue. Il était donc pertinent d'élargir la discussion sur les effets de ces difficultés en lien avec les composantes de l'identité professionnelle, soit les sentiments de compétence, de reconnaissance et d'appartenance à la profession.

Le schéma de l'entrevue comportait donc les aspects suivants.

1. **Le début de la relation mentorale:** questions relatives à la perception des mentorés quant aux pratiques de jumelage, à l'organisation de la relation, aux modalités de fonctionnement et aux besoins ressentis.

2. **Le déroulement de la relation mentorale et l'identité professionnelle:** question relatives aux difficultés rencontrées, au soutien du mentor et à son effet sur les sentiments de compétence, de reconnaissance et d'appartenance à la profession ainsi qu'au degré de satisfaction éprouvé par les mentorés en lien avec le soutien reçu.
3. **La fin de la relation mentorale :** questions relatives au dénouement de la relation, au processus de séparation, à l'apport de la relation en lien avec l'identité professionnelle ainsi qu'au degré de satisfaction des mentorés.
4. **Les conditions de réussite de la relation :** questions relatives aux aspects à considérer, aux qualités du mentor et aux attitudes à éviter pour favoriser la réussite de la relation.

Le schéma d'entrevue correspondait donc aux concepts définis dans le cadre théorique dans le sens où il tenait compte des différents aspects de l'identité professionnelle des enseignants débutants et de la relation mentorale. Il visait à permettre aux participants de s'exprimer le plus librement possible sur toutes les facettes de leur expérience. Afin de réduire les risques d'interprétation de la part de la chercheuse, il prévoyait des questions visant à faire préciser la pensée des participants.

La section qui suit présentera la démarche de collecte des données, de la sélection des participantes à la transcription des entrevues, en passant par la validation des outils.

3.2.3.3 Modalités de collecte des données :

Dans cette section, nous présentons les étapes de la démarche qui nous a permis de tester, de réajuster et de mettre au point notre schéma d'entrevue

ainsi que la réalisation des entretiens semi-dirigés qui ont servi de point de départ à l'analyse de nos données.

Validation de l'entrevue

Le schéma d'entrevue a été validé auprès d'un enseignant du primaire qui avait deux années d'expérience dans la profession et qui correspondait aux mêmes critères de sélection que les participantes sélectionnées. Cette démarche nous a permis de mettre au point nos techniques d'entrevue, de clarifier certaines questions et d'identifier des sous-questions nous permettant de rediriger les participants vers les objectifs de la recherche. L'entrevue a duré une heure et demie, durée raisonnable avec laquelle il s'est senti à l'aise. Les questions ouvertes lui ont permis de s'exprimer sur tous les aspects qu'il jugeait pertinents.

Après cette validation, nous avons entrepris la démarche de sélection des participants. Nos annonces dans les divers médias n'ayant pas porté fruit, nous sommes entrées en contact avec les personnes susceptibles de nous aider à identifier des enseignants intéressés par le biais des programmes d'insertion professionnelle de différentes commissions scolaires. Ainsi, suite à la diffusion de notre annonce (annexe IV) par l'intermédiaire de ces programmes, nous avons reçu plusieurs noms de personnes susceptibles d'accepter de s'engager dans ce projet de recherche. La démarche de recrutement a été la même avec toutes les participantes.

Un premier contact a été initié, par courriel, par les enseignantes intéressées par notre annonce. Nous leur avons envoyé la fiche résumé de notre recherche (annexe V) et leur avons demandé de nous recontacter afin de vérifier leur intérêt et leur correspondance aux critères de sélection. Certaines d'entre elles nous ont donné leurs coordonnées téléphoniques, ce qui nous a

permis de leur expliquer de vive voix le but de la recherche. Par la suite, nous avons fixé un rendez-vous afin de procéder à l'entrevue.

Bien que la démarche de recrutement ait été difficile, les enseignantes ayant accepté de participer à l'entrevue ont souligné la pertinence de la recherche, manifesté leur enthousiasme à nous raconter leur expérience et leur intérêt à être informées des résultats éventuels.

3.2.4 Mesures pour assurer la collaboration des participantes

Afin de permettre un échange riche lors des entrevues, il était essentiel d'obtenir une bonne collaboration de la part des participantes. Ainsi, il fallait leur permettre de se sentir à l'aise et en confiance. C'est pourquoi les mesures suivantes s'imposaient.

D'abord, il était essentiel de prendre conscience des résistances possibles qui seraient manifestées par les participantes et de veiller à les amenuiser. Il fallait encourager leur collaboration en insistant sur l'importance de faire partie de cette étude et sur leur contribution dans l'évolution des connaissances pour le domaine de l'insertion professionnelle. Par exemple, leur participation pourrait permettre de trouver des moyens de faciliter l'insertion des jeunes enseignants dans la profession. D'autre part, il fallait renseigner les participantes sur le sujet d'étude et les raisons pour lesquelles cette recherche devait être réalisée. Cela pourrait leur permettre de mettre en perspective leur propre situation et d'adhérer davantage au projet. Finalement, nous devions prévoir une période d'entrevue assez longue qui permettrait d'établir un contact avec les participantes, de présenter le plan d'entrevue et de les mettre à l'aise. Une période d'une à deux heures semblait adéquate pour ce genre d'entrevue.

Dans le but de mettre à l'aise les participantes, il y avait des précautions à prendre. D'abord, il fallait nous assurer qu'elles se trouvent dans une situation propice à la confiance. Une attention particulière devait donc être portée au

choix du moment, de l'endroit et des techniques d'enregistrement utilisées. Pour ce faire, nous leur avons proposé plusieurs possibilités afin qu'elles sentent qu'elles avaient le choix de l'endroit et du moment. Une fois sur les lieux, nous avons pris le temps de détendre l'atmosphère avant de commencer l'entrevue. De plus, il était essentiel de garantir l'anonymat aux participantes en leur assurant l'utilisation de noms et de lieux fictifs afin de rendre impossible leur identification. Finalement, afin de les rassurer sur le caractère sérieux de notre démarche, nous leur avons présenté le certificat d'éthique (annexe VI) délivré par l'université et nous avons pris le soin de leur faire signer un formulaire de consentement leur garantissant la possibilité de se retirer de la recherche à n'importe quel moment et sans préjudice (annexe VII).

Finalement, les entrevues effectuées ont été enregistrées et transcrites de manière à nous assurer de respecter intégralement les propos des participantes et ainsi, éviter l'interprétation au cours de la collecte des données. Cela a aussi permis à la chercheuse d'accorder toute son attention aux participantes de manière à les mettre en confiance, à leur montrer notre intérêt envers leurs propos et à les laisser exprimer le fond de leur pensée, sans les interrompre. Les éléments superflus et hors du contexte de la recherche pourraient être éliminés au moment du traitement des données.

3.2.5 Traitement et analyse des données

Une fois les entrevues terminées, l'étape suivante consistait à analyser les données recueillies. Cette section vise à expliquer la démarche de consignation, de traitement et d'analyse des données de recherche. Nous décrivons ici les étapes, les techniques et les outils utilisés.

Tel que le soutiennent Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996), la transcription des entrevues ne comportait pas des données, mais bien des sources de données grâce auxquelles s'orienterait notre démarche d'analyse. Une importance a été accordée au traitement de ces données afin qu'il soit

soigneusement effectué en tenant compte des éléments décrits dans le cadre théorique. Nous avons donc respecté la démarche proposée par les auteurs. Une fois les entrevues transcrites, nous avons procédé à une première lecture afin de dégager les thèmes correspondant à notre cadre conceptuel. Le schéma d'entrevue a été très aidant à ce niveau car il nous a permis d'encadrer les propos et, bien que parfois les participantes s'éloignaient du cadre proposé, il était assez facile de réorganiser les éléments de réponse pour qu'elles suivent notre démarche théorique. Ainsi, à la lecture des entrevues nous avons relevé des thèmes autour desquels nous allions procéder au codage. D'abord, en ce qui concerne la relation mentorale, la première catégorie de thèmes reprenait les *fonctions* du mentor. Une deuxième catégorie concernait le début de la relation mentorale et comprenait des thèmes tels que le *jumelage*, *l'organisation* de la relation et la *satisfaction* éprouvée en lien avec ces éléments. En troisième lieu, une catégorie a été définie en lien avec la fin de la relation et comprenait des thèmes tels que le *dénouement*, le *suivi souhaité* et la *satisfaction* éprouvée. Une autre catégorie de thèmes comprenait les *conditions de réussite* de la relation et les *qualités du mentor*.

Afin de respecter la méthodologie choisie, le développement de l'identité professionnelle a été traité à partir du récit des difficultés vécues par les participantes. Les thèmes ayant servi à traiter les données étaient en lien avec ces difficultés (*difficultés* rencontrées, *conséquences* et *soutien* reçu). Étant donné que le récit des difficultés servait de prétexte pour faire parler les mentorées au sujet de leur identité professionnelle, nous avons ajouté trois catégories en lien avec les composantes de l'identité professionnelle (sentiments de *compétence*, de *reconnaissance* et d'*appartenance*) en vue d'avoir une vision d'ensemble de leur évolution ainsi qu'une catégorie en lien avec *l'apport de la relation* au développement de l'identité professionnelle. La liste complète des thèmes se retrouve à l'annexe VIII.

Après avoir identifié les thèmes, nous avons procédé à un premier codage des données à l'aide du logiciel QDA Miner. Tel que mentionné plus haut, le codage des entrevues a été réalisé autour des éléments du cadre théorique tels que les aspects techniques de la relation, le rôle du mentor et le développement de l'identité professionnelle. Au départ, nous avons choisi de classer toutes les difficultés dans la même catégorie. Nous nous sommes vite rendu compte que, bien que nous souhaitions garder un aperçu général de la description de ces difficultés et de leur conséquence, il serait difficile d'analyser les données si elles n'étaient pas regroupées de manière à suivre une logique. Chaque difficulté a donc été divisée en sous-thème comprenant la description de la difficulté, ses conséquences et le soutien reçu. La figure 3 (p. 67) présente un exemple de la démarche utilisée.

Figure 3 Exemple de codage avec le logiciel QDA Miner

The screenshot displays the QDA Miner interface with the following components:

- CAS:** A list of cases (M1, M2, M3, M4, M5) on the left. Case M4 is highlighted with a yellow box labeled '1'.
- VARIABLES:** A panel for case M4 showing attributes: DOCUMENT [DOCUMENT], AGE 26, SEXE Femme, CHAMP Préscolaire, and STATUT Précaire. A yellow box labeled '2' is placed over this panel.
- CODES:** A hierarchical tree of codes on the left, including Programme, Organisation, Satisfaction début, and several levels of Difficulté (1-4), Compétence, and Reconnaissance. A yellow box labeled '3' is placed over the 'Compétence soutien mentor' code.
- DOCUMENT:** The main text area on the right. The code 'Compétence soutien mentor' is selected in the dropdown above the text. A yellow box labeled '4' highlights a specific sentence in the text: "Ça a beaucoup aidé au niveau de l'estime de soi, parce que j'aurais pu facilement me décourager. Je ne dis pas que je ne pleurais pas, mais que je n'étais pas fatiguée en sortant de la classe, mais elle m'a aidé à garder en tête les bonnes choses et à bien continuer".
- Annotations:** Colored brackets on the right side of the text indicate code assignments:
 - Green brackets labeled 'Description difficulté 2' point to the first and second paragraphs.
 - Blue brackets labeled 'Soutien mentor difficulté 2' point to the second paragraph.
 - Red brackets labeled 'Compétence soutien mentor' point to the highlighted sentence and the final paragraph.
 - A yellow box labeled '5' is placed over the 'Compétence soutien mentor' label.

Cette interface présente un exemple de codage sur la transcription d'une entrevue. On y aperçoit l'identification de la participantes (1), les données sociodémographiques lui correspondant (2), un exemple de catégorie de code (3), un segment de texte codé (4) ainsi que le code utilisé pour ce segment (5).

Afin de nous permettre de valider notre démarche, nous avons demandé à une étudiante à la maîtrise de procéder au codage d'une des entrevues (une entrevue représente 20% des transcriptions) à partir de nos thèmes. L'accord inter-codeur ayant obtenu un résultat de 82% nous avons jugé que cela était suffisant pour procéder à l'analyse proprement dite. Le codage des données nous a permis de dresser des tableaux de résultats à partir desquels nous pouvions commencer notre analyse.

Une fois les données traitées, l'analyse consistait à établir des liens entre des caractéristiques de la relation mentorale et des éléments relatifs au développement de l'identité professionnelle identifiés par les participants. Cette mise en relation visait l'atteinte des objectifs de la recherche. Les éléments de réponse à ces questions d'analyse ont mené vers une présentation et une analyse des résultats et vers une discussion visant à argumenter les retombées de la recherche pour la communauté scientifique en éducation. Elles seront présentées dans les prochains chapitres.

3.2.6 Limites de la recherche

Ce projet de recherche comporte plusieurs limites. D'abord, il propose de tracer un portrait de la relation mentorale vu par un seul des deux acteurs. En effet, des considérations méthodologiques nous ont poussée à faire le choix d'interroger les mentorés seulement. La longueur des entrevues semi-dirigées et l'ampleur des informations à traiter étant considérables, nous avons décidé de réduire l'échantillon et d'interroger uniquement des mentorés du primaire. Dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, ce choix était pertinent.

Toutefois, les mentors n'étant pas représentés, certains détails pourraient ne pas avoir été relevés par les mentorés et ainsi priver la recherche d'une partie de l'information disponible. L'expérience de mentorat racontée par un seul des deux acteurs de la relation, qui provenait d'un secteur et d'un groupe professionnel spécifique, ne pouvait prétendre représenter toutes les dimensions de cette réalité complexe. Nous sommes tout à fait consciente que dans une prochaine étude, il sera nécessaire de tenir compte des points de vue des autres acteurs tels que des mentorés du secondaire ou des mentors par exemple.

Ensuite, les critères de sélections étant très précis, le recrutement des participants a été difficile. Ainsi, l'échantillon a été restreint à cinq femmes enseignant au primaire. Il n'est donc pas représentatif de toute la population d'enseignants ayant vécu une relation mentorale. D'ailleurs, cette représentativité est une fois de plus diminuée par une autre limite. En effet, puisque les enseignantes qui ont participé à l'étude l'ont fait sur une base volontaire, leurs motivations à participer auraient pu influencer les résultats. Certaines ont peut-être vécu des relations extrêmement enrichissantes et d'autres, complètement bouleversantes. Elles pourraient avoir choisi de participer pour témoigner de ces expériences. Ainsi, leurs motivations pourraient orienter les résultats de la recherche vers des pôles influencés par l'émotivité. D'autre part, certaines personnes auraient pu s'abstenir de participer pour justement éviter de parler d'une expérience désagréable, ce qui priverait la recherche d'une perspective intéressante.

En ce qui a trait à l'outil de collecte des données, d'autres limites se manifestent. Même si nous nous sommes efforcée d'être vigilante dans la manière de poser les questions afin d'éviter de suggérer des éléments de réponse ou de trop orienter les participantes vers les réponses recherchées, il se peut que certains glissements aient eu lieu. Si nous le réalisons en cours d'entrevue, nous demandions aux participantes de valider notre

compréhension ou nous reformulions notre question de manière à leur permettre de répondre dans leurs propres mots. En cas de doute sur l'authenticité de la réponse, nous nous proposons de poursuivre l'entrevue normalement afin de ne pas créer de malaise et d'éliminer la question et la réponse au niveau de la transcription. Toutefois, cela ne s'est pas avéré nécessaire.

Une autre limite en lien avec la relation entre la chercheuse et les participantes, concernait la possibilité que ces dernières répondent en fonction des attentes qu'elles percevaient chez la chercheuse. Il a donc été décidé d'utiliser des questions ouvertes laissant une large latitude aux participantes pour relater leur expérience. Cette façon de faire leur permettait d'étayer leur point de vue. En enregistrant l'entrevue, la chercheuse pourrait prendre le temps d'écouter, de transcrire et de relire afin d'éviter l'interprétation.

Un autre élément aurait pu constituer une limite. En effet, comme cette recherche faisait appel à la mémoire des participantes, il était impossible de juger de la fiabilité des souvenirs qui seraient relatés. Cet aspect pourrait constituer une limite dans une autre recherche mais pas dans celle qui nous intéresse puisque c'est précisément l'interprétation qu'ont fait les participants de leur expérience de mentorat qui constituait l'objet d'analyse.

Finalement, la recherche proposée ne prétend à aucune généralisation. Malgré ses limites, elle pourrait permettre de mieux comprendre la contribution de la relation mentorale au développement de l'identité professionnelle et servir de point de départ à d'autres recherches qui auront pour but d'améliorer les conditions d'insertion professionnelle des enseignants débutants.

Dans le chapitre qui suit seront présentés les résultats de l'analyse des données recueillis. L'organisation de ces résultats servira de canevas pour l'interprétation en lien avec nos objectifs.

4. Présentation des résultats:

Dans ce chapitre nous présenterons les résultats de la collecte des données en lien avec les différents aspects retenus pour le cadre de référence. Pour ce faire il est nécessaire de rappeler l'objectif général de la recherche ainsi que la méthode choisie pour y répondre.

L'objectif général de notre recherche était de mieux comprendre la relation mentorale en enseignement dans le but d'identifier des caractéristiques de cette relation susceptibles de favoriser le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants. Pour y répondre, il était nécessaire de diviser cet objectif en deux aspects : comprendre la relation mentorale du point de vue du mentoré et identifier les fonctions du mentor favorisant le développement de l'identité professionnelle. C'est la mise en relation de ces deux aspects qui permettra de répondre à la question de recherche.

Pour suivre cette logique, les résultats de notre recherche se présentent sous deux catégories en lien avec nos objectifs. Pour comprendre la relation mentorale en enseignement, nous présenterons, d'une part, les perceptions qu'ont les mentorées en ce qui a trait à la représentation qu'elles se font du rôle du mentor ainsi que le portrait de la relation mentorale et ses conditions de réussite. D'autre part, afin d'illustrer le processus de développement de l'identité professionnelle, nous exposerons les résultats en lien avec les difficultés rencontrées par les mentorées durant la période qu'a duré la relation, le soutien fourni par le mentor et la contribution de la relation mentorale au développement de l'identité professionnelle.

4.1 La relation mentorale en enseignement

Afin de mettre en contexte la présentation des résultats, rappelons d'abord que les participantes étaient des enseignantes du primaire ayant bénéficié du

soutien d'un mentor pendant au moins une année⁷. Pour connaître leur perception de la relation mentorale, nous avons d'abord exploré leur représentation du rôle du mentor à l'aide des fonctions élaborées par Houde (1995). Par la suite, nous leur avons demandé de relater leur expérience de la relation mentorale en nous indiquant quels aspects avaient été favorables à la réussite de la relation et quelles étaient selon elles ses conditions de réussite.

4.1.1 La représentation du rôle du mentor

Afin de dégager la représentation du rôle du mentor du point de vue des mentorées, nous avons demandé à ces dernières de classer chacune des fonctions du mentor par ordre croissant d'importance. Cette façon de faire avait pour but de connaître les fonctions que les mentorées considéraient comme faisant partie du rôle du mentor ainsi que l'importance qu'elles y accordaient.

La petite taille de l'échantillon, limitée à cinq participantes à cause de considérations méthodologiques, ne nous permet pas de tirer des conclusions précises de ce classement. Afin de dresser un portrait le plus juste possible des perceptions des mentorées, nous avons choisi de lire les résultats de façon globale, en divisant les réponses en trois catégories à partir des convergences⁸. Le tableau V (p. 73) regroupe les réponses des mentorées en ce qui a trait à ces aspects. Les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre de participantes ayant classé la fonction identifiée dans cette catégorie.

⁷ Pour alléger le texte, nous alternerons entre les termes *participantes* et *mentorées* pour désigner les enseignantes qui ont participé à notre recherche.

⁸ Le tableau détaillé du classement des fonctions du mentor se trouve à l'annexe VIII.

Tableau V Classement des fonctions du mentor selon l'importance accordée par les mentorées

Fonctions les plus importantes	Fonctions ayant une importance relative	Fonctions les moins importantes
Conseiller sur une question ou une autre (5) Donner du <i>feedback</i> (4) Soutenir moralement (3) Sécuriser (3)	Être le modèle Accueillir dans le milieu Enseigner Entraîner Présenter des défis	Répondre du mentoré(5) Favoriser son avancement (4) Guider dans le milieu(3)

Le tableau V montre que les fonctions considérées comme les plus importantes pour la majorité des mentorées relèvent surtout d'habiletés relationnelles. Les fonctions perçues comme les moins importantes sont en lien avec la carrière. Les fonctions ayant une importance relative sont celles pour lesquelles il y avait absence de convergence, certaines mentorées les considérant comme très importantes alors que pour d'autres, elles ne l'étaient pas du tout. Les commentaires recueillis à la suite du questionnaire nous donnent quelques précisions au sujet du classement. En voici un éventail.

4.1.1.1 Les fonctions perçues comme les plus importantes

Nous avons demandé aux mentorées de nous expliquer pourquoi elles considéraient que les fonctions placées aux quatre premiers rangs étaient les plus importantes dans la relation mentorale. Nous avons recueilli des commentaires à ce sujet.

Conseiller sur une question ou sur l'autre

La fonction la plus importante aux yeux des mentorées est celle de conseiller. En effet, les cinq participantes ont placé cette fonction dans les quatre premiers rangs (annexe VIII). Elles ont justifié son importance en donnant des exemples qui permettent de voir que les conseils prodigués touchaient différents sujets au cœur de leurs préoccupations quotidiennes. Sur le plan

pédagogique, une participante nous explique : « *Mon mentor m'a donné des outils indispensables pour bien enseigner au 3e cycle. C'était surtout du matériel pédagogique et des conseils sur la façon de travailler avec les élèves de ce niveau* » (M1). Une autre nous dit : « *Au niveau des conseils aussi, c'était surtout pour la gestion de classe au niveau des comportements des élèves, parce que ça c'est une des choses pour laquelle je ne me trouvais vraiment pas outillée en sortant du baccalauréat* » (M4). Les mentorées ont aussi signifié l'importance des conseils de leur mentor sur le plan personnel. Par exemple, une participante nous explique : « *Elle (la mentor) mettait des limites. Elle disait, ça je pense qu'après tant de minutes passées là-dessus, tu peux arrêter, ça, ce n'est pas nécessaire d'en faire autant* » (M5). Cette intervention aurait permis à la mentorée de s'imposer des limites pour préserver son énergie et à éviter l'épuisement.

Les conseils prodigués par le mentor semblent donc être très appréciés par les mentorées, parce qu'ils répondent à un besoin d'ajuster leurs interventions ou d'aller chercher les éléments manquants à leur formation ou de mieux gérer leur vie professionnelle.

Donner du feedback direct, utile et constructif

La deuxième fonction considérée comme la plus importante par la majorité des mentorées est le *feedback*. Quatre participantes l'ont classée parmi les quatre premiers rangs. Elles expliquent que cette fonction du mentor leur permet de confirmer ou de réajuster leurs interventions. « *On dirait que quelqu'un d'expérience qui te donne du feedback, c'est bien, ou juste te confirmer que ce que tu fais c'est correct* » (M3). Une autre explique : « *Vu qu'elle (la mentor) a de l'expérience, elle peut me donner des trucs, des pistes à améliorer que je ne verrais pas nécessairement vu que ça ne fait pas longtemps que j'enseigne* » (M2). Cette fonction se rapproche du rôle de l'enseignant associé qui donne du *feedback* à son stagiaire à la fin d'une période d'observation. Cependant, dans le contexte mentorale, cette fonction semble avoir aux yeux

des mentorées l'effet de les rassurer ou de leur permettre de confirmer le choix de leurs interventions. En effet, les enseignants étant la plupart du temps seuls dans leur classe, le feedback ainsi obtenu peut constituer une façon d'obtenir du renforcement. Les propos des mentorées au sujet du feedback permettent de penser que cette fonction a répondu à un besoin d'approbation lié à la première phase de la relation mentorale.

Soutenir moralement

La fonction soutenir moralement a été placée dans les quatre premiers rangs par trois participantes. Nous leur avons demandé pourquoi elles considéraient cette fonction comme l'une des plus importantes. L'une d'elles explique : « *Le soutien moral est important, surtout par rapport aux comportements des élèves, puis... la relation avec les parents de ces enfants-là parce que des fois, c'est dur émotivement* » (M4). La plupart des participantes qui l'ont expérimenté ont apprécié le soutien moral offert par leur mentor. L'une d'elle affirme que ce soutien l'a particulièrement aidée lorsqu'elle a vécu un conflit avec la direction.

Les classes étaient très difficiles. Il y avait beaucoup de garçons qui chahutaient. La direction me rendait responsable de ce qui arrivait. Je n'avais aucun support. Elle prenait la part des enfants...son fils était dans ma classe. Q : Le mentor vous a-t-il soutenue ? R : Oui, surtout quand elle a su que la direction était contre moi. Elle a essayé d'en parler avec la directrice mais son intervention n'était pas bienvenue. Par contre, elle m'a beaucoup écoutée au téléphone. Ça m'a fait un grand bien. (M1)

Le soutien moral semble avoir été une fonction très appréciée par les mentorées, surtout en période de stress ou devant des difficultés impliquant l'émotivité.

Sécuriser le mentoré

Une autre fonction a été classée parmi les plus importantes par trois des cinq participantes. En lien avec l'évaluation annuelle de la direction, une mentorée

nous a dit : « *Je suis assez stressée dans la vie et cette année, c'est l'évaluation de la direction, j'avais l'entrevue à la commission scolaire, tu vois, c'était important qu'elle soit là pour me dire ça va bien aller* » (M2). Puis, en réponse à notre question concernant la fonction sécuriser, une autre explique : « *J'ai vraiment besoin qu'on me rassure sur ce que je fais parce que j'ai de la difficulté à voir si ce que je fais c'est correct* » (M4).

Selon les mentorées, la fonction sécuriser leur permet d'être rassurées. Les interventions en ce sens se situent davantage à la phase d'idéalisation de la relation mentorale.

Qu'en est-il maintenant des fonctions les moins importantes aux yeux des mentorées ?

4.1.1.2 Les fonctions perçues comme les moins importantes

Les commentaires suivants concernent les perceptions des participantes au sujet des fonctions du mentor qui leur semblaient les moins importantes. Dans cette section du classement, on retrouve les fonctions : répondre du mentoré, favoriser son avancement et guider le mentoré.

Répondre du mentoré auprès des membres du milieu

D'abord, les participantes étaient toutes d'avis que ce n'est pas le rôle du mentor de répondre de son mentoré et que cela peut même être nuisible.

Je suis une enseignante comme les autres, donc je suis consciente que si je commets une erreur ou s'il arrive quelque chose, je vais avoir à m'expliquer moi-même ou m'excuser ou répondre de moi-même. Sinon je trouve que ce serait plus comme dans les stages, une enseignante associée qui couve sa stagiaire. (M3)

Dans quelques cas, cette fonction a été assumée par le mentor et le résultat s'est avéré décevant. Voici un exemple.

Elle est allée voir la direction pour demander que j'aie de l'aide dans ma classe, mais c'était à moi de faire ce pas et non pas à elle. Je n'ai pas nécessairement trouvé que ça m'a aidée et s'il y a quelque chose, ça m'a plus nuï parce que ça a inquiété les autres enseignantes du milieu et ça les a juste informés que j'avais une classe difficile. (M4)

Pour les enseignantes débutantes, il semble très important d'assumer les conséquences de leurs actes et il ne relève pas du mentor de répondre à leur place. Au contraire, l'expérience indique que l'intervention du mentor à ce niveau nuit à l'image des mentorées.

Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu

En ce qui concerne favoriser l'avancement, les mentorées sont d'avis que cette fonction ne relève pas non plus du mentor puisque les procédures d'affectation des tâches sont soumises à des règles très strictes et qu'elles doivent elles-mêmes tracer leur chemin vers la permanence.

Je suis à statut précaire, sauf que je ne vois pas de quelle façon le mentor peut m'aider à avancer [...] Ça c'est plus au niveau de la direction que ça va jouer et sinon, en ce moment, je suis sur la liste de priorités... Je suis là et je choisis mon emplacement au mois d'août, c'est tout. (M4).

Comme moi, favoriser l'avancement, je ne pense pas que le mentor peut vraiment jouer là-dessus, parce qu'il y a des règles. C'est certain que si elle va dire un bon mot à la directrice, c'est toujours plaisant mais c'est nous qu'on doit nous prouver. (M3)

En fait, les enseignants débutants sont soumis à un processus d'affectation qui comporte des règles dont elles ne peuvent pas déroger. Chaque contrat est comptabilisé pour déterminer une place éventuelle dans la liste de priorité. Selon les participantes, le mentor ne peut pas intervenir dans ce processus.

Guider le mentoré dans le milieu

Cette fonction a été classée parmi les derniers rangs par trois participantes. On comprend donc qu'elle est perçue comme peu importante. À ce propos, une mentorée explique :

J'avais fait mon stage là l'année d'avant, j'ai fait de la suppléance là aussi l'année précédente aussi, entre la fin de mon bac et l'été fait que oui, c'était un milieu que je connaissais. Je trouve qu'on est capable de les voir par nous-mêmes (les normes et tabous de la culture organisationnelle). (M5)

On comprend donc que c'est le contexte qui justifie l'importance accordée à cette fonction. Dans un milieu inconnu, les mentorées auraient peut-être eu besoin de ce soutien. Par ailleurs, d'autres participantes ont exprimé leur opinion en apportant une nuance à l'importance de la fonction de guide: « *Ça ne vient pas juste du mentor, ça vient d'un peu tout le monde dans l'école, de la direction aussi* » (M2). On sent ici que les mentorées considèrent que cet aspect de leur insertion concerne tout le milieu scolaire.

L'examen des résultats présentés ci-dessus montrent que les fonctions que les mentorées considèrent comme les plus importantes (conseiller, soutenir, sécuriser et donner du *feedback*) concernent surtout l'aspect psychosocial. Elles semblent être associées à un besoin d'ajustement, mais aussi à un besoin de reconnaissance et d'approbation. En ce qui concerne les fonctions perçues comme les moins importantes (répondre, favoriser et guider), les participantes ont indiqué qu'elles doivent tailler leur place dans le milieu et faire leurs preuves. Selon elles, le mentor doit éviter de répondre à leur place pour ne pas nuire à leur image.

Pour les autres fonctions proposées dans le modèle de Houde (1995), les résultats du classement sont disparates. Même si le classement de certaines

fonctions semble très importantes pour des participantes, d'autres les classent à des rangs de moindre importance. Examinons ces disparités.

4.1.1.3 Les disparités dans le classement des fonctions

Parmi les réponses recueillies, certaines ont attiré notre attention par leur absence de convergence. Il s'agit des fonctions : accueillir dans le milieu, enseigner, être le modèle, entraîner et présenter des défis.

Accueillir le mentoré dans le milieu

Nous avons été surprise de constater que la fonction accueillir dans le milieu figurait, pour certaines participantes, parmi les moins importantes alors que pour d'autres, c'était l'inverse. Elles expliquent ce positionnement par le fait qu'elles ont déjà œuvré dans le milieu, comme stagiaires ou comme suppléantes et que, comme elles connaissent les lieux et le personnel, elles n'ont pas besoin d'être accueillies. En effet, une participante explique « [...] *accueillir ne s'applique pas parce que j'étais à temps partiel dans une école que je connaissais déjà. Je n'avais pas besoin d'être accueillie* » (M1).

D'autres résultats ont attiré notre attention à cause de la disparité des réponses. Par exemple, en ce qui concerne les fonctions enseigner et modéliser, les résultats sont aussi intéressants.

Enseigner ou être le modèle du mentoré

Selon les mentorées, lorsqu'on est sur le marché du travail, les apprentissages sont terminés. Il n'est donc plus nécessaire de recevoir de l'enseignement. À ce sujet, une participante explique : « *Elle n'a pas eu à m'enseigner. Ce n'était pas nécessaire puisque j'ai beaucoup d'expérience en musique. Ce dont j'avais besoin, c'était plutôt de l'aide pour adapter mes interventions à certains groupes difficiles* » (M1). Une autre ajoute :

Je ne le vois pas comme un rôle parce que... on s'est fait enseigner pendant quatre ans, on veut juste se développer un peu plus là-dedans. C'est vraiment plus de conseiller que d'enseigner. Enseigner, je le vois comme imposer quelque chose. (M5)

Il est surprenant de lire ce dernier commentaire alors que la même participante exprime aussi qu'elle s'est beaucoup fiée à son mentor, sur ses façons de faire. Elle en parle en faisant un lien avec la modélisation, qui se rapproche en fait beaucoup de l'enseignement puisqu'elle favorise le mode d'apprentissage par imitation.

Je me fiais beaucoup à ce qu'elle me disait pour justement m'ajuster un peu à sa façon, parce que quand on commence, on a un peu notre façon mais on prend aussi un peu partout, justement en la prenant comme modèle, c'est la meilleure façon pour moi de savoir si ça me va, de connaître d'autres façons de faire. (M5)

Cette explication sous-entend une forme d'enseignement qui semble très importante pour la mentorée. On peut alors se demander si sa compréhension de la fonction diffère de celle des autres participantes. Par ailleurs, la perception de cette mentorée, liée à la modélisation, ne fait pas l'unanimité. En effet, une participante considère la modélisation comme une fonction ne faisant pas partie du rôle du mentor et exprime ainsi un besoin d'être reconnue comme égale à ses collègues.

Vu qu'on est supposé être sur un pied d'égalité, je ne la voyais pas comme ce que je voulais devenir. Sur certaines choses, je me suis basée sur comment elle fonctionnait pour corriger, tout ça, mais on est deux enseignantes différentes et on n'avait même pas un style semblable d'enseignement. (M3)

Sa compréhension du rôle de modèle laisse supposer qu'il s'agit d'une fonction qui est incompatible avec le développement d'une individualité d'enseignante. Pourtant, on pourrait la percevoir comme une occasion de confronter son style d'enseignement à celui d'une personne d'expérience, ce qui pourrait être bénéfique au développement de l'identité professionnelle.

Un autre résultat a attiré notre attention. Il concerne la fonction *entraîner* pour laquelle nous avons aussi noté des disparités dans l'importance que les participantes y accordaient.

Entraîner le mentoré à acquérir des habiletés précises reliées à la pratique d'un travail

Les commentaires révèlent que cette fonction est importante pour les enseignantes interrogées, mais que pour certaines, elle n'a pas vraiment été assumées par le mentor, ou pas assez. Par exemple, une participante explique:

Qu'on me suive pas à pas pour corriger mes erreurs et entraîner, c'est quelque chose que j'aurais aimé qui soit là dans ma relation pour m'aider un peu plus à corriger certains défauts. Mais par contre, ça a plus été des défis qu'elle me lançait, donc je peux dire que non il n'y a pas eu d'entraînement comme tel échelonné sur plusieurs semaines. (M4)

L'entraînement serait donc une fonction qui revêt une certaine importance. Le fait qu'elle n'ait pas été souvent proposée par les mentors explique peut-être son classement à un rang inférieur.

Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves

Finalement, la fonction présenter des défis se situe, selon la perception des mentorées, à mi-chemin entre les fonctions les plus et les moins importantes. C'est peut-être le sens qui lui est accordé qui explique ce résultat. En effet, une mentorée explique que « *donner l'occasion de faire ses preuves, on dirait que c'est quelqu'un qui a besoin d'un coup de pouce. Je pense que si on est rendu au mentorat, on n'a pas nécessairement besoin de ça* » (M2). La fonction présenter des défis a été perçue comme une faiblesse, quelque chose à surmonter. Cette perception n'est pas surprenante étant donné que ce terme est employé en cours de formation pour parler des difficultés, dans le domaine des stages entre autres.

Les résultats compilés au sujet des fonctions du mentor nous donnent des précisions sur la façon dont les mentorées perçoivent le rôle de leur mentor et les besoins de soutien qu'ils manifestent. Nous avons remarqué que l'importance accordée aux fonctions proposées dépendait en partie du contexte de la relation mentorale, de la signification accordée aux fonctions, de la fréquence et de la manière avec lesquelles elles étaient assumées.

Nous nous sommes aussi intéressée à savoir quelles étaient les qualités recherchées chez un bon mentor ? Nous avons posé la question aux participantes.

4.1.1.4 Les qualités du mentor

Selon les participantes, un bon mentor possède des qualités personnelles, des habiletés relationnelles ainsi que des compétences, tel que l'indique le tableau VI.

Tableau VI Qualités, habiletés et compétences requises chez les mentors

Qualités personnelles	Habiletés relationnelles	Compétences
<ul style="list-style-type: none"> - compassion - confiance en soi - énergie - générosité - honnêteté - intérêt - intuition - patience - tolérance 	<ul style="list-style-type: none"> - disponibilité - encouragement - écoute - engagement - éviter de juger - éviter d'imposer - laisser de la place - ouverture - travail d'équipe - volonté d'aider 	<ul style="list-style-type: none"> - capacité de conseiller - compétences d'enseignant - habiletés de <i>feedback</i>

Nous remarquons que la plupart des éléments identifiés par les mentorées concernaient les habiletés relationnelles. D'ailleurs, en ce qui a trait aux compétences, on perçoit aussi cette tendance. En effet, le *feedback* suggère

ce type d'habiletés puisqu'il nécessite, entre autres, l'écoute, la critique constructive et l'habileté à questionner ou à reformuler.

4.1.1.5 Synthèse de la représentation du rôle du mentor

En résumé, les fonctions du mentor les plus importantes aux yeux des mentorées touchent l'aspect psychosocial (conseiller, donner du *feedback*, soutenir et sécuriser). Elles permettent de répondre au besoin d'ajustement, d'approbation, et reconnaissance. Les fonctions considérées comme les moins importantes sont celles liées à la carrière, telles que répondre du mentoré et favoriser son avancement. Selon les participantes, ces fonctions briment l'autonomie et nuisent aux besoins manifestés en période d'insertion professionnelle.

On remarque que les perceptions des participantes en ce qui a trait à l'importance des fonctions du mentor peuvent avoir été influencées par la compréhension qu'elles ont de ces fonctions. La période de la carrière et le contexte dans lequel se déroule la relation a peut-être aussi un lien avec l'importance qu'elles leur ont accordée. Peut-être que si elles avaient été assumées davantage ou différemment, elles auraient pris plus d'importance aux yeux des mentorées.

Dans la section suivante, nous examinons dans quel contexte les fonctions du mentor ont été assumées afin de comprendre l'expérience vécue et de pouvoir faire des liens entre les éléments favorables à la relation mentorale et au développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants.

4.1.2 Un portrait de la relation mentorale et conditions de réussite

Afin de mieux comprendre le contexte dans lequel la relation mentorale a évolué et de connaître les perceptions de mentorées en ce qui a trait aux éléments favorables à sa réussite, nous leur avons demandé de nous décrire

leur expérience. Les entrevues effectuées nous ont permis de dresser un portrait de la relation mentorale en enseignement du point de vue des mentorées. Les résultats obtenus sont organisés de façon à suivre le déroulement de la relation. Ils se divisent en trois parties : le commencement, le déroulement et le dénouement de la relation mentorale. Pour chacune d'elle, nous complétons le portrait avec des commentaires des participantes au sujet des aspects de la relation qui contribuent à sa réussite.

4.1.2.1 Le commencement de la relation :

Les mentorées faisaient toutes partie d'un programme formel de mentorat. Nous les avons interrogés sur différents aspects afin de savoir comment s'organisait leur relation avec le mentor. Nous avons obtenu des résultats en lien avec 1) les pratiques de jumelage et 2) la période de préparation à la relation.

Pratiques de jumelage

Tous les jumelages se sont fait de façon volontaire avec un enseignant expérimenté qui travaillait dans la même école et dans le même champ qu'elles. Pour quatre des participantes, le mentor avait été une collègue ou une ancienne enseignante associée avec qui elles avaient établi un lien de confiance. Pour l'autre, il s'agissait de la seule enseignante spécialiste disponible dans l'école. C'est dans le cadre du programme d'insertion professionnelle de leur commission scolaire que les jumelages ont été conclus. Les mentorées se sont dites très satisfaites de la façon dont il s'était effectué. Voici un exemple des propos recueillis.

Bon, on s'était rencontrées et on avait du plaisir, on discutait ensemble aux dîners et aux récréations. Je ne la connaissais déjà un peu. Et arrivée à cette école, comme... c'était celle qui, selon moi, avait le plus d'expérience au même titre que moi et comme on s'entendait déjà et qu'on se connaissait, bien... c'est comme ça que je lui ai demandé si elle voulait être mon mentor. (M5)

Le fait de se connaître et de pouvoir se choisir semble favoriser le lien de confiance et faciliter la demande de soutien. Afin d'étayer cet aspect, nous avons interrogé les participantes sur les conditions d'un jumelage réussi et voici un exemple de ce qu'elles nous ont répondu.

Je préfère que ce soit dans la même école parce que la proximité est là et on vit un peu les mêmes choses, en même temps elle comprend les questions que j'ai à poser et elle peut peut-être mieux y répondre, parce qu'elle est dans le même milieu et elle connaît même les élèves à ce moment-là. Donc c'est plus facile. (M5)

Le fait d'évoluer dans le même milieu et d'avoir la possibilité de choisir un mentor connu semble être positif. À cela s'ajoutent d'autres éléments, tels que l'expérience, la formation et l'engagement du mentor dans la relation. Par exemple, une participante explique que *« si ce n'est pas le même niveau, il faut au moins que le mentor ait de l'expérience dans ce niveau...pour les outils, les conseils »* (M3). Une autre ajoute : *« Je pense que c'est important qu'ils soient formés pour savoir mieux comment intervenir, comment nous aider »* (M2). Finalement, une participante explique : *« C'est important que le mentor s'engage vraiment, pour lui ça doit être important d'aider les autres, il ne doit pas le faire juste comme ça parce qu'on lui a demandé de le faire »* (M2). Ce dernier commentaire fait référence aux qualités requises par le mentor. L'engagement semble revêtir une grande importance dans la réussite de la relation.

Une fois le jumelage effectué, la relation s'organise. Il est essentiel d'établir les bases autour desquelles celle-ci évoluera. Nous avons questionné les participantes sur les aspects relatifs à la période de préparation de la relation mentorale et les éléments qu'elles considèrent comme des conditions de réussite à cette étape de la relation. Voici un aperçu des résultats obtenus.

Période de préparation

Les participantes ont été invitées à une rencontre d'accueil non obligatoire au cours de laquelle s'est organisée la relation. Celle-ci comprenait une rencontre d'échange entre mentorés, une période de discussion en dyade au sujet des attentes respectives et une rencontre d'information à la commission scolaire au sujet du programme de mentorat.

Les mentorées se sont dites satisfaites de la période de préparation, bien qu'elles aient manifesté le souhait de participer à des discussions conjointes avec les mentors. Des préoccupations au sujet de l'importance de définir clairement les attentes respectives au début de la relation ont été manifestées.

C'est sûr je pense qu'au départ de savoir les attentes des deux côtés, je pense que c'est la meilleure chose à faire, comme ça on le sait vraiment à quoi l'autre s'attend et qu'est-ce qu'elle veut et ne veut pas. (M5)

En résumé, les mentorées sont satisfaites de la façon dont a débuté la relation mentorale. Elles ont relevé des éléments importants à considérer pour la réussite de la relation tels que le choix mutuel et la période de préparation durant laquelle il est important que chacun signifie ses attentes afin d'éviter les malentendus.

4.1.2.2 Le déroulement de la relation :

Dans cette section, nous présentons les résultats en lien avec l'organisation de la relation et le mode de fonctionnement des dyades mentor/mentorée.

Organisation de la relation

Tout au long de la relation, les participants étaient encadrés à travers un programme d'insertion professionnelle comprenant différents aspects tels que des ateliers pour les mentorés, des périodes de libérations pour les mentors et les mentorés (jusqu'à trois jours).

Quatre des cinq mentorées ont participé aux ateliers. Elles se disent satisfaites de l'expérience qu'elles en ont retirée. Par ailleurs, elles mentionnent le peu d'activités communes entre les mentors et les mentorées, insistant sur l'importance de l'échange intergénérationnel.

Par contre, ce qui serait intéressant et ce qu'on ne vit pas en ce moment à la commission scolaire, ce serait des formations mentors/mentorés ensemble. [...] Je trouve que c'est rafraîchissant aussi pour les profs qui sont là depuis quelques années [...] Les mentors ensemble, les mentorés ensemble, un peu ce qu'on vivait quand on était au baccalauréat et qu'il y avait des rencontres avec les maîtres associés. C'est ce que j'avais vécu et j'avais trouvé très enrichissant. (M4)

En ce qui concerne les libérations accordées par la commission scolaire, trois jours semblaient bien peu pour les cinq mentorées et leurs mentors. Beaucoup de temps a été pris sur les périodes libres afin de répondre aux besoins.

Mode de fonctionnement

Le mode de fonctionnement différait d'une dyade à l'autre, à la discrétion des participantes. Pour certaines, des rencontres étaient fixées à l'avance alors que pour d'autres, elles étaient ponctuelles, au besoin. Toutes ont pu bénéficier de l'observation mutuelle et de séances de *feedback*.

Bien que les mentorées soient en général satisfaites de leur relation, plusieurs ont manifesté qu'elles auraient souhaité que celle-ci s'organise de manière plus structurée. Des rencontres fixes avec des sujets précis auraient facilité les échanges.

Je dirais des moments fixes dans la semaine avec un bon 45 minutes de discussion [...] une façon de faire peut-être un peu plus structurée... Dans ce que je vis, j'ai l'impression que le fait qu'il n'y a pas de structures, ça ne va nulle part. Quand il y a la structure, on s'en tient à ça... ça aide à orienter. (M4)

Le fait de se rencontrer à intervalle régulier aurait permis de fixer des objectifs à long terme et de s'engager dans une démarche de développement plus structurée avec des interventions mieux préparées de la part du mentor. Malgré tout, l'expérience a été positive et le soutien reçu a été apprécié.

Finalement, nous avons demandé aux mentorées de nous parler de la fin de leur relation mentorale et de l'expérience qu'elles en tiraient.

4.1.2.3 Le dénouement de la relation

À l'issue de l'année scolaire, les mentorées ont été appelées vers d'autres expériences s'est terminée. Le dénouement a varié d'une dyade à l'autre, mais certains éléments étaient communs à toutes les expériences. Pour la plupart des mentorées, la relation s'est terminée naturellement à la fin de l'année. Certaines ont participé à une rencontre bilan afin de clore la relation et de faire un retour sur les objectifs, les attentes et le soutien reçu. Par la suite, la relation s'est transformée. Voici quelques exemples des propos recueillis.

Je dirais que ça s'est transformé assez rapidement. C'est sûr qu'elle me conseillait toujours mais on en est venues à discuter de plein d'autres choses qui ne concernaient pas l'école. On a développé autre chose. [...] Moi, j'étais plus en confiance, peut-être qu'on dirigeait nos discussions vers autre chose. On se parle encore... on se rencontre de temps en temps. [...] Ça s'est très bien terminé. (M5)

Si la plupart des relations se sont bien terminées, deux participantes ont expérimenté des difficultés à la fin de la relation. « *La relation s'est arrêtée brusquement, à cause de l'évaluation négative de la direction qui m'a suspendue* » (M1). N'étant plus à l'école, cette mentorée avait moins accès à son mentor et bien que l'épreuve qu'elle vivait ait nécessité un soutien accru, elle nous a expliqué que le mentor n'avait pas réagi.

Une autre mentorée a expérimenté des difficultés lorsque la relation a pris fin. Elle explique :

À un moment donné, j'ai dû mettre ma limite et dire que c'était assez, parce que ça commençait à la choquer quand je lui disais que le samedi matin, c'était plus difficile pour moi, j'avais autre chose à faire. Puis, j'ai choisi un poste dans une autre école pour l'année suivante. J'aurais bien aimé que la relation se continue par la suite et dans ma tête... pour moi, si on n'était plus à la même école, ce n'était pas grave, on pouvait quand même continuer de planifier ensemble un peu, faire des projets... Je ne voyais pas ça comme étant un frein mais... la personne étant très... très accaparante... bref, elle m'en a voulu et elle me l'a dit très clairement qu'elle était fâchée de ma décision. (M4)

Il est intéressant de constater que pour une mentorée c'est l'amertume du mentor face à son besoin d'indépendance qui a rendu difficile la fin de la relation. Houde (1995) mettait d'ailleurs en garde contre ce danger.

La description qu'ont fait les participantes de leur expérience de la relation mentorale nous a permis de dresser un portrait de leurs perceptions quant à la représentation du rôle du mentor en enseignement. De plus, elle nous a offert une vue d'ensemble du déroulement de la relation, de ses conditions de réussite et des pièges à éviter. Mais à travers cette relation, le soutien du mentor a-t-il permis le développement de l'identité professionnelle des mentorées ? Les résultats en lien avec cet objectif seront présentés dans la prochaine section.

4.2 L'identité professionnelle du mentoré :

Pour répondre au deuxième objectif de la recherche, nous devons trouver un moyen méthodologique qui nous permettrait de recueillir les perceptions des participantes au sujet de leur identité professionnelle. Il fallait trouver une façon de les faire discuter des différents aspects reliés au concept d'identité sans être collées à la théorie trop abstraite. Nous pourrions ensuite relier ces éléments à notre cadre de référence.

Le choix de partir des difficultés a été motivé par les écrits de Gohier et al. (2001), qui soutiennent que les moments de crise constituent le moteur du développement de l'identité professionnelle car ils suscitent des remises en question incitant à l'introspection et à l'analyse réflexive. Ainsi, c'est à partir des difficultés vécues par les mentorées, de leur conséquence et du soutien reçu qu'ont été recueillies nos données.

4.2.1 Les difficultés et leurs conséquences

Pour connaître les effets d'une mesure de soutien, il faut identifier les besoins qui font appel à ce soutien. Nous avons donc demandé aux participantes de nous parler des difficultés vécues durant la première année d'enseignement. Une première analyse montre qu'il n'y a pas de lien direct entre un type de difficulté spécifique et une composante particulière de l'identité professionnelle. Il ne s'agit donc pas de les examiner de manière détaillée, mais plutôt de nous intéresser aux conséquences de l'ensemble de ces difficultés sur le développement de l'identité professionnelle. D'ailleurs, les difficultés éprouvées par les enseignants débutants sont largement connues et exposées dans la littérature sur le sujet. Il est donc pertinent d'y porter un regard général en présentant quelques exemples.

4.2.1.1 Les difficultés rencontrées

Trois mentorées ont éprouvé des difficultés au niveau de la gestion de la classe. Pour l'une, il s'agissait d'une perte de contrôle du groupe et de l'intimidation de la part des élèves. Pour une autre, c'était des problèmes à adapter ses interventions aux élèves en difficulté de comportement. Voici deux exemples de ces difficultés.

J'avais de la difficulté à gérer la classe, à contrôler les élèves. J'avais même des élèves qui boycottaient les cours. J'ai été humiliée par un élève. Il m'a pointée avec un bâton. Il a même fait circuler une pétition contre moi. (M1)

J'avais un enfant TED qui n'était pas médicamenté et qui n'avait pas de diagnostic non plus à ce moment-là. J'avais un enfant ayant un trouble de comportement profond et un autre qui n'était pas diagnostiqué à ce moment-là, mais qui était à la limite de la santé mentale, plus un autre qui avait beaucoup d'énergie. J'avais ce quatuor dans ma classe et quand j'en avais un du groupe qui partait, les deux autres suivaient. C'était la course dans la classe, les crises, ça lançait des choses, frappait tout le monde. Donc, les enfants étaient extrêmement violents. Franchement là-dessus, mon coffre à outils était vide. (M4)

Des difficultés se sont aussi manifestées en lien avec les savoirs pédagogiques. En particulier, des participantes ont exprimé avoir un manque de ressources au niveau de l'évaluation. Voici deux exemples des propos recueillis.

C'est plus que pour moi, c'était nouveau l'orthopédagogie. J'avais fait mes stages en classe spéciale, je connaissais moins l'orthopédagogie. Peut-être l'évaluation. Comme les élèves s'il faut les faire redoubler ou les envoyer en classe spéciale, je n'étais pas trop sûre de quelle évaluation faire passer. (M2)

Les points qui m'inquiétaient quand on a fait les trucs lors de la réunion, c'était beaucoup l'évaluation, les productions écrites, tout ça. J'arrivais dans une classe de 4e année, je n'en avais pas beaucoup fait. J'avais peur de corriger les productions écrites. Je n'avais pas d'expérience là-dedans et je ne savais pas comment m'y prendre pour juger efficacement. (M3)

Un troisième type de difficulté concernait la relation avec les parents. Le manque d'expérience à ce niveau causait une insécurité quand à la compétence à assumer cette tâche.

Les relations avec les parents étaient problématiques. Je projetais une image de nouvelle enseignante sans expérience. J'étais stressée juste de faire un appel. J'avais l'impression d'être jugée. (M3)

C'était plutôt à savoir... comme je n'avais pas vécu la maternelle, je trouvais que j'aurais de la difficulté à leur expliquer c'était quoi la maternelle, qu'est-ce que leur enfant allait faire. Ça faisait trois jours que je savais que j'étais dans cette classe et il fallait que je leur explique un peu ma planification pour l'année. (M5)

Les difficultés éprouvées ont eu des conséquences diverses provoquant des remises en questions liées à divers aspects de l'identité professionnelle. En voici un aperçu général.

4.2.1.2 Les conséquences des difficultés

Le manque de connaissance des participantes en ce qui a trait à la gestion de la classe, à l'évaluation ou aux relations avec les parents a entraîné les difficultés que nous venons de présenter. De plus cela a suscité un besoin d'ajustement ou de formation en lien avec les savoirs enseignés à l'université, qui semblaient incomplets aux yeux des mentorées. Ces difficultés, liées à la tâche surtout, ont eu comme conséquence la diminution de la confiance en soi, entraînant un sentiment d'insécurité.

La direction est venue m'observer et a dit que je n'avais simplement pas le tour. Cela m'a beaucoup ébranlée dans mon sentiment de compétence. Je me suis demandée ce que j'avais bien pu faire pour en arriver là. Ça a provoqué une grande remise en question de mes compétences. (M1)

Oui, j'étais ébranlée au niveau... pas au niveau pédagogique, jamais, mais au niveau du comportement des enfants. Donc, oui, à ce niveau, je peux dire que j'avais l'impression... à l'intérieur de moi, de ne pas avoir les ressources pour les aider. Je me sentais plus comme étant sur une plateforme d'essai à ce moment-là. (M4)

Les difficultés vécues ont engendré des remises en question au sujet de la compétence à enseigner, dans le sens où les participantes ne se sentaient plus aussi solide. Bien que formées, elles ressentaient que tout d'un coup, elles n'avaient plus les ressources nécessaires. De plus, elles avaient l'impression d'avoir l'air incompetent. Inquiètes pour leur image, elles disaient se sentir jugées, qu'elles devaient faire leurs preuves, ce qui décourageait leurs efforts dans leurs rapports avec leurs collègues. L'une d'elle explique : *« Cela m'a pris beaucoup de temps avant de commencer à ressentir de la reconnaissance de la part de mes collègues et surtout de la direction. Je me sentais étrangère dans cette école »* (M1). Une autre ajoute :

Une enseignante qui avait besoin d'aide s'était fait répondre par la direction, si t'es pas capable de gérer ta classe, dans ce milieu-ci, t'es pas une bonne enseignante... Donc, après avoir entendu ça, je me suis dis, je vais peut-être attendre avant d'aller demander de l'aide. (M4)

Devant cette diminution de leurs sentiments de compétence et de reconnaissance, les mentorées hésitaient de plus en plus à demander de l'aide. Voyons maintenant le soutien qui leur a été apporté.

4.2.2 Le soutien du mentor et son effet

Nous avons demandé aux participantes si elles avaient sollicité l'aide de leur mentor face à ces difficultés. Pour la plupart, un soutien a été offert. Voici comment il s'est manifesté.

4.2.2.1 Le soutien reçu

Pour certaines, des discussions ont suffi à les rassurer. Pour d'autres, il a été nécessaire d'apprendre à développer de nouvelles façons de faire, de nouvelles habiletés. Certaines ont aussi vu leur mentor prendre leur défense, s'interposer entre elles et la direction, les parents ou les autres collègues, et même intervenir directement auprès des enfants. Voici un éventail des interventions des mentors en lien avec les difficultés.

En ce qui a trait à son problème de gestion de classe, une participante a dit : « *Elle (la mentor) m'a suggéré de téléphoner aux parents des élèves qui chahutaient. Je ne l'ai pas fait. Je n'en avais pas le courage. C'était trop difficile d'affronter cela alors que personne ne me soutenait* » (M1). Puis, elle a ajouté : « *Mon mentor m'a remonté le moral en me faisant voir à quel point l'enthousiasme des élèves pour mon projet était valorisant* » (M1). En ce qui concerne sa difficulté à évaluer les élèves, une participante nous a dit : « *Elle m'a expliqué les évaluations, comment les faire passer, comment je pourrais procéder, ce genre de choses* » (M2). D'autres formes de soutien ont été recensées en lien avec différentes difficultés.

On se voyait chaque semaine pour travailler sur des productions écrites qu'on sélectionnait. Elle (le mentor) me montrait comment faire, par étape. Des fois on se rencontrait, on corrigeait ensemble un journal et là elle me regardait aller. (M3)

Oui, on en a discuté. On a fait une planification ensemble de la première journée. Elle m'a surtout conseillée et elle m'a sécurisée. On en a discuté mais il n'y a pas eu vraiment de *feedback*, c'était vraiment juste une discussion à savoir comment ça s'était passé. Encore une fois, ça revient à sécuriser. C'était plutôt, c'est beau, t'as bien fait ça... Plus de l'encouragement. (M5)

Le tableau VII complète la description du soutien fourni par les mentors en lien avec les fonctions de Houde (1995).

Tableau VII Description du soutien du mentor

Fonctions assumées	Exemples donnés par les mentorées
Accueillir	Introduire aux autres, intégrer
Conseiller	Donner des outils ou des documents, répondre aux questions, donner des trucs, guider sur les façons de faire, établir des limites
Donner du <i>feedback</i>	Regarder et faire des retours, manifester une ouverture
Enseigner	Expliquer des façons de faire, montrer comment faire, corriger et planifier ensemble
Répondre	Aller voir la direction pour demander de l'aide, prendre un élève dans la classe,
Sécuriser	Encourager, rassurer, confirmer ses interventions
Soutien moral	Remonter le moral, dédramatiser, éviter de juger, servir de référence
Modéliser	Faire devant elle, montrer comment on fait, servir de base pour confronter

Dans la section qui suit, nous présenterons les résultats en lien avec les effets du soutien offert par les mentors.

4.2.2.2 L'effet du soutien

Les fonctions assumées par les mentors étaient variées mais ont eu des effets semblables sur les sentiments de compétence, d'estime de soi et d'approbation. Les mentorées ont aussi expliqué que les interventions du mentor ont contribué à leur permettre d'avoir l'impression d'apporter leur contribution, de collaborer. Par ailleurs, certaines mentorées ont expérimenté des effets négatifs suite aux interventions de leur mentor. Ces effets sont dus au fait que les mentors ont voulu prendre leur place et répondre d'elles auprès des collègues et de la direction. Cela a nuit à leur image et créé un malaise face aux autres acteurs du milieu.

Au lieu que ce soit moi qui explique aux autres enseignants ce qui s'était passé, si le besoin était là, c'est elle qui allait le faire à ma place. Je n'ai pas nécessairement trouvé que ça m'a aidée et s'il y a quelque chose, ça m'a plus nui parce que ça a inquiété les autres enseignantes du milieu et ça les a juste informés que j'avais une classe difficile. (M4)

Ça eu comme résultat, c'est que la direction n'était pas contente de voir que quelqu'un d'autre parlait à ma place et je pense que quand on fait ces demandes, faut avoir un peu de tact et ce n'était pas la façon dont elle agissait avec la direction... c'est pour ça que ça m'a plus mis dans l'eau chaude que d'autre chose. (M4)

Cet exemple illustre bien que lorsque le mentor décidait d'intervenir à la place de sa mentorée, cela créait un malaise remettant en question son image professionnelle. Ce type de soutien n'a pas été apprécié.

Le tableau VIII (p. 96) présente les principales remises en question, le soutien offert par le mentor et l'effet positif de ce soutien sur le développement de l'identité professionnelle des mentorées.

Tableau VIII Les effets positifs du soutien du mentor

Remises en question	Soutien du mentor	Effet du soutien
<ul style="list-style-type: none"> - manque de ressources - insécurité - diminution de la confiance en soi - impression d'être jugée - image de soi perturbée - remise en question du choix de carrière 	<ul style="list-style-type: none"> - encouragement - soutien moral - conseils - <i>feedback</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Approbation - Confirmation du choix des interventions - Augmentation de la confiance en soi - Augmentation du sentiment de compétence

4.2.3 Synthèse des difficultés et du soutien offert

Les difficultés rencontrées ont provoqué une remise en question des compétences et dans certains cas, elles ont entraîné une baisse de la confiance et de l'estime de soi. Ces remises en question ont aussi eu un effet sur le sentiment de reconnaissance puisque, voyant leur image perturbée, les mentorées avaient l'impression d'être jugées et d'avoir à faire leurs preuves pour gagner la reconnaissance de leurs collègues. Les interventions du mentor ont eu des effets positifs sur la capacité à surmonter les problèmes et par conséquent, sur la confiance, l'estime de soi et le sentiment de compétence. Les interventions étaient parfois liées à l'acquisition d'habiletés mais le plus souvent au besoin d'approbation. Par ailleurs, bien que cela n'ait pas toujours été le cas, nous avons remarqué l'effet négatif qu'ont eu les interventions de type «répondre du mentoré» dans le sens où cette façon d'aider a nui à l'image de soi et affecté le rapport aux autres. Pour l'une, cela a même entraîné une remise en question de son choix de carrière.

Dans la prochaine partie, nous présenterons les facteurs auxquels les participantes attribuent l'évolution de leurs sentiments de compétence, de reconnaissance et d'appartenance à la profession, les trois composantes de l'identité professionnelle retenues pour la réalisation de cette recherche.

4.2.3 L'attribution de l'évolution des composantes de l'identité professionnelle

Les participantes ont affirmé que le soutien du mentor leur avait permis d'augmenter leur sentiment de compétence. Toutefois, nous voulions en savoir plus sur leur rapport avec les collègues et l'institution. Nous les avons donc interrogées au sujet de leurs sentiments de reconnaissance et d'appartenance. En regard de ces deux aspects, les résultats sont peu concluants. Les mentorées ont dit ne pas avoir éprouvé de difficultés à ce niveau, bien que leurs propos précédents laissaient croire autrement. Nous avons voulu comprendre ce qui motivait cette perception. En ce qui a trait à la reconnaissance, une mentorée avait exprimé :

J'avais un peu l'impression d'être comme un imposteur, ça fait bizarre être assise du côté étudiant pendant 18 ans et là on arrive et on est prof. Dans le sens que ça faisait bizarre de ne plus être étudiante... là je n'ai pas de maîtresse associée, faut que je m'arrange toute seule. J'avais plutôt l'impression d'être jugée et de me faire, d'être vérifiée à savoir si je faisais les bonnes choses, même que je me faisais poser des petites colles. (M5)

Pour justifier l'absence d'effet sur le sentiment de reconnaissance, elles nous ont expliqué que ce sentiment ne relève pas du rôle du mentor et que la responsabilité de l'image projetée leur revient.

Pour moi, ce sentiment part de moi, pas de mes collègues alentour et en arrivant, en étant sûre de moi... je pense que ça a beaucoup joué. Et en ayant mes idées et en les proposant aussi, pas en attendant que les choses viennent à moi. (M4)

Les participantes attribuent donc l'évolution de leur sentiment de reconnaissance à leur sociabilité et à leur capacité de collaborer et ne considèrent pas que le mentor joue un rôle à ce niveau.

Pour ce qui est de l'appartenance à la profession, selon les dires des participantes, ce sentiment n'a pas été ébranlé. Était-il trop tôt pour l'évaluer ? Quoi qu'il en soit, après une deuxième année dans l'enseignement, les

participantes attribuent l'évolution de ce sentiment en grande partie à leur expérience. «*Je pense que ça joue beaucoup sur l'expérience acquise depuis deux ans. Je me suis solidifiée mais je suis allée me chercher autre chose aussi et j'ai vu autre chose*» (M2). Finalement, une autre conclut en disant : «*Je pense que le temps d'acquérir de l'expérience, voir que je suis capable de le faire, que ça va bien, ça fait que je me sens une vraie enseignante*» (M5).

Le tableau IX présente les résultats en lien avec l'attribution de l'évolution de trois composantes de l'identité professionnelle retenues pour les besoins de notre recherche, soit les sentiments de compétence, de reconnaissance et d'appartenance à la profession.

Tableau IX Attribution de l'évolution des composantes de l'identité professionnelle

Sentiment de compétence	Sentiment de reconnaissance	Sentiment d'appartenance
<ul style="list-style-type: none"> • Attribuable à l'expérience et à la capacité à réinvestir les acquis • Contribution du mentor par: <ul style="list-style-type: none"> - Soutien moral - Conseils - Enseignement - Modélisation - Soutien - <i>Feedback</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Relève d'une responsabilité personnelle • Image de soi perçue et projetée • Sociabilité • Capacité à collaborer 	<ul style="list-style-type: none"> • Évolue avec l'expérience • Attribuable à une vocation

Ces résultats sont un peu surprenants. Nous pouvons nous demander comment il se fait que les mentorées s'attribuent entièrement la responsabilité de l'évolution de leurs sentiments de reconnaissance et d'appartenance. Nous en discuterons dans le prochain chapitre, alors que nous verrons comment les données recueillies sont en lien avec le cadre de référence. C'est ce qui nous permettra de répondre à nos objectifs.

5. Interprétation et discussion

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé les résultats de nos entrevues en ce qui a trait aux deux concepts à la base de notre recherche. Notre objectif étant de mieux comprendre la relation mentorale en enseignement dans le but d'en identifier des caractéristiques susceptibles de favoriser le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants, nous devons, pour orienter nos résultats, scinder les deux aspects. Ainsi, la première partie de la présentation des résultats visait à dégager la représentation de la relation mentorale, du point de vue des mentorées, et la deuxième avait pour but d'identifier les fonctions du mentor susceptibles de contribuer au développement de l'identité professionnelle.

Pour répondre à notre objectif, il est nécessaire de remettre les deux aspects en relation. Ainsi, dans les pages qui suivent, les éléments concernant ces deux concepts seront traités ensembles pour dresser un portrait du développement de l'identité professionnelle en contexte mentorale.

Les aspects abordés dans ce chapitre seront d'abord les remises en question en période d'insertion à l'enseignement. Par la suite, nous répondrons à notre objectif de recherche en discutant du développement de l'identité professionnelle en contexte mentorale. Finalement, nous présenterons une synthèse des conditions de réussite de la relation mentorale en enseignement.

5.1 Les remises en question en période d'insertion à l'enseignement

Nous avons exposé au chapitre un que le contexte dans lequel les enseignants débutent dans la profession suscite des difficultés qui peuvent perturber leur insertion professionnelle. Ces difficultés ont été examinées par plusieurs chercheurs, dont Veenman (1984). Bien que son étude date de plus de vingt ans, les résultats de notre recherche montrent que les difficultés

recensées par Veenman sont toujours d'actualité et touchent différents aspects qui sont surtout liés à la tâche. En effet, les enseignantes qui ont participé à nos entrevues ont manifesté avoir éprouvé des difficultés au niveau de la gestion de classe, de la planification, de l'évaluation ainsi que des relations avec les parents. Ces résultats sont conformes aux écrits de Boutin (1999), qui fait référence à Fuller en exprimant qu'en début de carrière, l'enseignant est centré sur lui-même et sur la tâche à accomplir. Il n'est donc pas surprenant de constater que c'est ce type de difficultés qui a entraîné les remises en questions exprimées par nos participantes.

Ces remises en question, que Gohier et al. (2001) considèrent comme le moteur du développement de l'identité professionnelle, sont à la base du processus d'aller-retour entre l'identification et l'identisation. En effet, les auteurs ont montré que les situations de crise incitaient les enseignants à réfléchir sur leur pratique afin d'arriver à un compromis entre les demandes sociales et l'affirmation de soi comme professionnels. Mais pour un enseignant expérimenté, les difficultés éprouvées ne perturbent peut-être pas l'identité de la même manière que pour un enseignant débutant.

Nous avons remarqué que les remises en questions exprimées par nos participantes affectaient surtout leur sentiment de compétence ainsi que leurs besoins de reconnaissance et d'approbation. Lorsque l'enseignant fait face à des situations nouvelles, qu'il réalise que ses connaissances ne sont pas suffisantes pour passer à travers les problèmes qu'il rencontre et que son manque d'expérience ne lui permet pas de surmonter ces épreuves, il est probable que son sentiment de compétence et sa confiance en lui diminuent. C'est ce qui est arrivé à nos participantes. En effet, devant les difficultés rencontrées, elles ont ressenti une insécurité et un manque de ressources qui ont provoqué des remises en question engendrant le besoin d'être conseillées, approuvées, reconnues, soutenues et encouragées. Tel que le montre le tableau X (p. 101), ces besoins d'approbation et de reconnaissance

correspondent à la description de la première phase de la relation mentorale, que Houde (1995) qualifie de phase d'idéalisation.

Tableau X Première phase de la relation mentorale

Phase	Commencement
Type de relation	Inégalité
Processus de construction de soi	Idéalisation
Comportements et attitudes du mentoré	<ul style="list-style-type: none"> - Besoins de soutien, de reconnaissance et d'approbation. - Comportements d'imitation et de fusion. - Admiration, respect et enthousiasme - Peur du rejet et crainte de l'échec.

Extrait du tableau I (p. 40) inspiré de Houde (1995)

À cette phase, l'auteure souligne que le mentoré a tendance à imiter les façons de faire de ses collègues (en particulier de son mentor) afin de se conformer aux attentes du milieu. On comprend donc l'importance du besoin d'approbation. À ce stade, les enseignantes interrogées ont donc profité du soutien offert par leur mentor dans le but d'affermir leur estime de soi ainsi que leurs sentiments de compétence et de congruence. Voyons maintenant comment la relation mentorale a permis aux mentorées de développer les autres aspects de leur identité professionnelle.

5.2 Le développement de l'identité professionnelle en contexte mentorale

Dans cette recherche, la contribution de la relation mentorale au développement de l'identité professionnelle a été étudiée en fonction de deux aspects. D'abord, nous avons relevé la perception des mentorées en ce qui a trait au rôle du mentor, puis nous avons identifié des caractéristiques de la

relation pouvant favoriser le développement de l'identité professionnelle. Nous discuterons de ces deux aspects dans les pages qui suivent.

5.2.1 Le rôle du mentor

La représentation que les mentorées se font du rôle du mentor correspond à la définition proposée dans notre cadre théorique (Houde, 1995). En effet, pour les participantes, le mentor est avant tout une personne d'expérience sur laquelle elles peuvent s'appuyer pour demander des conseils, et du soutien, développer des habiletés spécifiques et confirmer leurs façons de faire. À leurs yeux, le mentor offre une aide inestimable qui permet d'affermir la confiance en soi et le sentiment de compétence. Les fonctions qu'il assume sont de toutes sortes.

En effet, l'aide apportée par les mentors de nos participantes était variée. Les fonctions assumées touchaient les aspects psychologiques, comme le soutien moral ou la sécurité, l'aspect professionnel, comme l'enseignement, la modélisation et l'entraînement ou l'aspect relationnel, comme le *feedback*, l'accueil et la fonction de guide. Par ailleurs, il semblerait que les fonctions liées à la carrière (Kram, 1983) aient été moins appréciées, inutiles ou voire même nuisibles. En effet, selon les participantes, il ne relèverait pas du rôle du mentor de répondre du mentoré ou de favoriser son avancement. Selon elles, dans une profession où les attentes de la société sont si grandes, il serait mal vu qu'un enseignant n'arrive pas à répondre lui-même de ses actes. Si on venait à apprendre qu'il n'a pas su gérer seul une situation problème, ses sentiments de compétence et de reconnaissance en seraient perturbés. Ainsi, les enseignants débutants, bien que soumis à un contexte souvent ingrat, sont laissés à eux-mêmes avec des compétences à prouver, mais souhaitent arriver seuls à surmonter ces épreuves pour préserver leur image. D'ailleurs, quand la fonction répondre du mentoré a été assumée, le résultat a été négatif. En ce qui a trait à favoriser l'avancement, cette fonction semble aussi superflue aux yeux des mentorées puisque le processus d'affectation des

tâches empêche quiconque d'aider les enseignants débutants à obtenir leur permanence avant que leur tour soit venu.

Alors quelles sont les fonctions les plus importantes? On remarque une tendance à privilégier les fonctions psychosociales (Kram, 1983). D'ailleurs, Bouquillon, Sosik et Lee (dans Gohier et al., 2001) expliquaient dans une étude réalisée en 2005 qu'au début de la relation mentorale, il y avait une présence accrue de ce type de fonctions, ce qui renforce l'idée que les participantes interrogées n'ont pas dépassé la première phase de cette relation. Néanmoins, nous ne pouvons pas affirmer quelles sont les fonctions à privilégier réellement puisque les résultats à ce niveau sont disparates. En effet, il n'y a pas vraiment eu de convergence dans le classement des fonctions du mentor par les participantes et de plus, plusieurs fonctions assumées ont eu un effet semblable. Alors que faut-il en conclure? Nous pensons que le type de fonctions assumées par le mentor n'est pas un indicateur de la qualité du soutien offert. En fait, comme l'affirme Houde (1995), il importe davantage que le mentor identifie les besoins de son mentoré et qu'il choisisse ses interventions en fonction de ces besoins. De surcroît, l'auteure indique que ce ne sont pas les fonctions comme telles qu'il importe d'examiner, mais que c'est la qualité de la relation entre le mentor et le mentoré qui est garante de sa réussite. Une relation positive qui implique la confiance mutuelle et la capacité chez le mentor à considérer son mentoré comme un enseignant à part entière pourrait amener ce dernier à s'actualiser, même si toutes les fonctions ne sont pas assumées.

Il n'a donc pas été nécessaire d'identifier le type de soutien qui correspondait à chaque difficulté. En fait, nous remarquons que l'effet du soutien était en lien avec les besoins exprimés par les mentorées. Ces dernières se sont dites en général satisfaites du soutien reçu puisque celui-ci a permis d'affermir leur confiance en elles, leur estime d'elles-mêmes et leur sentiment de compétence. Elles sentaient que ce qu'elles faisaient était correct et qu'avec

quelques ajustements, elles parviendraient à surmonter leurs difficultés. Ainsi, le soutien reçu semble avoir répondu aux besoins manifestés par les mentorées, particulièrement ceux d'approbation et de reconnaissance, représentatifs de la première phase de la relation. Mais une fois ces besoins comblés, qu'en était-il du développement de l'identité professionnelle des mentorées? Le soutien reçu leur a-t-il permis de s'affirmer en tant qu'enseignantes, d'apporter leur contribution et d'affermir leur sentiment d'appartenance à la profession?

Houde (1995) explique que pour s'actualiser dans un contexte de mentorat, le mentoré passe par trois phases : celle de l'idéalisation, à laquelle le besoin d'approbation est omniprésent, celle de l'identification, où le mentoré commence à apporter sa contribution et à s'émanciper, et celle de l'actualisation, où son autonomie est assez développée pour qu'il arrive à sentir qu'il fait partie intégrante de la profession. Gohier et al. (2001) soutiennent le même genre de propos en expliquant que l'aller-retour entre les processus d'identification et d'identification vise à affermir ce sentiment d'appartenance. Gohier et al. (2001) expliquent que pour développer son identité, l'enseignant doit posséder des habiletés de nature réflexive. C'est par la réflexion et l'introspection qu'il arrivera à se définir en tant qu'enseignant possédant une identité propre et apportant sa contribution à la profession. Or, ce processus ne pourrait pas exister sans le rapport aux autres. Ainsi, les auteurs ciblent le lien de contiguïté avec les collègues comme élément indispensable à ce développement.

La relation avec le mentor pourrait offrir ce lien de contiguïté privilégié. En effet, le fait de savoir qu'une personne d'expérience était disponible pour offrir son soutien et ses conseils a permis aux participantes d'établir un lien de confiance avec leurs mentors, essentiel au développement de leur identité professionnelle. Les enseignantes qui ont participé à notre recherche ont reconnu les effets positifs de ce lien de confiance dans le développement de

leur sentiment de compétence et la réussite de leur insertion professionnelle. Mais ce lien pourrait-il exister en dehors du mentorat? Si oui, quel est l'avantage de ce type de relation sur le plan de l'identité professionnelle?

5.2.2 La contribution de la relation mentorale au développement de l'identité professionnelle

Les participantes nous ont expliqué que de pouvoir compter sur une personne mandatée pour les aider permettait d'éliminer le malaise engendré par le fait de solliciter l'aide des collègues. Cet avantage est non négligeable puisqu'il contribue au lien de confiance et par conséquent, il encourage le mentoré à dévoiler ses difficultés et à demander du soutien. Par ailleurs, la relation mentorale contribue-t-elle réellement au développement de l'identité du mentoré?

Rappelons une fois de plus qu'en étudiant le développement de l'identité professionnelle en contexte mentorale, nous nous sommes intéressée particulièrement à trois dimensions : les sentiments de compétence, de reconnaissance et d'appartenance à la profession. En lien avec ces dimensions, nous avons remarqué que la relation mentorale avait contribué, aux dires des mentorées, à l'évolution du sentiment de compétence (voir tableau IX, p. 98). Par ailleurs, en ce qui a trait aux sentiments de reconnaissance et d'appartenance, les résultats étaient moins concluants. En lien avec le sentiment de reconnaissance, les mentorées ont laissé entendre que leur mentor avait apporté une certaine contribution dans la mesure où il approuvait leurs façons de faire et confirmait la pertinence de leurs interventions. Par ailleurs, en ce qui concerne la reconnaissance des collègues, la contribution du mentor était moins évidente.

Si certaines mentorées ont commencé à développer des compétences pouvant les amener à affermir ce sentiment de reconnaissance, telles que la

collégialité et la collaboration, cela s'est fait avec le temps et pas nécessairement avec le soutien du mentor. En fait, plusieurs ont mentionné que c'était leur expérience et leur sociabilité qui les avaient amenées jusque là.

Le même constat s'applique à l'évolution du sentiment d'appartenance à la profession, alors que les participantes ont affirmé que c'est leur expérience qui les a amenées à se sentir enseignantes à part entière. Elles ont expliqué qu'ayant acquis de l'expérience, elles manifestaient davantage d'assurance, ce qui leur valait l'acceptation de leurs collègues et contribuait à leur sentiment d'appartenance. Par ailleurs, la majorité des participantes ont dit ne jamais avoir douté de leur appartenance à la profession. De plus, elles ont affirmé que l'évolution de ce sentiment était attribuable à leur expérience et que le mentor n'avait pas vraiment joué de rôle en lien avec cet aspect. Ce résultat nous a surpris étant donné que d'une part, nous nous attendions à ce que plusieurs participantes aient expérimenté des difficultés à ce niveau, et d'autre part, parce qu'elles soutenaient que personne ne les avait aidées à affermir ce sentiment. Peut-être qu'une partie de l'explication réside dans le fait que les participantes étaient presque toutes des enseignantes en voie de réussir leur insertion professionnelle. N'ayant pas douté de leur appartenance à la profession, il était peut-être difficile pour elles d'identifier les facteurs de cette réussite. Une seule personne a manifesté un doute à ce sujet et, malheureusement, son mentor n'a pu l'aider. Au moment de l'entrevue, elle songeait encore à quitter la profession.

Si les mentorées n'ont pas vu la contribution de leur mentor en ce qui a trait à leurs sentiments de reconnaissance et d'appartenance à la profession, c'est peut-être parce que cette contribution était subtile ou inexistante, mais c'est peut-être aussi parce que les mentorées n'étaient pas prêtes à atteindre ce niveau d'émancipation durant la période où la relation s'est déroulée.

Alors, que manque-t-il à la relation mentorale pour qu'elle contribue vraiment à cet aspect et qu'elle ne s'éteigne pas au terme de la première phase? Faut-il qu'elle dure plus longtemps que la période d'insertion professionnelle? Comment doit-elle se dérouler pour qu'il n'y ait pas stagnation ou de frein à l'émancipation du mentoré?

Les résultats obtenus à la suite de nos entrevues ne montrent pas de façon évidente que la relation mentorale a permis aux mentorées de s'émanciper et d'atteindre la phase d'actualisation. Elles seraient plutôt restées au stade de l'idéalisation. Cela est peut-être normal étant donné qu'en insertion professionnelle, les enseignants seraient au stade de survie (Huberman, 1988) et que leurs préoccupations seraient centrées sur la tâche, qu'ils ne maîtrisent pas. Difficile de s'actualiser quand on est confronté tous les jours à des événements qui peuvent ébranler la confiance en soi. Par ailleurs, si l'objectif du mentorat est de permettre le développement de soi du mentoré, il faut penser à lui donner des outils pour y arriver.

Houde (1995) soutient qu'à la deuxième phase de la relation, le mentor doit reconnaître la mutualité de la relation et en profiter pour inciter le mentoré à apporter sa contribution en lui proposant des défis. Bien que cette fonction ait pu amener les participantes à développer leur sentiment d'appartenance, elle n'a pas été assumée par la plupart des mentors. En fait, les participantes de notre recherche ont manifesté le désir qu'elle l'ait été davantage. Mais pour arriver à ce stade d'accompagnement, le mentor doit être en mesure de reconnaître l'évolution de son mentoré et de savoir à quel moment il est prêt à aller plus loin dans son développement professionnel. Cela nécessite, selon l'auteure, une bonne connaissance des compétences du mentoré et de son potentiel ainsi qu'une capacité à identifier ses besoins. Est-ce que tous les mentors possèdent les habiletés nécessaires pour y arriver? Quelles sont les conditions de réussite de cette relation?

5.3 Les conditions de réussite de la relation mentorale

Les participantes, qui se disent toutes satisfaites de leur relation avec leur mentor, ont identifié des conditions de réussite pour le mentorat en enseignement. D'abord, il importe selon elles que le mentor et le mentoré se choisissent attentivement. Houde (1995) avait d'ailleurs souligné l'importance cette condition. Notre recherche a permis d'identifier des aspects autour desquels pourrait s'effectuer ce choix. D'abord, si les deux acteurs se connaissent, il y a déjà un avantage car un lien est déjà établi. Pas surprenant que les mentorées interrogées aient presque toutes choisi de se jumeler avec d'anciennes collègues ou enseignantes associées. Ensuite, une période de préparation est nécessaire afin de discuter des attentes respectives et d'organiser le fonctionnement de la relation.

Houde (1995) explique aussi que dans les programmes de mentorat, il importe que l'institution assure un encadrement et un suivi. L'expérience des enseignantes interrogées montre que celles qui ont participé aux rencontres prévues dans le cadre du programme d'insertion professionnelle de leur commission scolaire et se sont engagées dans les différentes étapes de sa réalisation en ont retiré des bénéfices. Bien qu'on n'ait pas d'indication précise sur la forme que doit prendre cet encadrement, nous savons que les mentorées apprécient les rencontres d'échange et qu'elles souhaitent davantage d'ateliers conjoints avec les mentors.

Ces mentors, selon elles, devraient aussi posséder des qualités, des habiletés et des compétences spécifiques. Nous avons dressé la liste de ces éléments dans la section des résultats (tableau VI, p. 82) et avons remarqué que celles-ci relevaient davantage de qualités personnelles et d'habiletés relationnelles. D'autres qualités ont été relevées, en ce qui a trait à la maturité du mentor, à son engagement et à sa volonté d'aider. Ces qualités sont intimement liées à ce que Houde (1995) qualifie de *généralité*. En effet, le mentor doit posséder des aptitudes et une volonté d'aider dans le seul but de venir en aide à son

mentoré pour l'aider à atteindre ses objectifs personnels et professionnels. Cet aspect est important car il vient rappeler l'objectif de la relation mentorale. De plus, les participantes ont suggéré que le mentor manifeste une ouverture, qu'il choisisse ses interventions en fonction des besoins de son mentoré et qu'il évite d'imposer des façons de faire. Une fois de plus, cette idée est conforme aux propos de Houde (1995) qui explique que le mentor doit offrir à son mentoré un soutien qui encourage son autonomie et la distanciation face aux pratiques de ses collègues. C'est ce qui la différencie d'ailleurs le mentorat de la relation avec un simple collègue. Pour offrir ce type de soutien, le mentor devrait évidemment posséder des habiletés de nature réflexive. Finalement, les participantes ont souligné la pertinence de la formation des mentors. Même si certains mentors ont été formés, leur formation se résumait à une demi-journée d'échange et à la présentation du programme d'insertion professionnelle de leur commission scolaire. On pourrait penser qu'une formation plus élaborée soit nécessaire pour amener les mentors à développer les habiletés requises. Le tableau XI présente une synthèse des conditions de réussite de la relation mentorale telles que perçues par les participantes.

Tableau XI Conditions de réussite de la relation mentorale

Organisation de la relation	Encadrement de la relation	Qualités et attitudes du mentor	Fonctions du mentor
<ul style="list-style-type: none"> - Choix mutuel - Définition des attentes - Définitions des modalités - Rencontres structurées 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation des mentors - Rencontre préparatoire - Ateliers conjoints - Rencontre bilan 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualités personnelles - Habiletés relationnelles - Générativité - Compétences professionnelles - Capacités d'analyse réflexive 	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des besoins - Fonctions liées aux besoins

Nous avons présenté dans cette section les caractéristiques de la relation mentorale qui semblent essentielles à sa réussite. Si le milieu scolaire veut considérer l'implantation de programmes formels de mentorat, il importe de tenir compte de ces caractéristiques. De plus, il est nécessaire de voir quels sont les aspects à considérer dans la formation de futurs mentors. La conclusion qui suit permettra d'apporter des pistes de réflexion en lien avec ces aspects.

Conclusion

La conclusion de ce mémoire vise à résumer la démarche de recherche qui a permis de répondre à notre objectif. De plus, elle a pour but de proposer des éléments à considérer pour la mise en place de programmes d'insertion professionnelle et la formation de mentors en enseignement. Finalement, elle suggère des pistes de recherche pour la communauté scientifique en éducation qui s'intéresse à l'insertion professionnelle des enseignants, au mentorat ou à l'identité professionnelle.

L'objectif de la recherche était de mieux comprendre la relation mentorale en enseignement dans le but d'en identifier des caractéristiques susceptibles de favoriser le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants. Cet objectif est issu de la problématique liée à l'abandon de la carrière des enseignants vivant une période d'insertion professionnelle difficile qui perturbe le développement de leur identité professionnelle. À cet effet, des mesures de soutien sont offertes dans plusieurs commissions scolaires et parmi celles-ci, le mentorat est privilégié. Nous avons donc choisi de mettre en relation le mentorat et le développement de l'identité professionnelle afin de répondre à notre objectif. Ce dernier se divise en deux objectifs spécifiques : comprendre la relation mentorale du point de vue du mentoré et identifier les fonctions du mentor susceptibles de favoriser le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants. Notre cadre de référence a été élaboré à partir des recherches de Houde (1995) sur la relation mentorale et de Gohier et al. (2001) sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants.

À la première étape de notre démarche, nous avons rédigé le devis de recherche. Une fois qu'il a été approuvé, nous avons recruté les participantes et réalisé les entrevues. Nous avons ensuite procédé au traitement des

données (codage et analyse) et finalement, nous avons rédigé les chapitres de présentation et d'interprétation des résultats.

L'élaboration du devis de recherche s'est étendue sur une période d'un an (2007 à 2008). Le projet a été accepté en février 2008 par le jury d'évaluation mandaté par l'Université de Montréal et le certificat d'éthique a été délivré un mois plus tard (annexe VI). Par la suite, la collecte des données s'est étendue sur une période de deux mois (mai-juin 2009). La raison de ce long intervalle entre l'acceptation du devis et la collecte des données s'explique d'abord par la difficulté à recruter des participants lors de la première tentative en 2008, mais aussi, par le fait que nous devions attendre que les participantes sélectionnées aient expérimenté la relation mentorale pendant au moins toute une année scolaire.

Les enseignantes qui ont participé à notre recherche ont été recrutées grâce à des annonces diffusées par les responsables des programmes d'insertion professionnelle de leurs commissions scolaires. Cinq enseignantes ont manifesté leur intérêt et ont effectivement participé aux entrevues, nous racontant leur expérience de la relation mentorale en détaillant les difficultés vécues, le soutien reçu de la part de leur mentor et son effet sur le développement de leur identité professionnelle. Ces entrevues ont été transcrites au printemps 2009 et, au cours de l'été, nous avons procédé au codage des données, à l'aide du logiciel QDA Miner, en suivant la démarche proposée par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996).

Nous avons classé les données en fonction de leur lien avec les deux aspects étudiés, soient le déroulement de la relation mentorale (jumelage, fonctionnement, rôle du mentor) et le développement de l'identité professionnelle (difficultés rencontrées, soutien reçu et effet de ce soutien sur les sentiments de compétence, reconnaissance et appartenance). Ces données ont ensuite été organisées de manière à pouvoir présenter nos

résultats de façon cohérente afin de répondre à nos objectifs. Finalement, de décembre 2009 à avril 2010, nous avons rédigé les chapitres de présentation et d'interprétation des résultats. Nous avons présenté les résultats en fonction de catégories liées à nos objectifs spécifiques.

En lien avec le premier objectif, qui était de comprendre la relation mentorale du point de vue du mentoré, les résultats ont permis de dresser un portrait du rôle du mentor et de la relation ainsi que d'identifier les conditions de réussite de cette relation. Selon les participantes, le mentor est une personne d'expérience qui offre un soutien privilégié à son mentoré dans le but de l'amener à affermir son sentiment de compétence et de répondre à son besoin d'approbation. Ce soutien peut prendre diverses formes, mais la réussite de la relation est tributaire de conditions faisant appel aux qualités, habiletés et compétences du mentor, à la pertinence des fonctions qu'il assume en lien avec les besoins exprimés ainsi qu'à la structure et à l'encadrement de la relation mentorale (voir tableau XI, p.109).

En ce qui a trait au deuxième objectif, qui était d'identifier les fonctions du mentor pouvant favoriser le développement de l'identité professionnelle, les participantes ont reconnu l'apport du mentor à l'évolution de leur sentiment de compétence, mais soutiennent que les sentiments de reconnaissance et d'appartenance sont attribuables d'une part à leur expérience et d'autre part, à leur sociabilité. En effet, la manifestation de leur assurance semble leur avoir valu l'acceptation de leurs pairs et avoir affermi leur conviction d'être des enseignantes à part entière.

Bien que notre recherche ait montré que l'expérience de mentorat vécue par les participantes a surtout répondu à des besoins d'approbation, de soutien moral et d'encouragement, les propos de ces dernières laissent entendre que la relation avec le mentor les a aussi incitées à adopter une attitude plus assurée pour faire face aux difficultés liées à leur travail, aux relations avec

leurs collègues ou aux attentes de l'institution. Les fonctions des mentors qui ont contribué à cette émancipation ne sont peut-être pas clairement définies, mais notre recherche montre qu'en fait, c'est la relation dans son ensemble qui a contribué à cette évolution.

Par ailleurs, le récit des participantes nous laisse supposer qu'il est utopique de croire que la relation mentorale puisse amener le mentoré à s'actualiser dans son rôle professionnel. D'abord, l'actualisation suppose une consolidation de l'identité professionnelle. Il a été montré que cette identité commençait à se construire en cours de formation et que son développement se poursuivait pendant toute la carrière. Étant donné le contexte dans lequel les enseignants débutants entrent en fonction, il serait surprenant qu'ils atteignent ce stade en période d'insertion professionnelle, même avec le soutien d'un mentor. En effet, les problèmes rencontrés durant cette période sont réels et le processus d'affectation des tâches fait en sorte que les enseignants ont à faire face, année après année, à des difficultés qui peuvent perturber leur intégration et freiner le développement de leur identité professionnelle. On pourrait donc penser que dans des conditions optimales, la relation mentorale pourrait permettre au mentoré de tendre vers l'actualisation durant la période d'insertion, mais qu'il est peu probable qu'il s'actualise complètement. Il serait intéressant d'étudier cet aspect dans une autre recherche au cours de laquelle nous pourrions, par exemple, suivre les mentors et les mentorées pendant toute la durée de la relation.

Nos résultats nous ont permis de dégager des caractéristiques de la relation mentorale pouvant favoriser le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants. D'abord, dans une perspective d'implantation de programmes formels de mentorat en enseignement, une formation au rôle de mentor semble pertinente. Celle-ci pourrait comporter divers ateliers au cours desquels seraient exposés les enjeux relatifs à l'insertion professionnelle et seraient présentés les différents aspects de la relation mentorale et les

fonctions du mentor. De plus, nos résultats suggèrent que la formation devrait comprendre des ateliers visant à développer chez les mentors des habiletés spécifiques ayant pour but d'amener les mentorés à réfléchir sur leur pratique et à se différencier de leurs collègues. À ce propos, notre recherche ne montre pas de façon évidente que les échanges entre mentors et mentorés n'étaient pas de nature réflexive. En fait, comme l'indique Gervais (1999a), même si le terme *pratique réflexive* n'est pas employé dans le discours des enseignants, il se peut tout de même qu'une partie des échanges témoignent de cette capacité réflexive. Par ailleurs, cette dimension mériterait d'être davantage étudiée. Cela pourrait faire l'objet d'une recherche sur les habiletés réflexives des mentors et des mentorés.

Outre cette capacité réflexive, les mentorés ont expliqué que, selon elles, tout le monde ne peut pas être mentor. Même si une formation est offerte, des qualités de bases sont essentielles pour assumer ce rôle. En fait, l'expérience, les compétences en enseignement et la formation à l'accompagnement ne suffiraient pas. Les mentors doivent avoir la volonté de contribuer au développement d'une autre personne et faire preuve de disponibilité, d'écoute et d'ouverture. Ce ne sont que quelques-unes des attitudes à privilégier pour aider le mentoré à développer son identité professionnelle. Toutefois, des questions demeurent : sur quelles bases faut-il sélectionner les mentors? Comme la relation mentorale se veut volontaire et gratuite, il serait difficile d'imposer des conditions. Si c'était le cas, est-ce qu'on pourrait encore parler de mentorat? Ces questions méritent sans doute qu'on s'y intéresse, par exemple, dans l'élaboration d'une formation pour les mentors.

Le cadre de référence de notre recherche, inspiré du modèle de la relation mentorale de Houde (1995) et du modèle de construction de l'identité professionnelle des enseignants de Gohier et al. (2001), nous semble toujours pertinent pour étudier le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants en contexte mentorale. Toutefois, nos résultats

suggèrent des ajouts à y apporter. En effet, en ce qui concerne les fonctions du mentor, il importe de mettre en garde en ce qui a trait à l'effet négatif perçu par les participantes en lien avec les fonctions *répondre* et *favoriser l'avancement*. En fait, selon elles, le mentor devrait plutôt valoriser son mentoré aux yeux de ses collègues, ce qui pourrait lui permettre d'affermir son sentiment de reconnaissance. Cette fonction n'est pas identifiée telle quelle dans le modèle de Houde (1995), même si l'auteure en parle, mais nous pensons qu'il pourrait être pertinent de l'ajouter à la liste. En ce qui a trait au modèle de construction de l'identité professionnelle des enseignants, nos résultats ont montré que les enseignants débutants éprouvaient un grand besoin de reconnaissance. Ce besoin devrait donc être considéré, durant la période d'insertion professionnelle, au même titre que les sentiments de compétence, de congruence, d'estime et de direction de soi suggérés par Gohier et al. (2001). Les ajouts proposés pour les deux modèles ne sont pas substantiels et le cadre de référence élaboré pour les besoins de cette recherche demeure utile et pertinent puisqu'il nous a permis de répondre à notre objectif et de contribuer à l'avancement des connaissances en éducation.

Enfin, notre recherche montre assez clairement que le mentorat contribue à aider les enseignants débutants à traverser la période d'insertion professionnelle en développant leur sentiment de compétence. Par contre, nos résultats ne permettent pas d'affirmer de façon évidente que cette forme d'accompagnement peut favoriser le développement des sentiments de reconnaissance et d'appartenance durant la période d'insertion professionnelle. Par ailleurs, il semble juste d'affirmer que si certaines conditions sont réunies, le mentorat en enseignement peut avoir un apport positif sur la réussite de l'insertion professionnelle. Maintenant, si l'on pense à instaurer des mesures d'accompagnement comme le mentorat dans tous les milieux scolaires, il est pertinent de se pencher sur les conditions de réussite de la relation qui ont été identifiées dans cette recherche et de les considérer

dans la mise sur pied des programmes d'insertion professionnelle et dans la formation des futurs mentors. Ainsi, nous pensons que le mentorat pourrait non seulement contribuer au développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants, mais qu'il pourrait aussi permettre aux enseignants d'expérience, par la reconnaissance de leur rôle, à développer une identité de... mentors.

Références bibliographiques

- Allouche-Benayoun, J. & Pariat, M. (2000). *La fonction formateur. Identités professionnelles. Méthodes pédagogiques. Pratiques de formation* (2^e édition). Paris : Dunod.
- Baillauquès, S. & Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris: ESF.
- Bergevin, C. & Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Récupéré le 15 décembre 2007 de http://www.insertion.qc.ca/IMG/doc/Le_mentorat_par_ladipe.doc
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 43-56). Bruxelles: De Boeck.
- Bouquillon, E.A., Sosik, J.J. & Lee, D. (2005). It's only a phase: Examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 239-258.
- Carden, A.D. (1990). Mentoring and adult career development: The evolution of a theory. *The Counseling Psychologist*, 18(2), 275-299.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3) 497-514.
- CNIPE (2010). *Programmes d'insertion professionnelle*. Récupéré le 17 avril 2010 de http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article145
- Cuerrier, C. (2001). *Le mentorat et le monde du travail: un modèle de référence*. Québec: Fondation de l'entrepreneurship.
- Cuerrier, C. (2002). *Le mentorat: lexique et répertoire de base*. Québec : Éditions Fondation de l'entrepreneurship.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke: CRP.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (2^e édition). Paris: Armand Colin.

- Evertson, C.M. & Smithey, M.W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field of study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. & Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique: invitation ou frein à l'émancipation professionnelle? Dans J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 85-111). Bruxelles: De Boeck.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Québec: Gouvernement du Québec.
- Gervais, C. (1999a). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle: une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 113-137). Bruxelles: De Boeck.
- Gervais, C. (1999b). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17.
- Gohier, C. & Anadón, M. (2000). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant: au-delà d'un modèle sociologique du sujet. Dans C. Gohier & C. Alin (Éds.), *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation* (pp. 17-28). Paris: L'Harmattan.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (Éds.), *L'enseignant un professionnel* (pp. 21-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2005). *Principales statistiques de l'éducation en 2003-2004*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2004). *Actes du colloque en insertion professionnelle. Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Hétu, J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 61-83). Bruxelles: De Boeck
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal: Méridien.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. & Kralik, J.M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Récupéré le 15 décembre 2007 de <http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.doc>
- Jonson, K.F. (2002). *Being an effective mentor. How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kirsch, R. (2006). L'abandon de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, Montréal.
- Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Kram, K. (1985). Improving the mentoring process. *Training and Development Journal*, 39(4), 40-43.
- Kullman, J. (1998). Mentoring and the development of reflective practice: Concepts and context. *System*, 26(4), 471-484.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Lamoureux, L., Brousseau-Deschamps, M., Desmarais, B., Nault, G. et Nault, T. (2002). *Bilan du programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant*. Laval, Commission scolaire de Laval.
- Lawson, H. A. (1992). Beyond the new conception of teachers induction. *Journal of Teacher Education*, 43, 163-172.
- Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques* (2^e édition). Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants: un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, 128, 45-47.
- Marable, M.A. & Raimondi, S.L. (2007). Teachers' perceptions of what was most and least supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring*, 15(1), 25-37.
- Martel, R. & Ouellette, R. (2003). L'insertion professionnelle: une vision statistique et prévisionnelle, *Vie pédagogique*, 128, 41-44.

- Martineau, S., Breton, N. & Presseau, A. (2005). Restructuration de l'identité professionnelle d'enseignants en contexte particulier d'intervention auprès d'une population étudiante en difficulté. Dans C. Gervais et L. Portelance (Éds.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. (pp.187-205). Sherbrooke: CRP.
- Martineau, S. & Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans C. Gohier et C. Alin (Éds.), *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation*. (pp. 85-110). Paris: L'Harmattan.
- Martineau, S. & Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle: un tour d'horizon des recherches. *ÉCHO du R.É.S.E.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'université Laval*, 5(1), 7-17.
- Martineau, S., Presseau, A. & Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Récupéré le 15 décembre 2007 de http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=28>
- Martineau, S. & Vallerand, C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Récupéré le 15 décembre 2007 de http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=134
- Mukamurera, J. (1999a). Le processus d'insertion professionnelle de finissants en enseignement au Québec: une analyse des trajectoires. *Éducation et francophonie*, 27(1), Récupéré le 19 décembre 2007 de <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Mukamurera.html>
- Mukamurera, J. (1999b). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs du primaire et du secondaire au Québec. *Vie pédagogique*, 111, 24-27.
- Mukamurera, J. & Gingras, C. (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au secondaire. Dans C. Gervais & L. Portelance (Éds.), *Des savoirs au cœur de la pratique*

- enseignante. Contextes de construction et modalités de partage.* (pp. 201-223). Sherbrooke: CRP.
- Mukamurera, J. & Martineau, S. (2009). Qu'est-ce qu'une insertion professionnelle réussie? *Formation et profession*, 16 (1), 50-53.
- Nault, T. (1993). Le stage probatoire: du rêve à la réalité de l'insertion professionnelle. *Dimensions*, 15(2), 8.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 139-160). Bruxelles: De Boeck.
- Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement? *Vie pédagogique*, 128, 21-22.
- Ouellette, R. (2001). *Prévision de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement.* Texte présenté dans le cadre du colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation (PPCRE), Laval, Québec.
- O'Brien, J. & Christie, F. (2005). Characteristics of support for beginning teachers: Evidence from the new teacher induction scheme in Scotland. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 189-203.
- Phillips-Jones, L. (1983). Establishing a formalized mentoring program. *Training and Development Journal*, 37(2), 38-42.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer.* Québec: Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.). *La recherche en éducation : étapes et approches.* (pp. 123-150). Sherbrooke : CRP.
- Smith, T.M. & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.

- Vallerand, C. & Martineau, S. (2006). *Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. Récupéré le 19 décembre 2007 de http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=89
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Weva, K.W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 187-208). Bruxelles: De Boeck.
- Young, J.R., Bullough, R.V., Draper, R.J., Smith, L. K. & Erickson, L.B. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: choosing compassion over inquiry. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 169-188.

Annexes

Annexe I: Données sociodémographiques

A. DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES	
1. Âge du mentoré au début de la relation	
2. Genre du mentoré	<input type="checkbox"/> homme <input type="checkbox"/> femme
3. Formation initiale du mentoré	
4. Formation continue du mentoré au moment de la relation	
5. Expérience professionnelle du mentoré au moment de la relation	
6. Ordre d'enseignement du mentoré au moment de la relation	
7. Statut d'enseignement du mentoré au moment de la relation	
8. Âge du mentor au moment de la relation	
9. Genre du mentor	
10. Formation initiale du mentor	
11. Formation continue du mentor (perfectionnement en accompagnement)	
12. Expérience professionnelle du mentor au moment de la relation	
13. Ordre d'enseignement du mentor au moment de la relation	
14. Proximité du mentor	<input type="checkbox"/> même école <input type="checkbox"/> même cycle <input type="checkbox"/> même niveau
15. Durée de la relation mentorale	
16. Mesures de soutien offertes par la C.S. ou l'école (autres que le mentorat) pour les enseignants débutants	<input type="checkbox"/> ateliers <input type="checkbox"/> portail virtuel <input type="checkbox"/> réseau d'entraide <input type="checkbox"/> forums <input type="checkbox"/> conférences <input type="checkbox"/> mentorat virtuel <input type="checkbox"/> trousse d'accueil _____ autre

Annexe II: Questionnaire sur les fonctions du mentor

B. LES FONCTIONS DU MENTOR (HOUDE 1995)

_____ ACCUEILLIR le mentoré⁹ dans le milieu, le présenter aux autres membres.

_____ GUIDER le mentoré dans le milieu en lui faisant part des normes, valeurs et tabous de la culture organisationnelle.

_____ ENSEIGNER au mentoré.

_____ ENTRAINER le mentoré à acquérir des habiletés précises reliées à la pratique d'un travail.

_____ REPONDRE DU MENTORE auprès des autres membres du milieu.

_____ FAVORISER L'AVANCEMENT du mentoré dans ce milieu.

_____ Être le MODELE du mentoré.

_____ Présenter des DEFIS au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves.

_____ CONSEILLER le mentoré sur une question ou sur l'autre.

_____ Donner du FEED-BACK direct, utile et constructif.

_____ SOUTENIR MORALEMENT le mentoré, particulièrement en période de stress.

_____ SECURISER le mentoré.

⁹ Houde utilise le terme *protégé* pour désigner le mentoré. Nous avons choisi de le remplacer pour faciliter la compréhension par les participants.

Consignes

1. Surligner en jaune les fonctions qui ont été assumées par le mentor.
2. Surligner en rose les fonctions que le mentoré aurait voulu que le mentor assume.
3. Ordonner les fonctions par ordre d'importance (1 à 12).

Questions :

- a) Parmi ces fonctions, lesquelles ont été assumées le plus fréquemment par le mentor?
- b) Parmi ces fonctions, lesquelles ont été assumées le moins fréquemment par le mentor?
- c) Quelles sont les fonctions que vous considérez les plus importantes? Pourquoi?

Annexe III: Schéma d'entrevue**Entrevue sur le développement de l'identité professionnelle
des enseignants débutants en contexte de relation mentorale**

Nom du participant : _____

École : _____ Commission scolaire:

Date: _____

Début de l'entrevue : _____

Fin de l'entrevue: _____

Lieu et atmosphère de

l'entrevue: _____

Autres renseignements:

C. LA RELATION MENTORALE

C1. DÉBUT DE LA RELATION:

1.1 JUMELAGE

- a) Pourriez-vous raconter comment vous avez rencontré votre mentor?
- *Comment s'est effectué le jumelage?*
 - *Faisiez-vous partie d'un programme formel de mentorat (activités, suivi, etc.)?*
- b) Quel est votre degré de satisfaction quant à la façon dont le jumelage s'est effectué?

1.2 FONCTIONNEMENT

- a) Pourriez-vous expliquer les modalités de fonctionnement de votre relation mentorale?
- *Avez-vous identifié vos attentes l'un envers l'autre? Quelles étaient-elles?*
 - *Comment étaient organisées vos rencontres? (fréquence, sur R.V., sur demande, objectifs, thèmes abordés, etc.)*
- b) Quel est votre degré de satisfaction quant aux modalités établies pour le fonctionnement de votre relation mentorale?

C2. DÉROULEMENT DE LA RELATION:

2.1 SENTIMENT DE COMPÉTENCE

- a) Avez-vous rencontré des difficultés au début de votre carrière? Lesquelles?
- *Cela a-t-il affecté votre sentiment de compétence? De quelle façon?*
- b) Pour chacune des difficultés mentionnées :
- En avez-vous parlé à votre mentor?
- *A-t-il joué un rôle face à cette difficulté? Lequel (se référer à la liste)?*
 - *Pourriez-vous donner des exemples ?*
 - *Quel est votre degré de satisfaction quant au soutien reçu lorsque vous avez expérimenté cette difficulté?*
- c) Aujourd'hui, vous sentez-vous plus compétent qu'à vos débuts? Pourquoi?
- *À quoi attribuez-vous l'évolution de votre sentiment de compétence?*
 - *Votre mentor a-t-il joué un rôle face à cet aspect? Lequel (se référer à la liste)?*
 - *Pourriez-vous donner des exemples ?*
 - *Quel est votre degré de satisfaction quant au soutien reçu face à cet aspect?*

2.2 SENTIMENT DE RECONNAISSANCE

- a) Au début de votre carrière, aviez-vous le sentiment d'être reconnu par vos pairs comme un enseignant à part entière? Pourquoi?
- b) À quel moment ce sentiment est-il apparu? A-t-il évolué? Comment?
 - *À quoi attribuez-vous l'évolution de votre sentiment de reconnaissance?*
- c) En avez-vous parlé à votre mentor?
 - *A-t-il joué un rôle face à cet aspect? Lequel (se référer à la liste)?*
 - *Pourriez-vous donner des exemples ?*
 - *Quel est votre degré de satisfaction quant au soutien reçu face à cet aspect?*

2.3 SENTIMENT D'APPARTENANCE À LA PROFESSION

- a) Au début de votre carrière, aviez-vous le sentiment de faire partie intégrante de la profession enseignante? Pourquoi?
- b) À quel moment ce sentiment est-il apparu? A-t-il évolué? Comment?
 - *À quoi attribuez-vous l'évolution de votre sentiment d'appartenance à la profession?*
- c) En avez-vous parlé à votre mentor?
 - *A-t-il joué un rôle face à cet aspect? Lequel (se référer à la liste)?*
 - *Pourriez-vous donner des exemples ?*
 - *Quel est votre degré de satisfaction quant au soutien reçu face à cet aspect?*

C3. FIN DE LA RELATION

- a) Pourriez-vous décrire la fin de votre relation mentorale?
 - *Combien de temps a-t-elle duré?*
 - *Comment s'est-elle terminée (bilan, interruption, atmosphère, etc.)?*
 - *Pensez-vous qu'il devrait y avoir une suite à cette relation? Si oui, laquelle*
- b) Quel est votre degré de satisfaction quant à la durée de votre relation? Pourquoi?
- c) Quel est votre degré de satisfaction quant à la façon dont votre relation mentorale s'est terminée? Pourquoi?
- d) Que retenez-vous de votre expérience de mentorat (jumelage, déroulement, fin, etc.)?
- e) En général, quel est votre degré de satisfaction face au soutien reçu de la part de votre mentor? Pourquoi?
- f) Le soutien reçu de votre mentor vous a-t-il aidé à développer votre identité comme enseignant? Comment?
- g) Avez-vous reçu d'autres formes de soutien? Lesquelles?

C4. CONDITIONS DE RÉUSSITE DE LA RELATION:

- a) Selon vous, quels sont les aspects à considérer pour que la relation mentorale contribue au développement de l'identité professionnelle d'un enseignant débutant?
- *Quelles sont les conditions gagnantes (jumelage, modalités de fonctionnement, etc.)?*
 - *Quels sont les aspects à éviter ?*
- b) Selon vous, quelles sont les qualités du mentor qui peuvent contribuer à la qualité de la relation?
- c) Selon vous, quelles sont les attitudes à éviter de la part du mentor pour que la relation soit positive?
- d) Recommanderiez-vous la relation mentorale aux futurs enseignants? Pourquoi?

C5. DIVERS

Y a-t-il des éléments que vous aimeriez ajouter?

- *Événements marquants ;*
- *précisions ;*
- *commentaire ;*
- *recommandations ;*
- *questions ;*
- *etc.*

Merci.

Annexe IV: Annonce pour recruter des participants

PARTICIPANTS RECHERCHÉS
Pour un projet de recherche sur
LA RELATION MENTORALE EN ENSEIGNEMENT

Nous cherchons actuellement des enseignants du préscolaire et du primaire intéressés à participer à un projet de recherche sur la relation mentorale en enseignement.

Le but de la recherche est de :

Mieux comprendre la relation mentorale en enseignement dans le but d'identifier des caractéristiques de cette relation susceptibles de favoriser le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants.

Nous souhaitons ainsi aider à identifier les aspects à considérer dans la formation des mentors et dans la mise sur pied de programmes de mentorat en enseignement.

Chaque participant doit présenter les caractéristiques suivantes :

- *Être un enseignant du préscolaire ou du primaire;*
- *compter cinq années ou moins d'expérience en enseignement;*
- *avoir expérimenté une relation avec un mentor, d'une durée d'au moins un an, au cours des cinq dernières années.*

Les enseignants volontaires seront appelés à participer à une entrevue individuelle semi-dirigée d'une durée maximale de deux heures.

Si vous désirez participer à ce projet, veuillez contacter Ariane Provencher aux coordonnées suivantes :


514-343-2383

En vous remerciant de votre collaboration,

Ariane Provencher

Étudiante à la M.A. en psychopédagogie

Université de Montréal

Annexe V: Informations aux participants

Informations aux participants

Titre de la recherche:

Développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants en contexte de relation mentorale.

Chercheuse:

Ariane Provencher

Étudiante à la maîtrise ès arts (M.A.) en psychopédagogie

Faculté des sciences de l'éducation

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal

Bureau: Pavillon Marie-Victorin, A-235-2

Téléphone: (514) 343-2383

Courriel: [REDACTED]

Objectifs de la recherche:

Notre objectif est de mieux comprendre comment se déroule la relation mentorale en enseignement afin d'en cerner les caractéristiques qui peuvent contribuer au développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants. Cette recherche vise à éclairer la communauté scientifique en éducation en ce qui a trait aux besoins d'accompagnement des enseignants débutants. Ainsi, nous espérons aider à identifier les aspects à considérer lors de la formation des mentors et de la mise sur pied de programmes formels de mentorat.

Modalités de participation:

Les enseignants volontaires seront appelés à participer à une entrevue individuelle semi-dirigée d'une durée maximale de deux heures. La première partie de l'entrevue comporte des questions d'ordre sociodémographiques alors que la deuxième partie comporte des questions ouvertes invitant les

participants à se prononcer sur le déroulement de leur relation mentorale, le rôle de leur mentor ainsi que sur leur représentation de leur rôle et de leur position au sein de la profession enseignante.

Conditions de participation:

Les participants sont des enseignants du primaire ou du secondaire dont l'expérience ne dépasse pas cinq ans. Ils ont vécu une relation mentorale d'une durée d'au moins un an au début de leur carrière (dans les cinq premières années).

Avantage lié à la participation:

L'avantage de participer à cette recherche est celui d'aider à mieux comprendre comment se déroule la relation mentorale en enseignement et à cerner les conditions favorables d'une telle relation en ce qui a trait au développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants. Les participants qui le désirent seront informés des résultats de l'étude une fois la recherche terminée.

Risque:

La recherche ne comporte aucun risque particulier. Aucune information ne sera communiquée à une tierce personne. L'entrevue est strictement confidentielle. L'anonymat est garanti par la modification des noms et des lieux dans la transcription des entrevues.

Retrait:

La participation est volontaire. Les participants peuvent se retirer en tout temps, sans préavis et sans préjudice. Ils n'auront qu'à informer la chercheuse de leur désir de se retirer du projet, verbalement ou par écrit.

Questions:

Toute question ou tout commentaire peut être adressé à la chercheuse par courriel ou par téléphone, aux coordonnées mentionnées ci-haut.

Annexe VI: Certificat d'éthique

(retiré de la version PDF)

Annexe VII: Formulaire de consentement

Formulaire de consentement

Titre de la recherche:

Développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants en contexte de relation mentorale.

Chercheure:

Ariane Provencher

Étudiante à la maîtrise ès arts (M.A.)
psychopédagogie

Faculté des sciences de l'éducation

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal

Bureau: Pavillon Marie-Victorin, A-235-2

Téléphone: (514) 343-2383

Courriel: [REDACTED]

Je, _____, déclare avoir pris connaissance et avoir reçu une copie du document intitulé *renseignements aux participants*. J'ai discuté avec madame Ariane Provencher et je comprends le but, la nature, les avantages et les risques de la recherche.

Après une période de réflexion d'un délai raisonnable, je consens librement à participer à cette recherche et je sais que je peux me retirer en tout temps, sans préjudice.

Nom et prénom: _____

Téléphone: _____

Courriel: _____

Date: _____

Signature: _____

Annexe VIII: Codes et catégories de codes

❖ Fonctions

- Accueillir
- Guider
- Enseigner
- Entraîner
- Répondre
- Favoriser
- Modèle
- Défis
- Conseiller
- Feed-back
- Soutenir
- Sécuriser
- Autre

❖ Début de la relation

- Jumelage
- Programme
- Organisation
- Satisfaction début

❖ Difficulté 1

- Description difficulté 1
- Conséquence difficulté 1
- Soutien mentor difficulté 1

❖ Difficulté 2

- Description difficulté 2
- Conséquence difficulté 2
- Soutien mentor difficulté 2

❖ Difficulté 3

- Description difficulté 3
- Conséquence difficulté 3
- Soutien mentor difficulté 3

❖ Difficulté 4

- Description difficulté 4
- Conséquence difficulté 4
- Soutien mentor difficulté 4

❖ Compétence

- Compétence début
- Compétence évolution
- Compétence soutien mentor
- Compétence attribution

❖ Reconnaissance

- Reconnaissance début
- Reconnaissance évolution
- Reconnaissance soutien mentor
- Reconnaissance attribution

❖ Appartenance

- Appartenance début
- Appartenance évolution
- Appartenance soutien mentor
- Appartenance attribution

❖ Fin de la relation

- Dénouement
- Suite
- Satisfaction fin

❖ Réussite

- Conditions gagnantes
- À éviter
- Qualités du mentor

❖ Identité professionnelle

- Identité soutien mentor

❖ Autres commentaires

- Apport de la relation

Annexe IX: Classement des fonctions du mentor par importance selon les mentorées

Rang Fonction	1^{er}	2^e	3^e	4^e	5^e	6^e	7^e	8^e	9^e	10^e	11^e	12^e	Total
Accueillir	1					1		2	1				5
Guider				1		1			1	1		1	5
Enseigner			1				1	1		2			5
Entraîner		1				1	1		1		1		5
Répondre										1	3	1	5
Favoriser							1				1	3	5
Modèle	1				3					1			5
Défis						1	1	1	2				5
Conseiller		3	1	1									5
Feed-back	1		1	2	1								5
Soutenir	1	1	1		1		1						5
Sécuriser	1		1	1		1		1					5
Total	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	

Les fonctions sont énumérées de haut en bas, sans ordre spécifique. Les nombres en haut du tableau indiquent le degré d'importance attribué par les mentorées (de 1 à 12) alors que les chiffres utilisés dans les différentes cases indiquent le nombre de participantes ayant placé la fonction ciblée au rang correspondant.