

Le mentorat comme dispositif d'aide à l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants novices

Point de vue des membres de la direction

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de :

Emilie Kneuss

Sous la direction de :

Françoise Pasche Gossin

Delémont, le 27 avril 2020

Remerciements

Je remercie tout d'abord Madame Esther González-Martinez, ma première directrice de mémoire pour ses précieux conseils qui m'ont permis de m'engager dans ce travail de Bachelor.

Je remercie vivement Madame Françoise Pasche Gossin, qui a repris le flambeau en tant que directrice de mémoire. Ses conseils avisés, son aide et son encadrement m'ont permis d'arriver au terme de ce travail.

Je tiens également à remercier les cinq directrices et directeurs d'établissements primaires du canton de Berne qui ont pris du temps pour s'entretenir avec moi.

Merci également aux personnes qui m'ont aidée à relire et mettre en page ce travail.

Résumé

En tant qu'étudiante à la HEP-BEJUNE et future enseignante, j'ai choisi d'orienter ma recherche vers l'insertion professionnelle des novices dans l'enseignement primaire et plus particulièrement, vers le mentorat. En effet, les recherches sur les novices en début de carrière montrent que nombreuses sont les personnes débutantes qui éprouvent des difficultés et vivent le « choc de la réalité », souvent dû au décalage entre la formation et le terrain. Pour pallier cette difficulté, certains membres de la direction du Jura bernois ont choisi d'instaurer le mentorat comme accompagnement professionnel en début de carrière.

À travers ce mémoire, je cherche à identifier les difficultés que rencontrent les novices du point de vue de la direction, les raisons de la mise en place d'un mentorat, son fonctionnement ainsi que les effets visés sur ses partisans. Ceci, dans le but d'anticiper au mieux ma future insertion professionnelle. Afin de répondre aux divers questionnements ayant trait à ce sujet et d'atteindre mes objectifs de recherche, j'ai réalisé cinq entretiens avec des membres de la direction du Jura bernois. Suite à cette rencontre, j'ai pu recueillir leur vision en ce qui concerne le mentorat.

Cinq mots clés :

- Insertion professionnelle
- Mentorat
- Novices
- Difficultés
- Relation d'aide

Liste des tableaux

- Tableau 1 : les membres de la direction rencontrés
Tableau 2 : les lacunes perçues dans la formation
Tableau 3 : culture de l'établissement
Tableau 4 : relation famille-école
Tableau 5 : gestion de la classe
Tableau 6 : aide à l'insertion professionnelle
Tableau 7 : décharge de travail
Tableau 8 : les bénéficiaires du mentorat
Tableau 9 : la sélection des mentor·e·s
Tableau 10 : le suivi de la part des membres de la direction
Tableau 11 : en regard des novices
Tableau 12 : en regard des mentor·e·s
Tableau 13 : en regard des membres de la direction
Tableau 14 : les limites et avantages du mentorat

Liste des annexes

ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN	1
---	----------

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i>	3
1.1.2 <i>Présentation du problème</i>	3
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	4
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	5
1.2.1 <i>Définition de l'insertion professionnelle</i>	5
1.2.2 <i>Les difficultés rencontrées par les novices</i>	6
1.2.3 <i>Le mentorat</i>	9
1.2.4 <i>Le mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion professionnelle</i>	10
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS (OU HYPOTHESES) DE RECHERCHE	12
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	12
1.3.2 <i>Objectifs (ou hypothèses) de recherche</i>	12
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	13
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	13
2.1.1 <i>Une recherche qualitative</i>	13
2.1.2 <i>Approche inductive et déductive</i>	14
2.1.3 <i>Une démarche compréhensive</i>	15
2.2 NATURE DU CORPUS	15
2.2.1 <i>Entretien semi-directif</i>	15
2.2.2 <i>Choix de la population et protocole de recherche</i>	16
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	17
2.3.1 <i>Les règles de transcription</i>	17
2.3.2 <i>Le traitement des données</i>	17
2.3.3 <i>Méthodes et analyse</i>	18
CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS	19
3.1 LES DIFFICULTES LIEES A L'ENTREE DU METIER DU POINT DE VUE DES MEMBRES DE LA DIRECTION	19
3.1.1 <i>Quelques lacunes perçues dans la formation par les directions</i>	19
3.1.2 <i>Culture de l'établissement</i>	20
3.1.3 <i>Relation famille-école</i>	22
3.1.4 <i>Gestion de la classe</i>	23
3.2 LES RAISONS DE LA MISE EN PLACE D'UN MENTORAT	24
3.2.1 <i>Aide à l'insertion professionnelle</i>	24
3.2.2 <i>Décharge de travail</i>	26

3.3	LE FONCTIONNEMENT DU MENTORAT	27
3.3.1	<i>Les bénéficiaires du mentorat</i>	27
3.3.2	<i>La sélection des mentor·e·s</i>	29
3.3.3	<i>Le suivi de la part des membres de la direction</i>	30
3.4	LES EFFETS DU MENTORAT.....	32
3.4.1	<i>En regard des novices</i>	32
3.4.2	<i>En regard des mentor·e·s</i>	34
3.4.3	<i>En regard des membres de la direction</i>	35
3.5	LES LIMITES ET LES AVANTAGES DU MENTORAT	36
	CONCLUSION	38
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	42
	ANNEXES	I

Introduction

Contexte du champ d'étude et motivations personnelles

La qualité de l'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants débutants constitue un enjeu majeur pour leur pratique professionnelle. Les novices rencontrent des défis importants en regard de l'appropriation d'une culture d'établissement, de la motivation des élèves à l'apprentissage, de l'instauration d'une pratique efficace de gestion de la classe, de la planification correspondante aux besoins particuliers de leurs élèves de même que du travail en collaboration avec les parents de leurs élèves. De telles difficultés rencontrées nécessitent un accompagnement des novices durant la première année de l'exercice professionnel, notamment au travers d'une relation mentorale. L'objet du mentorat professionnel consiste donc à assurer le développement et l'apprentissage professionnel de la personne débutante qui bénéficie du soutien, des conseils, de l'expertise et de la sagesse prodigés par un collègue plus expérimenté (Cuerrier, 2004, cité par Duchesne, 2010). En tant que future enseignante, il est nécessaire que je me questionne sur mon entrée dans le métier. Étant une profession qui demande une qualification sur de nombreux axes, j'ai compris que le soutien et les conseils des collègues chevronnés sont précieux.

Durant ma formation, j'ai eu l'occasion d'échanger avec quelques enseignantes et enseignants au sujet de leur insertion professionnelle. J'ai remarqué que l'entrée dans le métier n'est pas sans difficulté. En effet, le sentiment de doute et de remise en question était évoqué à plusieurs reprises. De plus, la nécessité de collaborer avec les membres de la direction et les collègues paraissait primordiale. Cette constatation m'a amenée à me questionner sur les moyens à mettre en œuvre pour une insertion professionnelle réussie. J'ai donc découvert le mentorat, présenté comme une réelle aide pour les novices. C'est donc naturellement que ce dernier fait l'objet de ce mémoire, car je souhaite utiliser ce travail pour ma future expérience d'insertion professionnelle.

Sujet précis abordé et questions de départ

Ayant donc découvert le mentorat au travers de nombreuses lectures d'articles littéraires, je me suis posé un certain nombre de questions qui sont résumées ci-après : quelle est la définition du mentorat ? Est-ce que je pourrais, en tant que future enseignante, bénéficier du mentorat ? Qui met en place le mentorat dans les établissements ? Qui sont les actrices et acteurs concernés ? Qu'est-ce que le mentorat apporte aux personnes ciblées ?

Pour pouvoir répondre à mes interrogations, j'ai décidé d'axer ce travail sur les perceptions du mentorat de la part des membres de la direction en écoles primaires. Ces derniers, étant au cœur de l'instauration d'une telle démarche, ont une vue globale sur sa mise en place.

Plan de travail

Ce travail de mémoire comprend trois grandes parties : la problématique, la méthodologie, puis l'analyse et l'interprétation des résultats. Dans la première partie, les notions théoriques qui définissent l'insertion professionnelle ainsi que le mentorat sont exposées. Puis, cette dernière m'a également permis d'identifier les avantages du mentorat comme l'aide à l'insertion professionnelle des novices. La question et les objectifs de recherche sont énoncés au terme de ce chapitre. Dans la seconde partie, les fondements méthodologiques qui fixent le cadre de cette recherche sont présentés, suivis de la nature du corpus qui évoque la manière utilisée pour la collecte de données. La méthode de traitement et d'analyse des données conclut la méthodologie. En ce qui concerne la troisième partie, elle est composée de la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats. Les données sont discutées à l'aide de références théoriques, représentées par des tableaux et également par des verbatim qui permettent de prendre connaissance des propos des membres de la direction.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

L'entrée dans le métier d'enseignante et enseignant n'est pas sans difficulté en raison des multiples défis à relever. Parmi ceux-ci on distingue la planification qui tient compte des divergences individuelles des élèves, la gestion de la classe, la notation des apprentissages, la collaboration avec les parents, les relations avec le cercle scolaire, etc. Le sentiment d'isolement s'ajoute également aux difficultés auxquelles est confrontée la personne débutante. Passant du statut d'étudiant·e à celui de professionnel·le, elle ou il se trouve dans un contexte quelque peu nouveau auquel il est nécessaire de s'adapter. Cette transition entre formation et emploi, considérée comme deux instants distincts, n'est en réalité qu'un seul processus de développement professionnel : il s'agit d'un unique moment charnière. Le moment de transition entre l'institution de formation et l'engagement dans l'établissement scolaire est donc à entrevoir comme une étape primordiale. Il nécessite de s'intégrer avec le reste des membres de ce même corps, d'adopter ses habitudes de fonctionner, etc. L'appropriation de la « culture enseignante » se construit de manière continue lors de l'entrée dans le métier ainsi que tout au long de sa carrière.

Lors des premiers instants en tant que titulaire de classe, il est souvent estimé qu'un accompagnement n'est plus essentiel. Or, si l'on observe les constats de l'abandon de la profession dès les débuts de l'exercice, le travail d'accompagnement serait donc encore à promouvoir dans le but de soutenir les novices dans les épreuves du métier. Parmi l'une de ces alternatives se trouve le mentorat. Ce système qui met en relation une population enseignante novice avec un personnel enseignant pourrait faciliter l'entrée dans le métier grâce aux conseils et au soutien qui lui sont offerts.

1.1.2 Présentation du problème

L'entrée dans la profession et les premières années d'exercice constituent une période importante de la vie professionnelle des personnes enseignantes et de la construction de leur identité professionnelle. Le passage du statut d'étudiant·e à celui de professionnel·le exige une insertion professionnelle visant à apprendre de ses erreurs et des obstacles rencontrés, ainsi qu'une formation continue contribuant à consolider sa formation sur la continuité de la carrière.

Néanmoins, l'insertion professionnelle des jeunes enseignantes et enseignants amène plusieurs phénomènes qui affectent leur entrée dans le métier. Tout d'abord, un premier phénomène se constate dans l'accroissement du nombre d'élèves comportant des problèmes de comportements ainsi que des difficultés d'apprentissage. De plus, un autre phénomène fait son apparition en lien avec l'accroissement de la diversité culturelle, qui rend le métier plus complexe. Les novices doivent donc intégrer un marché du travail en mutation et un milieu inhabituel.

L'angle de la formation initiale joue également un rôle important dans l'insertion professionnelle. Celle-ci est perçue comme un exercice à la profession. En Suisse, les stages de pratique professionnelle visent à préparer les novices aux réalités du terrain en menant leurs propres observations et en s'essayant avec leurs propres méthodes pédagogiques. Néanmoins, l'expérience du stage s'avère souvent trop contrôlée et ne permet pas une vision juste de la réalité de l'enseignement. D'autre part, la didactique est également perçue comme déconnectée de la réalité par des étudiantes et étudiants ainsi que par des personnes enseignantes débutantes. Les préconceptions souvent irréalistes des novices sur l'enseignement les amènent à vivre la désillusion et le choc de la réalité.

En réponse aux difficultés vécues de la part des novices lors de l'insertion professionnelle, nous relevons un besoin d'encadrement. Le principal se trouve dans l'aide de la part de la direction en écoles primaires. Celle-ci joue un rôle primordial dans l'accompagnement de la population enseignante et doit répondre à ses besoins en tant que professionnelle. Depuis quelques années, les directions dans le canton de Berne francophone ont la possibilité de mettre en place un système de mentorat dans leur établissement scolaire. C'est une alternative centrée sur les besoins des novices et qui leur permet de vivre une insertion professionnelle positive et agréable. Tout au long de cette recherche, je vais m'intéresser à cette structure afin de définir ce qu'est le mentorat et de relever les effets sur les actrices et acteurs concernés. J'ai choisi de me centrer sur cet aspect, car le mentorat est de plus en plus présent dans les structures scolaires du Jura bernois, bien que l'insertion professionnelle relève de nombreux éléments fort intéressants à étudier.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Depuis mes débuts de formation pratique et théorique, je me rends compte que l'enseignement est un métier complexe. En effet, les personnes enseignantes assument de nombreuses tâches et responsabilités telles que la planification de l'enseignement, la gestion de la classe, l'évaluation des apprentissages, la communication avec le cercle scolaire, etc. Je me suis donc questionnée sur les difficultés qu'elles pouvaient rencontrer face à cette surcharge de travail. J'en ai profité pour questionner les personnes sur le terrain, lors de mes stages. Les réponses étaient variées. Certaines d'entre elles soulignaient le fait que leur entrée dans le métier s'est très bien déroulée, notamment grâce au soutien de la direction et des

collègues. Ma réflexion s'est poursuivie quant aux méthodes qui peuvent être mises en place dans les établissements scolaires pouvant aider à l'insertion professionnelle des novices. J'ai donc découvert le mentorat, structure mise en vigueur dans certaines écoles du canton de Berne francophone.

En tant que future enseignante, je serai un jour confrontée à ces multiples défis. En effet, il sera de mon devoir de planifier et organiser mon enseignement pour la première fois, de manière autonome. Je suis donc curieuse de découvrir les différentes méthodes mises en place par la direction afin de guider les novices pour ma future pratique professionnelle.

1.2 État de la question

1.2.1 Définition de l'insertion professionnelle

Bordigoni, Demazière et Mansuy (1994) définissent l'insertion professionnelle comme « un processus socialement construit dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux, des institutions historiquement construites, des logiques sociétales d'action, des stratégies d'acteurs, des expériences biographiques sur le marché du travail et des héritages socioscolaires ». Il s'agit également de la transition entre le statut d'étudiante ou étudiant en formation à celui de personne professionnelle dans l'emploi. L'insertion professionnelle est un processus temporel et dynamique qui peut s'étendre jusqu'à sept ans après le début de carrière (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Huberman, 1989 ; Mukamurera, 1998 ; Nialt, 2003).

Wenzel, Akkari et Changkakoti (2008) soulignent le fait que cette période de transition n'est pas un stade neutre et sans incidence sur les actrices et acteurs concernés. Dans une approche qualitative, elle permet d'analyser un échelon important dans la construction d'une identité professionnelle, dans l'histoire de pratique professionnelle et dans la construction du rapport au travail. Elle nous amène à comprendre certaines stratégies personnelles durant un processus d'intégration au monde du travail, puis de développement professionnel. L'insertion professionnelle permet donc d'approcher la réalité du travail des membres de l'enseignement et leurs conditions d'exercice dans un environnement en métamorphose.

Toutefois, les objets et les critères d'analyse ne se rejoignent pas d'un·e auteur·e à l'autre selon les domaines de recherche liés à l'insertion professionnelle. Par exemple, certain·e·s auteur·e·s analysent l'insertion professionnelle sous l'angle économique, d'autres en termes de socialisation professionnelle (Molgat & Vultur, 2009) alors que d'autres la considèrent plutôt dans une perspective de socialisation organisationnelle (Bengle, 1993 ; Perrot, 2005). En prenant en compte d'une part l'évolution du marché de l'enseignement et d'autre part les différentes perspectives en regard de l'insertion professionnelle, une tentative de conception d'un cadre conceptuel intégré a été réalisée (Mukamurera, Bourque &

Gingras, 2008). Il permet de révéler quatre composantes définissant l'insertion professionnelle, tout en admettant qu'il existe une dimension expérientielle liée aux enseignantes et enseignants vivant la situation et qu'il est nécessaire d'appréhender. De plus, il permet d'aborder l'insertion professionnelle de manière plus élargie, tout en laissant une ouverture aux situations et aux considérations propres aux individus.

La première composante se réfère à l'intégration sur le marché de l'emploi. Elle correspond aux processus liés aux conditions d'accès aux emplois ainsi qu'aux spécificités des emplois occupés comme la durée de l'emploi, le salaire, le type de statut d'emploi et la liaison formation-emploi.

La deuxième composante se réfère aux contextes de travail comme les caractéristiques de la tâche, la charge de travail, la stabilité de la tâche, etc.

La troisième composante concerne la socialisation organisationnelle. Lorsqu'une personne est engagée dans un emploi, elle s'insère dans un milieu de travail ayant sa propre culture, ses attentes ainsi que ses règles de fonctionnement.

Pour exercer son rôle professionnel, il est donc primordial qu'elle s'intègre dans une organisation spécifique pour qu'elle s'y insère en tant que membre.

La quatrième composante s'inscrit dans la professionnalité, c'est-à-dire à la maîtrise du rôle professionnel en développant des savoirs et compétences propres au métier. Dans le cas de l'enseignement, il s'agit du savoir « faire la classe », de demeurer compétant dans les différents domaines du métier. Selon Feiman-Nemser (2003), la formation initiale prépare les novices à la profession, mais de nombreux apprentissages sont encore à consolider pour exercer ce métier complexe où différentes variables relationnelles, cognitives, affectives, éthiques et stratégiques se rencontrent (Martineau & Corriveau, 2000).

1.2.2 Les difficultés rencontrées par les novices

La relation avec les élèves

La relation qu'entretient la personne débutante avec ses élèves est le premier point important à aborder. Les difficultés qu'elle peut rencontrer avec ses élèves amènent à l'insatisfaction voire même au désir de quitter sa profession (Maroy, 2008). L'angle relationnel se trouve parmi les attentes que les enseignantes et enseignants éprouvent à l'égard du métier. Lorsque ces relations changent par rapport aux attentes initiales de la profession comme le contact avec les élèves et d'autres aspects comme l'intérêt pour la pédagogie, un sentiment de déception se crée du côté de la personne enseignante.

La relation famille-école

La relation qui s'établit entre la famille et l'école peut être contrainte par de nombreux facteurs comme par exemple, la méfiance, la distinction des responsabilités de chacun ou même des tensions liées à l'incompréhension. Montandon (1994), articule ses propos au sujet de la réussite scolaire et sur ce qu'elle implique du côté des parents :

La réussite scolaire est devenue un enjeu majeur pour la plupart des parents. En même temps, ils se soucient plus que jamais du bonheur, de l'épanouissement de leurs enfants. [...]. L'école est désormais surveillée par des parents de toutes conditions, qui lui confient leur enfant avec un mélange d'espoir et de défiance : que va-t-elle faire de lui ? Sera-t-il bien traité, aimé, considéré ? Recevra-t-il un enseignement de bonne qualité ? Pourra-t-il s'exprimer ? Le fera-t-on travailler judicieusement ? Trouvera-t-on l'équilibre optimal entre liberté et contrainte ? (p. 12)

La relation famille-école peut rencontrer des obstacles, car certains parents demandent de l'information de manière excessive, tandis que d'autres sont effacés face aux demandes des membres de l'enseignement.

Cette relation peut également être affaiblie en raison des accusations réciproques, car les responsabilités peuvent être rejetées sur l'autre au détriment d'une solution commune. De plus, une autre difficulté demeure dans le fait que l'enseignante ou l'enseignant doit veiller à bâtir une juste distance entre l'école et la famille. La disparité des familles ayant chacune leurs cultures, valeurs et représentations, procure également certaines confrontations avec le milieu scolaire. Finalement, l'échec scolaire peut être à la source de difficultés dans les relations des deux parties. En effet, il n'est pas inhabituel d'entendre un parent responsabiliser le corps enseignant des difficultés scolaires de son enfant. Les attentes au niveau des familles se sont actuellement accrues et ceci engendre des déceptions plus fortes qui deviennent source de conflit.

Difficultés avec les collègues

Dans la théorie de l'insertion professionnelle, les collègues ainsi que la collaboration que les novices entretiennent avec elles et eux seraient d'une grande importance dans le domaine du développement professionnel (Huberman, 1989). En effet, la socialisation à un collectif de travail, ainsi que la reconnaissance des membres sont primordiales dans la construction du sentiment d'être enseignante ou enseignant. Selon cet auteur, certain·e·s enseignant·e·s rencontrent des difficultés dans le refus de collaborer de la part d'une ou d'un collègue, dans le rapport à l'autorité ou dans la manière d'évaluer les élèves. Il existe également des conflits dus à la jalousie ou aux désaccords d'opinions sur les méthodes d'enseignement.

Tâches lourdes et difficiles

Mukamurera (2011) a réalisé une recherche sur l'expérience de l'insertion professionnelle des jeunes enseignantes et enseignants. Elle relève chez les novices une expérience marquante quant aux tâches lourdes et difficiles qui sont déléguées au tout début de la carrière enseignante. Quatre éléments surgissent des éléments évoqués par les membres de l'enseignement. Certains se souviennent avoir eu les classes les plus exigeantes. D'autres ont eu des matières à enseigner pour lesquelles ils n'étaient pas formés et qui demandaient parfois un investissement au-delà de leurs capacités. Dans cette recherche, 41% de la population des nouvelles personnes enseignantes ont été soumises à des tâches pour lesquelles elles n'avaient pas de formation et ceci particulièrement chez les plus jeunes générations. De plus, certaines d'entre elles ont un souvenir négatif sur les expériences vécues et leur impact négatif sur le développement professionnel et la santé. Pour cause, les tâches difficiles ou ingrates qu'elles avaient à réaliser ne permettaient pas de développer le sentiment d'efficacité et de compétence.

Déséquilibre, stress, choc de la réalité

Dans la recherche de Mukamurera (2011), la majorité du corps enseignant évoque le déséquilibre, le stress et le choc de la réalité. En effet, il constate que la réalité de la pratique diffère grandement de ce qu'il a appris lors de la formation. « À cet égard, les enseignants parlent du sentiment d'insécurité, de doute pédagogique et de crainte face à un nouveau milieu de travail (école) dans lequel ils doivent se faire accepter et dont elles ou ils doivent apprivoiser rapidement les lieux, les ressources et la culture, souvent sans accompagnement » (Mukamurera, 2011). L'attitude et le retard cognitif des élèves et l'attitude dénigrante de quelques collègues sont également source de désenchantement.

Le sentiment d'isolement

Le sentiment d'isolement est un autre aspect de l'expérience vécue lors du passage de la formation à l'exercice professionnel (Mukamurera, 2011). Dans une recherche menée par Mukamurera, Bourque et Gingras (2008), deux tiers des personnes enseignantes participant au questionnaire ont révélé s'être senties fréquemment isolées ou livrées à elles-mêmes (65%) lors des premières années d'exercice. Cet isolement se décrit à deux niveaux : « d'abord un isolement général lié à l'absence de soutien et à l'individualisme qui prévaut dans certains milieux scolaires, ensuite un isolement structurel propre aux enseignants spécialistes qui n'ont souvent pas de collègue de même discipline avec qui collaborer au sein de leur école » (Mukamurera, 2011).

Les travaux de Mukamurera (2011) parlent de stress, de déséquilibre et de choc de la réalité. En effet, lorsque les personnes débutantes se trouvent seules face à leur pratique professionnelle, elles remarquent

que la réalité du terrain est différente de ce qu'elles ont appris lors de leur formation. Ce changement peut donc amener à une difficulté, car elles réalisent leurs choix de manière autonome, sans aide. Par conséquent, elles peuvent se sentir isolées et dépourvues.

1.2.3 Le mentorat

Les racines du mot « mentor » remontent à Homère. Dans son *Odyssée*, *Mentor* est le fidèle compagnon d'*Ulysse* à qui ce dernier confia l'éducation de son fils, le temps d'un voyage à Troie. Actuellement, nous désignons sous le nom de mentor la personne qui a un rôle de guide ou de conseillère. Dans le champ professionnel, la notion de mentorat s'assigne à la relation qui s'établit entre un·e employé·e chevronné·e : la ou le mentor et un·e novice : la ou le mentoré. L'objectif du mentorat est donc de garantir le développement et l'apprentissage professionnels des novices qui bénéficient du soutien, de l'expertise et des conseils transmis par une personne plus expérimentée (Cuerrier, 2004, cité par Duchesne, 2010).

Bergevin et Martineau (2007) s'accordent également à dire que le mentorat est une relation personnelle et professionnelle entre la personne novice et expérimentée. Les individus mentors sont également appelés accompagnateurs, superviseurs ou enseignants d'expérience. Les personnes mentorées sont également nommées les enseignantes débutantes, novices ou protégées. Le terme de mentorat porte également plusieurs définitions qui sont divisées en fonction du type de processus auxquelles elles se rapportent :

- Processus d'accompagnement
- Processus d'enseignement
- Processus d'interaction et processus relationnel

- **Processus d'accompagnement**

Comme le soulignent plusieurs auteures et auteurs, le terme de mentorat est défini comme un processus d'accompagnement. Desgagné (1995) décrit le mentorat comme un comportement adopté par l'enseignant·e mentor·e face aux difficultés des novices. Il nécessite de croire en le besoin d'un accompagnement pour les personnes débutantes, sans une pensée de continuité et selon un modèle réflexif. Quant à Lusignan (2003), il pousse sa définition plus loin en joignant l'aspect relationnel du processus à l'élaboration de l'identité professionnelle. Il s'agit d'une « forme d'accompagnement par laquelle une personne expérimentée soutient une personne novice, à travers une relation de coopération, dans une transition vers une nouvelle réalité et dans ses apprentissages vers le développement de son potentiel personnel et professionnel » (Lusignan, 2003, p. 45-46).

- **Processus d'enseignement**

Le mentorat, étant un processus d'accompagnement, accorde une place importante au rôle de l'individu chevronné. Le mentorat qui nécessite l'enseignement n'est pourtant pas perçu comme tel par tous les membres impliqués, car Feiman-Nemser (2003) évoque que les débutantes et débutants ne se reconnaissent pas comme des apprenants et les personnes mentores ne se reconnaissent pas comme des personnes enseignantes. Le mentorat est à la fois un système de support occasionnel et un système avec une visée éducative.

- **Processus d'interaction et processus relationnel**

Cette dernière définition accorde un rôle plus actif aux parties expérimentées, car le mentorat se définit comme un processus d'interaction ainsi qu'un processus relationnel. Pour Latour (1994), c'est « un processus intense d'interaction entre au moins deux individus, la personne mentore (porteuse de sagesse) et l'individu protégé ».

1.2.4 Le mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion professionnelle

Durant de nombreuses années, l'enseignement a été rattaché à une profession dont l'apprentissage se construisait par essais et erreurs, dans la solitude de la salle de classe. Actuellement, de nombreuses recherches soutiennent le propos que les membres de l'enseignement sont plus compétents lorsqu'ils peuvent être soutenus et s'appuyer sur leurs collègues (Marcel & Garcia, 2007 ; Martinez, 2004 ; Hargreaves & Fullan, 2000). De plus, le métier enseignant n'engage pas uniquement la personne dans la fonction de transmission des savoirs à ses élèves. L'outil principal d'intervention de la personne enseignante se trouve dans sa personne entière et sa pratique est dépendante de la nature des liens qu'elle tisse avec ses élèves et de la préoccupation qu'elle manifeste pour le développement de ces derniers. Le soutien émotionnel forme l'un des besoins les plus importants des novices. Au près de ces derniers, le mentorat permet également d'optimiser l'efficacité et les compétences en enseignement des deux parties (Jokinen, Heikkinen & Valijervi 2005 ; Hargreaves & Fullan, 2000 ; Odell & Hulling, 2000 ; Weiss & Weiss, 1999, cité par Duchesne, 2010).

Plusieurs auteurs et auteures soulignent que la direction joue un rôle important dans la mise en place d'un système de mentorat (Angelle, 2002 ; Nault, 2003 ; Vogel, 2004 ; Wood, 2005, cité par Vallerand & Martineau, 2006). La direction attribue aux novices une personne mentore enseignant la discipline semblable ou le même degré. De ce fait, il est pratique pour les deux acteurs d'avoir du temps de libération dans l'enseignement afin de se rencontrer pour planifier et discuter ensemble. C'est donc à la direction d'offrir assez de temps dégagé pour les deux parties. De plus, pour veiller à ce que le mentorat soit efficace, elle doit avoir des communications régulières avec les deux parties du mentorat. Il paraît

également important que l'accompagnement des novices se déroule essentiellement sur le lieu où la ou le nouvel enseignant exerce sa profession. Les personnes chevronnées et les novices doivent être collègues en partageant les mêmes salles de classe et de travail et les mêmes conditions de travail (Loos & al., 2010).

Les objectifs du mentorat

Les objectifs du mentorat peuvent varier selon le système éducatif et les problèmes rencontrés dans l'entrée en fonction des nouvelles et nouveaux enseignants dans le monde professionnel. Identifié comme une alternative favorable à une insertion réussie, le mentorat poursuit trois finalités liées aux obstacles rencontrés par les novices lors des débuts de carrière :

1. Informer les novices sur la culture de l'établissement scolaire et améliorer leur pratique en les amenant dans un processus de perfectionnement professionnel continu ;
2. Favoriser les rapports positifs et la communication entre la ou le novice et les collègues ;
3. Soutenir, écouter et comprendre les débutant·e·s en vue de prévenir un décrochage professionnel potentiel.

Les questions clés du mentorat

De manière générale, les auteur·e·s s'accordent dans leurs recommandations concernant la sélection des mentor·e·s. La notion motivationnelle et relationnelle est marquée par le fait que les personnes mentores montrent un grand intérêt pour l'accompagnement professionnel. De plus, elles se doivent d'être expérimentées, reconnues pour leurs capacités pédagogiques et didactiques et leurs capacités réflexives et engagées pour le perfectionnement professionnel. Concernant leur ancienneté, Gervais (1999) affirme qu'elles devraient avoir au moins cinq années d'exercice professionnel, dans la finalité d'un évitement qu'elles soient toujours dans un processus d'insertion professionnelle.

Limites et avantages du mentorat

Avantages pour la ou le mentoré et ses élèves

De nombreux avantages peuvent être perçus de la relation mentorale par les novices qui auront un impact sur la qualité des apprentissages de leurs élèves. Ainsi, le mentorat amènerait à une amélioration de l'enseignement de leur part. De plus, le mentorat développerait également les capacités de collaboration et de communication des débutant·e·s, tout comme celui de leurs capacités d'autoévaluation et de réflexivité. Cette forme d'aide les aiderait donc dans la transition entre leur formation initiale et le milieu professionnel, en participant également à une reconnaissance supérieure des novices par les pairs. Enfin,

ce dispositif d'accompagnement pourrait aussi participer à une augmentation de la satisfaction professionnelle de leur part et à la réduction du « choc de réalité » en améliorant le développement de l'autonomie dans la profession, en facilitant le processus de transition identitaire et le sentiment de confiance.

Avantages pour la personne mentore

Pour les mentor·e·s, le mentorat serait bénéfique pour le perfectionnement professionnel en développant le sentiment de satisfaction professionnel et de reconnaissance. Le mentorat aurait également un effet positif sur la réflexivité professionnelle des enseignantes et enseignants experts.

Avantages pour les établissements scolaires

Au-delà du niveau individuel, le mentorat produit également des effets positifs pour le système éducatif. Ainsi, il développerait notamment la collaboration et le développement du collectif scolaire, ce qui entraînerait une augmentation du rendement des membres de l'enseignement ainsi que des élèves.

1.3 Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Bien que de nombreuses lectures réalisées m'aient déjà permis de répondre à certaines questions émises au début de ce travail, d'autres restent sans réponse. Je souhaite, avant tout, connaître davantage le fonctionnement du mentorat en établissements primaires ainsi que les effets sur les acteurs concernés, notamment en regard des membres de la direction. De ce fait, en lien avec les concepts et champs théoriques développés dans la problématique et de la mise en place de la récolte de données, j'ai pu conclure la question de recherche suivante :

Comment les membres de la direction se représentent-ils le dispositif du mentorat et quels sont les effets visés ?

1.3.2 Objectifs (ou hypothèses) de recherche

En lien avec ma question de recherche, voici les objectifs qui me permettront de cadrer et de guider cette recherche :

1. Identifier les difficultés que rencontrent les novices à l'entrée du métier d'un point de vue des membres de la direction

Ce premier objectif a pour visée de déterminer les difficultés présentes lors d'une insertion professionnelle en enseignement primaire. Ainsi, leur identification permettra de comprendre la complexité de l'entrée dans le métier pour les novices et la nécessité d'avoir un accompagnement.

2. Comprendre les raisons de la mise en place d'un mentorat au sein d'établissements scolaires

Cet objectif me permettra de comprendre la démarche de l'instauration d'un mentorat de la part des membres de la direction. De plus, comprendre les intentions visées de ce dispositif m'intéresse fortement.

3. Comprendre le fonctionnement du mentorat

Au travers de cet objectif je souhaite dans un premier temps, identifier les bénéficiaires du mentorat. De plus, identifier la manière dont les membres de la direction sélectionnent les personnes mentores et sur quels critères. Pour terminer, quel suivi de la part de la direction est mis en œuvre dans le mentorat.

4. Identifier les effets sur les actrices et acteurs concernés

Ce dernier objectif m'amènera à prendre connaissance des différents effets amenés par le mentorat sur les personnes visées. Je serai en position d'identifier si le mentorat présente de réels bénéfices ou non.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

La méthodologie est une partie primordiale d'une recherche. En effet, elle doit être réfléchie et discutée, car elle est déterminante pour le travail. Elle a également l'obligation d'être appropriée à ce que l'on cherche et à la manière dont on veut donner du sens à sa recherche (cours de recherche, Pasche Gossin, 2017-2018). La méthodologie a pour visée l'explication de la stratégie d'investigation pour une recherche. Pour réaliser ce travail, j'ai choisi de retenir plusieurs fondements méthodologiques tels que : l'approche qualitative, compréhensive, inductive et déductive.

2.1.1 Une recherche qualitative

Pour mener à bien ma récolte de données de ce travail de Bachelor, je me dirige vers une recherche de type qualitative. C'est-à-dire qui s'appuie sur la qualité des données récoltées plutôt que sur la quantité.

« Les données qualitatives sont recueillies sous forme narrative et prennent la forme de mots ou d'images plutôt que de nombres » (Fortin, 2010, p. 28). Comme l'explique Fortin (2010), ce type de recherche se décrit par la compréhension des phénomènes et cherche à expliquer comment les êtres humains perçoivent leurs expériences personnelles au sein d'un contexte social particulier. Selon Giroux et Tremblay (2002), il est question de « la lecture que les gens font de leur réalité » (p. 23). En effet, cette forme de recherche a pour finalité de comprendre la façon dont les individus vivent une situation donnée.

La recherche qualitative englobe plusieurs approches différentes à certains égards. Cependant, toutes les démarches qualitatives mettent l'accent principalement sur les phénomènes qui se développent naturellement dans le milieu et les analysent dans toute leur complexité. De ce fait, les différents types de recherches qualitatives sont construits par un même processus, soit l'introduction, les questions, les méthodes de collecte et l'analyse des données (Fortin, 2010).

Ma recherche s'inscrit bien dans une recherche qualitative. En effet, mon but est de comprendre un phénomène actuel, qui est le mentorat au sein d'établissements scolaires primaires du Jura bernois. De plus, les informations qui seront analysées ne seront pas faites pour être converties en données numériques ou en chiffres. J'ai pour finalité avant tout d'avoir des avis de professionnelles et professionnels exerçant le mentorat. Les entretiens que j'entreprendrai me permettront de comprendre la manière dont les membres du mentorat vivent cette situation et ainsi avoir des faits concrets. Je me dirige vers cette approche, afin d'avoir un contact personnel lors de l'entretien avec les sujets, de comparer différents points de vue, des perceptions et de comprendre le mentorat.

2.1.2 Approche inductive et déductive

Ma démarche se base sur deux approches : l'approche inductive et l'approche déductive. Selon Blais et Martineau (2006), l'analyse inductive est « un raisonnement qui consiste à passer du spécifique au général : à partir de faits observés (expériences, événements...) ou rapportés, le chercheur aboutit à une idée par généralisation » (p. 4-5). Fortin (2010) définit l'approche déductive ainsi : « Le raisonnement déductif s'inspire des principes généraux pour faire des prévisions qui conduisent à des observations particulières ; ce raisonnement va du général au particulier » (p. 44). Pour ce travail, il s'agira de s'intéresser aux éléments énoncés par les membres de la direction en partant d'un raisonnement général, pour aboutir à des informations rapportées par ceux-ci.

Concernant la démarche déductive, comme le souligne Beaugrand (1988) : « Le chercheur formule d'abord une hypothèse plus ou moins spécifique et infère logiquement à partir de cette dernière des implications matérielles pour ensuite colliger des données et ainsi éprouver la valeur des hypothèses » (p. 9).

Dans le cadre de ma recherche, je me trouve à la fois dans une démarche inductive et déductive. En effet, ma problématique de travail est basée sur des objectifs de recherche et ainsi, pour réaliser ma récolte de données, je réaliserai cinq entretiens avec des directrices et directeurs d'écoles primaires du Jura bernois. La visée de mon travail est donc de mettre en avant des aspects généraux pour l'analyse des données récoltées lors des entretiens, ce qui me dirige vers une approche inductive.

2.1.3 Une démarche compréhensive

Ma démarche est de nature compréhensive, car dans ce travail, je cherche à comprendre les difficultés que rencontrent les membres de la direction d'établissements scolaires et les raisons qui les poussent à mettre en place du mentorat. Je cherche également à comprendre la fonctionnalité de ce système et pour finir, les effets sur les actrices et acteurs concernés. La démarche de compréhension selon Fortin (2010), « vise à comprendre un phénomène, à en saisir l'essence du point de vue des personnes qui en font ou en ont fait l'expérience » (p. 35). Ce type de démarche est basé sur les individus et leurs expériences, ainsi que sur l'explication et l'interprétation des données recueillies lors des entretiens.

2.2 Nature du corpus

Concernant la collecte de données, il existe quatre moyens qui sont les plus adoptés en recherche qualitative. Il est question du questionnaire, de l'observation, de l'entretien et de la recherche documentaire. Pour mon travail, je vais utiliser l'entretien, moyen le plus adapté et le plus cohérent au vu de mon thème de mémoire.

2.2.1 Entretien semi-directif

Comme les données que je souhaite récolter sont personnelles et varient en fonction de l'expérience des actrices et acteurs, j'ai privilégié l'entretien semi-directif. Ce dernier se dit « semi-directif », car il ne limite pas et n'enferme pas les propos de la personne interrogée dans un cadre trop strict. Selon Quivy et Campenhoudt (1995), ce type d'entretien n'est « ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (p. 165). L'interviewé·e a l'éventualité de développer et d'orienter son discours. C'est un échange dont chacun conserve la maîtrise. Lors de l'entretien semi-directif, la chercheuse ou le chercheur prépare différents sujets à aborder qui lui permettent de maintenir une structure pour orienter la discussion. Elle ou il débute par des questions générales, dont les réponses amènent à des questions plus spécifiques. Ce type d'entretien est semblable à une conversation entre deux individus et donne l'occasion à la personne questionnée d'exprimer ses opinions et ses ressentis

sur le sujet en question (Fortin, 2010). En effet, l'interviewé·e a également la possibilité de donner des compléments d'information qui n'étaient pas forcément planifiés. Car lors de ce type d'entretien, il est probable que de nouveaux éléments soient apportés à la recherche de la part de la personne questionnée (Maxwell, 1999). Afin d'aller dans le sens de la théorie de l'entretien semi-directif, j'ai donc préparé une liste de questions de base qui me permettaient d'avoir un guide d'entretien identique à toutes les personnes que j'ai rencontré. Au cours de la rencontre, j'ai mené la discussion en fonction des réponses reçues, dans le but de récolter les informations nécessaires à la compréhension de ce thème de recherche qu'est le mentorat.

2.2.2 Choix de la population et protocole de recherche

Pour mener à bien ma récolte de données, j'ai choisi d'aller à la rencontre de cinq directrices et directeurs d'écoles primaires du Jura bernois. Mon choix s'est dirigé vers ce type de population étant donné que ce sont les sujets responsables des fondements du mentorat dans leurs établissements. Ils ont la responsabilité d'une insertion professionnelle réussie pour les novices. Les membres de la direction sont donc en charge de proposer et de mettre en place le mentorat. En me dirigeant vers ce type de population, j'ai pu identifier les démarches à entreprendre pour insérer du mentorat et également, observer les effets que celui-ci suscite en regard de la direction.

Afin de trouver les personnes que j'ai rencontrées pour l'entretien, je me suis tout d'abord adressée auprès de Monsieur Benoît Gogniat, responsable de la formation continue des membres de la direction du Jura et Jura bernois. Il a gentiment exposé ma recherche lors d'une formation continue et cinq responsables de direction ont été favorables à me rencontrer afin de répondre à mes questions. Je les ai donc contactés par courriel et par téléphone afin de planifier notre rencontre.

Lors de l'entretien, j'ai veillé à respecter les principes du code éthique en précisant que les propos seraient analysés et présentés de manière anonyme. J'ai mené les entretiens dans les établissements scolaires des membres de la direction. De plus, j'ai veillé à ce que l'échange se déroule dans une salle qui nous a permis d'être à l'aise et de ne pas nous faire interrompre par d'autres personnes. Les entretiens qui ont duré entre trente et quarante minutes chacun, ont été retranscrits puis analysés.

Voici le tableau représentant les membres de la direction d'établissements primaires du Jura bernois que j'ai rencontré :

Tableau 1 : membres de la direction rencontrés

Nom d'emprunt	Années d'expérience dans la direction
<i>Directrice N°1</i>	4 ans
<i>Directrice N°2</i>	2 ans
<i>Directrice N°3</i>	13 ans
<i>Directeur N°4</i>	14 ans
<i>Directrice N°5</i>	40 ans

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Les règles de transcription

Une fois mes différents entretiens réalisés, j'ai procédé à une retranscription intégrale et précise de ceux-ci, en veillant à mettre en œuvre les corrections langagières nécessaires. Toutefois, dans le but d'en faciliter la lecture, j'ai choisi d'utiliser différentes règles.

Pour débiter, j'ai pris la décision d'identifier les questions par un caractère gras, afin de les distinguer des réponses. Cela correspond à mon temps de parole.

De plus, j'ai supprimé certains termes parasites qui ont alourdissaient la parole et qui n'apportaient rien à la réponse comme « euh », « mmh », « ah », etc.

J'ai également veillé à retranscrire les propos en conservant l'anonymat de toutes les personnes énoncées. En effet, certains interviewé·e·s ont nommé des personnes de leur véritable prénom, ou énoncé leur lieu de travail.

2.3.2 Le traitement des données

Lorsque nous voulons analyser ou interpréter des données, il est primordial de trouver réponse aux problèmes soulignés afin de parvenir aux objectifs de la recherche (Zagre, 2010).

Dans un entretien semi-directif, lorsque l'on obtient un grand nombre d'informations, il est nécessaire de sélectionner les données afin de faciliter leur analyse. Pour ce faire, je me suis organisée comme suit :

La première étape est la transcription des différents entretiens réalisés. La seconde étape est celle de l'imprégnation des données qui consiste à relire les propos de la personne interviewée dans le but de se familiariser avec le contenu des entretiens.

La troisième étape est primordiale, car elle nécessite l'étiquetage des données. Elle consiste à faire émerger des éléments pertinents et nécessaires qui sont utiles dans la partie « analyse ». Pour ce faire, j'ai mis en évidence les propos énoncés qui me paraissaient pertinents pour l'analyse à l'aide de différentes couleurs. Chaque couleur correspond à un thème de mon guide d'entretien pour m'aider à faire ressortir des éléments clés issus des entretiens réalisés. Cette manière de classer les propos utiles par catégories m'a facilité la tâche pour l'analyse et l'interprétation des données.

2.3.3 Méthodes et analyse

L'analyse des données qualitative vise « à extraire le sens des données, à comprendre la réalité observée telle qu'elle est vécue par les acteurs » (cours de recherche, Pasche Gossin, 2017-2018). Dans une approche qualitative, il existe deux modèles d'analyse du discours. Ce sont l'analyse linguistique et l'analyse thématique. Il s'agit de cette dernière que j'ai retenue pour mon travail.

Selon Paillé et Mucchielli (2010), « l'analyste va faire appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations que l'on appelle des « thèmes ». Il s'agit, en somme, à l'aide des thèmes, de répondre petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse » (p. 161). Comme je m'inscris dans une recherche de type qualitative et que mes données ne seront pas quantifiables, il me paraît primordial de mettre en évidence les éléments clés du discours de manière thématique.

Pour Blanchet et Gotman (2007), ce type d'analyse a pour avantage de faire ressortir au sein d'un entretien les différents thèmes qui en ressortent. Une fois cette démarche effectuée, une séquence thématique sera comparée avec d'autres séquences portant sur le même thème, identifiées des autres entretiens. Nous parlons d'une analyse verticale, par opposition à l'analyse d'entretien de type horizontale. Lorsque l'on travaille par analyse thématique, on crée une grille d'analyse qui se composera des thèmes et sous-thèmes qui seront analysés par la suite.

L'objectif lors de l'étiquetage des éléments et du traitement des données sera de faire ressortir des thèmes énoncés lors des entretiens. C'est donc pour cette raison que j'ai travaillé avec l'analyse thématique.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Les données récoltées lors des entretiens semi-directifs avec les membres de la direction m'ont permis de faire émerger différentes catégories que je présenterai ci-dessous.

3.1 Les difficultés liées à l'entrée du métier du point de vue des membres de la direction

Un de mes objectifs était d'identifier les difficultés que les enseignantes et enseignants novices rencontrent lors de leur insertion professionnelle du point de vue des membres de la direction. Mes résultats montrent une série de difficultés que j'ai souhaité réunir en quatre domaines : les lacunes dans la formation, la culture de l'établissement, la relation famille-école ainsi que la gestion de la classe.

3.1.1 Quelques lacunes perçues dans la formation par les directions

Pour débiter, les membres de la direction interrogés s'accordent tous à soulever des difficultés émergeant de la formation.

Tableau 2 : lacunes perçues dans la formation

<i>Manque de connaissance du développement de l'enfant</i>	« Il me semble qu'il y a des réalités au niveau des enfants qui sont un peu occultés par la HEP. Tout est beau et tout est rose ce n'est pas la réalité du terrain. » <i>Dir.1</i>
<i>Plaintes des novices à l'égard de la formation</i>	« Beaucoup de jeunes enseignants se plaignent de ne pas avoir appris certaines choses dans leur formation. » <i>Dir.2</i>
<i>Centration sur les MER</i>	« Ils prennent les moyens d'enseignement comme une fin en soi alors que ce sont des moyens pour atteindre un objectif. Et prendre ce recul est souvent difficile pour ceux qui sortent de la formation. En formation, on nous dit ce qu'il faut faire, mais on ne nous dit pas comment. » <i>Dir.3</i>
<i>Complexité du métier</i>	« La difficulté pour eux à entrer de plain-pied dans ce métier à cause de la complexité. Dans les stages, on est « protégé » par des FEEs et la réalité n'est pas forcément simple à imaginer. Les enseignants se sentent lâchés, largués, par prêts et mal formés. » <i>Dir.4</i>
<i>Gestion de la classe</i>	« Il y a des difficultés par rapport à la gestion de la classe. Je trouve que les jeunes enseignants n'ont parfois pas d'outils et il y a le décalage entre la formation et le terrain qui est assez grand. » <i>Dir.5</i>

Dans les propos relevés par le tableau, la réalité entre la formation et le terrain ne semble pas correspondre. En effet, plusieurs difficultés ont été soulevées en regard des membres de la direction concernant la formation enseignante. Pour débiter, les novices auraient un manque de connaissance du développement de l'enfant, élément qui serait négligé lors de la formation. Cette difficulté amènerait les novices à se plaindre à l'égard de la formation, car certaines notions ne sont pas étudiées. De plus, ils planifieraient leur enseignement en se basant uniquement sur les MER et ne seraient pas qualifiés à s'en détacher, car la formation leur a transmis qu'il faut les utiliser, mais non comment les mettre en œuvre dans son enseignement. Notons également la complexité du métier qui a été relevée. Lors de la pratique professionnelle, les étudiantes et étudiants sont soutenus par des formateurs et ne se trouvent pas dans une situation réelle d'enseignement. Une fois autonomes dans l'enseignement, les novices se sentiraient mal formés, car ils n'ont pas les ressources nécessaires face à la réalité du terrain. Dans cette même intention, la gestion de la classe serait un élément négligé au sein de la formation.

Pour soutenir ces propos, Mukamurera (2011) nous rappelle que la majorité du corps enseignant évoque le déséquilibre, le stress et le choc de la réalité une fois entré dans l'enseignement. En effet, il constate que la réalité de la pratique se distingue grandement de ce qu'il a appris tout au long de sa formation. Il serait donc à considérer que la formation soit à remodeler en fonction des besoins du terrain. Lors de notre entretien, *la directrice 1* témoigne de son point de vue concernant cette difficulté.

« Je pense tout de même que les difficultés liées au terrain sont tout à fait normales. C'est-à-dire que l'on ne peut pas tout apprendre lors de la formation à la HEP. Et ensuite, il y a deux profils : il y a les enseignants qui vont se dire "je n'ai pas appris ce dont j'aurais besoin" et ceux qui vont demander de l'aide et c'est pour cela que le mentorat est un très bon outil pour les enseignants. Évidemment, je ne pense pas que l'on puisse tout traiter dans la formation ».

En relation avec ces propos, la formation ne peut donc pas garantir une professionnalisation sur tous les axes. Étant un métier regroupant de multiples tâches à réaliser, l'enseignement demande une formation continue. Une fois entrées dans le métier, les personnes novices sont confrontées à des situations nouvelles. Il est tout autant nécessaire de savoir mobiliser les connaissances et les compétences acquises en formation que de trouver des outils nouveaux pour résoudre des situations complexes. Comme relevé par Feiman-Nemser (2003), la formation initiale prépare les novices à la profession, mais nombreux sont les apprentissages encore à consolider pour exercer ce métier complexe dans lequel différentes variables relationnelles, cognitives, affectives, éthiques et stratégiques se rencontrent.

3.1.2 Culture de l'établissement

L'adaptation à une culture d'un établissement scolaire semble être une étape importante dans le métier. Il s'agit de comprendre le fonctionnement d'une entité afin de s'y inclure. En effet, pour exercer son

rôle professionnel, il est primordial que la personne se socialise dans une organisation particulière pour qu'elle puisse s'y intégrer et participer en tant que membre.

Tableau 3 : culture de l'établissement

<i>Gestion du budget</i>	« Chaque école a des manières différentes de procéder pour la gestion du budget ou des sorties. Les directions ne demandent pas toutes les mêmes choses donc je pense qu'il faut s'adapter au nouveau contexte. » <i>Dir.2</i>
<i>Fonctionnement différent des écoles</i>	« Et même lorsque vous allez en stage, ce n'est pas évident de s'accoutumer rapidement à la manière de fonctionner de l'école. » <i>Dir.4</i>
	« Ce sont les lois différentes, les libertés laissées aux communes. Donc pour comprendre le fonctionnement de qui fait quoi quand vous arrivez dans une école, ce n'est pas évident. Les jeunes enseignants sont très stressés, car ils doivent tout à coup enseigner 25 leçons ou 28 et tout est nouveau, la structure est nouvelle. » <i>Dir.4</i>
	« Correspondre aux besoins du terrain, c'est tellement difficile, car le terrain est différent selon les endroits. Vous allez dans une ville, il faudra telles compétences et vous allez à 10 kilomètres de celle-ci, il faudra d'autres compétences. » <i>Dir.4</i>
<i>Différence entre ville et campagne</i>	« Si nous avons effectué des stages dans un lieu de campagne par rapport à la ville, cela change quand même beaucoup. » <i>Dir.5</i>

Il apparaît à la lecture des transcriptions des propos des membres de la direction que l'accoutumance à un nouveau lieu ne se fait pas de manière aisée. En effet, différents paramètres entrent en action selon les personnes interviewées comme la gestion du budget qui diffère d'un lieu à un autre, les libertés laissées aux communes sur l'organisation de l'école ainsi que les milieux ruraux ou urbains qui se distinguent grandement.

En lien avec les difficultés de l'adaptation à un établissement se trouve la gestion des démarches administratives. Angelle (2002) relève un besoin d'encadrement pour les tâches administratives spécifiques au métier de l'enseignement et qui n'ont pas pu être étudiées au cours de la formation. Les personnes novices seraient davantage préparées à gérer ce qui se déroule dans la classe, mais moins en ce qui touche la gestion des tâches administratives.

Lors des entretiens, deux personnes ont évoqué des difficultés qu'elles ont observées face à la gestion de nombreuses tâches administratives pour lesquelles les débutantes et débutants n'étaient pas ou peu préparés. Dans la lecture des propos, les directrices relèvent de la complexité du procédé à réaliser de la part des novices pour les mesures pédagogiques particulières d'élèves ainsi que la gestion du budget de la classe.

« Si un enfant a besoin d'une certaine mesure, quelle est la démarche à entreprendre, quelles feuilles faut-il remplir, qui doit la signer, qui doit l'envoyer, etc. ». Dir.2

« Les difficultés pourraient se trouver au niveau des travaux administratifs, comment gérer les statistiques scolaires, le budget de classe, comment faire pour demander un budget pour une sortie ou un camp de ski ». Dir.2

« On doit également savoir comment remplir par exemple des formulaires pour annoncer un enfant en logopédie, en psychomotricité ou faire un bilan SPE ». Dir.1

Dans le cadre de la pratique professionnelle réalisée lors de la formation, il semblerait que les formatrices et formateurs échangent que très rarement ou pas du tout avec la collectivité estudiantine au sujet des tâches administratives. Nous pourrions alors nous questionner si cette réalité est en lien avec le manque de temps sur la période de stage, le manque d'intérêt pour cette partie du métier ou encore si les membres de la formation sous-estiment la gestion des démarches administratives en pensant qu'elle ne fait pas partie des apprentissages de la formation.

3.1.3 Relation famille-école

La relation qu'une personne enseignante entretient avec la famille de l'élève peut également être source de complexité. Même si les parents peuvent certaines fois se distinguer comme de véritables partenaires pour le corps enseignant, il ressort cependant des conflits qui peuvent engendrer des difficultés additionnelles aux novices.

Tableau 4 : relation famille-école

<i>Entretiens avec les parents</i>	« La panique de la première séance de parents. » Dir.1
<i>Relation avec les parents</i>	« Il y a le côté relationnel avec les parents. » Dir.2

Des entretiens ressortent deux propos en lien avec cette relation. Pour la *directrice 1*, la panique de la première séance de parents est une source de difficulté observée. Comme soulevé par Montandon (1994), la réussite scolaire est devenue un enjeu majeur pour la plupart des parents. L'école est actuellement surveillée par des parents de toutes conditions, qui lui confient leur enfant avec un mélange d'espoir et de méfiance. Pour rebondir sur ces propos, ajoutons que la séance des parents en début

d'année scolaire amène au premier contact entre la ou le novice et les parents. Il est donc nécessaire d'avoir une certaine confiance en soi pour justifier ses choix et ses méthodes personnelles d'enseignement. Il s'agit de convaincre une assemblée de parents qui comme le dit Montandon (1994), nous confie son enfant.

Dans le discours de la *directrice 2*, le côté relationnel en général avec les parents est mis en avant comme source de difficulté. En effet, la relation famille-école peut rencontrer des contraintes, car certains parents sont présents dans le suivi de leur enfant, contrairement à d'autres. Il peut également surgir des différences de culture au niveau des familles qui ne présentent pas les mêmes valeurs que le cercle scolaire. Il y a également des confrontations qui peuvent exister concernant la responsabilité des difficultés scolaires d'un enfant. Dans cette source de difficulté, il en ressort que la relation famille-école est importante pour les membres de la direction ainsi que pour les novices, étant une source de panique à son bon déroulement.

3.1.4 Gestion de la classe

La gestion de la classe regroupe l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignante ou l'enseignant afin de construire dans sa classe des conditions qui mènent à l'enseignement et l'apprentissage. En d'autres termes, c'est un aspect essentiel, car la gestion de classe est une des composantes qui dirige le plus sur la réussite scolaire. De plus, une gestion de classe appropriée aux besoins des élèves contribue au développement de leurs capacités d'apprentissage autonome.

Tableau 5 : gestion de la classe

<i>Gestion de la dynamique</i>	« Le manque d'expérience, cela est logique et puis essentiellement lié à la gestion de la dynamique de classe. » <i>Dir.3</i>
<i>Gestion de la différenciation</i>	« Eux-mêmes disent leurs difficultés par rapport à tout ce qui est différenciation pour tous les élèves. » <i>Dir.3</i>
<i>Gestion de l'autonomie</i>	« Donner les moyens aux élèves d'être autonomes et leur permettre de bien fonctionner en groupe est le rôle de l'enseignant. Et cela, ils ne savent pas le faire. Dans les stages, les étudiants arrivent à un moment T où toutes les choses sont déjà construites par quelqu'un d'autre. Il manque véritablement une formation sur comment fonctionne le groupe et sur la dynamique des groupes. » <i>Dir.3</i>
<i>Gestion de la classe</i>	« Il y a des difficultés par rapport à la gestion de la classe. » <i>Dir.5</i>

Au travers de la lecture du tableau, l'élément de la gestion de la dynamique de classe est évoqué à plusieurs reprises. Lors de l'entretien, la *directrice 3* insiste sur le fait qu'une bonne dynamique de classe est favorable à l'apprentissage des élèves. Elle ajoute également : « *Mais je pense que oui, est sous-estimée la gestion d'une dynamique de classe, la gestion du groupe est quelque chose de primordial* ». Comme elle le souligne, c'est un aspect qui n'est également pas assez approfondi lors de la formation.

De plus, la notion de différenciation fait surface. Certains élèves ne sont pas autonomes et leur niveau se situe en dessous des attentes des objectifs. D'autres élèves sont très autonomes dans le travail et n'éprouvent aucune lacune dans la réalisation des tâches. Selon la personne interviewée, les novices devraient « *donner les moyens aux élèves d'être autonomes et leur permettre de bien fonctionner en groupe* ». Dans cette perspective, favoriser l'autonomie de chaque élève est une difficulté observée qui nécessite d'être travaillée à l'entrée dans le métier. En effet, « *dans les stages, les étudiants arrivent à un moment T où toutes les choses sont déjà construites par quelqu'un d'autre* ». Les novices n'ont donc pas eu l'occasion, dans leur pratique professionnelle estudiantine, de mettre en œuvre cette notion selon leurs propres moyens.

3.2 Les raisons de la mise en place d'un mentorat

Mon objectif second avait pour visée d'identifier les raisons d'une mise en place d'un système de mentorat dans les différents établissements scolaires. L'analyse des entretiens réalisés montre les raisons soulevées par les membres de la direction que j'ai répartis en deux domaines : aide à l'insertion professionnelle et décharge de travail.

3.2.1 Aide à l'insertion professionnelle

Comme relevé dans l'analyse traitant des difficultés rencontrées par les novices, ceux-ci font face à de nombreuses situations complexes dont certaines pourraient trouver une solution à travers l'échange avec un mentor. Cette relation entre les deux parties peut donc être définie comme une aide procurée par une personne expérimentée à une personne novice afin de lui fournir les connaissances adaptées aux difficultés éprouvées lors de la première pratique professionnelle, dans une visée de progression personnelle. Le mentorat étant une forme de formation et d'accompagnement centrée sur la personne débutante, donne priorité sur sa pratique professionnelle. En regard des membres de la direction, voici les points prioritaires profitables de cette relation.

Tableau 6 : aide à l'insertion professionnelle

Relation d'échanges	« Le but c'est de partager et de réfléchir ensemble pour guider au mieux. » <i>Dir.1</i>
Relation d'apprentissage	« Au niveau pédagogique, si le nouvel enseignant fait une activité en mathématiques et que cela n'a pas joué par exemple, il peut discuter avec le mentor. » <i>Dir.1</i>
Relation de soutien	« Bénéficier d'un soutien et d'un appui est une chose très importante pour le début de l'enseignement, car il y a énormément de choses, comme le relationnel qui est compliqué. » <i>Dir.2</i>
Relation d'appui	« L'idée du mentorat est de "fluidifier" l'entrée en matière et de pouvoir répondre à ce type de questions " je ne comprends pas", "j'ai tel type de comportement dans ma classe, que pourrais-je faire ? ". » <i>Dir.3</i>

Par lecture des propos présentés dans le tableau, au-delà de la fonction mentorale qui permet aux débutants de s'approprier plus rapidement leur rôle en tant que qu'enseignante ou enseignant par le contact avec une personne plus expérimentée, le mentorat permet également, a priori, de faire face à plusieurs difficultés spécifiques auxquelles font face les novices. C'est par l'échange au sein de cette relation que les deux actrices et acteurs peuvent trouver solution aux difficultés. Comme le mentionne la directrice 1 « *Le but c'est de partager et de réfléchir ensemble pour guider au mieux* ». Elle ajoute également « *Au niveau pédagogique, si le nouvel enseignant fait une activité en mathématiques et que cela n'a pas joué par exemple, il peut discuter avec le mentor* ». Par ces propos, il en ressort que l'une des raisons de la mise en place d'un mentorat en établissement scolaire est de garantir le développement et l'apprentissage professionnels du novice qui bénéficie du soutien, de l'expertise et des conseils transmis par une ou un collègue plus expérimenté (Cuerrier, 2004, cité par Duchesne, 2010).

Selon les propos de la directrice 2, le mentorat serait également bénéfique dans la relation qu'entretiennent les personnes débutantes avec leurs collègues ainsi qu'avec leurs élèves. Le côté relationnel est décrit dans le tableau comme étant un élément compliqué à l'entrée dans le métier. Il existe différents paramètres du relationnel dans l'enseignement comme la relation avec les élèves, la relation avec la famille de l'élève ainsi que la relation qu'une personne novice entretient avec les collègues de l'établissement. Comme le souligne Maroy (2008), la relation qu'entretient la personne débutante avec ses élèves est le premier point important à aborder. Les difficultés qu'elle peut rencontrer avec ses élèves amènent à l'insatisfaction voire même au désir de quitter sa profession. En réponse à ces

propos, le mentorat amènerait donc des solutions dans les difficultés éprouvées dans les relations et préviendrait ainsi des envies d'abandon de la profession.

Le mentorat a une grande fonction formatrice auprès des novices. Il leur permet de mieux s'outiller afin de pratiquer de manière plus efficace leur rôle auprès des élèves et d'améliorer leurs compétences professionnelles, notamment en ce qui concerne la gestion de la classe. Grâce au mentorat, les personnes débutantes développent leurs habiletés en gestion de classe et gèrent plus efficacement les problèmes de comportements.

3.2.2 Décharge de travail

Tableau 7 : décharge de travail

<i>Décharge pour la direction</i>	« Je ne veux pas dire qu'on se décharge de la tâche au niveau de la direction, mais justement, un mentor peut déjà conseiller et aider le nouvel enseignant à mener ces tâches administratives. » <i>Dir.1</i>
<i>Décharge pour les collègues</i>	« Je ne sais pas si c'est à la direction ou plutôt aux autres enseignants. Personnellement, je travaille dans plusieurs écoles et je ne suis donc pas tout le temps là. Donc je pense que ce sont plutôt les enseignants qui sont là tout le temps qui supportent la charge s'il n'y a pas de mentor. » <i>Dir.2</i>

Rappelons que l'entrée dans le métier de l'enseignement pour les novices n'est pas sans difficultés. En effet, ils ont de nombreuses tâches à assumer en plus de l'adaptation au nouveau contexte de l'établissement. De nombreuses recherches soulignent que les novices sont plus compétents lorsqu'ils peuvent être soutenus et s'appuyer sur leurs collègues (Marcel & Garcia, 2007 ; Martinez, 2004 ; Hargreaves & Fullan, 2000). De plus, le soutien émotionnel forme l'un des besoins les plus importants du novice. Dans la relation du mentorat, la personne expérimentée a de nombreuses responsabilités à transmettre à la personne novice. En effet, elle a pour objectif de l'informer sur la culture de l'établissement scolaire et améliorer sa pratique en l'amenant dans un processus de perfectionnement professionnel continu. De plus, de favoriser les rapports positifs dans la communication avec les collègues. Et également, soutenir, écouter et comprendre la ou le débutant en vue de prévenir un décrochage professionnel potentiel.

Ces responsabilités seraient prises en charge par une seule personne, la personne chevronnée. Lors des entretiens menés pour ce travail, la *directrice 1* a relevé : « *Je ne veux pas dire qu'on se décharge de la tâche au niveau de la direction, mais justement, un mentor peut déjà conseiller et aider le nouvel enseignant à mener ces tâches administratives* ». S'il n'y a pas de mentorat, la personne novice va se retourner vers les membres de la direction. En regard de ce propos, la fonctionnalité du mentorat serait

une manière de répartir le travail. En d'autres termes, le mentorat serait une raison de se décharger du travail de l'insertion professionnelle des novices pour les membres de la direction.

D'une autre perspective, la relation mentorale permettrait également de décharger les enseignants et enseignantes d'un établissement. Comme le relève la *directrice 2* : « *Je ne sais pas si c'est à la direction ou plutôt aux autres enseignants. Personnellement, je travaille dans plusieurs écoles et je ne suis donc pas tout le temps là. Donc je pense que ce sont plutôt les enseignants qui sont là tout le temps qui supportent la charge s'il n'y a pas de mentor* ».

3.3 Le fonctionnement du mentorat

Mon troisième objectif consistait à identifier le fonctionnement du mentorat mis en œuvre de la part des membres de la direction. Dans l'analyse des entretiens réalisés, trois catégories principales en sont ressorties. Tout d'abord, il s'agit de relever les personnes bénéficiant du mentorat. Dans un deuxième temps, la sélection des mentors par la direction. Pour terminer, le suivi des novices dans un dispositif de mentorat.

3.3.1 Les bénéficiaires du mentorat

Par référence à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne, le mentorat est un dispositif d'apprentissage et de soutien professionnel dans l'établissement de travail soumis aux enseignantes et enseignants débutants pour but de les aider dans l'intégration de l'équipe enseignante et à s'affilier aux règles, au fonctionnement et à la culture de l'école. Il est entendu par enseignantes et enseignants débutants des personnes qui enseignent pour la première fois de manière autonome. Il s'agit de jeunes diplômés de la Haute École Pédagogique ou de personnes enseignantes qui sont encore en formation, mais enseignent à temps partiel.

Tableau 8 : les bénéficiaires du mentorat

Novices qui sortent de la formation	« Les nouveaux enseignants, mais ce n'est pas les nouveaux arrivés dans l'école. Ce sont ceux qui viennent de terminer leur formation. » <i>Dir.1</i>
	« C'est uniquement les enseignants qui sont dans leur première année d'enseignement. Donc cela veut dire que s'ils viennent d'un autre canton après quelques années, ils n'ont pas droit au mentorat. » <i>Dir.2</i>
Novices qui sortent de la formation ou personnes qui changent de canton	« C'est pour des gens qui sortent tout juste de l'école. Cela peut être des gens qui changent aussi de canton. Moi je pense donc que le mentorat peut être appliqué aux personnes qui en ont besoin. » <i>Dir.3</i>
Novices qui sortent de la formation ou personnes qui reprennent l'enseignement après quelques années	« Les jeunes enseignants dont c'est la première année d'enseignement et depuis cette année aussi, les enseignants qui reprennent de l'enseignement après avoir quitté la profession depuis un certain nombre d'années. » <i>Dir.4</i>
	« Ce sont évidemment les jeunes enseignants. C'est pendant la première année d'enseignement. Donc, uniquement les jeunes enseignants qui sortent de la formation. Ou alors si on fait une pause de plus que tant d'années et que l'on revient dans le système, on peut proposer le mentorat. » <i>Dir.5</i>

Parmi les personnes interviewées lors des entretiens, deux d'entre elles offrent le dispositif du mentorat uniquement aux nouveaux enseignantes et enseignants qui sortent de la formation.

Par lecture de la décision générale sur le mentorat de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne, les propos soulevés dans les entretiens y sont en concordance. Néanmoins, trois directrices et directeurs mentionnent le fait d'offrir du mentorat également aux personnes qui changent d'établissement de travail ou qui reprennent la fonction enseignante.

Par référence à ces propos, il s'agit de comprendre que le mentorat est une alternative positive à l'insertion ainsi qu'à la réinsertion professionnelle des personnes enseignantes d'un point de vue de la direction. En effet, les premières années dans l'enseignement sont perçues comme étant une étape importante du développement professionnel des novices. Identifié comme une fonction favorable à une insertion réussie, rappelons que le mentorat poursuit trois finalités liées aux obstacles rencontrés par le novice, mais que peuvent également rencontrer les personnes en réinsertion professionnelle. Il a pour visée d'informer la personne sur la culture de l'établissement scolaire, de favoriser les rapports positifs et la communication avec les collègues et de soutenir la personne en vue de prévenir un décrochage professionnel potentiel. Dans la continuité des finalités du mentorat, il conviendrait de le mettre en œuvre non pas uniquement pour les personnes novices, mais également pour les personnes qui reprennent leur fonction après un certain nombre d'années ou qui changent d'établissement scolaire. En effet, ces finalités se rencontrent dans les deux cas de figure.

3.3.2 La sélection des mentor·e·s

Selon la Direction de l'instruction publique, la direction d'école désigne les mentors et prévoit leur intervention en fonction des besoins. Ce sont des personnes enseignantes expérimentés qui ont généralement suivi une formation ad hoc. Elles enseignent dans le même établissement et idéalement, au même degré scolaire que les enseignantes et enseignants débutants. Leur rôle n'est pas d'évaluer, mais de conseiller.

Tableau 9 : la sélection des mentor·e·s

<i>Expérience, diplômé depuis 3 ans, même lieu, même degré</i>	« Il faut avoir 3 ans d'ancienneté. Ensuite, c'est d'avoir son diplôme depuis trois ans. Si quelqu'un enseigne dans cet établissement, on va trouver un mentor sur place. En même temps, si possible, quelqu'un qui enseigne dans les mêmes degrés. Cela permet d'avoir les meilleurs conseils possibles et d'être dans le contexte. » <i>Dir.1</i>
<i>Expérience, même degré, même cycle</i>	« Après, on choisit généralement un mentor qui a déjà une certaine expérience dans le même degré ou le même cycle. » <i>Dir.2</i>
<i>Expérience, envie de partager</i>	« Je prends les personnes qui ont le plus d'expérience. Mais également qui vont vraiment dans le sens, qui ont envie de partager. » <i>Dir.3</i>
<i>Même degré, même lieu, mêmes disciplines</i>	« On regarde aussi bien sûr le degré. Je demande en général à un enseignant du même degré et de la même école si possible et qui enseigne les mêmes disciplines que le jeune enseignant. C'est en fonction des besoins du jeune enseignant. » <i>Dir.4</i>
<i>Expérience, même degré</i>	« On demande déjà à la personne qui va travailler avec le nouvel enseignant, qui a le plus d'expérience. Au niveau de la proximité, c'est plus facile et du même degré également. » <i>Dir.5</i>

Pour débiter, quatre des membres questionnés s'accordent à sélectionner des personnes mentores par le critère du même degré d'enseignement. Ce critère est relevé, car il permet de rendre le mentorat plus profitable. En effet, comme le mentionne la *directrice 1*, cela permet d'avoir les meilleurs conseils possibles et de se situer dans le contexte lors des échanges. Certain·e·s auteur·e·s mentionnent également que le jumelage doit se faire en fonction de certains critères, comme le même niveau scolaire et la même matière enseignée (Lavoie et al., 1995 ; Lavoie & Garant, 1995, cité par Bergevin & Martineau, 2007). Il s'agit d'un élément facilitant le bon fonctionnement de la relation mentorale.

De manière générale, les auteur·e·s se rejoignent dans leurs recommandations concernant la sélection des mentor·e·s. La notion motivationnelle et relationnelle est marquée par le fait que les personnes chevronnées montrent un grand intérêt pour l'accompagnement professionnel. Comme mis en évidence

par la *directrice 3*, la sélection est basée sur des personnes qui ont envie de partager. De plus, les personnes chevronnées se doivent d'être expérimentées, reconnues pour leurs capacités pédagogiques, didactiques et leurs capacités réflexives et engagées pour le perfectionnement professionnel. Par relation à l'ancienneté des personnes mentores, Gervais (1999) affirme qu'elles devraient avoir au moins cinq années d'exercice, dans la finalité d'un évitement qu'elles soient toujours dans un processus d'insertion professionnelle. Notons que le critère d'ancienneté est un élément important également pour les membres de la direction dans la sélection des personnes chevronnées.

L'expertise relationnelle est également perçue comme étant un critère de sélection (Lavoie et al., 1995 ; Lavoie & Garant, 1995, cité par Bergevin & Martineau, 2007). Cette expertise se décrit par de la facilité à entrer en relation, à créer de bonnes relations, à arriver à une entente réciproque et à être sensible aux besoins des novices.

3.3.3 Le suivi de la part des membres de la direction

Par référence à certain·e·s auteur·e·s, la direction joue un rôle important dans la mise en place d'un système de mentorat (Angelle, 2002 ; Nault, 2003 ; Vogel, 2004 ; Wood, 2005, cité par Vallerand et Martineau, 2006). La direction attribue aux novices une personne mentore enseignant la même discipline ou le même degré. Ainsi, il est pratique pour les deux parties d'avoir du temps de libération dans l'enseignement afin de se rencontrer pour planifier et discuter ensemble. La direction a donc la responsabilité d'offrir assez de temps dégagé pour elles. De plus, pour veiller à ce que le mentorat soit efficace, elle doit avoir des communications régulières avec les mentor·e·s et les mentoré·e·s.

Tableau 10 : le suivi de la part des membres de la direction

<i>Suivi sans plage fixe</i>	« Ponctuellement sans rendez-vous fixe, on peut demander au mentor si tout se passe bien. » <i>Dir.1</i> « Au niveau des rencontres, il n’y a pas de plages fixes. Les mentors et les mentorés sont libres de se retrouver. » <i>Dir.2</i>
<i>Rendez-vous formel</i>	« Nous faisons une rencontre deux fois par année. C’est un rendez-vous formel, avec un petit compte rendu. Je les vois séparément et puis ensemble pour chaque rencontre. Je suis également la fréquence de leurs rencontres. » <i>Dir.3</i>
<i>Utilité du mentorat</i>	« La seule chose que je demande, c’est d’avoir des informations de la part du nouvel enseignant. Alors, je lui demande s’il a rencontré son mentor pour voir si le mentorat était utilisé parce que sinon cela ne sert à rien. » <i>Dir.2</i> « Je demande dans le courant de l’année, au mentor et à l’enseignant qui bénéficie du mentorat si cela fait sens de continuer. Si les deux acteurs disent oui, on poursuit. Sinon, il est arrivé que des mentors me disent qu’ils demandent peu d’informations, alors dans ce cas-là, on peut discuter avec lui et sinon arrêter après un semestre. » <i>Dir.4</i>
<i>Aucun suivi</i>	« Personnellement, je n’ai pas de suivi. C’est-à-dire que s’il y a des difficultés, cela remontera jusqu’à la direction. Mais en général, on fait confiance au mentor car c’est nous qui avons proposé le mentorat, donc on sait déjà comment il fonctionne. Et puis, c’est vraiment une relation de confiance. » <i>Dir.5</i>

Lors des entretiens réalisés avec les membres de la direction, quatre directrices et directeurs ont relevé avoir un suivi du mentorat. Il en ressort deux catégories de suivi : le suivi sans plage fixe ainsi que le rendez-vous formel. Le suivi sans plages fixes est basé sur un retour oral entre la direction et les membres du mentorat au fil du mandat.

En ce qui concerne le rendez-vous formel, une seule directrice interviewée le met en place. Par lecture de ses propos dans le tableau, il est mis en évidence que cette directrice est réellement investie dans le mandat du mentorat par son implication dans le suivi des deux parties.

Une autre catégorie émerge, celle de l’utilité du mentorat. En effet, le mandat du mentorat étant rémunéré pour les deux parties, il est judicieux pour les membres de la direction qu’il soit utilisé à bon escient.

En dernier lieu, une seule personne mentionne ne pas avoir de suivi. Il s’agit donc d’une relation de confiance entre les membres de la direction et les acteurs du mentorat. Néanmoins, en cas de difficulté rencontrée, la direction prend la responsabilité de mettre en place les mesures nécessaires.

La direction joue un rôle primordial quant à la création d’un milieu qui accueille les personnes débutantes lors de leur insertion. Pour ce faire, la direction doit considérer le programme d’insertion comme étant efficace et faire en sorte qu’un tel programme fasse partie prenante de la culture de l’école (Wong, 2002, cité par Bergevin & Martineau, 2007). Angelle (2002) énonçait dans ses

recommandations pratiques que les membres de la direction devraient endosser un rôle plus actif quant à l’insertion professionnelle des novices en évitant de tout confier à la personne chevronnée.

3.4 Les effets du mentorat

Mon quatrième objectif consistait à identifier les effets du mentorat. Pour l’analyse de ce chapitre, j’ai souhaité créer quatre catégories : les effets du mentorat en regard des novices, les effets du mentorat en regard des mentors, les effets du mentorat en regard des membres de la direction ainsi que les limites et avantages du mentorat.

3.4.1 En regard des novices

De nombreux avantages peuvent être identifiés de la relation mentorale par les novices qui auront un effet sur la qualité des apprentissages de ses élèves.

Tableau 11 : en regard des novices

<i>Amélioration de l’enseignement</i>	« Il peut donc recevoir des plans annuels comme cela il sait que jusqu’à Noël par exemple, il doit en arriver là. Il y a donc une référence. Cela donne une balise précise sur le plan annuel. Ou bien sur les attentes que l’on peut avoir par rapport aux élèves. Ou les barèmes de contrôles. » <i>Dir.4</i>
<i>Intégration au collectif enseignant</i>	« Et puis que c’était également un lien privilégié avec une personne pour entrer en contact avec toute l’école. Par exemple, dans ce collège, on a 17 classes, c’est un très grand collège et c’est plus difficile d’entrer en contact avec tous les enseignants que si vous êtes dans une petite école. Par le biais du mentor, on tisse des liens ». <i>Dir.5</i>
<i>Soulagement pour les novices</i>	« Principalement, un soulagement. Il est moins angoissé à commencer sa pratique. S’il a la maîtrise de classe, il a des ressources et il sait où aller chercher les informations. » <i>Dir.2</i>
	« C’est un soulagement et c’est également une manière de se sentir accueilli dans l’école parce que beaucoup de clés sont données par le mentor. » <i>Dir.4</i>
	« C’est donc une aide, un soulagement. » <i>Dir.5</i>

La mise en place d’un mentorat apporterait une amélioration de l’enseignement des personnes débutantes. De plus, le mentorat favoriserait également l’intégration des novices au sein du collectif enseignant. Il améliorerait donc les novices dans la transition entre leur formation initiale et le milieu professionnel, en adhérant également à une reconnaissance supérieure des novices par les pairs. De plus,

dans la lecture des entretiens réalisés, d'autres avantages ont été mentionnés de la part des membres de la direction. Pour débiter, la relation mentorale est perçue pour la majorité des personnes interviewées comme un soulagement pour les personnes débutantes.

En effet, rappelons que l'entrée dans le métier de l'enseignement n'est pas sans difficultés. Les novices se trouvent face à de nombreux défis comme la planification qui tient compte des divergences individuelles des élèves, la gestion de la classe, la notation des apprentissages, la collaboration avec les parents, les relations avec le cercle scolaire, etc. Dans une visée d'aide, de nombreuses recherches soutiennent le propos que les personnes enseignantes sont plus compétentes lorsqu'elles peuvent être soutenues et s'appuyer sur leurs collègues (Marcel & Garcia, 2007 ; Martinez, 2004 ; Hargreaves & Fullan, 2000). Le mentorat serait donc une réelle structure d'aide à l'insertion professionnelle des personnes débutantes.

De plus, rappelons que le mentorat poursuit trois finalités liées aux obstacles rencontrés par les personnes débutantes lors des débuts de carrière qui ont été relevés par les membres de la direction :

- Informer les novices sur la culture de l'établissement scolaire : *« Je trouve que c'est aidant aussi pour présenter le fonctionnement de l'école, les lieux, les salles de classe » (Dir.5);*
- Favoriser les rapports positifs et la communication entre les novices et les collègues : *« C'est un lien privilégié avec une personne pour entrer en contact avec toute l'école. Par le biais du mentor, on tisse des liens » (Dir.5);*
- Soutenir, écouter et comprendre les personnes débutantes en vue de prévenir un décrochage scolaire professionnel potentiel : *« C'est un gain de temps considérable et puis vraiment, le mentorat apaise des tensions. Souvent, il y a beaucoup de remises en question quand on prend sa première classe. Et les questions que l'on pourrait se poser, le mentor est la première personne à les entendre » (Dir.3).*

3.4.2 En regard des mentor·e·s

Tableau 12 : en regard des mentor·e·s

<i>Reconnaissance professionnelle</i>	« Je pense que pour le mentor, c'est une reconnaissance de son travail et de ce qu'il fait. C'est donc une reconnaissance des plus anciens ». En lien avec la reconnaissance du travail, l'élément de la rémunération a été additionné « Le fait d'être rémunéré, il y a une reconnaissance et pour cela je trouve que c'est gratifiant d'avoir cette reconnaissance de la part de l'institution qui fait que l'on est mentor. » <i>Dir.5</i>
<i>Gratification</i>	« C'est aussi gratifiant pour la personne. » <i>Dir.2</i>
<i>Apprentissage</i>	« Je pense qu'il se sent utile et l'enseignant expérimenté peut aussi beaucoup apprendre. » <i>Dir.4</i>

En lien avec les liens théoriques de ce travail, pour les personnes mentores, le mentorat serait bénéfique pour le perfectionnement professionnel en développant le sentiment de satisfaction professionnel et de reconnaissance. En effet, rappelons que jadis, des enseignantes et enseignants expérimentés s'investissaient bénévolement en tant que mentor·e·s et accompagnaient à l'insertion professionnelle les novices. Le mentorat a permis de reconnaître ce travail supplémentaire en accordant une rémunération. De plus, le sentiment de satisfaction professionnel a été mis en évidence.

Le mentorat aurait également un effet positif sur la réflexivité professionnelle des personnes enseignantes expertes. En effet, il permettrait également à la personne experte d'apprendre continuellement.

3.4.3 En regard des membres de la direction

Tableau 13 : en regard des membres de la direction

<i>Confiance envers les novices</i>	« On est plus confiants envers les nouveaux enseignants, car on sait qu'il y a quelqu'un qui les épaulé. » <i>Dir.1</i>
<i>Décharge de travail</i>	« Je dirais que le mentorat soulage la direction. » <i>Dir.1</i>
	« De manière générale, on a effectivement au niveau de la direction, beaucoup moins d'interventions de la part des nouveaux enseignants, car ils ont une personne de référence et s'adressent à cette personne. » <i>Dir.1</i>
	« Pour moi, c'est clairement une décharge. » <i>Dir.5</i>
<i>Échange entre les générations</i>	« Ce qui est positif c'est donc de favoriser les échanges entre les générations. Donc, apporter de l'expérience et apporter de la fraîcheur et de la nouveauté. » <i>Dir.4</i>

Au travers des entretiens réalisés avec les membres de la direction, tous ont mentionné davantage d'effets positifs pour eux.

Pour débiter, la notion de décharge de travail pour la direction fait surface à plusieurs reprises. En effet, dans le mandat du mentorat, les responsabilités liées à l'insertion professionnelle des novices seraient prises en charge par une seule personne, la ou le mentor. S'il n'y a pas de mentorat, la personne novice va se retourner vers les membres de la direction pour aller chercher des ressources. Le mentorat est donc perçu comme une raison de se décharger du travail de l'insertion professionnelle des novices pour les membres de la direction. En lien avec cette décharge, une relation de confiance envers les enseignantes et enseignants experts ainsi que les novices est établie.

Pour terminer, le mentorat favoriserait les échanges entre les générations, comme il s'agit d'une relation de communication entre les novices et les personnes chevronnées.

3.5 Les limites et les avantages du mentorat

Tableau 14 : les limites et avantages du mentorat

Limites	
<i>Manque d'investissement</i>	« Au niveau des limites, je remarque qu'il y a des enseignants qui vraiment profitent de cette alternative, l'utilisent et qui ont envie d'apprendre. Et certains prendront cette tâche sans vraiment s'investir. » <i>Dir.2</i>
<i>Mauvais choix de l'équipe</i>	« Au niveau des limites, c'est un éventuel choix de mauvaise équipe. » <i>Dir.4</i>
<i>Manque de compétence</i>	« Il y a les limites des personnes, car chacun d'entre nous est limité. On est tous compétents, mais nous n'avons pas forcément la compétence attendue du mentoré. » <i>Dir.4</i>
Avantages	
<i>Enrichissement</i>	« C'est une alternative qui permet aux deux personnes de s'enrichir. » <i>Dir.3</i>
<i>Valorisation</i>	« Je trouve que c'est bénéfique pour tout le monde et que c'est très valorisant. » <i>Dir.5</i>

J'ai souhaité interroger les membres de la direction sur leur perception concernant les limites et les avantages du mentorat. Trois éléments concernant les limites de ce dispositif ont été mentionnés. Parmi celles-ci, nous pouvons identifier la situation où les novices ne profitent pas du mentorat, les limites au niveau de la personne ainsi qu'un mauvais choix de duo.

Un mauvais jumelage peut se transformer en obstacle, car la personne mentore peut rejeter la personne novice qui ne correspond pas au modèle attendu (Gervais, 1999). Ajoutons à cela que différents éléments peuvent faire obstacle à une bonne relation mentorale comme le manque de collaboration du côté des novices ou le manque de disponibilité de la part de la personne experte.

Néanmoins, deux avantages ont également été relevés par les membres de la direction. Ceux-ci concernent l'enrichissement personnel des deux acteurs du mentorat, ainsi que la valorisation des deux parties.

Le mentorat est une alternative utilisée en insertion professionnelle qui fournit un accompagnement personnalisé, continu et qui permet une formation à la fois interactive et réflexive. Les avantages du mentorat ont été relevés par Vallerand et Martineau (2006) et regroupés par thèmes. Les voici :

- Permettre une meilleure insertion professionnelle

- Réduire l'isolement professionnel et la détresse professionnelle
- Permettre l'apprentissage de la profession et le développement professionnel
- Contrer le décrochage de la profession
- Permettre la construction de l'identité professionnelle
- Permettre la réussite des élèves

Conclusion

Mise en lien des principaux résultats avec la question et les objectifs de recherche

Pour rappel, ma question de recherche est la suivante :

« Comment les membres de la direction se représentent-ils le dispositif du mentorat et quels sont les effets visés ? »

Au travers de cette question, mon objectif premier consistait à **identifier les difficultés que rencontrent les novices à l'entrée du métier d'un point de vue des membres de la direction.**

Tous les membres de la direction soulèvent des difficultés liées aux lacunes perçues dans la formation. La réalité entre la formation à l'enseignement primaire et le terrain ne correspond pas. En effet, les personnes novices ne seraient pas adéquatement formées en ce qui concerne les connaissances du développement de l'enfant ainsi que la gestion de la classe. L'enseignement est un métier complexe qui réunit de nombreuses tâches à gérer et la formation ne peut donc pas garantir une professionnalisation sur tous les axes.

Comprendre le fonctionnement d'une entité afin de s'y inclure relate également d'une complexité pour les jeunes enseignantes et enseignants. La culture de l'établissement varie d'un endroit à l'autre en ce qui concerne ses manières de fonctionner comme pour la gestion du budget.

De plus, la relation qui lie la famille et l'école est source de difficultés. Une directrice soulève la panique de la première séance des parents qui amène au premier contact entre les novices et les parents. Le côté relationnel peut également rencontrer des contraintes liées aux différences de culture entre les deux parties.

Pour terminer, la gestion de la classe est un élément de difficultés observé par les membres de la direction. En effet, elle ne serait pas assez étudiée lors de la formation ce qui nécessite d'être travaillée à l'entrée dans le métier. Parmi ce point se trouvent la gestion de la dynamique de classe, la gestion de la différenciation ainsi que la gestion de l'autonomie des élèves.

Mon deuxième objectif visait à comprendre **les raisons de la mise en place d'un mentorat au sein d'établissements scolaires.**

Les novices, lors de leur insertion professionnelle, font face à de nombreuses situations complexes dont certaines pourraient trouver résolution à travers les conseils expérimentés d'une personne mentore. Les

membres de la direction perçoivent le mentorat comme une aide à l'insertion professionnelle des novices. En effet, il s'agit d'une relation d'échange où la personne débutante bénéficie de l'expertise et du soutien d'une personne expérimentée.

Le mentorat améliorerait également la relation des novices avec les collègues et leurs élèves. Les difficultés qu'ils pourraient rencontrer avec leurs élèves pourraient amener à l'insatisfaction voire même au désir de quitter la profession. Un tel dispositif apporterait des solutions dans les difficultés des relations et préviendrait ainsi l'abandon de la profession.

De plus, le mentorat est perçu comme une décharge de travail pour la direction et pour les collègues. Les nombreuses responsabilités tenues par la personne mentore envers les novices comme l'information sur la culture de l'établissement, la communication avec les collègues et l'amélioration de la pratique professionnelle sont donc prises en charge par une seule personne expérimentée. Le mentorat permettrait donc de répartir le travail pour soulager une direction ou les collègues.

Mon troisième objectif était de **comprendre le fonctionnement du mentorat**.

J'ai tout d'abord souhaité identifier les bénéficiaires du mentorat. Parmi les membres de la direction, deux personnes offrent le dispositif du mentorat uniquement aux nouveaux enseignants et enseignantes qui sortent de la formation. Néanmoins, trois directrices et directeurs mentionnent le fait d'offrir du mentorat également aux personnes qui changent d'établissement de travail ou qui reprennent la fonction enseignante après quelques années.

Concernant la sélection des personnes mentores, le critère du même degré d'enseignement est relevé. De ce fait, il permet de rendre le mentorat plus profitable en ayant des conseils avisés et permet de se situer dans le contexte lors des échanges. La sélection se fait également sur des personnes chevronnées qui ont envie de partager et qui ont de l'expérience dans le métier. Il est nécessaire qu'elles soient reconnues pour leurs capacités pédagogiques et didactiques ainsi que leurs capacités réflexives.

Pour terminer, le suivi de la part des membres de la direction sur le mentorat est varié. Notons le suivi sans plage fixe ainsi que le rendez-vous formel qui insiste sur la rencontre entre les membres de la direction et les deux actrices et acteurs du mentorat, plusieurs fois par année. En dernier lieu, une seule personne mentionne ne pas avoir de suivi. Le mentorat est donc une relation de confiance. Néanmoins, en cas de difficulté rencontrée, la direction prend la décision de mettre en place les mesures nécessaires à son bon fonctionnement.

Finalement, mon dernier objectif consistait à **identifier les effets du mentorat sur les actrices et acteurs concernés**.

Pour les novices, le mentorat apporterait une amélioration de l'enseignement ainsi qu'une meilleure intégration au collectif enseignant. En regard des membres de la direction, le mentorat apporterait un soulagement pour les novices dans leur insertion professionnelle. Face aux nombreuses difficultés auxquelles les personnes débutantes sont confrontées, cette relation leur permet d'être plus compétentes et soutenues.

Pour les mentor·e·s, le mentorat serait bénéfique pour le perfectionnement professionnel et le sentiment de satisfaction professionnel. De plus, il permet à la personne expérimentée d'apprendre continuellement au sujet de l'enseignement.

Pour les membres de la direction, le mentorat est un dispositif profitable. En effet, il permet de se décharger du travail en distribuant les responsabilités de l'insertion professionnelle des novices à une personne expérimentée. Ainsi, une relation de confiance de la part des membres de la direction envers les personnes mentores et enseignantes s'installe.

Le mentorat est une alternative qui permet aux actrices et acteurs de s'enrichir au travers d'une relation d'échange. Il s'agit d'une mise en place bénéfique et valorisante pour les personnes qui y participent. Néanmoins, quelques limites y sont rattachées. En effet, le choix du duo de la part des membres de la direction pourrait ne pas fonctionner dans la collaboration des deux parties. De plus, certaines personnes pourraient prendre le mentorat sans réel investissement. Dans ce cas, un tel dispositif ne serait pas bénéfique à sa mise en place.

Autoévaluation critique

Concernant mes choix de recherche, je suis très satisfaite de m'être dirigée vers des membres de la direction en établissements primaires. Je me suis rapidement rendu compte que ce choix a permis d'avoir une vue concrète du mentorat, notamment dans sa mise en place. Toutefois, il aurait été intéressant de m'entretenir également avec des enseignantes et enseignants débutants ainsi que leurs mentor·e·s. Cela m'aurait permis d'avoir une vision plus précise de leurs points de vue, notamment pour mon dernier objectif qui consistait à identifier les effets du mentorat pour les actrices et acteurs concernés.

Tout au long de l'élaboration de ce travail, il est arrivé que je me sois retrouvé en position de doute, notamment au début. J'avais l'espoir que les entretiens puissent se concrétiser assez rapidement, et j'ai ainsi eu la chance que les membres de la direction que je souhaitais impliquer dans ma recherche aient accepté ma demande. Cela m'a permis de rapidement débiter le travail, ce qui fut une grande source de motivation et de soulagement pour moi.

Je suis convaincue que ce travail de mémoire m'a énormément apporté pour ma future pratique professionnelle. L'intérêt que je porte à cette thématique m'a amenée à appréhender l'entrée dans le

métier de manière positive. En effet, ayant pris connaissance des différentes difficultés auxquelles sont confronté les novices dans leur insertion professionnelle me permet de les anticiper en trouvant conseils auprès de personnes expérimentées et peut-être dans une relation mentorale.

Ouverture et/ou perspectives d'avenir

Si l'occasion de poursuivre ce travail se présentait, je m'intéresserais à l'insertion professionnelle d'enseignantes et enseignants débutants bénéficiant du mentorat. Je souhaiterais identifier les bénéfices du mentorat tout au long de leur première année de pratique. Pour ce faire, j'interrogerais également les personnes mentores pour également avoir leur vision. Il est très frustrant pour moi d'élaborer un travail, sachant que nous ne pouvons pas tenir compte de tous les facteurs de la recherche. C'est pourquoi je trouverais intéressant d'aller plus loin dans les recherches liées à cette thématique. Je souhaiterais réaliser un travail sur le long terme, en suivant quelques nouvelles et nouveaux enseignants dans l'évolution de leur pratique bénéficiant du mentorat.

Références bibliographiques

- Akkari, A., Boéchat-Heer, S., Solar-Pelletier, L., & Haute école pédagogique – BEJUNE. (2007). *L'insertion professionnelle des enseignants* (Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE 6). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Angelle, P. S. (2002, February). *Beginning Teachers Take Flight: A Qualitative Study of Socialization*. Communication présentée at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin.
- Baillauquès-Breuse, S., & Breuse, E. (1993). *La première classe ou Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éd.
- Bengle, N. (1993). *L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services* (Les cahiers du Labbraps). Sainte-Foy : Université Laval.
- Bergevin, C., & Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement, Université du Québec. Repéré à <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Bergevin-Martineau-2007-Le-mentorat.pdf>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (2^e éd. refondue. Ed., 128 19). Paris : A. Colin.
- Bordigoni, M., Demazière, D., & Mansuy, M. (1994, septembre). *L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse. Points de vue sur les recherches françaises*. Communication présentée au Network on Transition in Youth, Seelisberg.
- Direction de l'instruction publique de Berne (2017). Autorisation de créer un pool spécial « mentorat des enseignants et enseignantes en début de carrière » dans les établissements bernois de la scolarité obligatoire [PDF]. Berne. Repéré à : https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/anstellungen_lehrpersonen/formulare.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/Kindergarten-Anstellung-Lehrkraefte-fr/01_Formulare/Formulare_ab_01_08_2010_franz/D%C3%A9cision%20g%C3%A9n%C3%A9rale.pdf

- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). *Le mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion professionnelle : point de vue des enseignants débutants* (Rapport 11-2010). Ottawa : formation et pratiques d'enseignement en question.
- Duchesne, C., Kane, R., & Paré, A. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need To Learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 113-137). Bruxelles : De Boeck.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2002). *Méthidologie des scuebces humaines : La recherche en action* (2^e éd.). Saint-Laurent : Ed. du Renouveau pédagogique ERPI.
- Huberman, A. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession* (Actualités pédagogiques et psychologiques). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Lamaurelle, J. (2020). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants* (Profession enseignant). Paris : Hachette Education.
- Latour, N.-A. (1994). *Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli* (Rapport de recherche comme exigence partielle de la maîtrise en éducation). Canada : Université du Québec.
- Loos, J.-C. (2010). *L'accompagnement des nouveaux enseignants Mentoring Newly-Qualified Teachers*. Fernelmont : E.M.E. (Éditions Modulaires Européennes) & InterCommunications.
- Losego, P., Amendola, C., & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire : Collaboration et sentiment de compétence. *Revue Suisse Des Sciences De L'éducation*, 33(3), 479.
- Lusignan, G. (2003). Innover pour assurer l'avenir. *Vie pédagogique*, (128), 47-50.

- Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2007). *Des relations entre les pratiques de travail partagé et les pratiques d'enseignement*. Communications présentées au Colloque Actualité de la Recherche en Éducation et en formation, Strasbourg.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. *Recherche et formation*, (57), 23-38.
- Martineau, S. et Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6(3), 5-8.
- Maxwell, J. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative*. Fribourg : Editions universitaires Fribourg Suisse.
- Molgat, M., & Vultur, M. (2009). L'insertion professionnelle des jeunes québécois diplômés et non diplômés à l'école secondaire. Quel rôle joue la famille ? *Recherches sociographiques*, 50(1), 41-66.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible ?*. Paris : Peter Lang S.A.
- Mukamurera, J., & Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire. *Formation et profession* [En ligne]. Repéré à http://revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/8_files/07_duchesne.pdf
- Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec : Portrait et défis de l'insertion d'enseignants pour les jeunes générations d'enseignants. In L., Portelance, L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel dans l'enseignement. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Gervais, C., & Martineau, S. *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris : Armand Colin.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*. Paris : Presses univ. De France.

- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Editions Dunod.
- Vallerand, A.-C., & Martineau, S. (2006). *Rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle. Site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)*. Québec : université.
- Volpé, K. (2019). Et si on parlait de l'accompagnement à la transition entre la formation initiale et entrée dans le métier ?. *Educateur*, (7), 6-7.
- Wentzel, B. (2011). *L'insertion professionnelle des enseignants : Regards croisés et perspective internationale (Recherches)*. Bienne : HEP-BEJUNE.
- Wentzel, B., Akkari, A., & Changkakot, N. (2008). *L'insertion professionnelle des enseignants*. Communication présentée à la Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP), Neuchâtel, Suisse.
- Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.-F. & Changkakoti, N. (2011). *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*. HEP-BEJUNE.
- Zagre, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan

Annexes

Annexe 1 : guide d'entretien

Guide d'entretien semi-directif : le mentorat

Déroulement de l'entretien

Introduction

- Remerciements
- Description des enjeux de la recherche
- Information de la durée approximative de l'entretien
- Collecte des informations personnelles :

Date de l'entretien : _____

Sexe : Féminin / Masculin

Années d'expérience : _____

Lieu de l'établissement : _____

Thème 1 : les difficultés rencontrées face à l'insertion professionnelle des novices

- 1) **Dans votre carrière de directrice ou directeur, quelles sont les difficultés que vous avez observées face à l'insertion professionnelle des novices ?**
- 2) **A votre avis, quelles sont les causes de ces difficultés ?**

Thème 2 : les raisons de la mise en place d'un mentorat

- 3) **Pourquoi avez-vous inséré un système de mentorat dans votre établissement scolaire ?**
- 4) **Comment avez-vous découvert cette alternative ?**

Thème 3 : le fonctionnement du mentorat

- 5) **Quels sont les actrices et acteurs concernés ?**
- 6) **Quelles sont les démarches à entreprendre avant sa mise en place ?**
- 7) **Comment sélectionnez-vous les mentor·e·s ? Sur quels critères ?**
- 8) **Comment vous y prenez-vous pour proposer du mentorat aux novices ?**
- 9) **Quels sont les aménagements à réaliser dans l'établissement scolaire ?**
- 10) **Comment faites-vous pour prendre connaissance du suivi de la personne novice ? Avez-vous des réunions ? Si oui, à quelles fréquences ?**
- 11) **Quelles sont les contributions que les actrices et acteurs doivent apporter ?**

Thème 4 : les effets du mentorat

- 12) **Quels effets avez-vous observés sur les actrices et acteurs du mentorat :**
 - **Pour la personne novice ?**
 - **Pour la personne mentore ?**
 - **Pour les membres de la direction ?**
- 13) **Quels sont les limites et les avantages de ce système ?**

Conclusion

- **Avez-vous quelque chose à ajouter / des questions particulières ?**
- **Remerciements**