

Le mentorat destiné aux enseignants débutants: un soutien à sens unique ? Bénéfices perçus du mentorat par des mentors québécois

Isabelle Vivegnis

Isabelle Vivegnis

Université de Montréal, QC, Canada

E-mail: isabelle.vivegnis@umontreal.ca

 <https://orcid.org/0000-0003-3395-3329>

Recebido em: 09/03/2023

Aprovado em: 31/08/2023

Resumé

Cette contribution s'inscrit dans un contexte marqué par une préoccupation grandissante pour l'insertion professionnelle des enseignants débutants, en même temps que pour la reconnaissance du potentiel des nouvelles recrues pour le changement éducatif. Selon une perspective « non déficitaire », mettant les ressources des débutants en valeur dans une logique d'apports mutuels, nous avons cherché à savoir en quoi ces derniers représentent des ressources pour les mentors et pour le milieu scolaire. Selon une approche qualitative/interprétative, l'analyse des réponses de 75 mentors québécois au sondage en ligne a permis d'identifier les bénéfices perçus du mentorat par ces enseignants expérimentés. Un double regard fut porté: sur les bénéfices pour le mentor à accompagner un mentoré et sur les ressources que peuvent représenter les mentorés pour le milieu scolaire. Nos résultats mettent en évidence que les nouvelles recrues ont beaucoup à apporter aux mentors et plus globalement au milieu scolaire, comme l'intégration de nouveaux outils technologiques, d'idées pédagogiques innovantes ou encore des dernières recherches ou théories éducatives. Par ailleurs, le mentorat contribue à la valorisation des mentors, à l'enrichissement, à l'actualisation, à la remise en question et à l'explicitation des pratiques du mentor. En somme, l'étude indique que le mentorat constitue une voie privilégiée de développement professionnel et de formation continue pour les mentors en plus d'avoir une incidence systémique plus globale, soutenant en bout de ligne la réussite des élèves.

Mots-clés: Bénéfices perçus. Mentorat. Enseignants expérimentés. Sondage en ligne.



Resumo

Mentoria para professores iniciantes: um suporte unidirecional? Benefícios percebidos pelos mentores quebequenses

Esta contribuição está inserida em um contexto marcado por uma crescente preocupação com a inserção profissional de professores iniciantes, ao mesmo tempo em que se reconhece o potencial dos novos recrutas para a mudança educacional. Seguindo uma visão "não deficitária", que valoriza os recursos dos iniciantes em uma lógica de contribuições mútuas, procuramos compreender em que medida estes representam recursos para os mentores e para o ambiente escolar. Com uma abordagem qualitativa e interpretativa, a análise das respostas de 75 mentores do Quebec a um questionário online permitiu identificar os benefícios percebidos da mentoria por parte desses professores experientes. Um duplo olhar foi lançado: sobre os benefícios do acompanhar para o mentor e sobre os recursos que podem representar os professores iniciantes para o ambiente escolar. Os resultados destacam que os novos recrutas têm muito a oferecer aos mentores e, mais amplamente, ao ambiente escolar, como a integração de novas ferramentas tecnológicas, ideias pedagógicas inovadoras ou ainda o conhecimento das pesquisas ou teorias educacionais mais recentes. Além disso, a mentoria contribui para a valorização dos mentores, para o enriquecimento, atualização, questionamento e explicitação das práticas do mentor. Em suma, o estudo indica que a mentoria é uma via privilegiada de desenvolvimento profissional e formação contínua para os mentores, além de ter uma incidência sistêmica mais ampla, apoiando, em última instância, o sucesso dos alunos.

Palavras-chave:

Benefícios percebidos.
Mentoria.
Professores experientes.
Questionário online.

Abstract

Développement professionnel et stages dans la formation initiale à l'enseignement: points de vue des futurs enseignants du secondaire

This contribution occurs in a context marked by a growing concern for teacher induction and the recognition of new recruits potential for educational change. From a "non-deficit" perspective, emphasizing the resources of beginners in a logic of mutual contributions, we sought to know how recruits represent assets for mentors and for school organization. Using a qualitative/interpretative approach, the analysis of the responses of 75 Quebec mentors to the online survey allowed to identify the perceived benefits of mentoring by these experienced teachers. We took a double look on the benefits for the mentor of accompanying a mentee and on the resources that mentees can represent for school actors. Our results show that new recruits have a lot to bring to mentors and more generally to the school organization, such as the integration of new technological tools, innovative teaching ideas or the latest research or educational theories. In addition, mentoring contributes to the appreciation of mentors, to the enrichment, updating, questioning and explanation of mentor practices. In sum, the study indicates that mentoring is a privileged way to professional development and continuing education for mentors, in addition to having a more global systemic impact, ultimately supporting school success.

Keywords:

Perceived benefits.
Mentoring.
Experienced teachers. Online survey.

Introduction

Les connaissances et l'expertise dont disposent les enseignants expérimentés¹ sont à reconnaître. Ces derniers ont beaucoup à offrir aux enseignants qui débudent dans la profession et à l'organisation. Mais, les collaborations sont encore souvent pensées de manière unidirectionnelle (März *et al.*, 2021). Le risque est alors de voir apparaître des formes de soutien « à sens unique », comme le mentorat s'il est conçu selon une vision à caractère transmissif, plaçant l'enseignant novice dans une position de réceptivité (Hobson *et al.*, 2009). Les bénéfices pour le mentoré québécois sont relativement bien documentés (Bergevin; Martineau, 2007; Gervais, 1999; Martineau *et al.*, 2011; Mukamurera, 2014). Par contre, ceux pour le mentor ou plus largement pour le milieu scolaire le sont beaucoup moins (Gagnon, 2017). C'est dans cette optique que nous avons voulu apporter un éclairage nouveau sur le mentorat selon une perspective « non déficitaire » (Malo, 2005; 2010), mettant les ressources des débutants en valeur et misant sur celles-ci comme vecteurs de développement professionnel pour les mentors qui les accueillent dans le milieu, mais aussi comme des acteurs de changement pour l'organisation. Le présent texte entend ainsi porter un regard nouveau et actualisé sur le mentorat et ses apports². Après avoir clarifié la problématique ayant motivé notre étude³, nous spécifierons les concepts sur lesquels elle s'appuie. Puis sera exposée la méthodologie empruntée pour recueillir nos données. Les résultats seront ensuite présentés avant de les discuter à la lumière des auteurs consultés.

1 Problématique

Le Québec fait face à une pénurie marquée d'enseignants qualifiés (Sirois *et al.*, 2022). Plusieurs causes expliqueraient ce constat, comme la diminution du taux d'inscriptions en formation à l'enseignement, la dévalorisation de la profession, et la pénibilité des conditions d'emploi (Tardif, 2016). Trop souvent, l'entrée dans le métier est un moment pénible voire critique pour l'enseignant (Mukamurera, 2014). Ce parcours du combattant pousse un nombre considérable de novices à délaisser définitivement l'enseignement. Ainsi, le taux d'abandon se situe en moyenne entre 25 et 30% après la première année d'enseignement, allant jusqu'à 50% après cinq ans (Létourneau, 2014). Plusieurs acteurs, à différents niveaux des organisations scolaires, se mobilisent pour tenter de faciliter ce passage. Parmi les moyens mis en place, l'accompagnement dyadique tel que le mentorat, qu'il soit formel ou informel, y occupe une place de première ligne (Martineau; Mukamurera, 2012).

¹ Le masculin est utilisé dans ce texte à titre épïcène.

² Nous adressons nos sincères remerciements à Marie-Ève Laurendeau, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal et assistante de recherche sur ce projet, qui a réalisé le traitement méticuleux des données.

³ Ce projet de recherche est financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) dans le cadre du programme institutionnel « Exploration » à l'Université de Montréal.

Historiquement, les recherches se sont surtout penchées sur le mentoré et la littérature nomme le plus souvent les bénéfices pour ce dernier dans la relation mentorale (Allen, 2007; Bergevin; Martineau, 2007). Les mentors ont assurément beaucoup à offrir aux enseignants débutants et à l'organisation (Gervais, 1999; Martineau *et al.*, 2011; Mukamurera, 2014). Lorsque ces derniers ont l'occasion de se faire accompagner, l'expertise et les connaissances dont disposent les enseignants expérimentés peuvent alors leur profiter. Les mentors assurent dans ce cas un rôle de passeurs de connaissances, contribuent à la conservation du patrimoine culturel d'une école et aident les débutants à prendre leurs responsabilités au sein de l'organisation (Houde, 2011; Kram; Hall, 1996). Les bénéfices sont nombreux et significatifs pour le mentoré. Ils le sont également pour le mentor qui a, lui aussi, beaucoup à gagner de cette forme de soutien, sur les plans professionnel, personnel et de la santé. Si les écrits indiquent que le mentorat profite également à l'organisation, les recherches empiriques sur le sujet demeurent récentes et limitées et les connaissances sont manquantes (Allen, 2007; Davies *et al.*, 1999; Eby; Lockwood, 2005; Gagnon, 2017; Hawk, 1987; Houde, 2011; Lopez-Real; t Kwan, 2005; Mei, 1993; Moor *et al.*, 2005).

März et Van Nieuwenhoven (2020) observent que les débutants disposent de ressources pouvant enrichir les pratiques enseignantes des plus expérimentés. Elles parlent de connaissances, de pratiques gagnantes, de domaines d'expertise et de forces. Certains auteurs soulignent également l'importance de voir les enseignants débutants comme des ressources pouvant contribuer au bien-être général dans une école (Correa *et al.*, 2015; Fleming, 2014; Fox; Wilson, 2008; Ulvik; Langørgen, 2012). Dans cette perspective, une insertion professionnelle positive pour le mentoré ne se résumerait pas seulement à recevoir du soutien. Ce dernier pourrait également être valorisé pour les connaissances et les atouts qu'il a à partager (Fox; Wilson, 2009; Kearney, 2015; März; Kelchtermans, 2020).

Par ailleurs, certaines études se sont penchées sur les bénéfices du mentorat pour le mentor plus particulièrement. Plusieurs d'entre elles, menées aux États-Unis, en Chine ou en Angleterre, pointent les impacts positifs que les mentors impliqués dans des programmes de mentorat identifient sur leur propre développement professionnel (Davies *et al.*, 1999; Hawk, 1987; Lopez-Real; Kwan, 2005; Mei, 1993; Moor *et al.*, 2005). Parmi les bénéfices perçus, on note le partage de méthodes d'enseignement, de planifications de leçons ou de documents de référence, mais aussi la familiarisation avec des perspectives nouvelles et des pratiques pédagogiques novatrices en éducation, la mise à jour des connaissances, et enfin le développement d'habiletés communicationnelles, métacognitives et la capacité à mieux cerner les besoins de développement professionnel, que ce soit pour eux-mêmes ou pour les mentorés. Gagnon

(2017) souligne que le mentorat encourage l'enseignant expérimenté à remettre en question sa pratique pédagogique, à l'analyser et à l'explicitier. Cela a pour conséquence d'en augmenter l'efficacité, ce qui pourra avoir un effet non négligeable sur la qualité de l'enseignement offert aux élèves et soutenir ainsi la réussite scolaire.

2. Cadre conceptuel

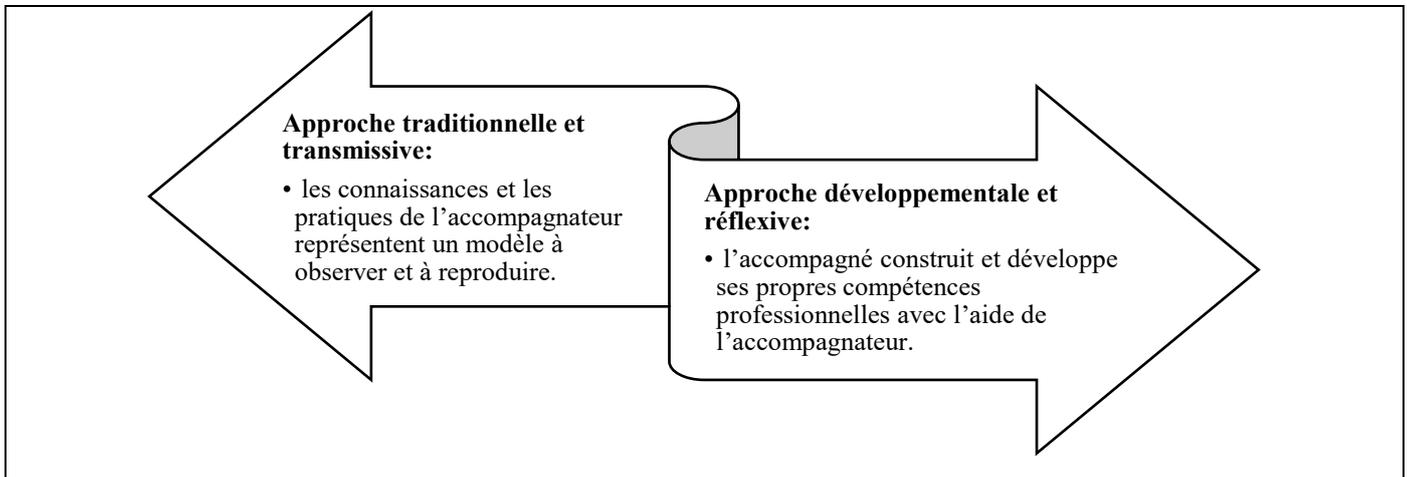
Différents concepts sous-tendent cette recherche et nous pourrions, dans cette section, en exposer la teneur. Il s'agira d'abord d'exposer le mentorat, puis les approches mentoriales avec lesquelles les mentors peuvent exercer leur fonction. Ensuite seront documentés les bénéfices du mentorat pour les mentors connus à ce jour.

2.1 Mentorat et approches mentoriales

Le mentorat peut être défini comme une relation d'accompagnement en milieu de travail proposée à un novice, le mentoré, par un collègue chevronné, le mentor (Duchesne, 2010). Il s'agit d'une forme d'accompagnement qui a lieu dans une transition vers une nouvelle réalité pour le mentoré et dans ses apprentissages vers le développement de son potentiel personnel et professionnel (Lusignan, 2003). Elle est utilisée en insertion professionnelle pour fournir un accompagnement personnalisé et continu (Martineau; Portelance, 2005). Elle offre une formation interactive et réflexive (St-Louis, 1994) selon un processus dynamique. Celui-ci suppose adaptation et ajustement à la singularité de l'accompagné d'une part - c'est-à-dire aux besoins et aux attentes de ce dernier (Devos *et al.*, 2013; Paul, 2020; Poumay, 2006; St-Arnaud, 1999) - et au contexte et à la situation d'accompagnement d'autre part (Boutinet, 2009).

L'efficacité du mentorat dépendra du modèle sur lequel il prend appui (Richter et al., 2013). Par exemple, un des principes sous-jacents du mentorat de type constructiviste est de viser le développement de l'autonomie professionnelle des enseignants en les soutenant dans l'identification des ressources disponibles pour renforcer leur pouvoir d'agir (Vivegnis, 2016). Zanting et ses collègues (1998) indiquent que le mentor peut assumer son rôle selon différentes conceptions, lesquelles se situent sur un axe opposant deux tendances: l'une plus transmissive et l'autre plus réflexive qui offre à l'accompagné un rôle actif dans son développement professionnel. Ces deux tendances sont représentées dans la figure 1: d'un côté le mentor représente un modèle à observer et de l'autre il aide le mentoré à construire ses compétences professionnelles.

Figure 1. Approches mentoriales: deux tendances traduisant des conceptions opposées



Fonte: Autor

Entre ces deux tendances, différents projets de mentorat peuvent avoir lieu, chacun mettant l'emphase sur un type d'apport spécifique au mentoré. Ainsi, Pellegrini (2010) se basant sur Wang et Odell (2002), identifie différentes perspectives de mentorat mettant ces apports en évidence, en fonction de la place que prend l'accompagnateur dans la relation mentorale. Selon la première perspective, le mentor est vu comme un conseiller offrant avant tout un support émotionnel au débutant dont les besoins sont au centre du processus. Selon une deuxième perspective, le mentor est un pourvoyeur de techniques et de ressources pour enseigner et aider le débutant à mieux comprendre le contexte et la culture scolaires. Encore, selon une troisième perspective, l'accompagnateur peut être considéré comme un « agent critique de changement » et orienter son accompagnement vers la remise en question des connaissances, des structures et des pratiques d'enseignement existantes. Enfin, il y aurait une quatrième voie possible pour mentorer, celle de la problématisation des savoirs professionnels; dans ce cas, l'accompagnateur est là pour soutenir et instrumenter le débutant dans son processus réflexif, par le questionnement et l'objectivation des pratiques, de même que par l'appropriation des savoirs théoriques. L'accompagnement s'inscrit alors au sein d'une articulation entre la théorie et la pratique.

Ces différentes perspectives, aussi pertinentes soient-elles, et toutes utiles à un moment ou un autre de l'accompagnement, mettent en évidence les apports du mentor au mentoré sans préciser ceux que ce dernier pourrait fournir au mentor dans une perspective bidirectionnelle. La prochaine section apporte quelques éléments à ce sujet.

2.2 Bénéfices du mentorat pour le mentor

Bergevin et Martineau (2007), dans leur recension des écrits, recensent les bénéfices du mentorat. Ceux-ci sont regroupés par thèmes et ils structureront la présente section. Ainsi, le mentorat offre de réduire l'isolement et la détresse professionnelle, de favoriser la rétention des enseignants et donc indirectement de soutenir la réussite des élèves. Ces premiers bénéfices concernent principalement le mentoré. Également, le mentorat permet de participer au contexte scolaire en favorisant une meilleure insertion professionnelle. Il soutient aussi l'apprentissage au sein de la profession et le développement professionnel, ainsi que la construction de l'identité professionnelle. Ces autres bénéfices profitent tout à la fois au mentoré et au mentor. Certaines recherches récentes permettent également d'actualiser l'inventaire des bénéfices recensés, de même que les travaux de Gagnon (2017) sur le mentorat.

2.2.1 Participer au contexte scolaire et permettre une meilleure insertion professionnelle

Un des bénéfices les plus recherchés dans les programmes de mentorat destinés aux enseignants débutants est de leur offrir l'occasion de s'insérer plus facilement dans la profession. De cette façon, le mentor participe à l'amélioration du contexte scolaire. Dans ce cadre, le mentorat permet une meilleure connaissance de soi et améliore les relations personnelles (Latour, 1994). À ces bénéfices d'ordre relationnel, s'ajoutent la satisfaction d'aider et de donner au suivant, ainsi que le plaisir d'être en relation, identifiés par Gagnon (2017). Toujours sur le plan relationnel et socioaffectif, au-delà de réduire l'isolement des nouvelles recrues, le mentorat semble également pouvoir réduire l'isolement professionnel des mentors en apportant du soutien émotionnel (Ehrich *et al.*, 2004; Hagger; McIntyre, 2006; Simpson *et al.*, 2007). Le mentorat offre de meilleurs rapports entre collègues de travail et les mentors entretiennent des relations collaboratives plus étroites avec leurs pairs. Il semblerait aussi que cela ait des répercussions sur les élèves puisque les mentors auraient davantage de tolérance envers leurs élèves (Bodoczy; Malderez, 1997; Davies *et al.*, 1999). La satisfaction de procurer de l'aide figure également parmi les bénéfices identifiés (Moor *et al.*, 2005).

2.2.2 Soutenir l'apprentissage au sein de la profession et le développement professionnel

Les bénéfices relationnels mentionnés facilitent par le fait même le développement professionnel et l'apprentissage, que ce soit par l'entremise des enseignants ou de la collaboration mutuelle qui s'y joue (Lopez-Real; Kwan, 2005). De nombreux bénéfices sont associés au développement professionnel et à l'apprentissage, et ce, même chez le mentor puisque le mentorat permet de réfléchir sur soi, sa propre pratique, de l'analyser et de l'explicitier (Lavoie; Garant, 1995; Lusignan, 2003; Lopez-Real; Kwan, 2005; P. Andrews; Martin, 2003; Simpson *et al.*, 2007). Il permet aussi de remettre en question ses pratiques et ses perceptions en lien avec les théories pédagogiques récentes, notamment grâce à l'observation de

l'enseignement du mentoré ou les discussions sur les problèmes rencontrés par ce dernier (Gagnon, 2017; Hagger; McIntyre, 2006; Lopez-Real; Kwan, 2005, Lusignan, 2003). Également, cette forme de soutien permet de bénéficier d'une reconnaissance de son expérience et de son travail professionnel (Bateman, 2001; Latour; 1994) et peut alors dynamiser le mentor (Lavoie; Garant, 1995), renouveler son enthousiasme ou encore son engagement face à la profession (Barrette, 2000; Hobson *et al.*, 2007; Moor *et al.*, 2005). Exercer un nouveau « leadership », cheminer dans la carrière d'enseignant en faisant de meilleurs choix quant à sa planification ou en identifiant mieux ses forces et ses faiblesses (St-Louis, 1994; Tauer, 1998) et augmenter les chances de promotion dans l'organisation (Latour, 1994) figurent aussi parmi les bénéfices identifiés dans la littérature.

D'autres bénéfices peuvent également nourrir le développement professionnel et personnel du mentor. En effet, le mentorat permet la mise à jour de connaissances et le partage de méthodes d'enseignement, de planifications ou de documents de référence. Il offre aussi de se familiariser avec des perspectives nouvelles et des pratiques pédagogiques novatrices en éducation (Davies *et al.*, 1999; Lopez-Real; Kwan, 2005; Mei, 1993; Ponte; Twomey, 2014). Le développement d'habiletés communicationnelles (Moor *et al.*, 2005) et métacognitives (Davies *et al.*, 1999) s'en verrait aussi facilité. Enfin, le mentorat développerait chez les mentors la capacité à mieux cerner les besoins de développement professionnel, pour eux-mêmes ou pour les mentorés (Lopez-Real; Kwan, 2005; Moor *et al.*, 2005). En plus de les aider à mieux cerner leurs besoins, l'accompagnement mentorat soutient le développement des compétences professionnelles du mentor (Ehrich *et al.*, 2004). Le mentorat alimenterait également la volonté des mentors de poursuivre leur formation dans ce domaine (Hawk, 1987; Moor *et al.*, 2005).

2.2.3 Permettre la construction de l'identité professionnelle

Enfin, notons que le mentorat touche aussi la construction de l'identité professionnelle, dans le sens où il offre au mentor d'éprouver de la satisfaction au sein de la profession (Ehrich *et al.*, 2004), de même qu'un sentiment de fierté relié au fait d'avoir soutenu un pair (Hagger; McIntyre, 2006; Latour, 1994; P. Andrews; Martin, 2003 Ponte; Twomey, 2014), mais aussi de se sentir valorisé grâce à l'expérience offerte au mentoré (Bateman, 2001; Gagnon, 2017; Lavoie; Garant, 1995). Ponte et Twomey (2014) pointent également, grâce à leur étude, que le mentorat soutient la prise de conscience de sa valeur comme enseignant, favorise la reconnaissance du rôle important joué auprès des mentorés. Selon les auteurs, le mentorat permet aussi le renouvellement du sentiment d'appartenance au groupe professionnel.

3. Méthodologie

Au regard de l'objectif poursuivi, ce projet de recherche a été mené selon une approche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018). La priorité était en effet accordée à l'expérience des participants, soit des enseignants-mentors, et au sens qu'ils donnent à celle-ci. Les mentors ont été invités à participer à la recherche par le biais d'un courriel transmis par la personne responsable du dossier de l'insertion professionnelle du centre de services scolaire (CSS). Il s'agissait de sonder des enseignants ayant occupé une fonction de mentor en contexte d'insertion professionnelle au cours des cinq dernières années. Des mentors de cinq CSS de la grande région de Montréal ont participé à l'étude, pour un total de 75 mentors sondés. Les mentors travaillent dans l'enseignement préscolaire-primaire (N=44) ou dans l'enseignement secondaire (N=31). À l'été et l'automne 2020, ils ont été invités à répondre à un questionnaire en ligne se composant de questions sur les bénéfices perçus à accompagner un mentoré. Les mentors ont aussi été invités à préciser les forces et les ressources qu'ont et représentent les mentorés pour le milieu scolaire. Plusieurs questions ont permis de cerner ces aspects, comme: « De manière générale, quels principaux bénéfices identifiez-vous à accompagner une personne mentorée pour la personne mentorée / pour vous-mêmes en tant que mentor / pour l'école / pour la direction? », « En quoi les personnes mentorées ont-elles pu enrichir vos pratiques (connaissances, pratiques gagnantes, autres)? », « De manière générale, la personne mentorée représente-t-elle une ressource pour vous ? / pour les autres enseignants de l'école ? / pour l'école ? / pour la direction? » (question fermée avec possibilité de laisser un commentaire), « Selon vous, où se trouvent les forces des personnes mentorées ? Dans quels domaines ont-elles de l'expertise ? ». Les mentors avaient l'occasion d'ajouter des commentaires à chaque fois.

La procédure choisie pour analyser les données collectées est l'analyse thématique de contenu, selon une logique mixte. Il s'agissait de repérer, regrouper puis examiner des thèmes qui ressortaient des données, et ce, de manière systématique (Paillé; Mucchielli, 2012) à l'appui du logiciel *NVivo*. Les thèmes ont été organisés sur la base de la recension des écrits présentée plus haut. Les données ont été analysées en se basant sur ces différents cadres, tout en laissant apparaître d'éventuels nouveaux thèmes. Les données issues des analyses de même que les thèmes émergents ont été entièrement validés par la chercheuse responsable et ont fait l'objet de discussions avec l'assistante de recherche, offrant ainsi un accord interjuges important. Les résultats présentés ci-dessous sont issus d'un traitement à la fois quantitatif et qualitatif des données collectées. Par exemple, lorsqu'il a été demandé aux mentors d'identifier les principaux bénéficiaires du mentorat, 92% d'entre eux répondent que ces bénéfices les concernent. Ce taux de réponses, connu par traitement quantitatif, est assorti de commentaires formulés

par les mentors. Ceux-ci permettent d'apporter, qualitativement cette fois, une compréhension élargie de l'objet de recherche (Creswell ; Creswell, 2022).

4. Résultats

Rappelons que le but de notre étude était, par le biais d'un sondage en ligne, d'identifier les bénéfices perçus du mentorat par les enseignants expérimentés. Un regard spécifique a été porté sur les bénéfices pour le mentor à accompagner un mentoré et sur les ressources que peuvent représenter les mentorés pour le milieu scolaire, que ce soit pour la direction, les enseignants ou encore l'école comme organisation.

4.2 Principaux bénéfices à accompagner un mentoré pour le mentor

Les bénéfices à accompagner un mentoré concernent au premier chef les mentorés eux-mêmes puisque 97% des mentors marquent leur accord à cet égard. Mais les mentorés ne sont pas les seuls bénéficiaires puisque les mentors sont aussi nombreux (92%) à dire qu'eux-mêmes tirent des bénéfices de cette forme d'accompagnement. L'école et la direction en tireraient aussi des avantages, mais moindrement (79% chacune). Après cet aperçu quantitatif sur les principaux bénéficiaires du mentorat selon les mentors, il est intéressant de plonger au cœur des commentaires apportés par les mentors. Il s'agit de bénéfices identifiés puis synthétisés selon des thèmes communs.

Le bénéfice le plus souvent mentionné (N=23) est que le mentorat est valorisant pour les mentors et qu'il leur offre de se sentir reconnu et compétent. Voici un extrait qui illustre cet aspect: « *Donner c'est comme recevoir. J'éprouve le sentiment d'être utile en étant disponible pour mes collègues et c'est gratifiant* » (ID178)⁴. Plusieurs mentors (N=18) signifient aussi que cette mesure leur permet d'améliorer, de questionner et d'enrichir leur propre pratique professionnelle. Un mentor émet ce commentaire: « *Ce rôle me permet d'échanger et de voir de nouvelles idées et approches* » (ID27). En cela, le mentorat offre une voie privilégiée de développement professionnel et de formation continue pour les mentors.

Échanger et créer des nouveaux liens sont d'autres bénéfices énoncés par plusieurs mentors (N=17). Soutenir la relève et avoir un impact en se rendant utile et en donnant au suivant apparaît aussi comme bénéfice aux yeux de certains mentors (N=16), même si cet apport profite d'abord et avant tout aux mentorés qui constituent la nouvelle génération enseignante. Un autre élément mentionné par plusieurs (N=11) et qui rejoint l'idée de « don » mentionné ci-avant est celui de partager et mettre à profit

⁴ ID178 renvoie au numéro d'identification attribué au questionnaire complété par le 178e mentor. Les numéros d'identification dépassent le N de mentors dont on a pu considérer les données dans cette étude (N=75) car certains n'ont pas terminé la complétion du questionnaire. Certaines données n'ont dès lors pas pu être prises en compte.

son bagage d'expérience, ses connaissances et sa passion. À nouveau, cet aspect semble en bout de ligne profiter davantage au mentoré qu'au mentor, même si la satisfaction est reliée au fait de donner.

Briser la routine en profitant des idées des nouvelles recrues et en apportant une certaine variété dans les tâches reliées à la pratique sont identifiés par l'un ou l'autre mentor (N=3). L'un d'entre eux écrit ceci: « *Les nouveaux enseignants sont plein d'idées, plein de projets et c'est rafraichissant* » (ID32).

Sur le plan personnel, le mentorat permet aux mentors d'apprendre sur eux (N=3). L'un d'eux rapporte ceci: « *J'ai beaucoup appris sur moi et mes limites...autant dans mes forces que dans mes points à améliorer comme enseignant, communicateur et comme personne* » (ID72). Un autre mentor met de l'avant l'ouverture que l'expérience permet: « *Cela me permet parfois de me confronter avec de nouvelles idées, des questions ou des choses auxquelles je n'avais pas pensé ou pas envisagées* » (ID11).

Certains bénéfices plus extrinsèques sont aussi mentionnés par les mentors, comme certaines libérations ou avantages financiers ou encore le gain de temps (N=3). L'un d'entre eux explique que le temps est appréciable pour réfléchir. On peut donc penser que ce « profit » bénéficie en bout de ligne plus globalement au milieu.

Mentorer un enseignant ne profite pas seulement au mentoré ou au mentor. Cela a aussi un impact global sur le milieu et sur la tâche. Pour un des mentors, le mentorat « *facilite le bon fonctionnement au quotidien pour tous les autres membres de l'école* » (ID171). Un mentor ajoute que « *si le [mentoré] devient mon collègue, j'ai tout avantage à lui donner mon aide (...). Par exemple, s'il a des difficultés en gestion de classe et que les élèves sont désordonnés en arrivant dans mon cours, mon aide peut faciliter mon propre travail. (...)* » (ID92).

Comme indiqué plus haut, un des bénéfices principaux est l'enrichissement des pratiques (N=18). Une question portait là-dessus particulièrement (*En quoi les personnes mentorées ont-elles pu enrichir vos pratiques (certaines connaissances, des pratiques gagnantes, autres)*) et le nombre de mentors y ayant répondu nous pousse à partager les éléments significatifs précisant leurs réponses (N=58). La plus grande part des mentors pointent le fait que le mentorat permet de se tenir à jour et d'être au fait des dernières pratiques (41%). Voici un commentaire qui va en ce sens: « *Dans toutes les professions, il y a des ajustements, des nouvelles méthodes et des changements qui s'appliquent au fil des années. Dans le feu de l'action, des fois on peut être à côté de la réalité. Donc ces personnes peuvent nous enligner sur d'autres façons de faire. Il faut ajouter aussi, qu'il y en a qui ont des expériences culturelles à partager* » (ID64). Ensuite, arrive la remise en question et la réflexion sur sa pratique propre (25%):

« Avec certains mentorés, les échanges devenaient vraiment collaboratifs. Ils me permettaient de réfléchir sur ma propre pratique et je pouvais réinvestir des nouvelles idées. Parfois, les discussions elles-mêmes me permettaient de me remettre en question sur certains aspects de mon enseignement » (ID30).

Les mentors sont également nombreux à nommer le fait que les mentorés ont pu enrichir leurs pratiques en leur permettant de redécouvrir certaines façons de faire (24%): « *J'apprends chaque fois de nouvelles façons de faire. J'aime aussi voir le regard neuf que posent les nouveaux enseignants sur la profession enseignante* » (ID81). La prise de recul et le regard neuf sur les choses induits par les questions des mentorés sont appréciés. Voici un témoignage illustrant ces apports particulièrement:

« Leurs questions nous font prendre conscience de nos choix, de notre pratique, de notre système, etc. On améliore ce dont on n'est pas fier, on perfectionne ce qui doit l'être, on devient fier et conscient de nos forces. On se sent plus fort et solide lorsqu'on prend conscience de tout ce qu'on est, de tout de ce que l'on a, comme ressources et expériences » (ID149).

D'autres aspects ressortent également comme, entre autres, les discussions enrichissantes (17%), la découverte de nouveaux outils technologiques (15%), l'échange de matériel et d'idées pédagogiques (13%).

4.2 Le mentoré comme ressource (pour les mentors, pour l'école, pour les autres enseignants de l'école, pour la direction)

Une large part des mentors (70%) sont d'accord pour dire que la personne mentorée représente **pour eux** une ressource. Ils nomment surtout des apports quant aux questions pédagogiques en lien avec les outils technologiques, ce qui recoupe l'élément mentionné ci-haut concernant l'enrichissement des pratiques, et l'ouverture vers les nouvelles recherches en éducation. Ils apprécient également la remise en question provoquée par le fait d'accompagner le mentoré, comme en témoigne ce commentaire: « *Elle me déséquilibre dans ses questions qui me remettent en cause* » (ID54). Il y a aussi l'apport d'idées nouvelles et de perspectives que les mentorés suscitent et cela s'exprime en ces termes chez un mentor: « *Les nouveaux enseignants sont plein de projets, d'idées et cela nous amène plus loin comme enseignant* » (ID32). Les connaissances variées, qu'elles soient issues d'expériences de vie, d'anciens contrats, de stages et des différents milieux de formation, sont aussi des atouts reconnus chez les mentorés.

Une proportion importante de mentors (70%) affirment également que le mentoré représente une ressource **pour l'école**. Les apports en matière technologique sont encore une fois cités, tout comme ce qui ressort d'expériences vécues ailleurs. Encore une fois, le mentoré est reconnu pour apporter son point de vue et des idées nouvelles quant aux projets à mener au sein de l'école. L'innovation et les apports en matière de pratiques pédagogiques sont reconnus chez ces enseignants de demain: « *C'est la relève.... Ce sont des professionnels en développement qui acquièrent leur expérience, ce sont des enseignants motivés qui arrivent dans les milieux avec des pratiques nouvelles, des idées innovatrices, des savoirs faire* »

(ID15). Par ailleurs, les mentorés sont aussi appréciés pour identifier d'éventuelles lacunes et apporter un regard neuf sur l'école: « *Elle est en mesure de nommer ce qui a besoin d'amélioration dans l'école. Elle porte un regard plus objectif* » (ID79). La mise à contribution de leurs forces et leur contribution au milieu sont également reconnues: « *Avec ses forces dans différents comités* » (ID118).

Un grand nombre de mentors affirment aussi que le mentoré est un atout **pour les autres enseignants de l'école** (62%). Leur implication est reconnue et semble facilitée dès lors qu'une certaine confiance en soi a pu se développer: « *Une fois qu'ils ont confiance en eux, ils aiment s'impliquer et participer à la vie de l'école de diverses façons* » (ID149). Leur dynamisme et leur énergie sont reconnues. Ils amènent les collègues à expliquer certains aspects de la pratique que les anciens ne questionnent plus. Ils arrivent avec les pratiques d'autres milieux ainsi qu'une vision plus « jeune ».

Les mentors voient moins les avantages **pour la direction d'école** puisqu'ils sont 42% à affirmer que la personne mentorée représente une ressource à son égard. Elle semble toutefois l'être de manière indirecte: « *les forces de la personne mentorée seront mises en valeur par le mentor. Ces forces pourront par la suite être utiles à la direction* » (ID25). Dans le contexte actuel de pénurie enseignante, les mentorés sont accueillis avec enthousiasme pour combler les postes vacants: « *En période de pénurie, un mentoré est vraiment bienvenu!* » (ID62). L'accompagnement adéquat des mentors pour offrir un enseignement de qualité aux élèves apparaît comme un élément essentiel et cher à la direction, selon ce mentor: « *La direction se fie sur elle [l'enseignante mentorée] pour bien accompagner ses élèves dans leurs apprentissages* » (ID104). Un autre mentor s'exprime en ces termes: « *Disons qu'un ou une bon(ne) enseignant(e), bien accompagné(e) et qui réussit à faire un bon travail, c'est un plus pour la direction!* » (ID30).

Enfin, nous avons également questionné les mentors sur les domaines d'expertise reconnus chez les mentorés. Les éléments qui ressortent recourent ceux identifiés précédemment. Ainsi, ils sont 39% à indiquer que les perspectives, les approches ou les méthodes nouvelles sont des aspects reconnus positivement chez les mentorés. Cet élément était identifié comme une ressource du mentoré profitant à l'école. Un des mentors note ceci:

« Ils peuvent nous apporter ce qui se fait de bien dans d'autres écoles. Ils posent beaucoup de questions, ce qui nous amène à réfléchir sur nos pratiques. Parfois, nous sommes confortables dans nos pratiques et nous hésitons à sortir de notre zone de confort. Les nouveaux, de par leurs questions, nous amènent à sortir de cette zone de confort » (ID32).

Aussi, 33% des mentors ayant répondu à la question notent l'énergie, la motivation, le sang neuf des mentorés, de même que la théorie issue du milieu de formation. Voici ce que l'un d'eux exprime:

« Les personnes mentorées sont dynamiques et optimistes. Ils sont "un vent de fraîcheur" dans l'enseignement. Elles ont la "théorie" universitaire encore en mémoire (...) » (ID121). Cet élément, rejoint la vision « jeune » identifiée comme ressource pour les autres enseignants de l'école.

Les outils technologiques apparaissent à nouveau (cet élément apparaissait comme ressource pour l'école) dans les réponses de 22% des mentors et cela semble particulièrement apprécié dans le contexte pandémique vécu à ce moment précis: « Pour ce qui est de ma collègue de 5^e (mentorée), ses forces sont la technologie et les nouveaux développements dans ce domaine en enseignement, ce qui est très utile en temps d'enseignement virtuel! » (ID60). La même proportion de mentors (22%) reconnaît chez les mentorés leur réflexivité: « Dans leur capacité à se questionner, à remettre en doute certaines pratiques, à pousser la réflexion à un autre niveau » (ID83). La reconnaissance des efforts des mentorés et de leur engagement est notée chez une bonne part de mentors également (20%), ce qui recoupe l'implication des enseignants qui a été identifiée comme ressource pour les autres enseignants de l'école. L'un d'eux résume bien cet aspect:

« Leur énergie est neuve. Ils croient en leur vocation, leur flamme. Ils ont plein de bonne volonté et sont positifs. Ils acceptent d'améliorer leur pratique et souvent ils demandent conseils et rétroactions alors que la plupart des employés non » (ID149).

D'autres qualités sont énoncées mais sont moins significatives car elles apparaissent dans les commentaires de moins de 20% des mentors. Elles ne sont donc pas présentées dans ce texte.

Discussion

Plusieurs bénéfices qui concernent les mentors et qui émergent de nos données rejoignent la littérature tout en l'actualisant. Le bénéfice le plus significatif d'ordre professionnel et qui touche la construction de l'identité professionnelle est que le mentorat joue un rôle dans la valorisation et la reconnaissance des mentors (Bateman, 2001; Gagnon, 2017; Lavoie; Garant, 1995). Aussi, les mentors notent que le mentorat est un levier en matière d'enrichissement des pratiques (mise à jour et partage), de remise en question et de réflexion, ce qui rejoint les observations de Gagnon (2017), mais aussi de plusieurs auteurs s'étant intéressés au mentorat précédemment (Davies *et al.*, 1999; Ehrich *et al.*, 2004; Hagger; McIntyre, 2006; Lavoie; Garant, 1995; Lusignan, 2003; Lopez-Real; Kwan, 2005; Mei, 1993; P. Andrews; Martin, 2003; Ponte; Twomey, 2014; Simpson *et al.*, 2007). Ces éléments montrent que le mentorat a des effets bénéfiques sur l'apprentissage et le développement professionnel des mentors.

Également, un des bénéfices notables, touchant l'amélioration du contexte scolaire à travers une dimension relationnelle, est que le mentorat bonifie les relations personnelles à travers les échanges et les liens nouveaux qu'il génère (Gagnon, 2017; Latour, 1994). D'ailleurs, les mentors profitent des échanges pour réfléchir sur eux (Lopez-Real; Kwan, 2005) et ils accèdent ainsi à une meilleure connaissance d'eux-

mêmes (Latour, 1994). Aussi, le mentorat constitue une réponse à une préoccupation pour la relève en enseignement. Cette appréciation, reliée à l'enjeu de rétention des enseignants, est un effet possible de la pénurie qui frappe actuellement la profession. Pour reprendre les mots des mentors, il permet « d'avoir un impact » et de « donner au suivant ». Cet aspect, également pointé par Gagnon (2017) était circonscrit aux mentorés selon Bergevin et Martineau (2007). Il fait réapparaître le concept de *générativité* (Erikson, 1963) cher à Houde (2011) et qui renvoie à l'intérêt du mentor de participer à l'établissement de la génération montante. Il suscite un élargissement des préoccupations de la personne et offre un sentiment de contribuer à la construction de l'avenir. Cet intérêt montre bien que les mentors, au-delà d'apprécier des bénéfices pour eux-mêmes, ont une considération évidente pour les mentorés, mais plus globalement pour l'« état de santé général » de la profession (Gagnon, 2017).

Les résultats de notre étude montrent qu'un autre bénéfice identifié est la réduction de l'isolement et de la détresse professionnelle. C'est d'ailleurs ce que notaient Hagger et McIntyre (2006), de même que Simpson *et al.* (2007) à la suite de leurs travaux. Ces différents éléments d'ordre relationnels laissent penser que les mentors ont conscience de l'importance de la collégialité. Et l'on sait que le climat collégial induit par le mentorat entraîne à son tour un effet bénéfique sur l'ensemble du personnel (Gagnon, 2017). On a vu également que les mentors ont à cœur de soutenir les mentorés pour que les élèves soient eux-mêmes mieux soutenus dans leurs apprentissages, et aussi pour faciliter le fonctionnement dans les classes au quotidien. Il semble ainsi y avoir chez les mentors une conscientisation des bénéfices étendus du mentorat (Ehrich *et al.*, 2004); en plus de profiter aux mentorés et aux mentors, celui-ci a un impact plus large sur le milieu et sur la tâche, soutenant en bout de ligne la réussite des élèves. Nous voyons donc que ces deux éléments, identifiés par Bergevin et Martineau (2007) comme profitant aux mentorés, concernent également les mentors.

En plus de souligner l'importance accordée à la relève, nos résultats traduisent une ouverture manifestée par les mentors quant à la nouveauté (nouvelles idées, questions, pratiques, approches, connaissances et nouveaux outils) et à une dynamique collaborative qui les anime (ils parlent de « projets rassembleurs »). Le côté rafraichissant et le fait de pouvoir échanger et profiter des idées des débutants rejoint ce que plusieurs auteurs observent au regard des bénéfices pour les mentors en mettant encore une fois de l'avant l'intérêt pour l'apprentissage entre pairs et le développement professionnel (Bodoczy ; Malderez, 1997; Davies *et al.*, 1999; Lopez-Real ; Kwan, 2005; Mei, 1993; Ponte; Twomey, 2014). Cette conception d'un mentorat systémique touchant le milieu de façon plus globale, met en scène un « mentor-guide » (plutôt qu'un « mentor-modèle ») si l'on retourne aux tendances exposées dans le cadre conceptuel. Aussi, il met de l'avant un mentor qui souhaite autant en apprendre de l'autre qu'en donner au suivant.

Également, cette conception du mentorat propose de voir que le mentoré, grâce à un accompagnement soutenant l'autonomie professionnelle (Vivegnis, 2016; 2018), accède à davantage de bien-être dans le milieu de travail et dans la profession. Nous l'avons vu, le mentoré une fois plus confiant, parvient alors à s'impliquer et à donner au milieu ce qu'il a à lui offrir. Avec un sentiment de compétence accru, il aura d'autant plus de chance de persévérer dans la profession. Le sentiment de compétence est effectivement un des facteurs significativement associé au désengagement professionnel (Kamanzi *et al.*, 2017). Tandis qu'en améliorant la rétention, c'est l'organisation, la profession et plus largement la société qui s'en voient bénéficiaires. On assiste à un effet domino des bénéfices générés; chaque acteur impliqué dans ce processus dynamique en ressort gagnant.

En prolongement de ce constat, nos données permettent d'éclairer en quoi la personne mentorée représente une ressource (pour le mentor, pour les autres enseignants de l'école, pour l'école, pour la direction) et aussi où se situent ses forces et ses domaines d'expertise. En apportant un éclairage sur les domaines d'expertise et les forces des mentorés, notre contribution complète l'observation de März et Van Nieuwenhoven (2020) relative au fait que les débutants disposent de ressources pouvant enrichir les pratiques enseignantes des plus expérimentés.

À ce sujet, les mentors perçoivent les mentorés autant comme des ressources pour eux-mêmes que pour l'école. Les mentors ont un intérêt marqué pour le bagage expérientiel des mentorés. Cet aspect fait l'objet d'un intérêt récent (Gagnon, 2017) et ne figurait pas dans les recherches plus anciennes. Il se pourrait que cet attrait pour ce que les mentorés ont à apporter aux mentors soit relié aux carrières non linéaires qui caractérisent les travailleurs du 21^e siècle. Également, la diversité des influences culturelles ou celle reliée aux expériences professionnelles antérieures de la personne pourrait expliquer cette ouverture au mentoré. Cette valeur accordée au mentoré et à ce qu'il peut apporter au milieu (technologies de l'information et de l'éducation, recherches en éducation, connaissances variées) traduit-elle une plus grande considération à l'égard des contenus issus de la formation initiale ou plutôt un besoin de formation continue chez les mentors pour mettre à jour leurs connaissances? Même si notre focale était définitivement tournée vers les bénéfices pour les mentors, il semblerait que nous assistons à une transformation de la façon d'apprécier le mentorat. Alors qu'il pouvait être vu comme bénéficiant de manière plutôt unidirectionnelle au mentoré (Blake-Beard, 2001; Gilles; Wilson, 2004), notre étude confirme que les bénéfices seraient davantage partagés (Ehrich *et al.*, 2004). La pratique mentorale, souvent vue historiquement comme une pratique altruiste se muerait en une pratique davantage « partagée », caractérisée par la mutualité des bénéfices.

Conclusion

L'objectif de ce texte était d'identifier les bénéfices perçus du mentorat par les enseignants expérimentés, et ce, par le biais d'un sondage en ligne. Grâce à une approche compréhensive globale tenant compte des bénéfices selon une logique bidirectionnelle, cet éclairage nouveau et actualisé sur les apports du mentorat contribue à l'avancement des connaissances sur le mentorat en contexte d'insertion professionnelle. Sur le plan pratique, ces résultats mettent en évidence ce que les nouvelles recrues ont à apporter au milieu scolaire, et plus spécifiquement aux mentors. Or, comme le notent Kamvounias *et al.* (2008), l'apport significatif du mentoré au mentor n'est pas suffisamment reconnu tandis que cela pourrait renforcer la relation mentorale. Les auteures indiquent par ailleurs qu'en tenir compte pourrait garantir le succès des programmes de mentorat. Ces dimensions peuvent également soutenir le développement professionnel continu des enseignants qui accompagnent en même temps que celui des générations montantes. L'originalité de ce texte réside dans l'approche « non déficitaire » (Malo, 2005, 2010) misant sur les ressources des débutants comme leviers de développement professionnel.

Nous avons observé que plusieurs mentors se sont exprimés sur les motifs (ce qui les motive ou les pousse à accompagner des mentorés) plutôt que sur les bénéfices (ce que cela leur apporte d'accompagner un mentoré), ce qui a soulevé une légère confusion lors de l'interprétation. Au lieu de signifier ce que le mentorat leur apporte, certains ont en effet livré des justifications quant à ce qu'ils font (« *Pourquoi je le fais ?* »). Cette limite peut avoir été induite par la question posée et il sera pertinent d'affiner l'analyse de nos résultats avec les données disponibles de la vingtaine d'entretiens semi-dirigés réalisés mais non encore analysés. Dans cette optique, il sera intéressant de comparer les réponses aux différentes questions portant sur les bénéfices et celles sur les motifs. Par ailleurs, il serait pertinent de sonder un nombre plus important de mentors ou encore d'analyser nos données au regard des centres de services scolaires d'où proviennent les mentors. Cela permettrait de savoir si les programmes institutionnalisés ont un effet quant à la conscientisation des mentors sur les bénéfices du mentorat pour le milieu. Enfin, il serait intéressant d'observer des liens éventuels entre les apports perçus du mentoré au mentor et les rôles que s'attribuent les mentors comme accompagnateur, mais aussi comme enseignants.

À notre sens, c'est en offrant aux enseignants en poste l'occasion de mieux réaliser en quoi ils peuvent tirer parti, eux aussi, de l'accompagnement offert, que celui-ci pourra s'inscrire de manière pérenne dans la culture d'accueil et contribuer de manière efficace au développement professionnel continu des enseignants. Comme l'indique le référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020), les enseignants doivent contribuer à la vie de la profession. C'est par l'entraide et la coopération que ceux-ci participeront au rehaussement d'une culture professionnelle commune. C'est de cette façon que seront favorisés le

développement, la reconnaissance et le rayonnement de la profession enseignante, de l'école et d'une part importante de l'éducation. Pourtant les bénéficiés des programmes de mentorat proposés par les centres de services scolaires au Québec sont peu - voire pas - connus et ne font pas, à notre connaissance, l'objet d'études suffisamment actualisées (les études empiriques recensées datent d'il y a plus de quinze ans et sont pour la plupart étatsuniennes). Les apports de cette forme de soutien au mentor, par l'entremise d'un regard sur les ressources que les débutants ont à fournir au milieu scolaire, gagnent à être connus. En apportant cet éclairage sur la question, nous osons penser que les mentors s'engageront davantage dans le soutien des nouvelles recrues puisqu'ils verront mieux ce qu'ils ont, eux aussi, à y gagner!

Références

- ALLEN, T. D. Mentoring relationships from the perspective of the mentor. In: RAGINS, B. R.; KRAM, K. E. (Orgs.). **The handbook of mentoring at work: theory, research, and practice**. Los Angeles: Sage, 2007. p. 123-148.
- ANDREWS, S. P.; MARTIN, E. **No teacher left behind: mentoring and supporting novice teachers**. Paper presented at the Georgia Association of Colleges for Teacher Education/ Georgia Association of Teacher Educators, St. Simons Island, GA, 2003.
- BARRETTE, N. **Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques** [tese de doutorado inédita] - Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada, 2000.
- BATEMAN, D. Passer le flambeau: élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep. **Pédagogie Collégiale**, v. 14, n. 3, p. 16-21, 2001.
- BERGEVIN, C.; MARTINEAU, S. Le mentorat. **Rapport du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement**. Disponible em: <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Bergevin-Martineau-2007-Le-mentorat.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.
- BLAKE-BEARD, S. D. Taking a hard look at formal mentoring programs. **Journal of Management Development**, [s.l], v. 20, n. 4, p. 331-345, 2001.
- BODOCZKY, C.; MALDEREZ, A. The INSET impact of a mentoring course. In: HAYES, D. (Org.). **In-service teacher development: International perspectives**. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1997.
- BOUTINET, J.-P. **Posture de l'accompagnateur (trice), quelle déontologie pour le projet d'accompagnement?** Journée d'étude « L'Accompagnement aujourd'hui: une posture à imaginer ensemble ». Regards croisés de chercheurs, de professionnels, et de personnes déficientes intellectuelles. Roubaix: UDAPEI « Les Papillons Blancs » du Nord, 2009. Disponible em: <https://docplayer.fr/20969075-Udapei-les-papillons-blancs-du-nord-journee-d-etude-l-accompagnement-aujourd-hui-une-posture-a-imaginer-ensemble.html>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- CORREA, J. M.; MARTÍNEZ-ARBELAIZ, A.; ABERASTURI-APRAIZ, E. Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. **Teaching and Teacher Education**, n. 48, p. 66-74, 2015.
- CRESWELL, J.W.; CRESWELL, J. D. **Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. Thousand Oaks : SAGE Publications, 2022.

- DAVIES, M. A.; BRADY, M.; RODGER, E.; WALL, P. Mentors and school-based partnership: Ingredients for professional growth. **Action in Teacher Education**, v. 21, n. 1, p. 85-96, 1999.
- DEVOS, C.; MOUTON, M.; MARIGLIANO, S. Perception du mentorat. **Éducation et formation**, n. 299, p. 36-50, 2013.
- DUCHESNE, C. L'établissement d'une relation mentorale de qualité: à qui la responsabilité ? **Revue des sciences de l'éducation de McGill**, v. 45, n. 2, p. 239-254, 2010.
- EBY, L. T.; LOCKWOOD, A. Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. **Journal of Vocational Behavior**, v. 67, n. 3, p. 441-458, 2005.
- EHRICH, L.S.; HANSFORD, B.; TENNENT, L. Formal mentoring programs in education and other professions: a review of the literature. **Educational Administration Quarterly**, v. 40, n. 4, p. 518-540, 2004.
- FLEMING, J. Engaging beginning teachers as experts in professional development. **The New Educator**, v. 10, p. 166-181, 2014.
- FOX, A. R. C.; WILSON, E. G. Viewing recently qualified teachers and their networks as a resource for a school. **Cambridge Journal of Education**, v. 12, n. 1, p. 97-99, 2008.
- GAGNON, N. **Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors oeuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario** [tese de doutorado inédita] - Université d'Ottawa, Ottawa, Canada, 2017.
- GERVAIS, C. 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: HÉTU, J-C.; LAVOIE, M.; BAILLAUQUÈS, S. (Orgs.). **Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?** Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1999, p. 113-137.
- GILLES, C.; WILSON, J. Receiving as well as giving: mentors' perceptions of their professional development in one teacher induction program. **Mentoring and Tutoring**, v. 12, n. 1, p. 87-106, 2004.
- HAGGER, H.; MCINTYRE, D. **Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education**. Maidenhead: Open University Press, 2006.
- HAWK, P. Beginning teacher programs: Benefits for the experienced educator in recruiting and inducting quality personnel for schools. **Action in Teacher Education, the Journal of the Association of Teacher Educators**, v. 8, n. 4, p. 59-63, 1987.
- HOBSON, A. J.; ASHBY, P.; MALDEREZ, A.; TOMLINSON, P. D. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, p. 207-216, 2009.
- HOUDE, R. **Des mentors pour la relève**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2011.
- KAMANZI, P. C.; BARROSO DA COSTA, C.; NDINGA, P. Désengagement professionnel des enseignants canadiens: de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. **McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill**, v. 52, n. 1, p. 115-134, 2017.
- KAMVOUNIAS, P.; MCGRATH-CHAMP, S.; YIP, J. 'Gifts' in mentoring: mentees' reflections on an academic development program. **International Journal for Academic Development**, v. 13, n. 1, p. 17-25, 2008.
- KEARNEY, S. Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. **Cogent Education**, v. 2, p. 1-11, 2015.

KRAM, K. E.; HALL, D. T. Mentoring in a context of diversity and turbulence. In: KOSSEK, E. E.; LOBEL, S. (Orgs.). **Managing diversity: Human resource strategies for transforming the workplace**. Oxford: Blackwell, 1996, p. 108-136.

LATOURE, N.-A. **Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli** (Relatório de pesquisa). Université du Québec, 1994.

LAVOIE, M.; GARANT, C. L'aide aux novices: une occasion de renouvellement et de valorisation de la profession d'enseignant et d'enseignante. **Vie pédagogique**, n. 92, p. 28-29, 1995.

LÉTOURNEAU, E. Démographie et insertion professionnelle: une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec. In: **Colloque la démographie de demain : innovations, intersections et collaborations**. Montreal: ACFAS, 2014. Disponible em: http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

LOPEZ-REAL, F.; KWAN, T. Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. **Journal of Education for Teaching**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2005.

LUSIGNAN, G. Les nouveaux enseignants: un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. **Vie Pédagogique**, n. 128, p. 45-47, 2003.

MALO, A. **Parcours évolutif d'un savoir professionnel: une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif** [Tese de Doutorado em Educação] - Université Laval, Québec, Canada, 2005.

MALO, A. Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. **Éducation et francophonie**, v. 38, n. 2, p. 78-95, 2010.

MARTINEAU, S.; MUKAMURERA, J. Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. **Revue Phronesis**, v. 1, n. 2, p. 45-62, 2012.

MARTINEAU, S.; PORTELANCE, L. L'insertion professionnelle: un tour d'horizon des recherches. **L'Écho du RÉSEAU**, v. 5, n. 1, p. 7-17, 2005.

MARTINEAU, S.; VALLERAND, A.-C.; PORTELANCE, L.; PRESSEAU, A. Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. In: LACOURSE, F.; MARTINEAU, S.; NAULT, T. (Orgs.). **Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle**. CEC, 2011, p. 61-88.

MÄRZ, V.; KELCHTERMANS, G. **The networking teacher in action: A qualitative analysis on beginning teachers' network formation, socialization, and organizational role**. Communication présentée à l'European Conference on Educational Research (ECER), Bolzano, Italy, 2020.

MÄRZ, V.; MALO, A.; VAN NIEUWENHOVEN, C. **Les interactions comme ressources au développement professionnel des enseignants** [Texte de cadrage du colloque 512], 88e congrès de l'ACFAS. 6 et 7 mai, 2021.

MÄRZ, V.; VAN NIEUWENHOVEN, C. Les enseignants débutants en tant que ressources: une étude sur la mobilisation des réseaux sociaux comme levier de socialisation organisationnelle. In: GOYETTE, N.; MARTINEAU, S. (Orgs.). **Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2020, p.61-85.

MEI, L. **Mentor teacher internship program**. Evaluation/Feasibility Report, New York City Board of Education. ED 370 925, 1993.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. **Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante.** Québec: Gouvernement du Québec, 2020.

MOOR, H. *et al.* **Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme.** Nottingham: Department for Education and Skills, 2005.

MUKAMURERA, J. Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. In: PORTELANCE, L.; MARTINEAU, S.; MARTINEAU, S.; MUKAMURERA, J. (Orgs.). **Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui mais comment?** Québec: Presses de l'Université du Québec, 2014, p. 9-33.

PAILLÉ, P.; MUCCHELLI, A. **L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.** Paris: Armand Collin, 2012.

PAUL, M. **La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques.** Bruxelles: De Boeck, 2020.

PELLEGRINI, S. **Le mentor en formation d'enseignants: plus qu'un accompagnateur!** Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2010.

PONTE, E.; TWOMEY, S. Veteran teachers mentoring in training: Negotiating issues of power, vulnerability and professional development. **Journal of Education for Teaching**, v. 40, n. 1, p. 20-33, 2014.

POUMAY, M. **L'accompagnement: une fonction multiforme, un contrat clair à établir d'emblée**, 2006. Disponible em: <http://www.labset.net/formadis/colloq06/conferenciers/jour2/poumay.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

RICHTER, D. et al. How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 36, p. 166-177, 2013.

SAVOIE-ZAJC, L. La recherche qualitative/interprétative en éducation. In: KARSENTI, T.; SAVOIE-ZAJC, L. (Orgs.). **La recherche en éducation: étapes et approches.** 4^e ed. Montreal: Presses de l'Université de Montréal, 2018, p. 191-218.

SIMPSON, T.; HASTINGS, W.; HILL, B. "I knew that she was watching me": The professional benefits of mentoring. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 13, n. 5, p. 481-498, 2007.

SIROIS, G., DEMBÉLÉ, M.; MORALES PERLAZA, A. Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale: un état de la recherche. **Éducation et francophonie**, 50(2), 2022. Disponible em: https://acelf.ca/wp-content/uploads/2021/08/Sirois_Dembele_Morales_Perlaza_Toile_de_fond.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

ST-ARNAUD, Y. **Le Changement Assisté: Compétences pour intervenir en Relations Humaines.** Montréal: Gaëtan Morin, 1999.

ST-LOUIS, M. Accompagner les enseignants débutants: l'expérience américaine. **Vie pédagogique**, v. 88, p. 43-45, 1994.

TARDIF, M. L'enseignement est-il une profession attrayante pour les nouvelles générations d'universitaires? In: **COLLOQUE INTERNATIONAL DU CRIFPE.** Montréal: CRIFPE, 2016. Disponible em: http://www.crifpe.ca/sites/default/files/colloque_2016/colloque2016_programme.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

TAUER, S. M. The mentor-protégé relationship and its impact on the experienced teacher. **Teaching and Teacher Education**, v. 14, n. 2, p. 205-218, 1998.

ULVIK, M.; LANGØRGEN, K. What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 18, n. 1, p. 43-57, 2012.

VIVEGNIS, I. **Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants**: étude multicas [tese de doutorado inédita] - Université du Québec à Montréal-Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, 2016.

VIVEGNIS, I. Des conceptions aux postures d'accompagnement: réflexion pour la formation initiale. In: DUFOUR, F., PORTELANCE, L., Van NIEUWENHOVEN, C. et VIVEGNIS, I. (Org.), **Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2018. p. 53-72.

WANG, J.; ODELL, S. J. Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. **Review of Educational Research**, v. 72, n. 3, p. 481-546, 2002.

ZANTING, A. et al. Explicating practical knowledge: an extension of mentor teachers' roles. **European Journal of Teacher Education**, v. 21, n. 1, p. 11-28, 1998.