



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Partenariat entre milieux de formation initiale et de travail : soutenir l'insertion professionnelle des novices par une démarche d'accompagnement aux enseignant·es mentor·es

Auteures

Érika Gauvin, étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, Canada,
erika.gauvin@fse.ulaval.ca

Amélie Desmeules, professeure adjointe, Université Laval, Canada,
amelie.desmeules@fse.ulaval.ca

Suzanne Caron, conseillère pédagogique, Centre de services scolaire de la Capitale, Canada,
suzanne.caron@cssc.gouv.qc.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi

ISSN

2371-5669 (numérique)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Le mentorat est l'une des mesures de soutien les plus souvent offertes aux enseignant·es novices (Ingersoll et Strong, 2012 ; Mukamurera et al., 2020). Cependant, force est de constater que plusieurs types de mentorat sont documentés dans la littérature (Hurtel et Guillemette, 2022), ce qui entraîne une variabilité des dispositifs mis en place dans les milieux scolaires et une certaine confusion (Keese et al., 2023). L'objectif général de cet article est de présenter la démarche de formation et d'accompagnement réalisée auprès d'enseignant·es mentor·es dans le cadre d'un projet d'engagement partenarial entre un milieu universitaire et un milieu de travail, et de mettre en exergue certaines retombées.

Mots-clés : mentorat ; insertion professionnelle en enseignement ; accompagnement ; partenariat ; trajectoire de développement professionnelle



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Abstract

Mentoring is one of the most offered support measures for novice teachers (Ingersoll & Strong, 2012; Mukamurera et al., 2020). However, several types of mentoring are documented in the literature (Hurtel & Guillemette, 2022), which leads to a variability in the types of mentoring that are implemented in schools and to a certain confusion (Keese et al., 2023). The aim of this article is to present the training and support approach given to mentor teachers as part of a partnership engagement project between a university and a workplace and to highlight certain impacts.

Keywords: mentoring; teacher induction; support; partnership; professional development



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

L'entrée en carrière en enseignement est un moment déterminant pour les enseignant·es novices quant à leur poursuite dans la profession (Mukamurera et al., 2019). Effectivement, les multiples défis rencontrés à l'insertion professionnelle (p. ex. charge de travail, hétérogénéité de la classe, tâches fragmentées) sont susceptibles de les amener à désertir la profession (Carpentier et al., 2019 ; Mukamurera et al., 2019). Au Québec, le départ prématuré des enseignant·es novices au cours des premières années en carrière est préoccupant et n'est pas sans conséquence pour le système d'éducation (Kamanzi et al., 2015). En effet, le taux d'attrition frôlerait 50 % au cours des cinq premières années de travail (Létourneau, 2014), ce qui fragiliserait la qualité de l'enseignement offert aux élèves (DeAngelis et al., 2013 ; Desmeules et al., 2017 ; Leroux et Mukamurera, 2013), engendrerait des pertes financières importantes par les procédures de recrutement, d'embauche de nouveaux personnels et de formation continue (Synar et Maiden, 2012), et entraînerait une hausse continue de postes à pourvoir chaque année (Gouvernement du Québec, 2021). Ainsi, lors du passage de la formation initiale à l'emploi, il apparaît essentiel que les novices bénéficient d'un soutien afin de répondre à leurs besoins et de limiter le nombre d'abandons recensés à l'insertion professionnelle (Carpentier et al., 2019 ; Gagnon et al., 2022).

Pour ce faire, diverses mesures de soutien leur sont offertes : le mentorat, le soutien de pairs aidants, le réseau d'entraide, pour ne nommer que celles-ci (Leroux et Mukamurera, 2013). Parmi ces mesures, le mentorat est celle la plus fréquemment déployée dans les milieux scolaires (Ingersoll et Strong, 2012 ; Leroux et Mukamurera, 2013 ; Mukamurera et al., 2020). Bien qu'elle ne soit pas unanime, l'une des définitions les plus acceptées propose que le mentorat renvoie à une relation interpersonnelle de qualité qui s'actualise sous forme de soutien, d'échanges et de partage d'expériences et qui s'établit entre une personne mentore et une personne mentorée (Cuerrier, 2004). Toutefois, dans la littérature, plusieurs types de mentorat coexistent (p. ex. coach, modèle, parrainage) (Boutin et Dufour, 2021 ; Hurtel et Guillemette, 2020 ; Martineau et Mukamurera, 2012). Ainsi, une variabilité dans la mise en place de cette mesure d'accompagnement dans les milieux scolaires est constatée, occasionnant des retombées mitigées et une confusion des rôles chez les personnes intervenant auprès des novices (Boutin et Dufour, 2021 ; Hurtel et Guillemette, 2020 ; Keese et al., 2023). Par le fait même, cette pluralité des formes de mentorat observée dans les milieux laisse place à une diversité des postures d'accompagnement adoptées (Hurtel et Guillemette, 2020 ; Vivegnis, 2019).

De ce fait, quatre types de posture d'accompagnement dyadique en insertion professionnelle, qui renvoient aux rôles que prend la personne



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

mentore, de manière consciente ou non, dans sa pratique (Beauvais, 2006), sont généralement dénotés (Vivegnis, 2019). De prime abord, il y a la posture de soutien, qui renvoie, de manière générale, à une posture d'écoute, de soutien émotionnel et d'encouragement de la part de la personne mentore. La posture de facilitation de l'agir enseignant réfère, quant à elle, à une posture d'assistance et d'aide à l'acquisition de stratégies d'enseignement. Contrairement à la posture précédente, la posture de facilitation culturelle vise plutôt la collaboration et l'appropriation chez le ou la novice de la culture du milieu scolaire dans lequel il ou elle travaille. Enfin, la personne mentore peut également adopter une posture critique, soit une posture visant l'analyse, l'objectivation, la distanciation et l'établissement de liens théorie-pratique. Parmi ces postures, celles de soutien et de facilitation sont les plus fréquemment adoptées par les personnes mentores, alors que la posture critique, quoique plus bénéfique pour soutenir la réflexivité et le développement professionnel des novices, est plus difficile à adopter (Desmeules et al., 2024 ; Vivegnis, 2019).

À l'égard de ce constat, partir des besoins des milieux (Carpentier et al., 2020) et instaurer des partenariats entre les milieux universitaires et de travail (Binkley et al., 2013) dans la conception et l'étude des dispositifs de mentorat deviennent essentiels. C'est dans cette volonté et dans un contexte de déploiement d'un nouveau dispositif de mentorat qu'un partenariat est né entre une équipe de recherche de l'Université Laval et le Centre de services scolaire de la Capitale. Plus spécifiquement, les services éducatifs avaient fait appel à l'expertise de l'équipe de recherche pour développer leur dispositif de mentorat, optant pour un type de mentorat réflexif (Gagnon et al., 2022) qui privilégie une posture d'accompagnement critique (Vivegnis, 2019).

Prenant appui sur les informations mentionnées précédemment, les objectifs de cet article sont (1) de présenter la démarche de formation et d'accompagnement réalisée dans le cadre de ce projet d'engagement partenarial, (2) d'énoncer certaines retombées identifiées par les personnes mentores y ayant participé et (3) d'exposer des réflexions pratiques issues de la démarche d'accompagnement.

Déroulement

Dans les faits, cette démarche de formation et d'accompagnement, s'inscrivant dans un projet d'engagement partenarial, a été d'une durée de deux ans, soit une première phase d'accompagnement et de formation lors de l'année scolaire 2022-2023 et une deuxième phase lors de l'année scolaire 2023-2024. La démarche poursuivait trois objectifs généraux de formation : (1) accompagner et former l'équipe des mentor-es du CSS partenaire ; (2) documenter leurs perceptions quant à la formation et à



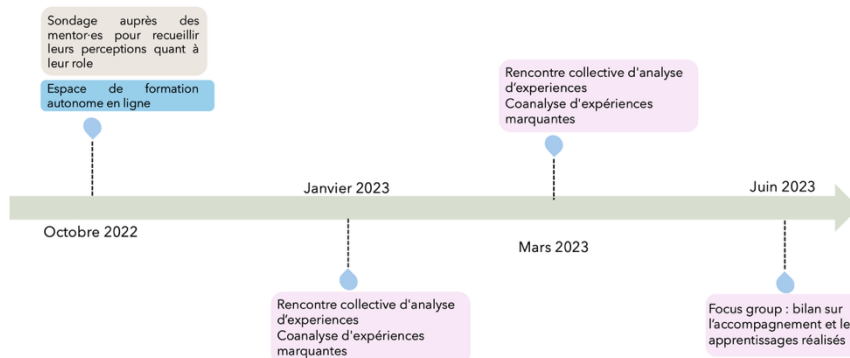
REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'accompagnement reçus ; et (3) documenter la mobilisation perçue par les personnes mentores de leurs apprentissages en situation de soutien et d'accompagnement des novices.

Première phase (2022-2023)

Pour cette première phase, l'équipe d'accompagnement était composée de trois formatrices universitaires et de deux conseillères pédagogiques du CSS partenaire. Cette équipe accompagnait un total de 25 mentor·es issu·es du secteur général de l'enseignement, de la formation professionnelle et de la formation générale aux adultes. Dans le but d'atteindre les objectifs établis, lors de la première phase, des activités de formation ont été pensées. D'une part, un espace de formation autonome en ligne comprenant des textes et des capsules vidéo a été mis en place afin de présenter la posture d'accompagnement adoptée, soit une posture critique (Vivegnis, 2019). D'autre part, des ateliers de formation et des rencontres collectives d'analyse d'expériences vécues ont eu lieu et ont servi de traces récoltées pour l'analyse des données. Lors de ces rencontres, les personnes mentores étaient amenées à prendre part à des mises en situation avec des jeux de rôle ou encore à faire la coanalyse de traces, c'est-à-dire des notes manuscrites relatant des expériences marquantes vécues en contexte d'accompagnement mentorale d'enseignant·es novices. Enfin, dans le but de permettre aux mentor·es de réaliser un bilan de leurs apprentissages, un *focus group* a été réalisé au terme de l'année scolaire en cours. La Figure 1 présente, en guise de résumé, le déroulement de l'accompagnement offert à la première phase.

Figure 1. Déroulement des activités d'accompagnement lors de la première phase





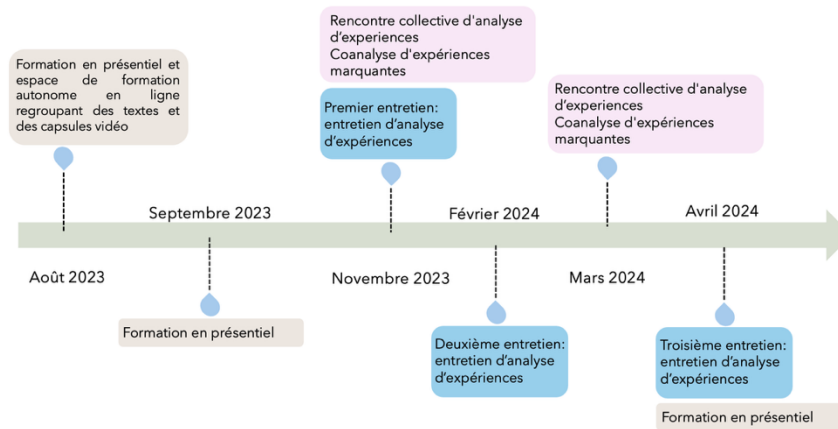
REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Deuxième phase (2023-2024)

Lors de la deuxième phase, l'équipe d'accompagnement était composée des mêmes personnes qu'à la phase précédente. En plus des activités effectuées lors de l'année antérieure, trois rencontres individuelles d'accompagnement, d'une durée approximative de 60 minutes chacune, ont été réalisées. Cet ajout dans l'accompagnement offert aux mentor·es avait pour objectif de répondre aux demandes formulées en ce sens lors du bilan de la première phase. Les entretiens individuels ont été accomplis à un intervalle d'environ trois mois par une formatrice universitaire, et leur contenu a servi à la collecte de données du projet de recherche sous-jacent. Lors de ces entretiens, les notes conservées dans un journal de bord concernant les préoccupations et les tensions vécues lors des expériences d'accompagnement par les mentor·es étaient analysées. Plus particulièrement, la première rencontre individuelle permettait d'établir un historique des accompagnements faits par la personne mentore l'année précédente dans le but de cerner l'évolution de son accompagnement mentorat. L'analyse d'une ou de certaines expériences, au choix du ou de la mentor·e, était réalisée par la suite avec la formatrice universitaire. De cette analyse, des pistes d'action étaient proposées en fin d'entretien pour être réinvesties auprès du ou des novices accompagnés·es. Enfin, les entretiens deux et trois avaient la même chronologie, soit un retour sur la rencontre précédente et les actions mises en place, l'analyse de la même situation ou, le cas échéant, de nouveaux cas et l'énonciation de pistes d'intervention possibles à mettre en application.

La Figure 2 présente, en guise de synthèse, le déroulement de l'accompagnement offert à la deuxième phase.

Figure 2. Déroulement des activités d'accompagnement lors de la deuxième phase





REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Lors de la deuxième phase, les trois personnes mentores ayant pris part au volet d'accompagnement individuel (voir Tableau 1), toutes issues du secteur primaire, figuraient parmi les 25 mentor-es qui avaient participé initialement à la démarche collective lors de la phase un de la démarche d'accompagnement et qui poursuivaient pour la deuxième phase. Il est possible de constater que le nombre de participant-es entre les activités collectives et les activités individuelles est considérablement différent. Cela s'explique entre autres par le temps et l'investissement supplémentaires que la démarche individuelle nécessitait. Cela dit, considérant les exigences que requéraient la réalisation des entretiens individuels et l'analyse fine de l'évolution du développement professionnelle de chacune des trois personnes mentores accompagnées, trois cas suffisaient à l'analyse pour le projet de recherche sous-jacent.

Tableau 1. Présentation des mentores ayant participé à la deuxième phase du projet

Participant-es *Prénoms fictifs	Nombre de novices accompagnés-es	Intentions de participation
Martine – <i>Orthopédagogue</i>	3	Exposer une situation délicate vécue en mentorat et recevoir du soutien.
Suzie – <i>Enseignante titulaire</i>	4	Être l'apprenante en abordant une situation délicate vécue.
Véronique – <i>Enseignante spécialiste</i>	7	Être accompagnée dans les situations mentores délicates.

Apports et perspectives

Les retombées de la démarche d'accompagnement collective de la première phase

À l'aide du bilan réalisé en juin 2023, soit sous la forme de *focus group*, déjà certaines retombées de la démarche collective ont pu être identifiées au terme de la première phase. En effet, les mentor-es ont nommé, lors des *focus group*, à la fois être rassuré-es et avoir apprécié les rencontres de coanalyse, comme en témoignent les extraits suivants : « J'ai vraiment apprécié qu'on se fasse accompagner comme ça. Ça a été rassurant. » ; « On tombait dans le concret, des situations qui pourraient nous arriver ou qui nous sont arrivées. Puis, ça, je pense, ça a fait du bien à tout le monde. » Néanmoins, plusieurs mentor-es ont constaté ne pas être en mesure d'atteindre et de maintenir la posture critique souhaitée :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

« En ce moment, je ne peux pas dire que j'ai pu essayer autant que je voudrais les éléments de formation qu'on a reçus. » ; « Il y a effectivement un décalage avec ce que je suis capable de donner comme accompagnement et le mentorat, puis les formations que je reçois. Moi non plus, je n'ai pas pu vraiment mettre en pratique ce que j'ai appris. » De fait, des enjeux administratifs (c.-à-d. la structure parfois limitante du dispositif de mentorat) ainsi que des enjeux psychologiques (c.-à-d. les besoins criants des novices) ont été soulevés à plusieurs reprises par les mentor·es. À l'égard de ces enjeux dénotés, des pistes d'amélioration ont été suggérées et mises sur pied à la phase deux, notamment de revoir certaines structures du programme de mentorat, comme le jumelage, et d'ajouter un volet d'accompagnement individuel.

Les retombées de la démarche d'accompagnement individuel de la deuxième phase

Sur la base d'entrevues semi-dirigées effectuées à la fin de la démarche d'accompagnement, des retombées de la participation aux entretiens individuels ont émergé auprès de chacune des mentores.

Effectivement, les entrevues dévoilent que les mentores ayant vécu la démarche d'accompagnement individuelle ont été en mesure, lors des entretiens, d'effectuer certaines prises de conscience quant à la situation vécue, les amenant à tenter de nouvelles interventions auprès des novices entre les rencontres d'accompagnement : « C'est une solution que je ne voyais plus, puis qu'effectivement, je pouvais comme retourner dans cette voie-là. » (Martine) ; « Ça m'a donné des outils de plus [...], des idées de questions, des orientations à donner à mes rencontres. » (Véronique) Une autre mentore a, quant à elle, mentionné : « Je me sentais plus solide devant lui, dans le sens où j'avais quelque chose à lui proposer. » (Suzie)

Par le fait même, cet accompagnement et le soutien émotionnel reçu lors de ces entretiens ont permis aux mentores de maintenir leur posture d'accompagnatrices, et ce, même lors d'expériences jugées plus difficiles, comme en témoignent ces trois extraits : « Ça m'a comme soulagée. [...] J'avais des solutions ou un chemin à suivre pour arriver à dénouer tout ça. » (Martine) ; « Je pense qu'elle m'a permis de le garder plus longtemps puis de me dire qu'on a toujours des pistes de solution. » (Suzie) ; « Ça m'a fait du bien d'en parler. [...] Le fait qu'elle me fait expliciter la situation et qu'elle me fait relativiser [...]. » (Véronique) Dans un même ordre d'idées, Suzie souligne que, dans un contexte où ses collègues mentor·es avaient une expertise semblable à la sienne, l'accompagnement et le soutien émotionnel dispensés dans la démarche d'accompagnement lui ont été bénéfiques : « Les mentor·es que je côtoyais au quotidien avaient tous·tes le même nombre d'années d'expérience que moi en mentorat. Donc, je ne savais pas trop à qui me



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

raccrocher [...]. Avec la [personne formatrice], j'avais l'impression qu'elle m'apportait une structure qui me plaisait. Je me sentais soutenue. [...] J'avais l'impression que c'était plus clair. Je savais exactement où je m'en allais. »

En outre, pour chacune des mentores accompagnées, il est ressorti que l'accompagnement dont elles ont bénéficié a su les aider à clarifier certains aspects des expériences mentoraes analysées : « En parlant avec la [formatrice universitaire], je me rendais compte, au final, que ce n'était pas ma relation avec la mentorée le problème, c'[était] plutôt ce qu'elle vivait dans l'école. » (Martine) ; « Je n'ai pas réussi, mais ce n'est pas tant de ma faute. Ce n'est pas que je veux me déresponsabiliser, mais c'est dans le sens que j'ai fait [tout] ce qu'on m'a dit de faire en tant que mentore. » (Suzie) ; « Ne pas trop en mettre sur mes épaules. Il y a une partie qui ne m'appartient pas. Ça m'a aidée à continuer cette relation-là. [...] Ça m'a plutôt confortée dans ce que je faisais déjà. [...] Prendre un pas de recul, de voir la situation plus large et de mettre des mots aussi sur l'expérience vécue. » (Véronique)

Enfin, chacune d'elles énonce, à leur façon et au regard des situations analysées, un apprentissage fait lors de ces rencontres d'accompagnement : « Faut qu'elle soit dans un milieu où [elle] est à l'aise, où elle se sent bien, où ça va bien. [...] À refaire, il faut que je garde ça en tête, que la personne doit être bien dans son environnement. » (Martine) ; « Si ça me réarrivé, je vais pouvoir representer le plan de développement. » (Suzie) ; « Le fait d'avoir des objectifs, ça rendait ça plus concret. [...] Ça m'a vraiment aidée à donner confiance aux personnes mentorées, puis à orienter la discussion [...]. Cette réflexion m'a vraiment aidée à bien orienter mon accompagnement [...]. » (Véronique) Ces extraits laissent toutefois supposer la pertinence d'approfondir, lors d'entretiens ultérieurs, les apprentissages réalisés et transposés dans la pratique par les mentor·es disposant de l'accompagnement individuel.

Réflexions pratiques issues de la démarche d'accompagnement

Au regard des apports exposés précédemment, d'un point de vue pratique, il semble que fournir aux mentor·es un accompagnement individuel en adoptant une posture critique et de soutien soit essentiel pour leur permettre d'accompagner les novices dans leur insertion professionnelle. Ces retombées au sujet de l'accompagnement des mentor·es offrent un éclairage sur la bonification des programmes de mentorat existant dans les milieux scolaires. Elles invitent notamment les milieux scolaires à mettre en place des structures permettant aux mentor·es d'avoir accès à un accompagnement d'experts et à un espace de parole sécurisée. De ce fait, à la suite de la démarche d'accompagnement vécue et des retombées positives observées auprès



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des personnes participantes, le CSS partenaire s'est vu bonifier l'offre de service destinée aux personnes mentores en ajoutant un dispositif formel d'accompagnement, soit une assistance professionnelle individuelle. En effet, les mentor·es ont dorénavant la possibilité d'exposer, à une personne de l'équipe d'insertion professionnelle chargée d'encadrer les mentor·es intervenant auprès de novices, des besoins vécus en contexte d'accompagnement mentorat.

Par ailleurs, les apports soulignés à la section précédente invitent également les milieux scolaires à collaborer avec les milieux de formation initiale pour y arriver. Effectivement, une telle pratique collaborative offre aux conseiller·ères pédagogiques travaillant en insertion professionnelle d'affiner leur compréhension quant aux postures d'accompagnement permettant, par la suite, en milieux de pratique, d'accompagner avec une plus grande assurance les personnes mentores. Ainsi, la démarche d'accompagnement offre, tant pour les personnes mentores que celles conseillères pédagogiques, des possibilités de développement professionnel quant aux rôles respectifs exercés.

Tout compte fait, il importe que la démarche d'accompagnement soit adaptée aux contextes et aux particularités de chaque milieu et secteur dans lesquels cette démarche est mise en place, et ce, afin d'assurer des retombées qui répondent aux besoins rencontrés de tout un chacun. En effet, la démarche correspondait bien à la réalité des mentor·es issu·es du secteur de la formation générale des jeunes, alors que la réalité des mentor·es issu·es de la formation professionnelle ou encore du secteur de la formation générale des adultes était plus difficile à prendre en compte, et ce, en raison d'une réalité de formation et d'insertion professionnelle distinctes. Ainsi, ce constat suggère qu'une démarche d'accompagnement propre aux secteurs de la formation professionnelle et de la formation générale aux adultes soit mise en place afin de pouvoir considérer adéquatement leur réalité distinctive.

Discussion conclusive

Pour conclure, le présent article poursuivait trois objectifs : (1) présenter la démarche de formation et d'accompagnement réalisée dans le cadre d'un projet d'engagement partenarial, (2) énoncer certaines retombées identifiées par les personnes mentores y ayant participé et (3) exposer des réflexions pratiques issues de la démarche d'accompagnement. De manière générale, la démarche d'accompagnement nous a permis de mettre en évidence qu'il est essentiel pour les personnes mentores de bénéficier d'un soutien adapté pour se développer professionnellement et exposer sans jugement certaines situations mentoraes vécues. Il appert donc que les personnes mentores ont également besoin d'un accompagnement de qualité pour pouvoir à leur



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

tour accompagner adéquatement les personnes novices en insertion professionnelle.

Malgré les réflexions pratiques et les retombées positives identifiées, certaines limites nécessitent d'être soulevées. D'emblée, il faut mentionner que les trois mentores ayant participé à la deuxième phase de la démarche d'accompagnement sont celles qui ont démontré le plus grand engagement lors des étapes précédentes du projet. De même, le nombre restreint de mentor·es ayant bénéficié de la démarche individuelle d'accompagnement est à considérer. De fait, bien que ce nombre limité fût justifié d'un point de vue méthodologique, il pourrait être pertinent de reconduire la démarche individuelle d'accompagnement auprès d'un nombre plus élevé de personnes mentores dans le but d'obtenir un plus large éventail de réflexions quant aux retombées de l'accompagnement octroyé. Néanmoins, le temps et l'investissement supplémentaires que nécessite une démarche individuelle s'avèrent être un frein potentiel à la participation d'un plus grand nombre et méritent d'être considérés dans la conception des dispositifs de formation et d'accompagnement. Dans un même ordre d'idées, les trois mentores étaient toutes issues du secteur primaire. Conséquemment, aucune retombée pour les secteurs du secondaire, de la formation professionnelle et de la formation générale aux adultes n'a pu être soulevée. Par ailleurs, comme il a été abordé précédemment, il a été difficile de considérer le vécu des personnes mentores issues de la formation professionnelle et de la formation générale aux adultes en raison de l'importante variabilité des réalités des milieux et par l'absence d'une personne mentore issue de ce champ d'enseignement lors de la phase deux de la démarche d'accompagnement. C'est pourquoi la mise en place d'un dispositif d'accompagnement exclusif à ces deux secteurs d'enseignement apparaît essentielle afin de pouvoir obtenir des retombées plus clairement ciblées à ces réalités distinctes du secteur général jeune. Enfin, la deuxième phase de la démarche d'accompagnement s'est déroulée lors de la grève¹ des enseignant·es. Ce contexte a eu une incidence sur l'accompagnement des enseignant·es novices suivi·es par les enseignantes mentores, notamment au regard des libérations octroyées. En ce sens, les milieux de pratique peuvent d'ores et déjà tenter de reconduire cette démarche d'accompagnement. Néanmoins, réaliser de nouveau cette démarche d'accompagnement individuel auprès d'un plus grand échantillon de mentor·es, dans des secteurs d'enseignement diversifiés au sein du CSS partenaire et dans un contexte où les conventions collectives ne sont pas échues serait prometteur, et ce,

¹ Le CSS partenaire, sous le syndicat de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), a vécu, dans le cadre des négociations des conditions de travail des enseignant·es entre la FAE et le gouvernement du Québec, une grève générale illimitée. Celle-ci a débuté le 23 novembre 2023 et a pris fin le 28 décembre 2023 lors de la conclusion d'une entente.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

comme les pratiques et les défis d'accompagnement sont divers et évolutifs.

Références

- Beauvais, M. (2006). *Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : projet, autonomie et responsabilité*. Communication présentée au 7^e colloque européen sur l'Autoformation « Faciliter les apprentissages autonomes », ENFA, Auzeville, France.
- Binkley, R., Scales, R., Unruh, L., Holt, J., et Nichols, J. (2013). Participation in University-Based Online Mentoring for First Year Teachers: Perceptions, Promising Practices, and Pitfalls. *School-University Partnerships*, 6(2), 49–63.
- Boutin, G., et Dufour, F. (2021). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle : Pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M., et Lakhal, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession*, 28(3), 3–17. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.552>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M., et Lakhal, S. (2019). Validation d'une typologie des besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle et analyse comparative selon des caractéristiques socio-démographiques. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 582–603. <https://doi.org/10.7202/1069771ar>
- Cuerrier, C. (2004). Le mentorat appliqué au monde du travail : analyse québécoise et canadienne. *Carriérologie*, 9(3-4), 519–530.
- DeAngelis, K. J., Wall, A. F., et Che, J. (2013). The Impact of Preservice Preparation and Early Career Support on Novice Teachers' Career Intentions and Decisions. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 338–355. <http://doi.org/10.1177/0022487113488945>
- Desmeules, A., Carrier-Fraser, M., Desgagnés, M., Wentzel, B., Hamel, C., et Richard, V. (2024, mai). *Dispositif de stage en situation d'emploi en partenariat avec les milieux : arrimage des structures et enjeux d'accompagnement des novices*. Communication présentée au



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

11^e Colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, Canada.

- Desmeules, A., et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 18–35. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.427>
- Gagnon, B., Goyette, N., et Ouellet, M. (2022). La création d'un modèle d'accompagnement mentorale, d'un dispositif de développement professionnel et d'un répertoire de ressources pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les enseignants mentors dans un centre de services scolaire. *Enjeux et société*, 9(2), 120–149. <https://doi.org/10.7202/1092843ar>
- Gouvernement du Québec. (2021). *Opération main-d'œuvre. Mesures ciblées pour des secteurs prioritaires. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/emploi-solidarite-sociale/documents/RA_operation_mainoeuvre.pdf
- Hurtel, B., et Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16–44. <https://doi.org/10.7202/1092839ar>
- Ingersoll, R. M., et Strong, M. (2012). What the Research Tells Us About the Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *National Society for the Study of Education*, 111(2), 466–490.
- Kamanzi, P. C., Tardif, M., et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57–88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Keese, J., Thompson, C. G., Waxman, H. C., McIntush, K., et Svajda-Hardy, M. (2023). A Worthwhile Endeavor? A meta-analysis of research on formalized novice teacher induction programs. *Educational Research Review*, 38, 100505. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100505>
- Leroux, M., et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13–27. <https://doi.org/10.18162/fp.2013.32>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Létourneau, E. (2014, mai). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. Communication présentée au Congrès de l'Acfas, Montréal, QC.
http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf
- Martineau, S., et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45–62.
<https://doi.org/10.7202/1009059ar>
- Mukamurera, J., Lakhal, S., et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1–32.
<https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A., et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants? *Recherches en éducation*, 42, 81–99.
<https://doi.org/10.4000/ree.1473>
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1), 48–63.
<https://id.erudit.org/iderudit/1066584ar>
- Wentzel, B., Desmeules, A., Hamel, C., et Richard, V. (2022-2024). *Formation à l'enseignement en cours d'emploi : développer un dispositif de stage novateur en partenariat avec les milieux scolaires pour soutenir l'insertion professionnelle des novices*. [Projet de recherche].