

REGROUPEMENT  
DES COLLÈGES PERFORMA

EXPÉRIENCES

---

DE

---

MENTORAT

---

AU

---

COLLÉGIAL

ANDRÉE CANTIN, conseillère pédagogique  
Collège régional de Lanaudière à Joliette

MICHELLE LAUZON, conseillère pédagogique  
Collège responsable du projet, Collège de Maisonneuve

Février 2002

Le Regroupement des collèges PERFORMA a subventionné la production de cet ouvrage. Nous le remercions de son soutien.

On peut consulter la liste des ouvrages subventionnés par le Regroupement des collèges PERFORMA aux adresses internet suivantes :

<http://educ.usherb.ca/performa>

<http://www.salledesprofs.com>

Les personnes membres du Regroupement des collèges PERFORMA peuvent obtenir des exemplaires gratuits de cet ouvrage ainsi que de tous les ouvrages subventionnés par ce Regroupement en s'adressant au répondant local PERFORMA de leur collège.

On peut emprunter un exemplaire des ouvrages subventionnés par le Regroupement des collèges PERFORMA à la bibliothèque de chacun des collèges membres de ce Regroupement ainsi qu'au Centre de documentation collégiale [Téléphone : 514-364-3320, poste 241 ; site web : <http://www.cdc.qc.ca>].

Les personnes non membres du Regroupement des collèges PERFORMA peuvent acheter des exemplaires à l'endroit suivant :

Service de développement pédagogique

Collège de Maisonneuve

3800, rue Sherbrooke Est

Montréal (Québec) H1X 2A2

Tél. : (514) 254-7131, poste 4214

15,00 \$ l'exemplaire (taxes, manutention et port inclus)

Publication sous la responsabilité du Collège de Maisonneuve

Dépôt légal - 1<sup>er</sup> trimestre 2002

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920820-30-3

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont rendu possible la publication de ce rapport de recherche. Mentionnons d'abord Patricia Hanigan qui, au moment où elle était responsable du service de Développement pédagogique du Collège de Maisonneuve, nous a incitées à entreprendre cette recherche. Diane Charlebois, adjointe à la recherche et au développement au Collège Édouard-Montpetit<sup>1</sup> en janvier 2000, a permis que le projet se réalise dans le cadre d'un partenariat entre les deux collèges.

Des collègues et amies, conseillères pédagogiques, ont alimenté notre réflexion, bien avant que ne germe l'idée de cette recherche ; ce sont Louise Gatien, du Collège de Maisonneuve, et Claire Giroux, du Collège Lionel-Groulx. De plus, elles ont collaboré activement avec nous pendant le déroulement de cette recherche. Nous les en remercions chaleureusement.

Sans le personnel attaché à l'insertion professionnelle des enseignants des collèges étudiés, la collecte de données n'aurait pu être un succès. Soulignons encore une fois l'apport de Claire Giroux, mais aussi celui de Danielle Pelletier, alors au Collège de Saint-Jérôme, d'Armand Lamontagne et de Clément Jenneau, du Collège Édouard-Montpetit. De même, nous remercions les professionnels et les cadres qui ont accepté de nous rencontrer en entrevue pour nous livrer l'expérience de leurs collèges respectifs.

Nos remerciements sincères vont aussi aux membres du personnel de secrétariat des deux collèges partenaires qui nous ont soutenues dans l'élaboration et l'envoi des questionnaires, le suivi du projet, et qui ont effectué la saisie des données : Francine Létourneau du Collège Édouard-Montpetit, ainsi que Colette Tarasco et Manon Gemme, du Collège de Maisonneuve.

Nous avons aussi apprécié le professionnalisme et la motivation des personnes qui nous ont épaulées dans le traitement qualitatif et quantitatif des données de

---

1. Andrée Cantin, co-auteure de la présente recherche, était conseillère pédagogique au Collège de Maisonneuve jusqu'en janvier 2000 ; puis elle a été à l'emploi du Collège Édouard-Montpetit jusqu'en août 2001. Elle travaille actuellement au Collège régional de Lanaudière à Joliette.

notre recherche, respectivement Chantal Brochu et Claude Montour, ainsi que de la personne qui en a réalisé la révision linguistique et l'édition, Aline Côté.

Nous adressons un remerciement très spécial aux 48 enseignantes et enseignants qui ont répondu au questionnaire et, surtout, parmi ceux-ci, aux 15 personnes qui ont accepté de participer à une entrevue. Sans leur générosité, cette recherche n'aurait pu être menée à bien.

# TABLE DES MATIÈRES

RESUMÉ .....	8
CHAPITRE 1 Introduction .....	9
CHAPITRE 2 Pertinence et objectifs de la recherche .....	11
2.1 Contexte à l'origine de la recherche .....	11
2.2 Définitions et enjeux du mentorat .....	14
2.2.1 Recherches sur le développement dans la carrière .....	15
2.2.2 Recherches sur l'insertion professionnelle des enseignants .....	17
A. Rôle de mentor et relation de mentorat .....	18
B. Quelques conditions favorables à l'exercice du mentorat .....	19
2.2.3 Pratiques et discours au collégial .....	20
2.3 Objectifs de la recherche .....	22
2.3.1 Formule de mentorat .....	23
2.3.2 Utilisation fructueuse .....	24
2.3.3 Conditions favorables .....	24
CHAPITRE 3 Cueillette des données .....	27
3.1 Planification .....	27
3.2 Instruments de cueillette .....	29
3.2.1 Cueillette auprès des instigateurs et des responsables .....	29
3.2.2 Cueillette auprès des professeurs .....	30
A. Entrevues de groupe .....	30
B. Questionnaire .....	31
3.3 Recrutement des participants .....	32
3.4 Caractéristiques des participants .....	34
CHAPITRE 4 Description des expériences de mentorat .....	37
4.1 Contexte des expériences de mentorat dans chaque collègue .....	37
4.2 Expériences de mentorat vécues par les professeurs .....	43
4.2.1 Processus de mentorat .....	43
A. Durée et fréquence des rencontres .....	43
B. Modes d'organisation formels .....	46
C. Modes d'organisation informels .....	47
D. Objets d'apprentissage dans le processus de mentorat .....	49
E. Modalités d'apprentissage dans le mentorat .....	53
4.2.2 Rôle du mentor .....	56
A. Significations des termes mentor et mentorat .....	56
B. Apprentissage du rôle et besoins de perfectionnement .....	57
4.2.3 Relation établie dans le cadre du mentorat .....	58
4.2.4 Retombées des expériences vécues .....	60
A. Point de vue des mentors .....	61
B. Point de vue des professeurs accompagnés .....	62

4.3	Analyse et interprétation des résultats .....	64
4.3.1	Influence de deux variables sur l'expérience des professeurs accompagnés.....	64
	A. Nombre de mentors .....	64
	B. Expérience du mentor.....	66
4.3.2	Synthèse des commentaires .....	68
<b>CHAPITRE 5</b>	<b>Conditions favorables au mentorat .....</b>	<b>71</b>
5.1	Point de vue des instigateurs.....	71
5.1.1	Conditions favorables au niveau de la dyade.....	72
5.1.2	Conditions départementales favorables.....	74
5.1.3	Conditions institutionnelles favorables.....	76
5.2	Point de vue des enseignants.....	81
5.2.1	Conditions favorables au niveau de la dyade.....	81
5.2.2	Conditions départementales favorables.....	83
5.2.3	Conditions institutionnelles favorables.....	85
5.3	Synthèse des conditions favorables .....	87
<b>CHAPITRE 6</b>	<b>Recommandations.....</b>	<b>89</b>
6.1	Rappel des objectifs de la recherche .....	89
6.2	Recommandations .....	89
6.3	Définition du mentorat .....	94
<b>CHAPITRE 7</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>97</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>.....</b>	<b>100</b>
<b>ANNEXE A</b>	<b>Instruments de collecte de données .....</b>	<b>103</b>
	• Canevas d'entrevue des instigateurs et des responsables du programme dans chaque collège .....	104
	• Canevas pour les entrevues de groupe (version professeurs accompagnés et version mentors) .....	106
	• Questionnaires complémentaires aux entrevues (version professeurs accompagnés et version mentors) .....	112
<b>ANNEXE B</b>	<b>Invitations à participer à la collecte de données.....</b>	<b>120</b>
	• Lettres d'invitation à l'entrevue de groupe (version mentors et version professeurs accompagnés) .....	121
	• Lettre d'invitation à répondre au questionnaire (exemple de la collecte de données à Maisonneuve) .....	122
<b>ANNEXE C</b>	<b>Politiques des collèges .....</b>	<b>125</b>
	• Programme d'accueil et de formation initiale des nouveaux enseignants et enseignantes du Collège de Saint-Jérôme.....	126
	• Politique du département des Techniques d'éducation en services de garde au Collège Édouard-Montpetit.....	132

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1</b>	Objectifs de la recherche .....	25
<b>Tableau 2</b>	Instruments utilisés pour la cueillette de données.....	31
<b>Tableau 3</b>	Devis de cueillette de données.....	32
<b>Tableau 4</b>	Nombre de participants de chaque collège .....	35
<b>Tableau 5</b>	Caractéristiques des professeurs participants .....	36
<b>Tableau 6</b>	Caractéristiques contextuelles des expériences de mentorat (quatre collègues) .....	39
<b>Tableau 7</b>	Durée du processus de mentorat selon les professeurs accompagnés et selon les mentors.....	44
<b>Tableau 8</b>	Fréquence des rencontres selon les professeurs accompagnés et selon les mentors.....	45
<b>Tableau 9</b>	Typologie des modes d'organisation du processus de mentorat.....	46
<b>Tableau 10</b>	Aspects du travail enseignant ayant fait l'objet d'échanges au cours du processus de mentorat, selon les mentors.....	49
<b>Tableau 11</b>	Aspects du travail enseignant ayant fait l'objet d'échanges au cours du processus de mentorat, selon les professeurs accompagnés .....	50
<b>Tableau 12</b>	Moyens utilisés pour favoriser l'apprentissage du professeur accompagné et fréquence de leur utilisation, selon les mentors .....	54
<b>Tableau 13</b>	Moyens utilisés pour favoriser l'apprentissage du professeur accompagné et fréquence de leur utilisation, selon les professeurs accompagnés .....	54
<b>Tableau 14</b>	Significations des termes mentor et mentorat pour les professeurs interviewés (deux collègues) .....	57
<b>Tableau 15</b>	Caractéristiques de la relation de mentorat, selon les mentors.....	58
<b>Tableau 16</b>	Caractéristiques de la relation de mentorat, selon les professeurs accompagnés .....	59
<b>Tableau 17</b>	Évaluation globale des retombées des expériences de mentorat .....	60
<b>Tableau 18</b>	Résultats aux tests T – Influence de l'expérience des mentors .....	67
<b>Tableau 19</b>	Bilan des expériences vécues par les participants.....	69
<b>Tableau 20</b>	Degré de formalisation du contexte institutionnel des expériences de mentorat .....	72
<b>Tableau 21</b>	Synthèse des conditions favorables.....	88

## RÉSUMÉ

Il s'agit, à partir d'expériences de mentorat vécues dans quatre collèges du réseau collégial, de caractériser cette relation d'apprentissage et de décrire les conditions ayant favorisé la réussite du transfert d'expertise des enseignants plus expérimentés aux enseignants débutants de manière à en tirer des conclusions quant aux conditions institutionnelles, départementales et interpersonnelles les plus favorables à cette réussite. L'étude s'appuie sur des entrevues et des questionnaires recueillis auprès de participants volontaires dans quatre collèges. Ces participants incluent 10 personnes ayant exercé des responsabilités dans l'organisation du mentorat dans ces collèges et 48 professeurs ayant vécu l'expérience du mentorat, à titre de mentor ou de professeur accompagné. L'étude débouche sur une série de recommandations de nature à encourager l'intégration de la formule de mentorat dans le cadre des politiques d'insertion professionnelle ainsi que dans les mesures de soutien aux nouveaux enseignants des collèges du réseau.



## CHAPITRE 1

# INTRODUCTION

Cette recherche a été subventionnée dans le cadre de la priorité *Développement de stratégies d'accueil et de perfectionnement des nouveaux enseignants* du Regroupement des collèges PERFORMA. S'appuyant sur des points de vue recueillis dans quatre collèges chez les instigateurs et les responsables des projets de mentorat et chez les professeurs qui en ont fait l'expérience, elle décrit et analyse ces expériences et le contexte dans lequel elles s'insèrent et identifie les principales conditions qui semblent favoriser un effet optimal de cette formule dans le milieu collégial.

Lorsqu'on parle de mentorat, dans le langage courant ou dans la documentation spécialisée, on réfère généralement à une relation d'accompagnement d'un débutant par un professionnel d'expérience oeuvrant dans le même domaine. La plupart des auteurs qui utilisent ce terme insistent sur deux dimensions qui caractérisent le mentorat : une relation de confiance et un transfert d'expertise professionnelle. C'est une formule de plus en plus utilisée pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux personnels dans divers milieux professionnels (Beunègre, 1998 ; Guay, 1997, 1999) et notamment dans l'enseignement (St-Louis, 1994 ; *Vie pédagogique*, n° spécial, avril-mai 1999). Elle est également utilisée pour favoriser le développement professionnel à différents moments de la carrière.

La formule présente plusieurs avantages ; toutefois, elle requiert la mise en place d'un certain nombre de conditions favorables. Plusieurs recherches ont tenté de déterminer les facteurs de succès des expériences de mentorat chez les enseignants (notamment Zimpher et Rieger, 1988 ; Gold, 1996). Au collégial, des expériences de mentorat ont été vécues dans certains collèges, mais elles sont peu documentées et n'ont pas fait l'objet de recherches.

Certains éléments de contexte rendent pourtant particulièrement souhaitable la diffusion des expériences réalisées au collégial. Dans l'énoncé des mesures de Renouveau, le ministère de l'Éducation oblige les collèges à produire et à mettre en œuvre une *Politique de gestion des ressources humaines* (PGRH) et le mentorat pourrait constituer l'une des stratégies à privilégier à l'intérieur d'un programme

d'insertion professionnelle. Pour les professeurs expérimentés, le mentorat pourrait aussi être une occasion de développement professionnel. Enfin, pour un réseau d'enseignement, le mentorat constitue un moyen d'assurer le transfert d'expertise d'une génération d'enseignants à une autre.

Or, déjà et pour les années à venir, le renouvellement du personnel enseignant est une réalité incontournable. Se référant aux données du Conseil des Collèges de 1993, Raymond et Hade (2000) montrent que 27 % du personnel enseignant devrait être remplacé entre 2000 et 2004, 31 % entre les années 2005 et 2009 et 23 % entre 2010 et 2014. Le total est impressionnant : 81 % sur une période de 15 ans ! Dans ce contexte, le développement de mesures favorisant l'insertion professionnelle correspond à un besoin urgent dans tout le réseau. Il semblait donc particulièrement intéressant de mieux connaître cette formule que plusieurs collègues pourraient souhaiter développer.

Ce rapport est donc une contribution à cette problématique. En montrant comment se vivent déjà les expériences de mentorat au collégial, en tirant parti de leurs enseignements, il permettra de déterminer quelles sont les caractéristiques importantes du processus de mentorat et quelles sont les conditions propres à favoriser une utilisation fructueuse de cette mesure au service de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Pour ce faire, nous nous attardons d'abord à décrire la problématique à l'origine de notre recherche et nos objectifs de recherche. Nous évoquons ensuite certains thèmes importants de la littérature sur le mentorat et nous comparons les conceptions et approches ayant fait l'objet de publications aux expériences vécues dans le réseau collégial. Nous présentons ensuite les expériences de mentorat vécues par les professeurs sous l'angle de certaines caractéristiques descriptives et aussi sous l'angle des perceptions des participants, qu'ils soient mentors ou professeurs accompagnés. Enfin, nous relevons les conditions facilitantes du mentorat du point de vue des instigateurs et des enseignants, et ce à tous niveaux : de la dyade, du département, de l'institution. Cela nous conduit à une synthèse des stratégies à mettre en place pour favoriser le mentorat comme formule de transfert d'expertise entre enseignants dans le milieu collégial.

## CHAPITRE 2

# PERTINENCE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La présentation du contexte et de la problématique à l'origine de la recherche nous permet de situer le phénomène du mentorat au collégial et ses enjeux dans le cadre des questions soulevées dans la littérature de recherche sur le sujet. Elle permet également au lecteur de mettre en contexte les objectifs de notre recherche.

### 2.1 CONTEXTE À L'ORIGINE DE LA RECHERCHE

Au cours des dernières années, divers intervenants à PERFORMA se sont engagés dans une démarche d'expérimentation d'un programme d'insertion professionnelle faisant une place importante au mentorat. L'arrivée soutenue de nouveaux enseignants dans certains milieux a conduit quelques répondants locaux, ou d'autres intervenants, à s'interroger sur les besoins de ces professeurs néophytes, d'où l'émergence de programmes ou de mesures d'insertion professionnelle pour ces nouveaux enseignants. L'habitude, en animation pédagogique, d'utiliser les ressources du milieu et de compter sur des multiplicateurs a spontanément orienté l'action vers le recours à des mentors ou à des tuteurs, bref à des professeurs d'expérience.

Pionnière dans ce domaine, Claire Giroux, répondante locale de PERFORMA au Collège Lionel-Groulx, rappelle le contexte dans lequel ces démarches ont été réalisées dans les collèges qui ont été les premiers à les expérimenter<sup>2</sup>. Implantées pour la plupart au cours des cinq dernières années (1995-2000), les expériences de mentorat se sont déroulées dans des conditions relativement difficiles et avec des moyens restreints, à un moment où les compressions budgétaires laissaient peu de place à l'élaboration de projets de développement pédagogique autres que ceux liés aux mesures du Renouveau. C'était également

---

2. Communication personnelle en réaction à une première version du présent rapport, janvier 2001.

une période où la réforme commençait à imposer aux professeurs des tâches plus lourdes, ce qui explique sans doute en partie leur attitude mitigée face à l'idée de participer à de nouveaux projets mis sur pied dans la foulée des changements reliés à la PGRH. Ces différents éléments de contexte concourent à expliquer le fait que la plupart des expériences soient encore peu documentées.

La direction de PERFORMA allait aussi s'intéresser à cette problématique et mettre sur pied le *Groupe de travail sur l'insertion professionnelle* (GTI) chargé de produire un cadre de référence pour l'insertion professionnelle et un projet de formation pour les nouveaux enseignants. Dans le rapport produit par le GTI, Raymond et Hade (2000) présentent ce projet de formation et la recherche qui a fondé son élaboration.

Notamment, à partir des documents institutionnels et de deux entrevues avec les répondants locaux en charge des projets dans leur collège, ils décrivent trois programmes d'insertion professionnelle expérimentés au collégial, ceux de l'Institut de technologie agricole (ITA) de La Pocatière, du Collège de St-Jérôme et du Collège Lionel-Groulx. Ils relèvent les caractéristiques communes aux trois programmes, dont certaines concernent le contexte et les programmes eux-mêmes.

- Les programmes sont soutenus par des politiques institutionnelles.
- Les programmes comportent différentes mesures de soutien aux débutants, notamment le mentorat et des activités collectives de formation.
- Des activités d'accueil procurent des informations sur le contexte de travail, les politiques institutionnelles, les services et les personnes ressources, etc.
- Des dispositifs d'évaluation formative de l'enseignement comportant la cueillette de rétroactions de la part des élèves sont présents dans ces collèges. Soutenues par des outils de compilation et d'analyse, ces évaluations nécessitent l'assistance et l'accompagnement d'un conseiller pédagogique. Elles visent à identifier des cibles de développement professionnel et des activités de perfectionnement permettant de les atteindre.

D'autres caractéristiques circonscrivent plus spécifiquement l'activité de mentorat.

- C'est essentiellement la composante didactique de la formation qui est confiée au tuteur ou parrain, lequel peut être un collègue ou un responsable de département. Toutefois, on ne dispose pas d'information sur les contenus de formation.
- « La question du recrutement, du rôle et de la formation des tuteurs pose des difficultés dans deux collèges. Il semble y avoir beaucoup de variation d'un département à un autre et d'une discipline à une autre (p. 23) ». En effet, ce ne sont pas tous les départements qui considèrent que les nouveaux professeurs doivent recevoir une formation pédagogique et didactique.
- « Malgré l'existence de préoccupations en ce sens, il ne semble pas y avoir d'évaluation systématique des programmes en place, de leurs effets sur les enseignants, ni de descriptions documentées des contributions spécifiques des diverses mesures de support. » (p. 23)

D'autre part, après avoir fait une revue de la documentation américaine, Raymond et Hade (2000) relèvent les caractéristiques des programmes d'insertion et notent aussi certaines lacunes. En ce qui concerne le mentorat, ils rapportent la problématique suivante.

« Malgré beaucoup d'insistance sur la contribution irremplaçable des mentors, on déplore l'absence de conceptualisation adéquate de ce rôle et le manque de préparation des enseignants expérimentés pour assurer ce rôle.

Il n'y a pas de consensus sur la formation et l'encadrement à leur assurer. Certains proposent une formation de type plus technique, centrée sur les habiletés de gestion de classe et de gestion de la matière à acquérir par les débutants, alors que d'autres proposent une formation spécifique à la fonction de mentorat (habiletés de relations interpersonnelles, entraînement (*coaching*), modelage, supervision non évaluative, etc.). D'ailleurs, les enseignants n'aiment pas l'expression mentor à laquelle ils préfèrent celle d'entraîneur (*coach*).

Le manque de définition précise des buts et des fonctions du mentorat est cause d'incertitudes et de frustrations, a fortiori

quand les ressources nécessaires ne sont pas allouées (Raymond et Hade, 2000 : 17) ».

Cette problématique renvoie à deux questions centrales : quel est le rôle spécifique du mentor auprès du professeur qu'il accompagne ? de quelle façon les professeurs expérimentés peuvent-ils être préparés à jouer ce rôle ? Ces questions rejoignent les problèmes liés au recrutement, au rôle et à la formation des mentors qui émergent de l'analyse des trois programmes expérimentés au collégial.

Toutefois, en dépit de ces problèmes, des expériences de mentorat sont effectivement vécues par les enseignants dans plusieurs collèges. Notre préoccupation était d'aller voir de plus près ces expériences afin de décrire leur déroulement et leur effet tel qu'il est perçu par ceux qui les ont vécus. Notre étude vise à cerner, à partir de ces observations de terrain, les conditions favorables à une utilisation optimale de ce qui semble à première vue un instrument vivant et fécond de développement professionnel et institutionnel.

Pour que les objectifs spécifiques de la recherche prennent tout leur sens, nous présentons d'abord une brève analyse du concept de mentorat et quelques enjeux qui se rattachent aux expériences de mentorat dans un contexte d'insertion professionnelle. Ces éléments éclairent les questions soulevées précédemment concernant le rôle du mentor.

## 2.2 DÉFINITIONS ET ENJEUX DU MENTORAT

Les dictionnaires classiques (*Larousse, Le Petit Robert*) définissent le mentor comme un « guide attentif, un conseiller, sage et expérimenté », du nom d'un personnage de *L'Odyssée* ; en effet, Mentor était l'homme à qui Ulysse avait confié l'éducation de son fils Télémaque lorsqu'il est parti pour Troie. Mais bien que le terme mentor soit répertorié dans toutes les sources disponibles, on ne trouve nulle part d'entrée pour le terme mentorat. Serait-ce une traduction non autorisée du terme anglais *mentoring* ? Beaunègre (1998) suggère qu'il s'agirait d'une dérivation du mot mentor auquel le suffixe « rat » aurait été ajouté, vraisemblablement par association avec le terme tutorat.

Avant de considérer la signification du mentorat en relation avec le développement professionnel des enseignants, situons brièvement les grands

courants de pensée qui structurent le champ des recherches sur le mentorat. C'est dans la littérature sur le développement dans la carrière et sur l'insertion professionnelle des enseignants que l'on trouve les résultats de recherche les plus pertinents pour notre propos.

### **2.2.1 RECHERCHES SUR LE DÉVELOPPEMENT DANS LA CARRIÈRE**

Dans une revue de littérature sur le développement de la carrière, Beaunègre (1998) souligne que la plupart des chercheurs ayant publié sur le mentorat sont unanimes pour dire qu'une certaine confusion règne dans ce champ de recherche encore relativement nouveau, notamment en ce qui concerne les définitions du mentorat, les types de mentorat et les fonctions du mentor.

Le plus surprenant, c'est que le concept de mentor est lui-même souvent mal compris et parfois assimilé à celui d'entraîneur (*coach*), de parrain, et même de rabbin ! Après avoir analysé onze définitions provenant de divers travaux menés entre 1978 et 1995, il conclut que le seul point commun à la majorité d'entre elles consiste dans la conjonction de l'expérience du mentor et de l'inexpérience du protégé.

« D'une façon classique, le mentorat se définit comme une relation dans laquelle une personne plus expérimentée appelée mentor participe au développement d'une autre personne inexpérimentée ou novice que l'on appelle protégé. » (Beaunègre, 1998 : 14)

Par ailleurs, en ce qui concerne les types de mentorat, il souligne une distinction fondamentale entre le mentorat organisationnel, planifié ou formel, et le mentorat traditionnel, classique ou informel.

« La relation est formelle lorsqu'elle est instaurée par les instances organisationnelles, ou quand son existence entre dans le cadre d'un processus formel. La majeure partie de ces relations font partie du plan de formation et de développement des organisations qui les conçoivent et elles épousent leurs stratégies générales de développement et de fonctionnement. » (Beaunègre 1998 : 17)

Les auteurs sont toutefois partagés quant à la formalisation des relations de mentorat. Pour certains, les dirigeants devraient s'engager à fond dans la création d'un environnement organisationnel propice à ce genre de relation.

D'autres considèrent que « le mentorat est rarement le fruit d'une activité organisée (p. 18) ». Selon eux, le mentorat formel serait davantage voué à l'échec lorsque le mentor et le protégé sont désignés par l'organisation, leurs différences de capacités et de styles d'apprentissage et l'obligation qui leur est faite d'accomplir leur mission pouvant constituer des facteurs défavorables. On trouve cette position surtout chez les tenants de l'affectivité dans les relations mentoriales, lesquels sont farouchement opposés à la formalisation ou à l'officialisation du mentorat.

D'autres auteurs, enfin, adoptent une position mitoyenne considérant qu'il peut y avoir une dimension affective dans une relation formelle mais que celle-ci dépendrait surtout des caractéristiques des individus en relation et qu'elle apparaîtrait plutôt au milieu ou à la fin de la relation de mentorat. Ainsi, une relation au départ formelle pourrait déboucher sur une relation informelle.

Quant au mentorat informel ses caractéristiques spécifiques sont décrites par le même auteur de la manière suivante :

« Le mentorat est informel quand il est établi volontairement et spontanément entre le mentor et le protégé. [...] Généralement c'est l'un des participants qui initie la relation et ceci peut le plus souvent survenir à l'insu de l'organisation et de ses autres membres parce que le mentorat traditionnel prend vie grâce à la volonté du mentor et à l'intéressement du protégé. [...]

C'est une relation affective et émotive entre deux personnes dont l'une est plus expérimentée, et souvent plus âgée, et l'autre une jeune personne parfois sans aucune expérience professionnelle [...]. (Beaunègre, 1998 : 19) »

Dans son ouvrage intitulé *Des mentors pour la relève*, Renée Houde (1995) définit également le mentorat dans cette perspective. Elle met l'accent sur la dimension relationnelle du mentorat et présente ainsi les principales caractéristiques de cette relation. C'est une « relation affective importante » de la part des deux personnes engagées. Contrairement à une relation qui ne serait que symbolique, c'est une « relation de réalité » qui exige des transactions réelles entre les deux



personnes sur un mode interactif. C'est, enfin, « une relation arc-boutée sur les différents temps de la vie adulte », le mentor étant généralement au mitan de sa vie d'adulte (40 à 65 ans) et la personne accompagnée, plutôt au début (18 à 40 ans). Dans les faits, à cause de la mobilité professionnelle qui prévaut dans notre société, la différence d'âge ne constitue pas un élément caractéristique de la relation de mentorat.

Une autre distinction utile est apportée par Rey Carr (2000), qui compare les termes mentor (*mentor*) et entraîneur (*coach*). D'après lui, le mentor se distingue de l'entraîneur au plan relationnel : le mentor intervient dans un contexte d'échange de sagesse, dans le but de favoriser la croissance professionnelle et personnelle. L'entraîneur, pour sa part, s'inscrit dans une dynamique de résultats attendus, afin de favoriser des changements ou une amélioration de la performance. Dans ce cas, les termes utilisés pour référer à la personne accompagnée sont ceux d'employé, de client ou de collègue, tandis que les termes désignant la personne accompagnée par le mentor sont ceux de protégé, de partenaire.

De ces distinctions entre les définitions et les types de mentorat découlent quelques observations intéressantes pour notre recherche. Le mentorat informel, « naturel » ou spontané, devrait se retrouver sous toutes sortes de formes dans le domaine de l'éducation. Comme elle a pour objet le développement des personnes, la relation de mentorat renvoie d'emblée à une relation éducative. En tant que relation informelle qui s'établit spontanément entre deux personnes, le mentorat est une expérience qui, vraisemblablement, fait partie de l'histoire de développement professionnel d'un certain nombre de professeurs du collégial. Toutefois, notre recherche s'intéresse à des expériences de mentorat qui ont été suscitées dans les collèges dans des contextes plus ou moins formels. Ces expériences emprunteront-elles des caractéristiques au mentorat formel ? Présenteront-elles certains aspects du mentorat informel ?

## **2.2.2 RECHERCHES SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS**

En sciences de l'éducation, les recherches sur le mentorat ont été menées en lien avec le développement des programmes d'insertion des nouveaux enseignants.

Elles ont foisonné dans les années 1980 et témoignent de questions et de débats analogues à ceux qu'on vient d'évoquer relativement à la définition du mentorat et à ses caractéristiques essentielles.

#### **A. Rôle de mentor et relation de mentorat**

Dans une revue de la littérature portant sur cette période, Zimpher et Rieger (1988) montrent qu'un grand nombre de termes sont utilisés pour désigner la personne qui accompagne le nouvel enseignant. On retient souvent le terme *mentor*, mais on y accole un élément pour le caractériser : *clinical mentor*, *colleague mentor*, *consultant mentor*, *community mentor*. Dans d'autres cas, on lui préfère le vocable enseignant (*teacher*) et on le qualifie également par l'adjonction d'un autre terme : *master teacher*, *teacher mentor*, *teacher « buddy »*. Les auteures ont analysé ces appellations et les ont situées sur un continuum allant de l'informel (*teacher buddy*) au très formel (*clinical mentor*). Les fonctions du mentor peuvent être distribuées sur le même continuum, allant d'un soutien occasionnel à une fonction éducative, voire à une fonction d'évaluateur.

S'appuyant sur les travaux de Ward (1986), Zimpher et Rieger (1988) dégagent deux types de fonction des mentors, selon que le mentorat exercé est de type formel ou informel. Le mentorat informel s'exerce en procurant au nouvel enseignant une rétroaction, des conseils, des idées, tandis que le mentorat formel est associé à des activités spécifiques ayant pour but de développer les capacités de l'enseignant. On retrouve ici la distinction proposée par Carr (2000) entre mentor et entraîneur ; dans le mentorat formel, on se rapproche de la fonction d'entraîneur.

Une question importante soulevée ici concerne l'influence d'une conception plus normative ou plus coopérative du développement professionnel sur le rôle dévolu au mentor et endossé par lui. Dans certains cas, la relation entre mentor et protégé prend l'allure d'une relation de supervision. Dans d'autres cas, c'est la dimension de collégialité et d'échange mutuel qui domine. Dans la revue *Theory into practice*, une revue de la littérature de recherche des années 1990 (n° spécial, 2000 : *New Visions of Mentoring*), on voit apparaître de façon importante le concept de « *co-mentoring* » qui désigne une relation égalitaire entre mentor et professeur accompagné, une relation d'interenseignement réciproque (voir plus particulièrement Hargreaves et Fullan, 2000). Ici, on est co-mentors en quelque

sorte parce que chacun, à tour de rôle, est appelé à jouer le rôle de mentor et de professeur accompagné.

## **B. Quelques conditions favorables à l'exercice du mentorat**

Parmi les autres questions centrales identifiées par Zimpher et Rieger (1988) dans la littérature de recherche, notons trois groupes de questions pratiques qui sont importantes lorsqu'on se situe dans une phase de développement d'un programme d'insertion faisant appel au mentorat. Ce sont celles qui se rattachent aux conditions à mettre en place pour favoriser l'exercice du mentorat, aux critères utilisés pour recruter les mentors et à la façon de procéder au jumelage des professeurs. Parmi les conditions propres à favoriser l'exercice du mentorat, les auteures relèvent la détermination d'une durée à la relation et la rémunération. Dans les cas où une durée est prescrite, celle-ci varie de une à trois années. D'autres conditions sont également nécessaires à l'exercice du mentorat comme la motivation et l'expertise du mentor.

*Choix des mentors.* Doit-on choisir les mentors ? Selon Zimpher et Rieger (1988), les chercheurs qui répondent oui à cette question présentent un certain nombre de balises pour orienter ces choix. Le nombre d'années d'expérience du mentor est un critère proposé. En général, on estime qu'il faut un minimum de trois ans d'expérience pour être mentor. L'âge chronologique n'est pas évoqué généralement comme critère. Toutefois, certains favorisent les professeurs âgés et expérimentés, de même que les retraités, tout en soulignant que plus mentor et nouvel enseignant sont proches en âge, plus l'empathie risque d'être grande, ce qui confère un avantage de départ. Le genre n'est généralement pas vu comme un facteur à considérer dans le jumelage. Une attitude d'empathie est essentielle selon certains, mais aussi une compétence reconnue dans la salle de classe.

Aux administrations scolaires qui veulent établir des critères pour le choix des mentors, Zimpher et Rieger (1988) suggèrent de considérer le niveau d'expertise et le niveau d'engagement attendus du mentor, de même que les qualités de leadership, de confiance en soi, d'intégrité et d'empathie. On insiste sur le fait que le mentor doit démontrer une attitude d'ouverture face à la complexité de la classe et aux approches permettant d'apporter des ajustements à sa pratique.

*Pairage du mentor et du nouvel enseignant.* Outre l'âge et le genre évoqués plus haut, d'autres éléments doivent être considérés dans le pairage du mentor et du nouvel enseignant. Plusieurs auteurs suggèrent que les deux professeurs devraient enseigner au même niveau scolaire et dans la même discipline ou insistent pour qu'ils soient proches l'un de l'autre géographiquement dans l'établissement. D'autres vont jusqu'à prôner que les deux personnes aient des croyances et des idées pédagogiques compatibles et qu'elles croient toutes les deux dans la relation d'assistance qu'est le mentorat.

*Conditions d'un mentorat fructueux.* Que peuvent faire les responsables des programmes pour favoriser un mentorat fructueux? Selon Zimpher et Rieger (1988), ils peuvent faciliter la préparation des mentors à leur rôle, accorder des périodes de temps communes aux deux personnes, leur donner des possibilités de travailler en équipe sur les mêmes cours, les encourager à utiliser des techniques de cueillette d'information en classe dans une approche de type collaboratif et mettre l'accent sur les dimensions humaines de la relation de mentorat. De plus, on doit s'assurer que les mentors ont eux-mêmes des mentors, c'est-à-dire un soutien pédagogique pour leur permettre d'apprendre leur rôle.

Ces résultats de recherche attirent notre attention sur certaines conditions favorables au mentorat qui relèvent de responsabilités institutionnelles. Les diverses façons de concevoir le rôle du mentor apparues dans le milieu de l'éducation laissent également croire que le caractère fructueux d'une expérience de mentorat peut aussi tenir au fait que le rôle et les fonctions du mentor soient définis d'une façon qui est compatible avec les conceptions et les attentes des professeurs concernés.

### **2.2.3 PRATIQUES ET DISCOURS AU COLLÉGIAL**

Au collégial, on ne dispose pas de données de recherche sur le mentorat. Toutefois, les pratiques développées et les discours officiels montrent que, dans notre milieu aussi, on se trouve en présence de plusieurs conceptions du mentorat. Les termes mêmes de mentor et de mentorat sont toutefois peu employés dans les collèges où l'on observe pourtant des situations de pairage d'enseignants dans un but de transfert d'expertise. La terminologie utilisée dans le réseau collégial varie considérablement d'un collège à un autre. Nous avons relevé principalement les termes parrainage ou tutorat pour le processus de

mentorat, les termes parrain, marraine ou tuteur pour le mentor, les termes professeur accompagné, nouveau professeur, parrainé ou protégé pour le professeur moins expérimenté.

La pluralité des termes employés nous renvoie à des représentations différentes du mentorat et aussi à des questions de culture locale. Certains collègues insistent pour utiliser le terme parrainage qui, selon eux, possède une connotation moins affective que celle de mentorat. Pour leur part, les initiateurs du Module d'insertion professionnelle des enseignants du collégial (MIPEC) offert par PERFORMA ont choisi le terme tuteur. Danielle Raymond explique ce choix par les raisons suivantes<sup>3</sup>.

- Le terme mentor réfère à un « modèle », ce qui effraie souvent les enseignants qui s'engagent dans ce rôle.
- Dans le MIPEC, le rôle du tuteur est d'assurer l'encadrement du débutant en didactique, c'est-à-dire en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage de la matière, et non pas de répondre à tous ses besoins.
- Le tuteur fait partie d'un système de soutien qui entoure le débutant. Son rôle spécifique se coordonne à celui d'autres intervenants, mesures et instances du collègue.

Dans un avis intitulé *La formation du personnel enseignant au collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2000) évoque un certain nombre de mesures pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Parmi celles-ci, on remarque le recours à deux types de personnes-ressources venant du corps enseignant pour assurer l'encadrement du nouveau personnel : les mentors et les professeurs associés. S'inspirant de la *Politique institutionnelle de gestion du cheminement professionnel du personnel enseignant* du Collège Gérard-Godin, le CSÉ situe l'intervention du mentor au niveau du soutien à l'élaboration des plans de cours et du matériel pédagogique, au suivi relié à la prestation en classe, à l'évaluation formative des apprentissages.

---

3. Communication personnelle, avril 2001.

Par ailleurs, selon le Conseil, les professeurs associés, se caractérisent par leur capacité à « tenir un discours cohérent et critique sur leur propre pratique et plus largement sur leur profession » (CSÉ 2000 : 67). Soulignons que le concept de professeur associé vient de l'expérience du primaire et du secondaire et réfère à l'encadrement des stagiaires en provenance des universités autant qu'à celui des enseignants débutants. Nous n'avons pas vu d'exemples d'application de cette mesure dans le cadre de notre recherche. Toutefois certains enseignants qui interviennent comme personnes ressources dans des activités PERFORMA remplissent en quelque sorte ce rôle dans des activités collectives plutôt qu'au sein d'une dyade.

Pour le milieu collégial, PERFORMA et le CSÉ proposent une définition du rôle d'accompagnant des professeurs débutants. Toutefois, il est nécessaire de comprendre, au delà des vocables retenus, quelles sont les conceptions du rôle qui président aux interactions qui s'installent entre professeurs dans le cadre des expériences tentées dans les collèges. Un des apports de cette recherche est d'ailleurs de décrire le mentorat tel que vécu au collégial. Ces observations permettent d'apprécier dans quelle mesure les constats effectués et les problématiques dégagées dans d'autres milieux peuvent s'appliquer au collégial.

## **2.3 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

En vue d'éclairer et d'outiller les collègues qui souhaitent développer la formule du mentorat pour favoriser l'insertion des nouveaux enseignants, cette recherche visait à recueillir et à analyser l'expérience vécue dans les collèges qui ont exploré cette voie. Ainsi, la recherche pourrait pallier le manque de documentation relative à l'utilisation de cette formule au collégial. La question qui orientait la recherche peut donc se formuler ainsi :

Quelles conditions favorisent une utilisation fructueuse de la formule du mentorat au collégial ?

Il convient de préciser le sens accordé aux principaux concepts liés à la question de recherche, à savoir : formule du tutorat, utilisation fructueuse et conditions favorables.

### **2.3.1 FORMULE DU MENTORAT**

La recherche devait permettre de proposer une définition du mentorat tel qu'il se vit au collégial. À titre de définition de départ, nous avons utilisé celle formulée par Louise Gatien et Andrée Cantin lors de la rédaction d'un projet expérimental en mai 1999 en collaboration avec Claude Barbaud, enseignant. Cette définition s'inspire de Saint-Louis (1994) et de documents transmis par Claire Giroux<sup>4</sup>.

« Relation temporaire de soutien à la résolution de problèmes à caractère pédagogique qui s'établit entre deux personnes volontaires d'un même département ayant une certaine différence d'expérience dans l'enseignement. Cette relation est basée sur la confiance mutuelle et vise à répondre aux préoccupations et aux besoins des enseignants accompagnés en rapport avec le contenu, la connaissance de la clientèle, etc. ; elle suppose un accès au matériel pédagogique et aux pratiques développés par le mentor (*Projet de mentorat entre enseignants*, Collège de Maisonneuve, 1999). »

Dans le texte de ce rapport, nous utilisons de préférence les termes mentorat, mentors et professeurs accompagnés, notamment parce que les deux premiers sont davantage utilisés dans la documentation de recherche. Toutefois, tant pour recueillir les données que pour rapporter les propos des participants, nous avons repris les termes utilisés dans chaque collège. Le troisième terme, professeur accompagné, est retenu parce qu'il réfère à une relation d'accompagnement. C'est aussi le terme qu'utilise le Conseil supérieur de l'éducation, s'inspirant en cela de la *Politique institutionnelle de gestion du cheminement professionnel du personnel enseignant* du Collège Gérald-Godin.

« Le rôle du mentor consiste à accompagner le nouveau professeur sur le plan pédagogique tout au long de son insertion professionnelle et institutionnelle. Cet accompagnement peut prendre diverses formes [...] (Collège Gérald Godin 1998 : 14-15) »

Mentionnons que nous avons dû introduire le concept de co-mentorat dans un sens particulier pour rendre compte d'un phénomène rencontré dans le cadre de cette recherche. Dans le présent rapport, l'expression co-mentorat est utilisée non pas comme traduction française du concept de *co-mentoring* proposé par

---

4. Documents de travail. Communication personnelle, 1999.

Hargreaves et Fullan (2000) pour désigner les relations de mentorat de type égalitaire. Plutôt, nous avons utilisé cette expression dans le sens que lui donnait Claire Giroux du Collège Lionel-Groulx : il correspond aux situations où le professeur débutant est accompagné par deux ou plusieurs professeurs expérimentés qui agissent comme mentors à tour de rôle ou simultanément.

### **2.3.2 UTILISATION FRUCTUEUSE**

En lien avec notre définition de départ, une utilisation fructueuse de la formule du mentorat supposait qu'un transfert d'expertise s'effectuait notamment à travers l'accès aux pratiques et au matériel du mentor. Une utilisation fructueuse de la formule pouvait aussi signifier que l'expérience avait été enrichissante pour les deux parties. Bref, les caractéristiques d'une utilisation fructueuse relevaient à la fois de la réalisation du transfert d'expertise et de la qualité de la relation de mentorat.

### **2.3.3 CONDITIONS FAVORABLES**

Il découle des précédentes définitions que les conditions favorisant une relation de mentorat pouvaient être regroupées en deux catégories : les conditions d'ordre organisationnel et d'ordre relationnel. Les conditions d'ordre organisationnel concernent les éléments de contexte présents dans le collège, le département, etc. Les conditions d'ordre relationnel relèvent du lien qui s'établit entre les deux professeurs en vue d'un transfert d'expertise. Dès le début de cette recherche, nous étions conscientes que le contexte organisationnel dans lequel s'exerce le mentorat variait sensiblement d'un collège à l'autre et qu'il fallait en tenir compte.

En lien avec la question de recherche, deux objectifs généraux avaient été définis dans le projet, le premier étant décomposé en plusieurs objectifs spécifiques (tableau 1). Nous avons rapidement constaté que les documents produits par les collègues étaient plutôt rares. La recherche s'est donc concentrée essentiellement sur le premier objectif général et les objectifs spécifiques qui y correspondent. Par ailleurs, en cours de recherche, ces objectifs spécifiques ont été enrichis. Ces ajouts aux objectifs 1.2 et 1.5 paraissent en italique.



**Tableau 1 Objectifs de la recherche**

Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
1. Déterminer les conditions organisationnelles et pédagogiques qui favorisent l'utilisation fructueuse de la formule de mentorat chez les enseignants du collégial	1.1 Proposer une définition opérationnelle du mentorat au collégial
	1.2 Décrire les conditions relatives au programme de mentorat telles qu'elles ont été conçues par divers instigateurs ou responsables du projet, en tenant compte du contexte particulier à chaque collège, <i>et décrire le processus de mentorat vécu dans ces contextes par les mentors et par les professeurs accompagnés</i>
	1.3 Dégager le rôle joué par le mentor, les habiletés nécessaires au rôle efficace de mentor et l'impact de cette expérience sur le mentor
	1.4 Analyser l'impact de la relation de mentorat sur l'acquisition d'expertise chez le professeur accompagné, sur son intégration départementale, son engagement dans la profession et la réussite des élèves
	1.5 Proposer des stratégies d'implantation du mentorat, de formation et de soutien des mentors, en colligeant des outils développés dans les collèges et en émettant des recommandations issues des objectifs précédents <i>et en recueillant le point de vue des instigateurs, des mentors et des professeurs accompagnés sur les conditions qui ont été vécues comme favorables et sur celles qu'ils jugent souhaitables</i>
2. Recueillir et organiser les outils d'animation, de perfectionnement et de soutien développés dans les collèges	



# CUEILLETTE DES DONNÉES

Compte tenu de la complexité du phénomène étudié et de l'absence de recherches à ce sujet pour le contexte collégial québécois, nous avons opté pour une méthodologie souple, près du terrain. Elle combine la cueillette et l'analyse de données quantitatives et qualitatives. Cette section présente les modalités de choix et les caractéristiques des participants, de même que les instruments de cueillette des données et le déroulement de la recherche.

### 3.1 PLANIFICATION

Le projet prévoyait une cueillette dans quatre collèges ayant expérimenté la formule du mentorat, soit les collèges suivants : Édouard-Montpetit, Lionel-Groulx, Saint-Jérôme et Maisonneuve. Au point de départ nous savions que ces quatre collèges constituaient des sites très différents au regard de l'expérimentation de cette formule. Les différences étaient liées notamment à la durée d'expérimentation dans chaque collège, au nombre de professeurs rejoints et à plusieurs dimensions du contexte organisationnel dans lequel se vivaient les expériences de mentorat. (Ces différences de contexte ont d'ailleurs été explicitées par la recherche, voir notamment le tableau 6, section 4.1.)

Deux groupes de personnes étaient visées par cette collecte de données : d'une part, les instigateurs et les responsables du programme, d'autre part, les enseignants, eux-mêmes subdivisés en mentors et professeurs accompagnés.

Pour la cueillette auprès des enseignants, nous avons fixé la période étudiée aux deux dernières années seulement, soit de janvier 1998 à décembre 1999. Ainsi, nous visions à analyser des expériences récentes et à faire appel à une mémoire des participants qui ne soit pas trop lointaine. Toutefois, certains questionnaires remplis en avril et en mai réfèrent à des expériences de mentorat vécues à l'hiver 2000.

Dans chaque collège, les instigateurs ou les responsables directs du projet étaient peu nombreux (de une à trois personnes selon les collèges) et nous cherchions à

les rencontrer tous. Par ailleurs, la population de professeurs ayant fait l'expérience du mentorat au cours de la période visée, telle qu'estimée sommairement par les divers responsables de projets, totalisait plus de 200 personnes, soit environ 140 professeurs accompagnés et autour d'une centaine de mentors<sup>5</sup>. Pour faire suite à une recommandation du Regroupement des collèges PERFORMA, nous avons planifié de limiter notre cueillette à un échantillon de cette population.

Pour la cueillette d'informations auprès des instigateurs et des responsables du programme, nous avons procédé par entrevues individuelles. Pour la cueillette de données auprès des professeurs, le devis méthodologique prévoyait l'envoi d'un questionnaire à chacun des professeurs faisant partie de cette population totale. L'analyse des résultats du questionnaire devait ensuite permettre de sélectionner une dizaine de participants qui seraient rencontrés individuellement, ceci en vue d'approfondir une diversité d'expériences, les unes ayant été fructueuses, les autres peu ou pas. Toutefois, cette stratégie a dû être modifiée pour des raisons tenant à la faisabilité et à la validité.

Nous avons d'abord établi le devis du questionnaire destiné aux enseignants et l'avons soumis à deux conseillères pédagogiques responsables d'un projet de mentorat dans leur collège. Cette consultation a permis de valider les dimensions répertoriées dans le devis du questionnaire mais a fait ressortir les différences dans les pratiques et la signification du mentorat d'un collège à un autre, et même pour différents groupes dans le même collège. Il en est découlé quelques difficultés pour le libellé et l'organisation des questions et pour la validation du questionnaire.

Pour tenir compte également de la faisabilité de la recherche dans le temps qui nous était imparti, nous avons choisi d'utiliser simultanément l'entrevue de groupe et un questionnaire plus court pour recueillir les données. L'utilisation du questionnaire viserait alors surtout la cueillette de quelques données quantitatives sur les dimensions les plus objectivables de l'expérience des participants. Les entrevues de groupe devaient permettre de rencontrer directement un bon nombre de professeurs et de recueillir des témoignages personnalisés et contextualisés nous donnant accès à la signification de leur

---

5. Les mentors ont pu accompagner plus d'une personne au cours des deux années visées.

expérience. Les personnes se prêtant à des entrevues de groupe rempliraient le questionnaire au terme de l'entrevue.

Par ailleurs, dans le but de recueillir un plus grand nombre d'expériences que ne le permettraient les entrevues, un questionnaire serait également expédié à d'autres professeurs qui ne pourraient pas être présents à une entrevue.

## **3.2 INSTRUMENTS DE CUEILLETTE**

Les instruments utilisés comprennent un canevas d'entrevue pour les instigateurs et les responsables des projets et deux canevas d'entrevue de groupe avec les professeurs (version mentors et version professeurs accompagnés). Les questionnaires destinés aux professeurs comportent également des versions distinctes pour les deux groupes de professeurs.

### **3.2.1 CUEILLETTE AUPRÈS DES INVESTIGATEURS ET DES RESPONSABLES**

Les entrevues avec les instigateurs et les responsables du programme portaient sur les conditions organisationnelles entourant le déroulement du mentorat dans chaque collège. Nous appelons instigateur ou instigatrice une personne qui a contribué à mettre sur pied le programme de mentorat ou l'expérience, lorsqu'il ne s'agit pas d'un programme formel généralisé. Il s'agit souvent d'un conseiller pédagogique. Quant aux responsables, ce sont les personnes qui s'occupent actuellement de faire fonctionner le programme : cadre, conseiller pédagogique et, dans certains cas, coordonnateurs de département.

Le même canevas a été utilisé pour les deux groupes de personnes. On peut le consulter à l'annexe A. Il visait à recueillir des informations sur :

- l'origine du programme ou de l'expérience de mentorat ;
- l'évolution du programme ou de l'expérience, s'il y a lieu ;
- l'organisation du mentorat : le choix des mentors; la formation des mentors; le suivi ou le soutien professionnel donné aux paires et aux mentors en particulier; les ressources financières attachées au programme ou à l'expérience, dont les ressources humaines ;

- l’appréciation du programme : selon leur perception et selon des résultats d’évaluation, s’il en existe ; leur perception de l’avenir du programme ;
- les conseils à donner à d’autres collèges qui voudraient implanter la formule du mentorat.

### **3.2.2 CUEILLETTE AUPRÈS DES PROFESSEURS**

Dans notre recherche, nous nous proposons d’étudier les expériences de mentorat telles qu’elles étaient vécues par les mentors, d’une part, et par les professeurs accompagnés, d’autre part. Il ne s’agissait pas pour nous d’étudier les paires, c’est-à-dire le tandem formé par le mentor et le professeur qu’il a accompagné.

La diversité des situations dans chaque collège ainsi que notre méthodologie basée sur les entrevues et les questionnaires nous ont amenées à produire plusieurs versions des outils de cueillette par souci de les adapter à la réalité des répondants. Au Collège Édouard-Montpetit, par exemple, on rencontre la situation de co-mentorat où plusieurs personnes parrainent un même enseignant débutant ; les outils de cueillette de données utilisés dans ce collège permettaient donc de rendre compte de ces cas particuliers. De même, chaque collège recevait une version des outils de cueillette rédigée dans le vocabulaire en usage chez lui : tuteurs, parrains ou mentors. La première passation du questionnaire lors de l’entrevue de groupe a permis de le valider.

#### **A. Entrevues de groupe**

Deux canevas ont été utilisés pour les entrevues de groupe (annexe A), un pour les mentors, l’autre pour les professeurs accompagnés. Les mêmes canevas ont été utilisés pour deux entrevues individuelles. En effet, dans un collège, un seul mentor et un seul professeur accompagné se sont présentés à l’entrevue de groupe.

Le canevas à l’intention des professeurs accompagnés visait à recueillir des informations sur les aspects suivants :

- leur perception des mots mentor et mentorat ;
- la planification et l’organisation du travail avec le mentor ;

- les objets et modalités de travail avec le mentor ;
- l’impact de cette expérience sur eux-mêmes et les étudiants ;
- les conditions qui favorisent un mentorat efficace.

Le canevas à l’intention des mentors visait à recueillir des informations sur les aspects suivants :

- leur perception des mots mentor et mentorat ;
- la planification et l’organisation du travail avec le professeur accompagné ;
- la pertinence d’une formation pour les mentors ;
- les conditions qui favorisent le rôle efficace du mentor ;
- l’impact de cette expérience sur eux-mêmes.

## B. Questionnaire

Le premier questionnaire avait été conçu comme un complément au canevas d’entrevue. Nous l’avons repris et augmenté pour répondre aux besoins de la collecte des données pour les enseignants que nous ne rencontrions pas en entrevue. L’ensemble des instruments de cueillette de données utilisés sont décrits au tableau 2. Les versions 1.1 et 1.2 de ces instruments sont présentées en annexe A.

**Tableau 2 Instruments utilisés pour la cueillette de données auprès des professeurs (annexe A)**

Noms des outils	Description	Utilisés au Collège
Canevas d’entrevue Questionnaire v 1.1 mentors Questionnaire v 1.2 professeurs accompagnés	Questionnaire complémentaire au canevas d’entrevue Questionnaire complémentaire au canevas d’entrevue	Lionel-Groulx Saint-Jérôme (2 cas)
Questionnaire v 2.1 mentors Questionnaire v 2.2 professeurs accompagnés	Mêmes questions que les questionnaires 1.1 et 1.2 avec des questions ouvertes plus nombreuses visant à colliger des données sur les éléments traités lors de l’entrevue	Saint-Jérôme Maisonneuve
Questionnaire v 2.1 mentors Questionnaire v 3.2 professeurs accompagnés	Mêmes questions que le questionnaire 2.2 auxquelles on a ajouté des questions préliminaires pour connaître le nombre de mentors (co-mentorat)	Édouard-Monpetit

Les différents instruments utilisés tant auprès des instigateurs et des responsables que des professeurs se combinent pour recueillir un maximum de données sur les expériences vécues dans les collèges et portent sur les cinq principaux volets reliés à notre questionnement de départ. Nous avons détaillé et organisé ces sujets en un devis (tableau 3) qui a guidé notre travail de conception des outils et structuré l'analyse des résultats.

**Tableau 3 Devis de cueillette des données**

<b>Volet 1 Processus de mentorat</b>	<b>Volet 2 Rôle du mentor</b>	<b>Volet 3 Relation établie</b>	<b>Volet 4 Effet de l'expérience</b>	<b>Volet 5 Conditions favorables</b>
1.1 Organisation 1.2 Objets 1.3 Modalités	2.1 Signification du mentor, du mentorat 2.2 Apprentissage du rôle 2.3 Besoins de perfectionnement	3.1 Caractéristiques de la relation	4.1 Sur soi-même 4.2 Sur le mentor	5.1 Soutien institutionnel 5.2 Culture du département 5.3 Interpersonnelles

Notons qu'à cette étape de notre recherche, nous avons abandonné la poursuite de l'objectif 1.4 pour de raisons de faisabilité.

### **3.3 RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS**

Dans chaque collège, nous avons bénéficié de la collaboration de la répondante ou du répondant local de PERFORMA pour répertorier les professeurs faisant partie de la population définie et pour entrer en contact avec eux. À cet égard la situation se présentait très différemment d'un collège à l'autre.

Au Collège de Maisonneuve, l'expérience de mentorat avait été limitée à un projet pilote vécu dans un département et les huit professeurs impliqués dans ce projet formaient pour ce collège la population totale. Dans les trois autres collèges, on a constaté qu'il n'y avait pas de statistiques précises sur les professeurs touchés par le mentorat. Bien que des projets d'insertion soient en place dans ces collèges, le vécu de la dimension *mentorat*, notamment parce qu'elle relève d'abord des départements, n'était que partiellement connue des



instigateurs et responsables de projets. En fait, dans plusieurs cas, les responsables connaissaient les professeurs concernés dans la mesure où ils avaient également participé à d'autres dimensions du programme d'insertion (rencontre d'accueil, formation, etc.).

Au Collège Édouard-Montpetit, même si la politique stipule que le parrainage est une pratique à adopter, l'application de cette politique varie considérablement. Le responsable de la coordination départementale connaît généralement le pairage effectué entre mentor et nouveau professeur, mais il ne connaît pas les activités véritables dans la pratique. Nous avons donc contacté par téléphone une grande partie des nouveaux enseignants engagés depuis deux ans au collège pour savoir s'ils avaient connu une relation de mentorat (parrainage, dans ce cas) au cours des deux dernières années. Il nous est toutefois impossible de connaître exactement la population des mentors et des professeurs accompagnés dans ce collège au cours des deux années considérées.

De façon générale, pour obtenir une liste vraiment exhaustive des professeurs ayant vécu une expérience de mentorat dans ce collège, il aurait fallu entreprendre une cueillette de données auprès de chaque département.

Pour les collèges où existait une liste plus définie, ceux de Lionel-Groulx et de Saoint-Jérôme, nous avons organisé des entrevues de groupe, des invitations individuelles étaient adressées à partir d'un échantillonnage visant à diversifier les participants au regard de variables telles que le sexe, l'âge, la discipline enseignée, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement collégial, ceci dans le but de recueillir une diversité d'expériences.

Les participants étaient volontaires au sens où lorsque sollicités, ils demeuraient libres de participer. Un résumé du projet accompagnait la lettre d'invitation de sorte qu'ils étaient informés des buts et du déroulement de la recherche à laquelle ils participaient (annexe B)<sup>6</sup>.

Deux entrevues de groupe ont été réalisées au Collège Lionel-Groulx, l'une réunissant des mentors et l'autre des personnes accompagnées. Nous avons

---

6. Avec l'accord des participants, les entrevues ont été enregistrées sur cassette audio. Les chercheuses ont aussi décrit les mesures qui seraient prises pour que le matériel d'entrevue soit traité et cité de façon à préserver l'anonymat des participants (remplacement des noms par des codes ; effacement des cassettes à la fin de la recherche).

tenté d'organiser également des entrevues de groupe au Collège de Saint-Jérôme. Toutefois compte tenu du petit nombre de participants disponibles nous avons procédé à deux entrevues individuelles. Tant le manque de temps que le fait que la situation dans les deux autres collèges se prêtait moins facilement à l'organisation d'entrevues de groupe (trop petit bassin de population à Maisonneuve et difficulté à cerner la population à Édouard-Montpetit) ont fait en sorte que dans ces collèges seul le questionnaire a été utilisé.

Pour ce qui est du questionnaire, à Lionel-Groulx, les participants l'ont rempli après l'entrevue de groupe, tandis que l'envoi postal a été utilisé pour Saint-Jérôme et le courrier interne dans les deux collèges où travaillaient les deux co-chercheurs. Au collège Édouard-Montpetit, nous avons profité d'une réunion départementale pour distribuer sur place des questionnaires. Ceci a eu pour effet d'augmenter le taux de réponse à ce collège, mais aussi de sur-représenter un département du secteur technique. En tout, 57 questionnaires ont été expédiés à des professeurs (mentors et professeurs accompagnés) qui n'avaient pas été interviewés<sup>7</sup> et 33 professeurs ont répondu. Le taux de réponse est donc de 58 %. D'un collège à l'autre, il varie de 33 % à 75 %. Ces 33 personnes viennent s'ajouter aux 15 personnes interviewées, ce qui porte à 48 le total des professeurs ayant participé à cette recherche.

### **3.4 CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS**

Le tableau 4 présente le nombre de participants à la recherche dans chacun des collèges. En tout, 20 mentors et 28 professeurs accompagnés ont répondu aux questionnaires. Parmi eux, sept mentors et huit professeurs accompagnés ont participé à une entrevue.

Le tableau 5 présente les caractéristiques des professeurs qui ont participé. Dans les deux catégories, nous remarquons une sur-représentation des hommes. On en trouve 13 chez les mentors, soit 65 %, et 18 chez les professeurs accompagnés, soit 64 %. Nous constatons aussi une sur-représentation du secteur technique, dont proviennent 36 enseignants sur 48, soit 75 %.

**Tableau 4 Nombre de participants de chaque collège**

---

7. St-Jérôme : 11 mentors et 10 profs accompagnés; Édouard-Montpetit: 12 mentors et 16 profs accompagnés; Maisonneuve, 4 mentors et 4 profs accompagnés.

Participants		Collèges				Total
		Édouard-Montpetit	Lionel-Groulx	Maison-neuve	St-Jérôme	
<b>Instigateurs et responsables</b>	Conseiller-e pédagogique	1	1	2	2	6
	Coordonnateur de département	3				3
	Cadre	1				1
	Total	5	1	2	2	10
<b>Mentors</b>	Entrevue et questionnaire		6		1	7
	Questionnaire seulement	8		2	3	13
	Total	8	6	2	4	20
<b>Professeurs accompagnés</b>	Entrevue et questionnaire		7		1	8
	Questionnaire seulement	13		3	4	20
	Total	13	7	3	5	28
<b>Total</b>		26	14	7	11	58

On note que, pour trois collèges, l'âge moyen des professeurs accompagnés se situe autour de 35 ans ; cela illustre le fait que l'enseignement collégial est une carrière qui, le plus souvent, n'est pas entreprise immédiatement après les études universitaires. Dans ces collèges, la différence d'âge entre mentors et professeurs accompagnés varie entre 6 et 12 ans. Le groupe du Collège de Maisonneuve est différent ; en moyenne, mentors et professeurs accompagnés ont presque le même âge (48 et 47 ans).

Il est également intéressant de souligner que les mentors qui ont participé à la recherche sont des professeurs qui, en moyenne, ont plus de 13 ans d'expérience et que presque tous (18/20) ont suivi des activités de perfectionnement pédagogique. Quant aux professeurs accompagnés, si, pour la plupart, ils ont vécu l'expérience du mentorat dans leurs toutes premières années d'enseignement, certains y ont eu recours plus tard. Plus particulièrement, c'est le cas de certains professeurs du Collège Lionel-Groulx, où le nombre moyen d'années d'expérience des professeurs accompagnés est de cinq ans.

**Tableau 5** Caractéristiques des professeurs participants

Participants	Caractéristiques		Édouard-Montpetit	Lionel-Groulx	Maison-neuve	St-Jérôme	Total
<b>Mentors</b>	Sexe	Femmes	2	3	—	2	7
		Hommes	6	3	2	2	13
	Âge moyen		41,3	46,2	48,0	46,7	
	Secteur d'enseignement	Préuniversitaire	2	2	—	—	4
		Technique	6	4	2	4	16
	Expérience dans l'enseignement collégial	N moyen d'années	13,4	17,8	20	13	
	Perfectionnement pédagogique		7	6	2	3	18
<b>Professeurs accompagnés</b>	Sexe	Femmes	3	4	1	2	10
		Hommes	10	3	2	3	18
	Âge moyen		35,3	34,3	46,7	34,8	
	Secteur d'enseignement	Préuniversitaire	4	2	—	2	8
		Technique	10	4	3	3	20
	Expérience dans l'enseignement collégial	N moyen d'années	2,8	5,0	2,7	2,2	
	Perfectionnement pédagogique		4	5	1	3	13

Nous constatons à la lecture des témoignages qu'à plusieurs reprises, des professeurs accompagnés ayant un grand nombre d'années d'expérience de l'enseignement (entre 5 et 9 ans) ont participé aux expériences de mentorat. La présente étude ne présente donc pas uniquement l'expérience des personnes nouvellement engagées dans la profession. Enfin, il faut souligner qu'au moment où ils répondaient au questionnaire, la majorité des professeurs accompagnés (13/20) avaient suivi une ou plusieurs activités de perfectionnement pédagogique.

Les deux chapitres suivants présentent les résultats de la recherche. Le chapitre 4 présente les résultats qui permettent de décrire les expériences de mentorat vécues par les participants et leurs perceptions des caractéristiques et de l'apport de cette expérience. Le chapitre 5 présente les résultats qui spécifient les conditions que les participants jugent favorables à une expérience de mentorat fructueuse.

## CHAPITRE 4

# DESCRIPTION DES EXPÉRIENCES DE MENTORAT

Pour la présentation de nos résultats de recherche, dans un premier temps, nous décrivons et analysons les expériences de mentorat telles qu'elles ont été rapportées par les participants des quatre collèges tout en situant les particularités du contexte dans lequel ces expériences ont été vécues. Pour ce faire, nous abordons successivement les caractéristiques du contexte institutionnel où s'insère la formule du mentorat dans chaque collège, puis les principales dimensions de l'expérience des participants, telles que l'organisation des rencontres, les objets de travail, les moyens utilisés, la perception du rôle de mentor, de la relation de mentorat et de l'impact de cette expérience sur leur développement professionnel. Le chapitre 5 présentera les résultats relatifs aux conditions favorables.

### 4.1 CONTEXTE DES EXPÉRIENCES DE MENTORAT DANS CHAQUE COLLÈGE

Dans le cadre de cette recherche, nous avons voulu dresser, à partir des entrevues avec les instigateurs et les responsables du projet ou de la politique d'insertion professionnelle dans chaque collège, et des documents officiels<sup>8</sup> qu'ils nous ont remis, un portrait du contexte institutionnel particulier dans lequel s'inscrivait le mentorat dans leur établissement. Dans certains collèges, une tradition de mentorat s'était établie de longue date avant qu'un programme ou qu'une politique intégrant le mentorat ne soit formulée.

Notre recherche visait à décrire les expériences de mentorat (objectif 1.2) dans quatre collèges seulement. C'est pourquoi les résultats qui suivent ne peuvent

---

8. On trouvera à l'annexe C le texte du programme d'insertion professionnelle du Collège de St-Jérôme et d'une politique départementale du Collège Édouard-Montpetit. Notons que certains de ces textes sont en révision.

être généralisés à l'ensemble des expériences de mentorat vécues dans les collèges québécois.

Le tableau 6 présente de façon détaillée les caractéristiques contextuelles des expériences de mentorat telles qu'elles se présentaient au moment de la cueillette de données. Nous avons regroupé ces caractéristiques en quatre grandes catégories :

- les caractéristiques descriptives de la formule de mentorat dans chaque collège (type de formule, durée d'implantation, etc.) ;
- les caractéristiques de l'encadrement institutionnel (politiques, responsabilités, ressources, etc.) ;
- les caractéristiques qui ont un effet structurant sur le déroulement de l'expérience du mentorat (modalités de choix du mentor, formation offerte aux mentors et aux professeurs accompagnés, etc.) ;
- la présence ou non d'un volet d'évaluation du programme de mentorat.

À la lecture du tableau 6, on peut d'abord constater que le type de formule varie d'un collège à l'autre :

- parrainage encouragé par une politique, mais laissé à la responsabilité des départements qui l'appliquent de façon différente, dans le cadre d'une politique départementale (Collège Édouard-Montpetit) ;
- parrainage dans le cadre d'un programme institutionnel d'insertion professionnelle ; dans la mesure où le programme n'est pas obligatoire, le volet parrainage repose sur la bonne volonté des départements (Collège Lionel-Groulx) ;
- projet spécial touchant un seul département (Collège de Maisonneuve) ;
- tutorat obligatoire dans le cadre d'un programme institutionnel d'insertion (Collège de St-Jérôme).

**Tableau 6 Caractéristiques contextuelles des expériences de mentorat (quatre collèges)**

Caractéristiques		Collège 1 Édouard- Montpetit	Collège 2 Lionel-Groulx	Collège 3 Maisonneuve	Collège 4 St-Jérôme
<b>Des- criptio n</b>	Type de formule	Parrainage sous la responsabilité des départements : application variable.	Parrainage dans le cadre d'un programme institutionnel d'insertion	Projet spécial de mentorat dans un département	Tutorat dans le cadre d'un programme institutionnel d'insertion
	Date d'entrée en vigueur	1988	1996	1999	1992
	Initiative	Les départements, encouragés par une Politique d'accueil	Les départements, dans le cadre d'un programme volontaire	Le responsable du département	Les départements dans le cadre d'un programme obligatoire
	N personnes touchées de H-1998 à H-2000	Non disponible	40 à 50 nouveaux professeurs	4 mentors 4 professeurs accompagnés	26 mentors 27 professeurs accompagnés
<b>Cadre institu- tionne l</b>	Programme ou politique reliés à l'insertion	Politique institutionnelle d'accueil Politiques départementales	Programme de soutien pédagogique à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants	Projet pilote dans le cadre d'un programme de soutien à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants	Programme d'accueil et de formation initiale des nouveaux enseignants
	Volontariat du nouveau professeur	Selon les politiques départementales	Oui	Oui	Non. Programme obligatoire.
	Respon- sables	Départements	Direction des études Service du développement des programmes	Direction des études Service de développement pédagogique	Direction des études Conseiller pédagogique
	Ressources	Aucune	Temps de la conseillère pédagogique (60 à 80 %) et de sa secrétaire Remboursement des formations PERFORMA	Temps des conseillères pédagogiques Ressources financières pour 2,5 journées de formation	Temps du conseiller pédagogique (20% en 1998-1999)
	Politiques institutionnelles reliées à l'évaluation des	Entente entre le Collège et le syndicat (1993) qui encourage la création de politiques	Politique d'évaluation des enseignants pour fins de probation (1998) et Politique d'évaluation	Non	Politique d'évaluation indépendante du programme d'accueil et de formation des nouveaux

enseignants	départementales	formative		enseignants
-------------	-----------------	-----------	--	-------------

**Tableau 6 Caractéristiques contextuelles des expériences de mentorat (quatre collèges) (suite)**

Caractéristiques		Édouard-Montpetit	Lionel-Groulx	Maisonneuve	St-Jérôme
Déroulement du mentorat	Volontariat du mentor	Oui	Oui	Oui	Oui
	Choix du mentor	Par le département	Par le département ou par la personne accompagnée Par la conseillère pédagogique dans certains cas	Par le responsable du département	Par le département
	Co-mentorat	Très répandu dans certains départements du secteur technique	Oui, dès qu'il y a des équipes cours	Non	Occasionnel
	Formation dispensée aux mentors	Non	Dans certains cas : formation réalisée dans le cadre de PERFORMA, formule tutorat	Formation offerte conjointement aux mentors et aux personnes accompagnées	Rencontre d'information sur le rôle
	Formation pédagogique dispensée aux professeurs accompagnés	Des activités PERFORMA sont disponibles pour les nouveaux professeurs mais ne sont pas en lien avec le mentorat	Une formation de 12 crédits fait partie du programme de soutien à l'insertion	Non	Quelques ateliers en psychopédagogie sont intégrés à la partie obligatoire du programme
	Soutien aux mentors	Dans certains cas, les responsables de département sont consultés.	Sur demande, par la conseillère pédagogique	Sur demande, par la conseillère pédagogique	Rencontre statutaire du tandem avec le conseiller pédagogique
	Autre soutien aux personnes accompagnées	Selon les cas, par les autres membres du département	Sur demande, par la conseillère pédagogique	Sur demande, par la conseillère pédagogique	Sur demande, par le conseiller pédagogique
	Évaluation formative des professeurs accompagnés	Selon les départements	Oui, selon la politique à cet effet	Oui, sur demande du professeur	Oui, dans le cadre du bilan sessionnel qui fait partie du programme d'insertion
Évaluation du programme	Non	Non. Mais le volet évaluation formative a été évalué.	Oui	Oui	



L'analyse des ressemblances et des différences entre les caractéristiques du contexte institutionnel du mentorat dans chaque collège met en évidence que ces contextes diffèrent quant au degré de formalisation des encadrements du processus d'insertion dans les collèges. Le *Programme d'accueil et de formation initiale des nouveaux enseignants* du Collège de St-Jérôme offre un exemple où le degré de formalisation est plus élevé que dans les autres collèges. Les caractéristiques suivantes en témoignent : présence d'un programme institutionnel adopté par la C.É. ; obligation faite à tous les nouveaux professeurs ayant une tâche équivalente à 0,5 ETC de participer au programme ; présence des volets suivants dans le processus d'insertion de tous les nouveaux professeurs : jumelage avec un tuteur, formation pédagogique de base, évaluation formative de leur enseignement, rencontres statutaires de suivi du tandem tuteur-nouveau professeur avec le conseiller pédagogique à des fins de consultation et de bilan. La participation des mentors à une rencontre d'information sur leur rôle et les rencontres statutaires de suivi permettent notamment de baliser le rôle du mentor et d'orienter le tandem vers certains objets de travail tels la planification du cours, les documents pédagogiques et les instruments d'évaluation.

Le *Programme de soutien pédagogique à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants* du Collège Lionel-Groulx encadre sensiblement les mêmes aspects de l'insertion des nouveaux professeurs et du volet mentorat du programme. Toutefois l'encadrement prévu dans le programme est moins formalisé. En témoignent les différences suivantes : la participation des nouveaux professeurs au programme est optionnelle ; un encadrement est disponible pour les mentors mais il n'est pas statutaire ; des activités collectives de formation sont offertes mais la participation est volontaire et les nouveaux professeurs s'y engagent à différents moments de leur processus d'insertion et non à une période déterminée dans le programme.

La *Politique institutionnelle d'accueil* du Collège Édouard-Montpetit présente un exemple d'encadrement qui définit peu de balises institutionnelles et invite les départements à se donner les leurs. La politique institutionnelle demande aux départements de se donner une politique d'accueil, de soutien, aux nouveaux professeurs. Une lettre d'entente entre le Collège et le syndicat balise l'évaluation et l'assistance professionnelle aux nouveaux enseignants en confiant cette responsabilité aux départements. Les politiques départementales diffèrent ; certaines encadrent très clairement le déroulement d'un processus de mentorat et

l'exercice du rôle, d'autres jouent un rôle mineur à cet égard. En d'autres termes, les encadrements institutionnels sont peu formalisés ; toutefois, ceux que se donnent les départements peuvent l'être beaucoup ou peu.

Comparativement au contexte décrit dans les autres collèges, le projet vécu au Collège de Maisonneuve ne se situe pas dans un encadrement institutionnel formel. Un encadrement ad hoc a été demandé au Service de développement pédagogique par un département. L'expérience a été soutenue par la Direction des études mais ne se rattachait pas à un cadre institutionnel particulier ou à des expériences similaires dans le collège.

Malgré ces différences entre les collèges, certaines caractéristiques contextuelles se ressemblent. Par exemple, les mentors sont des volontaires, le choix du mentor et le pairage relèvent généralement de la responsabilité des départements. Il est rare aussi que l'on offre une formation aux mentors mais, dans plusieurs cas, le conseiller pédagogique peut être un soutien important pour ces derniers. Enfin, dans certains collèges, on offre une formation en psychopédagogie aux professeurs accompagnés en même temps que se déroule l'activité de mentorat. Cette formation reste le plus souvent assez élémentaire.

Les encadrements institutionnels du processus d'insertion, prévus spécifiquement dans les documents officiels et reflétés notamment dans le partage des responsabilités et l'octroi de ressources, spécifient des éléments formels du processus et de la relation de mentorat entre les professeurs. Toutefois, si l'expérience vécue par les professeurs est influencée par ce contexte institutionnel, bien d'autres dimensions viennent lui donner forme. C'est ce qui ressort de l'analyse des données recueillies auprès des professeurs que nous présentons dans la section suivante.

La présentation des caractéristiques distinctives des encadrements du mentorat dans les quatre collèges d'où proviennent nos répondants permet de montrer que les expériences recueillies proviennent de contextes diversifiés et par là fournissent une description riche et nuancée du phénomène. Également, elle est essentielle pour éclairer la signification des propos des participants sur les conditions favorables au mentorat (chapitre 5 du rapport).

## **4.2 EXPÉRIENCES DE MENTORAT VÉCUES PAR LES PROFESSEURS**

À partir des données recueillies dans les entrevues et les questionnaires, on peut décrire et analyser les expériences de mentorat vécues par les professeurs en s'intéressant successivement à quatre grandes dimensions.

La première dimension porte sur le processus de mentorat lui-même, c'est-à-dire sur les aspects concrets et observables du déroulement des interactions entre le mentor et le professeur accompagné. Les trois autres dimensions portent sur les réalités qui sous-tendent les orientations données aux interactions dans le processus de mentorat. Il s'agit de conceptions et de perceptions des participants concernant le rôle du mentor, la relation qui s'est établie entre mentor et professeur accompagné et l'effet des expériences de mentorat sur eux.

### **4.2.1 PROCESSUS DE MENTORAT**

Par processus de mentorat, on entend tous les éléments recueillis en vue de décrire sous leurs aspects factuels les échanges qui ont eu cours dans le cadre de cette expérience. Plus particulièrement, il s'agit des modalités qui président à l'organisation des rencontres (durée, fréquence, organisation formelle ou informelle), des aspects du travail enseignant sur lesquels portent les échanges, des moyens utilisés pour favoriser les apprentissages des professeurs accompagnés. À propos de chacun de ces éléments, l'analyse s'appuie sur des données provenant de questions fermées et ouvertes, et de données d'entrevues.

#### **A. Durée et fréquence des rencontres**

Les deux premières questions posées aux professeurs participants concernaient la durée et la fréquence de leurs rencontres. Les tableaux 7 et 8 placent côte à côte les réponses obtenues des professeurs accompagnés et des mentors relativement à ces deux questions. Il est intéressant de noter une certaine convergence des réponses des deux groupes, si l'on considère que ces professeurs n'étaient pas pairés les uns avec les autres. Plutôt, ce sont potentiellement 48 expériences de mentorat qui sont évoquées par ces 20 mentors et ces 28 professeurs accompagnés.

Situons d’abord la durée des expériences rapportées par les participants et la fréquence de leurs rencontres au cours de cette période. Le tableau 7 permet de situer la durée du processus de mentorat dans les expériences décrites par les répondants. Pour la majorité d’entre eux, ce processus s’est étalé sur une (43 %) ou deux sessions (43 %). Quelques professeurs accompagnés rapportent toutefois une expérience qui s’est étalée sur plusieurs années (P16, P23 et P27)<sup>9</sup>.

**Tableau 7 Durée du processus de mentorat selon les mentors et selon les professeurs accompagnés<sup>10</sup>**

Nombre de sessions	Professeurs accompagnés		Mentors		Total	
	N	%	N	%	N	%
Une	9	33,3	11	55	20	43
Deux	13	48,1	7	35	20	43
Trois	1	3,7	2	10	3	6
Plus de trois	4	14,8	—	—	4	8
Total	27	100%	20	100 %	20	100 %

Le tableau 8 permet de situer la fréquence des rencontres au cours de la période la plus active du processus de mentorat. À cet égard, les répondants se répartissent globalement en trois groupes. Le tiers d’entre eux (34 %) rapportent des rencontres à peu près hebdomadaires (quatre par mois), alors qu’une proportion pratiquement équivalente (36 %) rapporte des fréquences variant d’une à trois rencontres par mois, en moyenne. Un troisième groupe est formé par les répondants qui se situent aux extrêmes relativement à la fréquence des rencontres. D’une part, deux professeurs accompagnés n’ont jamais rencontré leur mentor (P7 et P26) ; ils constituent des exemples de cas où « ça n’a pas marché ». D’autre part, des professeurs accompagnés (17,9 %) et des mentors (26,3 %) rapportent une fréquence de rencontres plus élevée que ce qui a été vécu par la majorité, soit une fréquence au-dessus de quatre fois par mois (P1, P13,

9. Pour citer des faits ou des propos se rapportant spécifiquement à certains répondants, nous adoptons le code suivant : les professeurs accompagnés sont désignés par la lettre P et les mentors par la lettre M ; le chiffre qui accompagne cette lettre renvoie au numéro du répondant.

10. Rappelons que, dans les tableaux 7 et 8, les professeurs accompagnés et mentors répondent en fonction d’expériences distinctes. Ils ne sont pas pairés les uns avec les autres. Malgré le petit nombre de participants dans chaque catégorie, nous présentons les données en pourcentage pour faciliter la comparaison.

P16 et P21 ; M4, M16, M17 et M19). Dans le cas des mentors de ce groupe, trois des quatre ont plusieurs expériences de mentorat à leur actif.

**Tableau 8 Fréquence des rencontres de mentorat selon les mentors et selon les professeurs accompagnés**

Nombre de rencontres par mois		Professeurs accompagnés		Mentors		Total	
		N	%	N	%	N	%
Moins de quatre	Moins de deux	4	14,2	7	36,8	11	36
	Deux ou trois	6	21,4	—		6	
Quatre		9	32,1	7	36,8	16	34
Plus de quatre		5	17,9	5	26,3	10	21
Autres	Au besoin, aléatoire	2	7,1	—	—	2	4
	Aucune n'a eu lieu	2	7,1	—	—	2	4
Total		28	100%	19	100%	47	100%

Mentionnons que, si deux professeurs ne donnent pas la fréquence de leurs rencontres avec le mentor, soulignant que celle-ci était aléatoire, il peut en être de même pour d'autres qui ont néanmoins rapporté une fréquence moyenne. Cette moyenne étant faite après coup, elle ne signifie pas que la fréquence « vécue » ait été planifiée à l'avance dans tous les cas. L'analyse des données qualitatives recueillies en entrevue relativement à l'organisation des rencontres illustre ce fait.

Les propos recueillis en entrevue touchant la planification du travail en commun (canevas d'entrevue, question 2) explicitent en effet certaines dimensions qui se rattachent à l'organisation et à la fréquence des rencontres. Le caractère formel ou informel de cette organisation, le fait que l'initiative des rencontres soit laissée au professeur accompagné ou qu'elle tienne à celle du mentor constituent des variables importantes. À partir de l'expérience des 15 professeurs interviewés (sept mentors et huit professeurs accompagnés), on peut établir une typologie des modes d'organisation (tableau 9). On y distingue deux modalités d'organisation formelle et deux modalités d'organisation informelle.

**Tableau 9 Typologie des modes d'organisation du processus de mentorat**

Modes d'organisation		Caractéristiques
<b>Formels</b>	Définie dans le cadre d'un cours crédité (CPE/C de PERFORMA)	Fréquence des rencontres prévue à l'avance Plan de travail Préparation écrite à chaque rencontre
	Définie par le mentor	Périodicité des rencontres proposée par le mentor Utilisation souple d'outils de supervision : échancier, préparation de cours faites à l'avance, etc.
<b>Informels</b>	Dans le cadre d'un travail d'équipe régulier	Mentor et professeur accompagné donnent le même cours, ont des bureaux rapprochés Travail conjoint sur préparation du cours, partage au fur et à mesure.
	Rencontres au besoin, initiative du professeur accompagné ou du mentor	Rencontres sur demande Souplesse d'adaptation aux besoins du professeur accompagné Crainte du contrôle peut être un enjeu

## B. Modes d'organisation formels

On parle d'organisation formelle lorsque les buts, le déroulement et certaines modalités de fonctionnement font l'objet d'une entente explicite au départ. Parmi les modes d'organisation formels, on a distingué les cas où le mentor propose un cadre de son cru et ceux où le cadre était balisé par le plan de cours d'une activité de perfectionnement créditée dans PERFORMA.

L'exemple suivant, rapporté par un professeur accompagné (P5), illustre une façon de procéder dans le cadre de PERFORMA. Les rencontres avaient lieu aux trois semaines et il y avait remise d'un journal détaillé sur les cours, sur ce qu'il faisait, sur ses questions et sur ses impressions. Ce journal était remis quelques jours avant chaque rencontre par courrier électronique. Ainsi, la planification du travail se faisait aux trois semaines ; il y avait remise de documents à l'avance et, ensuite, ils en parlaient. Aux dires de l'enseignant, ce fonctionnement « n'est pas compliqué ». Comme il se réalise dans le cadre d'un cours PERFORMA, « la proposition est toute faite et ça ne vient pas du mentor ». Il s'agit d'une formule créditée ; donc, tout est prêt au niveau du déroulement. « Le contenu et le matériel pédagogique complet de chacun des cours sont identifiés dans un journal personnel de façon à ce que le mentor sache tout » ce qu'il a fait. Toutefois, « il n'y a pas eu d'imposition de savoir-faire », souligne-t-il.

Une autre personne ayant vécu la même formule (P6) ajoute que le mentorat combinait les deux formes : « officielle » et informelle. Son tuteur et elle enseignaient le même cours. À chaque fois qu'il y avait un problème, elle allait le voir et il y avait « concertation sur la manière de monter le cours et les chapitres à venir ». En plus des rencontres prévues à l'avance, des rencontres informelles étaient ainsi ajoutées au besoin.

Dans d'autres cas, c'est le mentor qui prenait sur lui de susciter une certaine organisation formelle. Dans ces cas où les aspects plus formels de l'organisation sont introduits par le mentor, ils étaient souvent modulés selon la situation particulière. Un mentor qui a accompagné plusieurs professeurs (M3) a souligné que le fonctionnement adopté dépendait de la personnalité des professeurs accompagnés. Aussi, il variait en fonction du contexte (secteur régulier ou éducation des adultes), selon qu'il les connaissait déjà ou non, selon qu'ils avaient un peu d'expérience dans l'enseignement ou qu'ils venaient de l'industrie.

Un autre mentor ayant plusieurs expériences à son actif (M4) a précisé que « certains nouveaux professeurs étaient plus autonomes, donc l'approche était différente. On planifiait plus le cours et la pédagogie, on travaillait ensemble sur la préparation des cours et on se donnait des échéanciers. » Alors, le suivi ne se faisait pas à chaque cours ou à chaque nouvelle préparation de cours. Dans le cas de personnes qui avaient beaucoup plus de difficulté à planifier, les rencontres se faisaient une fois par semaine, avant chaque cours. Le nouveau professeur devait alors planifier et préparer son cours une semaine à l'avance.

### **C. Modes d'organisation informels**

Parmi les expériences où le processus de mentorat avait un caractère plutôt informel, on peut distinguer celles où une certaine régularité des échanges s'installait à la faveur d'un contexte de travail d'équipe ou d'une tâche commune et d'autres où les rencontres avaient lieu de façon plus aléatoire, à la demande du professeur accompagné ou suite à une initiative particulière du mentor. Les exemples suivants illustrent les différences entre ces modes d'organisation.

Dans certains cas, c'était le fait de donner le même cours ou d'avoir un nouveau cours à monter ensemble qui contribuait à un rythme de rencontre régulier. Un mentor rapporte une expérience de ce type où « on se voit à chaque semaine et

parfois deux fois par semaine. On donne le même cours et ça va très bien. Ça aide beaucoup le nouveau professeur d'avoir le même cours que le mentor » (M4). Une situation semblable pouvait s'installer dans le cas où le cours n'avait jamais été donné par le mentor ou lorsqu'il n'existait pas dans le répertoire du département : mentor et professeur accompagné « montent le cours et le plan de cours ensemble, en collaboration » (M5). « Il s'agit d'une situation d'entraide. » Ainsi, la « méthode » est très différente dans la situation où le nouveau professeur donne un cours que le mentor a déjà enseigné, souligne ce mentor.

Dans d'autres cas, un mode d'organisation informelle était plutôt synonyme de rencontres qui se déroulaient à une fréquence aléatoire et qui étaient laissées aux initiatives ponctuelles de l'un ou de l'autre partenaire. Par exemple, un professeur accompagné rapporte que les rencontres se faisaient sur demande. « C'était plus informel. Au début de la session, on voit qu'est-ce qui doit être abordé puis, c'est la personne accompagnée qui travaille et demande de l'aide au besoin » (P2). Son mentor ne vérifiait pas ce qu'elle faisait et elle n'aurait pas aimé se faire imposer des façons de faire, ajoute-t-elle.

On constate que la fréquence des rencontres et l'organisation de leur déroulement peut tenir aux perceptions des deux partenaires relativement à la supervision pédagogique, perceptions qui s'insèrent dans une culture du groupe. À cet égard, un mentor a souligné que « dans son département, la liberté d'enseignement c'est important et c'est difficile de faire un suivi » (M1). On produit du matériel ensemble mais « il y a une pression pour laisser libre l'individu de déterminer ses méthodes et son contenu ». Un encadrement trop serré est mal vu dans son département.

En lien avec le mode de fonctionnement adopté, les professeurs accompagnés ont évoqué de différentes façons l'enjeu du contrôle (se faire imposer des choses) et les mentors, dont plusieurs avaient vécu plus d'une expérience, ont souligné l'influence de certains facteurs contextuels dans l'établissement d'un mode de fonctionnement. Le contexte d'enseignement (même cours, nouveau cours), le contexte d'accomplissement de la tâche de mentorat (culture départementale, nombre de nouveaux professeurs à accompagner) de même que les acquis du mentor et du nouveau professeur sont des facteurs d'influence.

Comme il a été mentionné précédemment, les résultats quant aux modes d'organisation du processus de mentorat sont issus des entrevues exclusivement.



Or, les entrevues ont été faites dans deux collèges où existe un programme institutionnel. Il aurait été intéressant de recueillir le même type d'information dans les autres collèges.

#### D. Objets d'apprentissage dans le processus de mentorat

Les tableaux 10 et 11 présentent les données recueillies à l'aide des questionnaires sur les aspects du travail enseignant qui ont fait l'objet des échanges entre les mentors et les professeurs accompagnés. Les aspects du travail enseignant abordés dans les rencontres constituent ce qui a été considéré comme étant les objets des apprentissages des professeurs accompagnés dans le cadre des expériences de mentorat.

**Tableau 10 Aspects du travail enseignant ayant fait l'objet des échanges au cours du processus de mentorat, selon les mentors (N = 20)**

Aspects du travail	Jamais	Rarement	Quelques fois	Souvent	Souvent + Quelques fois
	%	%	%	%	%
Planification du cours	5		25	70	95
Préparation des documents pédagogiques	5		50	45	95
Attitudes à adopter face à différents groupes		5	60	35	95
Discipline en classe	10	50	25	15	40
Préparation et correction des évaluations	5	10	50	35	85
Expériences vécues avec certains étudiants		10	55	35	90
Perfectionnement professionnel	10	50	35	5	40
Fonctionnement du département		15	55	30	85
Fonctionnement du collège	10	25	40	25	65

**Tableau 11 Aspects du travail enseignant ayant fait l'objet des échanges au cours du processus de mentorat, selon les professeurs accompagnés (N = 28)**

Aspects du travail	Jamais %	Rarement %	Quelques fois %	Souvent %	Souvent + Quelques fois %
Planification du cours	17,9	17,9	14,3	50	64,3
Préparation des documents pédagogiques	17,9	21,4	32,1	28,6	60,7
Attitudes à adopter face à différents groupes	17,9	32,1	25	25	50
Discipline en classe	28,6	39,3	21,4	10,7	32,1
Préparation et correction des évaluations	17,9	25	35,7	21,4	57,1
Expériences vécues avec certains étudiants	7,1	32,1	35,7	25	60,7
Perfectionnement professionnel	39,3	25	32,1	3,6	35,7
Fonctionnement du département	17,9	17,9	39,3	25	64,3
Fonctionnement du collège	32,1	28,6	28,6	10,7	39,3

Dans l'ensemble, les mentors rapportent avoir travaillé de façon plus fréquente que les professeurs accompagnés sur tous les objets. Rappelons que, pour certains professeurs accompagnés, l'expérience n'a pas véritablement démarré. Ceci peut expliquer en partie le plus grand nombre de réponses chez les professeurs accompagnés indiquant que des aspects n'ont jamais été abordés. De plus, étant donné que nos participants étaient des volontaires, il est possible que les mentors pour qui l'expérience a été moins réussie aient eu davantage tendance à s'abstenir de participer à la recherche. Il est aussi possible que la perception de la réalité vécue soit plus aigüe chez les mentors qui ont suscité les échanges sur les aspects du travail que chez les professeurs accompagnés. Malgré tout, on observe globalement les mêmes tendances dans les deux groupes. Certains objets ressortent comme plus souvent abordés et d'autres moins, et ce dans les réponses des deux groupes de professeurs.

La planification du cours ressort nettement comme l'objet que le plus grand nombre de répondants disent avoir abordé souvent (mentors : 70 % ; professeurs accompagnés : 50 %). Si l'on considère que, dans plusieurs cas, les rencontres ont lieu environ une fois par semaine, on comprend que cet objet, au caractère assez englobant, revient souvent. D'autres objets liés au déroulement du cours sont présents quelques fois ou souvent dans la plupart des expériences de mentorat :

ce sont la préparation des documents pédagogiques, la préparation et la correction des évaluations (mentors : 95 % et 85 % ; professeurs accompagnés : 61 % et 57 %).

Certains objets qui se rattachent à la relation avec les étudiants sont également abordés, quelques fois ou souvent, dans la plupart des expériences, notamment les attitudes à adopter face à différents groupes et les expériences vécues avec certains étudiants (mentors : 95 % et 85 % ; professeurs accompagnés : 50 % et 61 %). Par ailleurs, la discipline en classe est un objet relativement peu abordé : 60 % des mentors et 68 % des professeurs accompagnés répondent que ce fut rarement ou jamais abordé.

Les données recueillies en entrevue et les commentaires ajoutés sur les questionnaires permettent de préciser et de compléter cette liste d'objets des échanges. Ainsi, les professeurs accompagnés ont ajouté des objets liés à l'évaluation des apprentissages (évaluation formative, validation des examens) et à l'intervention en classe (méthodes pédagogiques, pédagogie adaptée à un programme d'études par compétences).

On remarque que certains professeurs accompagnés sont à la recherche de petits trucs d'enseignement que les mentors ont acquis avec les années. Un professeur rapporte cet exemple. En laboratoire, « les élèves restaient une heure en classe sur un laboratoire de trois heures et ils s'en allaient à la maison. Comment les retenir jusqu'à la fin de la séance ? » Elle en a parlé à son mentor et il lui a proposé comme solution de noter les travaux de laboratoire que les élèves devaient remettre à la fin (P6).

Certains objets ressortent comme importants dans la mesure où le fait d'avoir été insuffisamment traités a laissé sans réponse certains besoins de soutien. Ces commentaires le soulignent.

« À plusieurs reprises, le fait de ne pas être informée sur le fonctionnement du collège m'a occasionné plusieurs démarches inutiles. De plus, le mentor devrait avoir des informations sur son rôle. Au niveau de la discipline en classe, peu de profs ont des solutions. » (P21)

« La préparation était bien suivie mais le climat en classe ne l'était pas. Il faut dire que je ne l'ai jamais demandé. » (P18)

Du côté des mentors, plusieurs ont fait ressortir l'importance de susciter une bonne compréhension des objectifs du cours chez le nouveau professeur. L'un d'entre eux le formule ainsi : l'amener à « cerner ce qu'un étudiant de première session doit être capable de faire pour entreprendre sa deuxième session (M6). »

Les objets d'échange liés à l'évaluation (ajuster les examens, culture de l'évaluation) et à l'encadrement du travail des étudiants sont également cités par les mentors. Ainsi l'un d'eux souligne que :

« Il est important d'intervenir pour échelonner le travail des étudiants surtout au niveau des travaux de session car les nouveaux professeurs ne vérifient pas assez si les étudiants travaillent. Les nouveaux professeurs veulent faire un trop gros projet. Il faut se laisser une marge de manoeuvre. » (M5)

Enfin, les échanges sur le contenu, la matière, ont une certaine importance. Les mentors répondent à des questions de contenu, mais il s'agit très souvent d'échanges, de partage avec le nouveau professeur qui de son côté apporte des connaissances nouvelles.

Tant dans les propos des professeurs accompagnés que dans ceux des mentors, on comprend qu'une expérience fructueuse va de pair avec le fait d'aborder de façon interreliée les différents objets et ceci en s'adaptant à la situation et aux besoins du professeur accompagné. Un mentor cite à cet égard le « cas d'un professeur en difficulté qui donnait trois cours différents, dont un nouveau, avec des élèves qu'il avait eu l'année précédente et qui ne l'avaient pas aimé ».

« Le professeur est très technique, mais pas pédagogique du tout. Je lui ai proposé de l'aide sur un cours et par la suite, il a transféré cette aide à ses deux autres cours. On a regardé les choix de contenus, la position des contenus dans la session et leur ampleur. L'important, c'est la façon de travailler et d'aider à préciser les compétences à acquérir par les étudiants. Il faut faire profiter son expérience aux autres. » (M6)

Pour le mentor, autant il est important de couvrir les principales dimensions de l'enseignement avec certains professeurs, autant les besoins se limitent à certains objets précis chez d'autres qui ont plus d'expérience de l'enseignement. Ces exemples en témoignent.

« Comme le parrain enseignait le même cours ou dans le même domaine, on échangeait beaucoup au plan du matériel de cours. Quand je suis arrivé ici, j'en étais à ma cinquième année d'enseignement. On m'a laissé le « champ libre »; j'ai pu expérimenter ce que j'avais le goût de faire. Une bonne partie de nos échanges a porté sur l'élaboration du projet (P28). »

« La prof dont j'ai été la marraine avait 9 ans d'expérience et sa permanence en enseignement des soins dans un autre cégep. Elle a dû déménager en raison du travail du mari. Je ne suis donc pas une « vraie » mentor au sens du terme. Ma prof avait l'expérience de l'enseignement, mon support s'est orienté sur le nouveau milieu. » (M10)

#### **E. Modalités d'apprentissage dans le mentorat**

Les tableaux 12 et 13 indiquent à quelle fréquence différents moyens ont été utilisés pour favoriser l'apprentissage des professeurs accompagnés. Dans les expériences vécues par un nombre important de mentors et de professeurs accompagnés, deux modalités d'apprentissage ont été utilisées souvent. Ce sont l'accès au matériel pédagogique du mentor et des collègues (mentor : 85 % ; professeurs accompagnés : 50 %), et l'analyse de la préparation de cours du professeur accompagné (mentors : 55 % ; professeurs accompagnés : 32 %). Par ailleurs, l'analyse de copies des étudiants du professeur accompagné a été souvent utilisée par 30 % des mentors alors que 11 % des professeurs accompagnés rapportent la même fréquence pour cette pratique.

Trois modalités évoquées dans le questionnaire sont moins fréquemment utilisées. L'analyse des rétroactions des étudiants du professeur accompagné est relativement généralisée, mais son utilisation est plus occasionnelle ; 75 % des mentors et 57 % des professeurs accompagnés disent l'avoir utilisée au moins une fois. De même, pour 65 % des mentors et 47 % des professeurs accompagnés, l'observation en classe du mentor par le professeur accompagné est intervenue au moins une fois dans le processus. L'observation en classe du professeur accompagné par le mentor est moins répandue : 50 % des mentors et 39 % des professeurs accompagnés y ont eu recours. Il est compréhensible que certaines modalités d'apprentissage aient été utilisées moins souvent, la

fréquence d'utilisation optimale de chaque modalité étant variable, comme en témoigne ce professeur accompagné :

« L'analyse du questionnaire a été faite une seule fois, mais c'est OK, parce que juste un questionnaire a été passé. C'est suffisant pour s'analyser. » (P15)

**Tableau 12 Moyens utilisés pour favoriser l'apprentissage du professeur accompagné et fréquence de leur utilisation, selon les mentors (N = 20)**

Moyens	Jamais	Rarement	Quelques fois	Souvent	Souvent + Quelques fois
	%	%	%	%	%
Accès au matériel pédagogique du mentor et collègues	—	5	10	85	95
Analyse de la préparation de cours du professeur accompagné	5	15	25	55	80
Analyse de copies des étudiants du professeur accompagné	15	10	45	30	75
Analyse des rétroactions des étudiants du professeur accompagné	25	35	15	25	40
Observation en classe du mentor par le professeur accompagné	35	15	25	25	50
Observation en classe du professeur accompagné par le mentor	50	25	25	—	25

**Tableau 13 Moyens utilisés pour favoriser l'apprentissage du professeur accompagné et fréquence de leur utilisation, selon les professeurs accompagnés (N = 28)**

Moyens	Jamais	Rarement	Quelques fois	Souvent	Souvent + Quelques fois
	%	%	%	%	%
Accès au matériel pédagogique du mentor et collègues	7,1	10,7	32,1	50	82,1
Analyse de la préparation de cours du professeur accompagné	32,1	17,9	17,9	32,1	50
Analyse de copies des étudiants du professeur accompagné	32,1	25	32,1	10,7	42,8
Analyse des rétroactions des étudiants du professeur accompagné	42,9	10,7	28,6	17,9	46,5
Observation en classe du mentor par le professeur accompagné	53,6	3,6	7,1	35,7	42,8
Observation en classe du professeur	60,7	21,4	10,7	7,1	17,8

Certaines personnes ont mentionné d'autres modalités que celles qui sont évoquées dans le questionnaire, par exemple l'utilisation du journal de bord et les discussions informelles.

C'est ainsi que les données recueillies en entrevue et les commentaires ajoutés sur les questionnaires permettent de préciser et de compléter l'inventaire des moyens utilisés. Ils nous font également comprendre pourquoi certains moyens sont très précieux pour les professeurs accompagnés.

Presque tous les professeurs accompagnés rencontrés en entrevue ont mentionné l'importance de l'évaluation formative pour apprendre, qu'il s'agisse des commentaires reçus des étudiants ou du mentor. En fait, les deux types de rétroaction apparaissent complémentaires. Les questionnaires remplis par les étudiants permettent « de se situer », « te disent ce que tu fais de bien », « identifient tes points faibles, tes points à améliorer », etc. Par ailleurs, le mentor peut sécuriser le nouveau professeur et le conseiller si des problèmes ressortent. Comme le soulignent ces professeurs:

« L'utilité du mentor est de répondre à la question : est-ce que je suis correcte ? » (P2)

« Est-ce que je fais cela correct? Le mentor voit mes faiblesses, elle connaît les endroits où j'excelle et elle compense » (P1)

Un autre professeur souligne qu'elle savait que, s'il y avait un problème, elle pouvait aller voir sa marraine et que celle-ci lui ferait part de son expérience en lui proposant des solutions. En général, ses conseils fonctionnaient. Elle a beaucoup utilisé cette ressource. (P8)

Les professeurs accompagnés rencontrés en entrevue ont mis en relief deux autres moyens : l'observation en classe de collègues et les échanges portant sur le matériel pédagogique.

« Assister aux cours des autres professeurs peut être très utile. Tu te situes et tu t'adaptes. J'ai vu différents professeurs et j'ai compris bien des choses. » (P1)

« [...] Échanger le matériel et défendre ses idées, c'est formateur. » (P5)

En réponse au questionnaire, un autre professeur accompagné souligne le profit qu'il a tiré de pouvoir observer ses collègues et d'analyser les questionnaires d'évaluation.

« Les collègues sont très ouverts et il est possible d'assister à tous les cours souhaités qui sont donnés par notre département : génial pour apprendre, stabiliser sa préparation et continuer son apprentissage. » (P15)

#### **4.2.2 RÔLE DU MENTOR**

C'est dans le cadre des entrevues que le matériel le plus explicite concernant la représentation du rôle de mentor chez les participants a été recueilli. À partir d'une question ouverte, les participants étaient invités à associer des images ou des mots aux termes de « mentor » et de « mentorat ». C'est donc dans les deux collèges où on trouve une politique ou un programme institutionnel qu'ont été recueillies ces données.

##### **A. Significations des termes mentor et mentorat**

Les significations que les 15 professeurs interviewés ont rattachées aux termes de mentor et de mentorat peuvent être regroupées en six volets, dont le rôle du mentor, mais aussi les dimensions reliées au rôle lui-même telles la relation établie, les qualités nécessaires, etc. (tableau 14).

Les données présentées au tableau 14 permettent de constater que les mentors et les professeurs accompagnés s'entendent sur la signification qu'ils accordent au mentorat et au rôle de mentor. Les thèmes du rôle et de la personne regroupent des idées qui mettent l'accent sur la différence d'expérience et d'expertise entre le mentor et le professeur accompagné. Par ailleurs, les thèmes du processus et de la relation renvoient plutôt à la réciprocité ou à l'égalité souhaitée dans cette expérience. Les qualités nécessaires au mentor évoquent l'ouverture à l'autre et la principale retombée espérée est une consolidation de la compétence et de la confiance du professeur accompagné.



**Tableau 14** Significations des termes mentor et mentorat pour les professeurs interviewés, selon les mentors (N = 7) et les professeurs accompagnés (N = 8) (deux collègues)

Volets	Mentors	Professeurs accompagnés
<b>Rôle</b>	Support, aide, présence ou référence dans les moments difficiles, quelqu'un qui donne des outils et des réponses concrètes (N = 5)	Accueil, support, guidage par quelqu'un qui prévoit les difficultés, transmission de savoirs et d'expérience (N = 5)
<b>Personne</b>	Modèle, guide (N = 2)	Guide, conseiller (N = 2)
<b>Processus</b>	Partage d'expertise, d'expériences ; échanges complémentaires (N = 5)	Présence constante, échanges quotidiens ; échanges d'idées et d'expérience, partage des acquis ; travail de groupe ; visites dans la classe du mentor (N = 7)
<b>Relation</b>	Solidarité, réciprocité, entraide, complicité, amitiés (N = 5)	Amitié, d'égal à égal, support mutuel (N = 3)
<b>Qualités nécessaires</b>	Ouverture, tolérance, attitude d'aider l'autre à se développer, franchise (N = 3)	Disponibilité, ouverture, écoute (N = 3)
<b>Retombées</b>		Confiance acquise, efficacité pédagogique plus grande, réassurance (N = 3)

Tel que représenté dans ces propos des professeurs, le rôle du mentor comporte une tension entre deux aspects en apparence opposés : l'importance accordée aux savoirs du mentor et à son rôle d'éclaireur en même temps que l'aspiration à un échange où le professeur accompagné sera un égal, en tant que collègue et en tant que personne. Ces aspects sont traités de façon plus approfondie à la section 5.2.1.

## **B. Apprentissage du rôle et besoins de perfectionnement**

À l'énoncé suivant du questionnaire adressé au mentor : *Je me sentais compétent-e pour jouer ce rôle*, 47 % des mentors ont répondu qu'ils étaient totalement d'accord et 47 % étaient plutôt en accord. Une personne seulement (5 %) s'est dite plutôt en désaccord.

Les professeurs accompagnés n'ont pas été questionnés directement sur le sujet. Dans quelques cas, leurs commentaires soulignent des lacunes chez leurs mentors relativement au rôle à jouer, des besoins d'information ou de soutien. En voici trois exemples.

« Le mentor ne se sentait pas tout à fait à l'aise dans cette situation et ne se sentait pas toujours sûr de lui. » (P9)

« La préparation était bien suivie mais le climat en classe ne l'était pas. Il faut dire que je ne l'ai jamais demandé. » (P18)

« Le mentor devrait aussi avoir des informations sur son rôle. » (P21)

#### 4.2.3 RELATION ÉTABLIE DANS LE CADRE DU MENTORAT

Unanimement, par leurs réponses aux énoncés du questionnaire traitant de la relation établie, les mentors et les professeurs accompagnés tracent le portrait d'une relation très positive. De façon générale, une relation de confiance et d'égalité s'est établie, et assez souvent la découverte d'affinités s'est ajoutée : entre 89 % et 96 % des participants à la recherche ont manifesté leur accord avec les énoncés à ce sujet (tableaux 15 et 16). Seuls les rares cas déjà identifiés comme ayant vécu des problèmes dans le processus de mentorat ont émis leur désaccord.

On note que la découverte d'affinités fait l'objet d'un accord plus réservé chez plusieurs alors que presque tous affirment fortement que la confiance régnait. Les mentors émettent quelques réserves quant à l'ouverture manifestée par les professeurs accompagnés tandis que presque tous les professeurs accompagnés témoignent que leur mentor avait une bonne attitude d'écoute.

**Tableau 15** Caractéristiques de la relation vécue, selon les mentors (N = 20)

Caractéristiques	Totalement en désaccord %	Plutôt en désaccord %	Plutôt d'accord %	Totalement d'accord %	Plutôt + Totalement d'accord %
Un climat de confiance régnait entre nous.	—	5,3	—	94,7	94,7
Nous nous sommes découvert beaucoup d'affinités.	5,3	5,3	47,4	42,1	89,5
Grande ouverture du professeur accompagné aux commentaires et suggestions.	5,3	5,3	31,6	57,9	89,5
L'expérience s'est vécue dans un climat d'égal à égal.	—	5,3	26,3	68,4	94,7

**Tableau 16** Caractéristiques de la relation vécue, selon les professeurs accompagnés

Caractéristiques	Totalement en désaccord %	Plutôt en désaccord %	Plutôt d'accord %	Totalement d'accord %	Plutôt + Totalement d'accord %
Un climat de confiance régnait entre nous. (N = 27)	—	3,7	3,7	92,6	96,3
Nous nous sommes découvert beaucoup d'affinités. (N = 25)	—	4	56	40	96
Le mentor a manifesté une bonne attitude d'écoute. (N = 28)	—	3,6	10,7	85,7	96,4
L'expérience s'est vécue dans un climat d'égal à égal. (N = 27)	—	7,4	7,4	85,2	92,6

En examinant les commentaires des professeurs accompagnés, on peut ajouter que, dans un cas, le mentor soulignait qu'il apprenait de lui des informations récentes relatives à la discipline enseignée. Cet autre professeur accompagné évoque le même phénomène :

« Malgré le fait d'être nouveau, les collègues du même domaine nous considèrent déjà comme égal avec des informations intéressantes et un point de vue nouveau à apporter. Gratifiant et intéressant. » (P15)

Un professeur perçoit aussi une grande disponibilité du mentor; un autre professeur, cette fois en situation de co-mentorat, signale l'ouverture du département. Dans un cas, on mentionne que le mentor ne se sentait pas à l'aise dans son rôle, ce qui a créé une situation d'inconfort.

Par ailleurs, dans le cas de deux professeurs accompagnés, le mentor était leur ancien professeur au collégial, ce qui a eu un effet très positif sur la relation. « C'est devenu un « chum » avec qui j'aime bien « m'obstiner » sur le matériel pédagogique », dit l'un d'eux (P5).

Les commentaires des mentors nous permettent d'éclaircir certains de ces points. Ceux qui ont une longue expérience de mentorat (trois ans au minimum, ont accompagné cinq personnes et plus) nous livrent habituellement des expériences qui permettent de nuancer les jugements sur la relation. Un mentor nous explique que le climat de confiance a toujours existé dans les dix situations vécues, mais que les affinités découvertes ont varié beaucoup. Un autre a

rencontré deux cas-problèmes parmi dix expériences de mentorat : un professeur qui a refusé l'aide de sa part et un autre qui n'a pas mis en application les conseils donnés. Un troisième rapporte un seul cas sur dix où le climat de confiance n'a pas pu être établi. Un mentor qui n'a qu'une seule expérience à son actif indique qu'elle a été plutôt défavorable, à cause du manque d'ouverture du nouveau professeur qui a eu d'ailleurs beaucoup de problèmes d'adaptation au métier d'enseignant.

#### 4.2.4 EFFET DES EXPÉRIENCES VÉCUES

Quelques items du questionnaire ont permis de recueillir une évaluation globale des retombées des expériences de mentorat vécues par les participants. Les résultats présentés au tableau 17 témoignent de la tonalité positive de cette évaluation.

**Tableau 17 Évaluation globale des effets des expériences de mentorat**

Participants/énoncés	Totalement en désaccord %	Plutôt en désaccord %	Plutôt d'accord %	Totalement d'accord %	Plutôt + Totalement d'accord %
<b>Mentors</b> Je sentais que ma contribution était utile au professeur accompagné. (N = 20)	—	5,3	31,6	63,2	94,8
<b>Professeurs accompagnés</b> Le mentor me communiquait que je pouvais devenir un bon professeur (N = 27)	—	3,7	25,9	70,4	96,3
L'expérience me donne le goût de poursuivre dans la carrière. (N = 26)	—		19,2	80,8	100

L'analyse des données d'entrevues et des commentaires ajoutés sur les questionnaires permet de décrire de façon plus précise les retombées de l'expérience pour les deux groupes de participants.

## A. Point de vue des mentors

Les mentors ont mentionné des retombées intéressantes dans leur vie professionnelle de même que leur satisfaction d'avoir apporté au professeur accompagné quelque chose d'utile, voire de précieux. Parmi les retombées sur la vie professionnelle du mentor, on trouve le fait de « s'ouvrir à d'autres façons de faire », d'apprendre du nouveau (N = 7), la stimulation à renouveler sa pédagogie (N = 9) que ce soit par les échanges, par les suggestions apportées par les professeurs accompagnés ou leurs rétroactions, et aussi de développer ou de conforter l'identité professionnelle (relation au métier d'enseignant, conscience des étapes traversées, confiance en soi comme professeur, pertinence de son expérience et de son apport) (N = 6). Les quelques citations suivantes tirées des comptes rendus d'entrevues en témoignent.

« Le mentorat tient en éveil et en situation d'apprentissage et il donne plus d'ouverture. » (M2)

« Le mentorat me permet de me repositionner, d'évoluer, de me renouveler, de me remettre en question et de trouver de nouvelles méthodes. J'apprends de nouvelles choses. Il me permet également de réaliser comment le contact avec les étudiants est important. » (M4)

« De me sentir utile à quelqu'un ! Sentiment de compétence, plus de professionnalisme. Confirme mon engouement pour la pédagogie. » (M19)

Plusieurs ont mis l'accent sur le développement d'une relation d'amitié et de partage. Le mentorat est apprécié en tant qu'il permet de nouer de nouvelles relations dans lesquelles les contacts chaleureux, la communication, le support mutuel sont importants (N = 7).

« L'aspect communication avec de nouvelles personnes, c'est important. » (M6)

« Le contact humain, ça apporte des amitiés. » (M4)

« D'échanger « pédagogique » et « valeurs » avec quelqu'un. Faciliter l'insertion d'un nouvel élément dans le groupe. Valoriser le travail d'équipe. » (M9)

À une exception près, les mentors ont senti que leur contribution était utile au professeur accompagné (95 %) ; 63 % en sont certains, alors que 32 % nuancent leur accord (tableau 17). Ils soulignent leur satisfaction à observer les changements chez les professeurs accompagnés, leur assurance croissante, à constater que ceux-ci se sentent aidés (N = 7). Certains ajoutent que c'est aussi une façon de contribuer à assurer un meilleur enseignement pour les élèves (N = 3). Les témoignages suivants illustrent ces retombées.

« Quand le professeur voit les changements que ça apporte chez les personnes accompagnées, il embarque plus. Constaté l'assurance que prend le nouveau professeur, c'est un remerciement. » (M6)

« [...] heureuse de voir le prof accompagné s'en sortir haut la main, s'assurer de la qualité qui est offerte aux élèves. » (M4)

« De pouvoir aider un nouveau professeur à traverser sa phase d'adaptation et à apprécier son travail, ce qui favorise généralement l'appréciation de l'élève face au professeur. » (M3)

Comme le souligne ce mentor, le mentorat offre au professeur expérimenté la satisfaction de relever un défi professionnel nouveau à chaque expérience de mentorat.

« J'aime bien adapter la façon d'intervenir comme tuteur à chaque personne parce qu'elle n'a pas la même personnalité et pas le même cours. Le défi est d'arriver à orienter ta stratégie pour arriver à ce que le professeur s'épanouisse en classe et qu'il ait du plaisir à enseigner. Mon but est de trouver la façon de l'amener à être heureux dans la classe. » (M4)

## **B. Point de vue des professeurs accompagnés**

À quelques exceptions près, les professeurs accompagnés considèrent que le mentor leur a transmis qu'ils pouvaient devenir de bons profs (96 %) et que l'expérience vécue dans le cadre du mentorat leur avait donné le goût de poursuivre dans la carrière enseignante (100 %). Parmi eux, la très grande majorité (70 et 81 %) sont totalement d'accord avec les énoncés (tableau 17).

Leurs commentaires précisent certaines retombées : la sécurité découlant de savoir qu'on peut compter sur de l'aide (N = 3) et le développement de la confiance en soi comme professeur (N = 4) ; une facilitation de l'intégration départementale et institutionnelle (N = 4) ; l'amélioration de son enseignement (N = 12).

Ces professeurs ont mis l'accent sur le soutien reçu et sur la confiance acquise.

« Sécurise beaucoup puisqu'on se sent supporté face aux nouveaux éléments pédagogiques. » (P15)

« De m'être sentie appuyée et comprise dans ma toute première expérience d'enseignement. N'ayant pas de formation académique dans ce domaine, cet appui s'avérait être indispensable. » (P2)

« Le mentorat m'a permis de me construire comme professeur. » (P8)

Les améliorations apportées touchent notamment la planification du déroulement des cours, la préparation des documents pédagogiques, la connaissance de la clientèle, la prestation des cours, l'élaboration et la correction des examens. La possibilité de confronter ses idées et ses réactions à celles d'une personne qu'on respecte beaucoup et de faire un retour sur les difficultés rencontrées contribuent à ces retombées. D'autres ont souligné l'impact favorable sur l'intégration départementale.

« L'intégration rapide et facilitée au collège m'a aidée à prendre confiance. » (P15)

« J'ai été intégré rapidement dans le groupe cours. » (P13)

« Savoir que mon enseignement est en accord avec celui des autres, avec celui du département. » (P23)

Même un professeur expérimenté peut en retirer des bénéfices pédagogiques importants. Pour certains toutefois, l'impact reste limité.

Pour deux d'entre eux, le mentorat n'a pas été utile puisque pour l'un, son idée de l'enseignement était faite et il n'avait pas beaucoup à apprendre. Quant à l'autre, elle considère que le mentorat l'a bloquée parce qu'elle n'avait pas la même façon d'enseigner que son mentor. En conséquence, elle n'était pas elle-

même et ça lui a fait prendre du retard dans son apprentissage de l'enseignement, affirme-t-elle.

### **4.3 ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Les résultats que l'ont vient d'exposer tracent le portrait de quatre contextes institutionnels différents où se sont déroulées des expériences de mentorat. Ils nous font également connaître les expériences vécues par les professeurs sous l'angle des caractéristiques concrètes du processus de travail qu'ils ont mis en place et aussi de dimensions davantage teintées d'affectivité telles que leur perceptions du mentorat, de la relation vécue et des effets de cette expérience sur leur développement professionnel.

Dans la dernière section de ce chapitre, nous poussons plus loin l'analyse des résultats en examinant l'impact de deux variables sur l'expérience des professeurs accompagnés et en dégagant une synthèse et quelques commentaires.

#### **4.3.1 INFLUENCE DE DEUX VARIABLES SUR L'EXPÉRIENCE DES PROFESSEURS ACCOMPAGNÉS**

Deux variables plus susceptibles d'influencer l'expérience de mentorat vécue par les professeurs accompagnés sont le nombre de personnes agissant comme mentors auprès d'eux (mentorat et co-mentorat, selon notre acception du terme précisée à la section 2.3.1) et l'expérience plus ou moins grande du ou des mentors dans l'exercice de cette fonction. Nous présentons ci-dessous les résultats d'analyses statistiques portant sur ces deux variables.

##### **A. Nombre de mentors**

En dépouillant les données de notre recherche, nous avons constaté que la plupart des expériences étaient des expériences de mentorat, mais nous avons aussi rencontré des situations de co-mentorat surtout au Collège Édouard-Montpetit, plus particulièrement dans un département du secteur technique. Nous nous sommes alors posé la question suivante : est-ce que le co-mentorat entraîne des caractéristiques dans le processus de mentorat et des retombées



différentes ? Pour y répondre, nous avons utilisé des données d'entrevues et des données quantitatives sur lesquelles nous avons effectué des tests statistiques.

Le co-mentorat est privilégié dans des départements où la planification de l'enseignement de cours identiques ou de cours touchant les mêmes éléments du programme est faite obligatoirement en équipe matière. Le nouvel enseignant est donc intégré dans une ou des équipes matière et reçoit l'accompagnement de tous les professeurs plus expérimentés à la fois. Il semble cependant que la relation s'établisse solidement avec un ou quelques mentors seulement, ceux qui ont le plus d'affinités avec ce rôle.

Le co-mentorat peut aussi survenir dans d'autres contextes de façon occasionnelle lorsque le professeur accompagné a des affinités avec plusieurs enseignants d'un même département : l'un pouvant être le mentor officiel, et l'autre, un mentor choisi par affinité. Nous nous sommes donc posé la question suivante :

Y a-t-il une différence entre les professeurs accompagnés par un seul parrain et ceux qui en ont eu plusieurs en ce qui concerne les objets d'apprentissage, les modalités utilisées, la relation établie et les effets de l'expérience ?

Nous disposions pour répondre à cette question des résultats chiffrés aux questions fermées. Bien que ces résultats réfèrent à une échelle de type ordinal, nous avons considéré que ces chiffres avaient des propriétés métriques et nous avons effectué un test de différences de moyennes (test T) qui convient à des petits échantillons.

Nous avons formé deux groupes après avoir exclu les trois participants ayant eu peu de traitement<sup>11</sup>. Le groupe 1 regroupe 13 professeurs accompagnés ayant connu le mentorat ; le groupe 2 comprend 12 professeurs accompagnés par deux mentors ou plus.

---

11. On considère comme ayant eu peu de traitement des participants dont l'expérience de mentorat a comporté très peu de rencontres comparativement à ce qu'ont vécu la majorité des participants.

Les résultats montrent qu'il n'a pas de différence significative<sup>12</sup> entre les deux groupes pour la majorité des aspects mesurés par le questionnaire, sauf pour les points suivants :

- on n'observe une différence significative dans les objets d'apprentissage que pour un seul indicateur, soit le fonctionnement du département et les façons de s'intégrer, le groupe 2 obtenant des cotes plus élevées ;
- la seule différence significative observée dans les modalités de travail touche la fréquence d'observation du mentor par le professeur accompagné, plus élevée chez le groupe 2.

Ces résultats nous ont conduit à conclure qu'il n'y avait pas suffisamment de différences entre les deux groupes pour qu'on les traite séparément dans le cadre de cette recherche. On retiendra cependant que le co-mentorat, réalisé dans le cadre d'équipes départementales pourrait favoriser l'insertion du nouvel enseignant dans le département et donner accès à un plus grand nombre d'occasions d'observation de mentors.

## **B. Expérience du mentor**

Il restait à vérifier dans quelle mesure l'expérience du mentor influençait le processus de mentorat. Nous nous sommes donc posé la question suivante :

Y a-t-il une différence entre les mentors, selon qu'ils ont plus ou moins d'expérience dans cette fonction, en ce qui concerne les objets d'apprentissage, les modalités utilisées, la relation établie et la perception de la compétence du mentor ?

Après avoir exclu un mentor pour des raisons méthodologiques<sup>13</sup>, nous avons dégagé trois catégories de mentors, selon le nombre d'expériences de mentorat à

---

12. Au seuil de signification de 95 %.

13. Ce mentor a été exclu parce qu'il avait répondu au questionnaire en se concentrant sur une seule parmi plusieurs expériences de mentorat tout en affirmant que cette dernière n'était pas représentative.

leur actif et le nombre de professeurs qu'ils avaient accompagnés depuis leurs débuts comme mentors :

- le groupe 1 comprend huit mentors ayant plus de trois ans d'expérience et ayant accompagné plus de trois personnes ;
- le groupe 2 comprend six personnes ayant quelques expériences de mentorat ;
- le groupe 3 comprend cinq personnes ayant une seule expérience de mentorat.

À cause du trop petit nombre de sujets, il nous a fallu cependant regrouper nos mentors en deux catégories : les experts du groupe 1 (N = 8) en provenance surtout de deux collègues et les moins expérimentés, des groupes 2 et 3 (N = 11). Nous avons fait un test de différence de moyennes entre deux groupes non paires à l'aide d'un test T. En comparant les deux groupes, on fait les constats présentés au tableau 18.

**Tableau 18 Résultats aux tests T – Influence de l'expérience des mentors**

Mentorat	Caractéristiques	Seuil de signification
Objets d'apprentissage	Les experts traitent plus souvent de la préparation de documents pédagogiques, des évaluations, du perfectionnement et des intérêts du professeur accompagné, du fonctionnement du département et du fonctionnement du collège.	p<0,05
Modalités d'apprentissage	Les mentors experts ont tendance à utiliser davantage l'observation du nouveau professeur dans sa classe, bien que cette différence ne soit pas significative	p=0,055
Relation établie et efficacité	Les mentors experts ont une légère tendance à signaler une plus grande ouverture chez le professeur accompagné, bien que cette tendance ne soit pas significative.	p=0,102
Perception de sa compétence comme mentor	On observe une légère tendance chez les mentors experts à se percevoir moins compétents, bien que cette différence ne soit pas significative.	p=0,088

Une différence entre les deux groupes est significative : les mentors expérimentés rapportent susciter plus fréquemment des échanges sur un plus grand nombre

d'objets d'apprentissage. En d'autres termes, leurs interventions touchent plus d'objets et les touchent plus fréquemment. On peut donc penser qu'avec l'expérience les mentors ajoutent des objets au répertoire de leurs interventions, qu'ils ont tendance à intervenir sur un éventail plus large de dimensions de l'insertion professionnelle du nouveau professeur.

Retenons que, par définition, les mentors qui ont plusieurs expériences à leur actif sont des personnes qui apprécient jouer ce rôle ; la tendance à l'exercer largement pourrait aussi être reliée à leur motivation et à leur satisfaction à jouer ce rôle.

En ce qui concerne les modalités utilisées, bien que la tendance observée ne soit pas statistiquement significative, elle va toutefois dans le même sens que les différences observées précédemment à propos des objets. L'éventail des interventions des mentors plus expérimentés est plus large et il inclut des interventions qui peuvent requérir un engagement significatif de part et d'autre (par exemple l'observation en classe et des interventions touchant le perfectionnement du professeur accompagné).

Enfin, la tendance observée en ce qui concerne l'ouverture perçue chez le professeur accompagné, quoique non significative statistiquement, est compatible avec une interprétation selon laquelle les mentors plus expérimentés de notre groupe de répondants constituent un ensemble de personnes dont les interventions en quelque sorte pourraient aller un peu plus loin que celles des autres mentors. Et les professeurs accompagnés leur sembleraient même plus ouverts ! On peut penser que ces mentors expérimentés réfèrent principalement à des relations où la confiance et l'ouverture étaient élevées. Il est bien possible que leur façon d'assurer leur rôle en suscitant cette ouverture y soit pour quelque chose. On rejoint ainsi l'idée que l'ouverture du professeur accompagné peut aller de pair avec la capacité du mentor d'intervenir dans plusieurs domaines significatifs de l'insertion professionnelle du nouveau professeur.

#### **4.3.2 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET COMMENTAIRES**

L'ensemble des données analysées dans ce chapitre appelle quelques commentaires et une synthèse des résultats. Nous les avons esquissés en rapport avec chacune des grandes sections de ce chapitre.

**Tableau 19 Bilan des expériences vécues – Processus de travail**

Principaux constats	Commentaires
<p><b>Durée et intensité</b> La durée des expériences des participants est d'une ou de deux sessions, quelquefois plus. Dans certaines dyades, les rencontres peuvent être de moins d'une fois semaine (40,4%) mais, dans la plupart des cas, la fréquence est au-dessus d'une fois par semaine (55,3%).</p>	<p>Le temps de travail en commun varie beaucoup. Il peut être limité à quelques fois au cours d'une session, comme il peut impliquer une ou plus d'une rencontre par semaine durant deux sessions ou davantage.</p>
<p><b>Organisation des rencontres</b> Dans le cas où il y a une planification plus formelle des rencontres, une fréquence minimale est prévue. On fixe aussi des objets de travail au départ et les rencontres font généralement l'objet d'une certaine préparation tant de la part du mentor que du professeur accompagné. Cette formule n'exclut pas les rencontres informelles qui peuvent s'ajouter. Dans le cas où la planification se fait de façon plus informelle et en cours de processus, il y a parfois insertion immédiate dans une équipe et au sein de relations de collégialité. Dans d'autres cas, le peu de planification initiale pourrait être associé à une méconnaissance du processus à développer et à une ambivalence d'un côté ou de l'autre envers les implications de ce processus (ex. crainte qu'une organisation plus formelle soit une contrainte à la liberté des deux parties).</p>	<p>Sauf dans les cas assez rares où le déroulement du processus a été encadré dans une activité PERFORMA, on ne sent pas la présence d'un cadre de référence extérieur qui préside à l'organisation du travail en dyade. Cette organisation semble plutôt émerger des attentes réciproques et être influencée notamment par l'expérience plus ou moins grande du mentor et par la culture départementale (par exemple, lorsqu'il y a des équipes cours).</p>
<p><b>Objets d'apprentissage</b> Les objets d'apprentissage analysés appartiennent à trois grandes catégories, l'une concernant l'organisation du cours (la matière, la planification, le matériel didactique, l'évaluation des apprentissages), une deuxième concernant l'interaction avec les étudiants et avec le groupe classe (les différentes clientèles, les expériences vécues avec les étudiants, la discipline en classe) et une troisième concernant la profession (contexte d'exercice, développement professionnel). Les résultats vont dans le sens de la prévalence des objets de la première catégorie dans les échanges entre les mentors et les professeurs accompagnés.</p>	<p>Cette prévalence peut indiquer le caractère prioritaire des besoins relevant de cette catégorie pour les professeurs accompagnés et pour les mentors. Dans les collèges où certaines indications sont données aux mentors relativement aux objets importants, ces objets figurent aussi en première place. Il se peut que ce soient les objets sur lesquels les professeurs ont été plus à l'aise de travailler ensemble et qui reflètent le contenu des échanges habituels à l'intérieur des départements ou des équipes-cours.</p>
<p><b>Modalités d'apprentissage</b> Les modalités les plus fréquemment et les plus généralement utilisées se rattachent aux objets les plus souvent traités (organisation du cours). Des modalités axées sur le contact direct et sur la phase active de l'enseignement (observation, inter-observation) sont très appréciées de ceux et celles qui les ont vécues, bien que moins fréquentes. La consultation ad hoc du mentor lorsqu'une situation problème survient constitue une modalité très appréciée : elle véhicule la potentialité d'un échange d'expérience personnelle, d'un accès direct au vécu de la pratique.</p>	<p>Les modalités plus fréquentes sont celles où est présente une médiatisation par des documents (préparation du cours, matériel pédagogique, copies des étudiants). Les modalités moins fréquentes sont par ailleurs celles qui pourraient être les plus importantes pour les apprentissages concernant les interactions en classe. L'importance de la consultation ad hoc traduit le mode assez spontané des échanges et le caractère informel de la relation.</p>

**Tableau 19 Bilan des expériences vécues – Aspects socio-affectifs**

Principaux constats	Commentaires
<p><b>Représentation du rôle</b></p> <p>Les perceptions évoquées par les mentors et les professeurs accompagnés sont très semblables.</p> <p>Elles font ressortir l’image d’un guide et d’une personne qui apporte un soutien.</p> <p>Ce soutien est offert dans une relation de partage ; l’idée que les apports sont et doivent être réciproques ressort avec force.</p> <p>Plusieurs mentors se sont sentis spontanément à l’aise dans le rôle.</p>	<p>La similitude des perceptions traduit l’appartenance à une même culture des mentors et professeurs accompagnés.</p> <p>La représentation d’un rôle qui s’exerce de façon assez informelle dans une perspective de collégialité, correspond au processus de travail mis en place et aux caractéristiques de la relation établie.</p> <p>Les besoins de perfectionnement relatifs à l’exercice du rôle tel qu’envisagé sont peu ressentis.</p>
<p><b>Relation établie</b></p> <p>La relation vécue par la très grande majorité est très positive.</p> <p>La relation a été vécue en harmonie avec la conception du rôle de mentor évoquée précédemment : dans un climat d’égal à égal, dans la confiance et la réciprocité.</p> <p>Souvent, il y a découverte d’affinités ; toutefois celles-ci ne sont pas indispensables pour que se développe un climat favorable.</p>	<p>La recherche porte essentiellement sur des expériences positives, malgré quelques cas problèmes.</p> <p>Elle montre que des expériences de mentorat peuvent vivre au collégial dans des contextes organisationnels variés et qu’une relation significative peut s’établir entre des personnes qui sont pairées avec l’intervention d’une tierce partie dans l’établissement.</p>

**Tableau 19 Bilan des expériences vécues – Évaluation de l’expérience**

Principaux constats	Commentaires
<p><b>Pratiques pédagogiques</b></p> <p>Pour les mentors il y a des retombées sur l’exercice de leurs tâches d’enseignant par la stimulation, les occasions de remise en question et le renouveau des pratiques que suscitent le rôle à jouer auprès d’un nouveau professeur et les interactions avec lui.</p> <p>Pour les professeurs accompagnés un impact majeur est l’amélioration de leur enseignement.</p>	<p>On constate que le mentorat, s’il vise le transfert d’expertise de la personne plus expérimentée à la moins expérimentée, produit aussi des changements chez les mentors qui sont amenés à reconstruire leur savoir dans l’interaction.</p>
<p><b>Relations avec les pairs</b></p> <p>Les mentors mentionnent l’importance du compagnonnage suscité par le mentorat ; l’amitié développée avec un collègue est présentée comme un atout.</p>	<p>Le mentorat répond à des besoins de collégialité.</p>
<p><b>Identité professionnelle</b></p> <p>Les mentors signalent les effets suivants : sentiment que l’expérience qu’ils ont acquise est utile ; sentiment d’accomplissement retiré de leur contribution au développement des compétences et de la confiance du nouveau professeur ; sentiment de contribuer à la qualité de la formation offerte aux étudiants.</p> <p>Pour les professeurs accompagnés le gain en sécurité et en confiance contribue à les conforter dans leur choix d’enseigner.</p>	<p>Pour les uns et les autres il s’agit d’effets qui touchent leur identité professionnelle comme enseignants.</p>

# CONDITIONS FAVORABLES AU MENTORAT

Différents éléments recueillis permettent d'identifier ce qui, dans l'expérience et selon l'avis des répondants, constitue un ensemble de conditions favorables à une expérience de mentorat fructueuse. Dans ce chapitre, nous présentons les conditions favorables à une expérience de mentorat fructueuse telles que les perçoivent d'une part, les instigateurs du programme ou du projet dans chaque collège et, d'autre part, les professeurs que nous avons interrogés.

Nous avons analysé les données sur les conditions favorables à une expérience de mentorat réussie en les regroupant en trois grandes catégories. Certaines conditions favorables se situent au niveau de ce qui se passe dans la dyade mentor-professeur accompagné : elles concernent différents aspects de la relation qui s'établit entre les deux personnes et le choix des moyens utilisés pour favoriser l'apprentissage du nouveau professeur. Au niveau de la dyade, on retrouve donc des conditions favorables qui sont d'ordre relationnel et d'ordre pratique.

Les autres conditions favorables évoquées par les participants concernent le contexte où s'insère l'expérience de mentorat, le contexte plus immédiat du département d'appartenance et celui plus large du collège, comme instance responsable de l'insertion professionnelle.

### 5.1 POINT DE VUE DES INSTIGATEURS

Les conditions favorables telles qu'envisagées par les instigateurs peuvent varier notamment selon le cadre dans lequel se vit le processus de mentorat dans chaque collège. Les collèges ayant fait l'objet de l'étude varient à cet égard quant au degré de formalisation du programme d'insertion dans lequel s'insère le processus de mentorat. Le tableau 20 rappelle le contexte institutionnel dans lequel se vivent les expériences de mentorat dans les quatre collèges et permet de constater que nous retrouvons quatre contextes différents que l'on peut situer sur

un continuum quant au degré de formalisation du cadre qu'ils offrent aux expériences de mentorat.

**Tableau 20 Degré de formalisation du contexte institutionnel des expériences de mentorat**

Collèges	Description du contexte institutionnel	Degré de formalisation
Collège de St-Jérôme	Tutorat dans le cadre d'un programme obligatoire d'insertion	****
Collège Lionel-Groulx	Parrainage dans le cadre d'un programme institutionnel non obligatoire	***
Collège Édouard-Montpetit	Parrainage dans le cadre d'une politique départementale	**
Collège de Maisonneuve	Mentorat dans le cadre d'un projet pilote dans un département	*

C'est en considérant l'influence potentielle du contexte propre à chaque collège sur la perception des conditions favorables par les instigateurs que nous avons choisi de souligner les points communs et les différences entre leurs points de vue en les associant au contexte particulier des collèges.

### 5.1.1 CONDITIONS FAVORABLES AU NIVEAU DE LA DYADE

Le processus de mentorat tel qu'il se déroule au niveau de la dyade apparaît à la fois comme un processus de travail et comme un processus relationnel. Autrement dit, on y retrouve des tâches liées à des apprentissages professionnels que le mentor doit soutenir chez le nouveau professeur ainsi que le développement d'une relation interpersonnelle. Au niveau de la dyade, les conditions favorables à une expérience de mentorat fructueuse sont par conséquent celles qui permettent un choix d'objets et de modalités de travail facilitant chez le nouveau professeur les apprentissages recherchés et celles qui favorisent l'établissement d'une relation interpersonnelle propre à susciter ces apprentissages.

Selon les instigateurs et les responsables interrogés, les objets d'échange entre le mentor et le professeur accompagné sont potentiellement très nombreux : l'adaptation de contenus, le matériel pédagogique et l'évaluation des apprentissages, le vécu du cours, les problèmes relationnels, la discipline, etc., et d'autres thèmes plus larges comme l'approche programme, les politiques locales,



les normes non écrites. Le mentor doit donc pouvoir identifier les objets sur lesquels il est important de travailler avec un enseignant particulier et il doit pouvoir recourir à un répertoire de moyens pour donner du feedback et des conseils au professeur accompagné. À cette fin, les instigateurs soulignent les trois éléments suivants.

### ***1. Objets à aborder dans tous les cas***

Dans deux collèges, les instigateurs croient utile d'intervenir pour que certains objets d'apprentissage soient abordés dans tous les cas. Notons que, dans ces deux collèges, le soutien attendu du mentor a une forte composante reliée à l'enseignement disciplinaire, tout en n'excluant pas d'autres dimensions.

Dans l'un de ces collèges, où le programme est obligatoire, on requiert notamment que certains documents soient l'objet d'une attention particulière dans le cadre du mentorat. Ce sont des éléments qui constitueront éventuellement le contenu d'un portfolio (plans de cours ; matériel pédagogique développé ; examens ; résultats d'évaluation formative).

Dans l'autre collège, où la participation au programme est facultative, il arrive que le processus de mentorat soit encadré dans un perfectionnement crédité. Certains objets de travail et certaines modalités sont alors prévues au plan de cours de l'activité de perfectionnement.

### ***2. Nécessité d'identifier des besoins spécifiques***

Dans un collège, on a constaté qu'en l'absence d'indication sur les objets de travail à aborder, des mentors inexpérimentés en restaient à une aide assez superficielle. Par suite de cette expérience, la personne instigatrice considère que les mentors devraient pouvoir utiliser des outils permettant de cerner des besoins particuliers chez le professeur accompagné.

### ***3. Nécessité d'effectuer des observations en classe***

Dans deux collèges, les instigateurs soulignent que l'observation de collègues par le nouveau professeur est une modalité d'apprentissage très importante. Également, l'observation du professeur accompagné par le mentor peut être la seule façon dont le mentor pourra vraiment comprendre quelles difficultés

rencontre le professeur accompagné. Ces observations requièrent alors de pouvoir utiliser des outils appropriés.

Dans l'ensemble, en ce qui regarde les conditions favorables au choix approprié des objets et des modalités de travail dans la dyade, les suggestions des instigateurs sont reliées au type de contexte où s'insère le mentorat dans leur collège. Dans les deux collèges où le mentorat se déroule dans le cadre d'un programme ou d'une politique institutionnels, les instigateurs considèrent utile de suggérer des objets de travail, alors que dans le collège où on met en œuvre un projet pilote, on a constaté en cours de route que les mentors avaient besoin d'être orientés et soutenus pour identifier des besoins particuliers et appliquer certaines modalités. Enfin, dans le collège où le mentorat est encadré par chaque département, on ne suggère aucun objet ou modalité considérant que ces choix sont de la responsabilité des départements.

#### *4. Présence de spontanéité et de structure*

Dans tous les collèges, les instigateurs considèrent que la relation établie entre les deux personnes est très importante et qu'il faut faire en sorte de laisser s'y exercer la spontanéité. Que cette relation « reste libre et volontaire », qu'elle « reste détendue », souligne-t-on.

En même temps, il faut aussi offrir une certaine structure à cette relation, remarquent les instigateurs de deux collèges. Mentor et professeur accompagné ont des « rôles » à jouer dans ce processus et doivent pouvoir se les approprier.

On constate que les instigateurs, en même temps qu'ils ont cherché à créer des conditions organisationnelles requérant ou favorisant l'établissement de relations de mentorat dans leur collège, cherchent à conserver à ces relations des qualités qu'on retrouve lorsqu'elles se produisent naturellement sans aucun encadrement institutionnel.

#### **5.1.2 CONDITIONS DÉPARTEMENTALES FAVORABLES**

Les conditions favorables au niveau du département sont celles qui favorisent l'exercice des responsabilités du département dans la mise en œuvre du volet mentorat de la politique ou du programme institutionnels. Ces conditions concernent les quatre aspects suivants.

### ***1. Information des RCD***

Les responsables du mentorat au Collège mettent en oeuvre les moyens nécessaires pour que les responsables de la coordination départementale (RCD) soient très bien informés sur le mentorat. Ils établissent avec eux des contacts individuels pour échanger sur leur vision du programme et sur les besoins des nouveaux professeurs de leur département. Cette condition s'est avérée importante dans les deux collèges où un programme institutionnel a été développé, particulièrement au moment de l'implantation.

### ***2. Valorisation du mentorat par le RCD et le département***

La valorisation du mentorat par le RCD et le département a été mentionnée par tous les instigateurs comme une condition facilitant l'implantation et l'application de la formule du mentorat. En effet, là où le programme institutionnel est facultatif, on constate que le fait que les RCD recommandent aux nouveaux professeurs d'y participer, ou au contraire les en détournent, constitue un facteur décisif dans leur choix.

### ***3. Prise en compte du conflit de rôles potentiel***

Des balises permettent de gérer le conflit potentiel entre le rôle des enseignants du département, et particulièrement du RCD, d'une part dans le soutien à l'insertion professionnelle et, d'autre part, dans le processus d'évaluation administrative des nouveaux professeurs. Dans les deux collèges où il y a à la fois une politique d'insertion et une politique d'évaluation administrative, des mesures sont prévues à cet effet ; la personne qui joue le rôle de mentor ne peut intervenir dans l'évaluation administrative. Dans le collège où prévalent des politiques départementales, c'est au département de prévoir des balises ; dans certains cas, toutefois, on ne sépare pas les rôles.

### ***4. Marge d'autonomie du département***

Une marge d'autonomie est reconnue au département pour l'exercice de ses responsabilités, par exemple en ce qui concerne le pairage mentor-professeur accompagné, l'organisation des rencontres, les modalités de travail. Dans tous les collèges, les instigateurs jugent important de reconnaître cette marge d'autonomie.

### 5.1.3 CONDITIONS INSTITUTIONNELLES FAVORABLES

C'est au chapitre des conditions favorables à mettre en place au niveau institutionnel que les instigateurs et les responsables ont apporté le plus d'éléments. Cet accent sur les conditions institutionnelles découle directement de leur rôle, mais il souligne également la responsabilité du collège dans l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Nous avons dégagé 13 conditions à partir de celles identifiées par les instigateurs, que nous avons regroupées en cinq volets :

- encadrements institutionnels (1-4) ;
- ressources (5) ;
- information et valorisation (6 et 7) ;
- liens avec les autres politiques relatives à la gestion du personnel enseignant (8-9) ;
- formation et soutien (10-13).

#### *1. Programme ou politique de soutien à l'insertion adopté par la C.É.*

Dans deux collèges où le programme ou la politique institutionnels ont effectivement été adoptés par la C.É., les instigateurs ont travaillé activement à une telle reconnaissance officielle du programme. Ces programmes comportent des précisions concernant l'utilisation du mentorat à des fins d'insertion. Dans le collège où le mentorat est vécu dans le cadre d'un projet pilote, le caractère non officiel et relativement mal connu du projet a été vécu comme une condition défavorable.

#### *2. Programme d'insertion obligatoire*

Dans un collège, le programme institutionnel est effectivement obligatoire et a été conçu ainsi par les instigateurs qui considèrent que c'est une condition favorable. Dans un autre où il est facultatif, la personne instigatrice considère que ce serait préférable qu'il soit obligatoire. Enfin dans un autre collège la politique institutionnelle d'accueil stipule que les départements doivent se doter d'une politique départementale d'évaluation comportant des mesures d'insertion dont le mentorat. Dans ce cas, le principe d'une politique départementale est

obligatoire tandis que les modalités prévues à cette politique sont laissées au choix des départements.

En fait, lorsque le programme est obligatoire, cela peut être une condition favorable notamment dans la mesure où cela signifie qu'il y a un consensus dans l'établissement à l'effet que l'insertion est un processus qui doit être soutenu, notamment par un processus de mentorat.

### ***3. Responsable de programme convaincu et crédible***

Dans les deux collèges qui ont élaboré un programme ou une politique institutionnels, les instigateurs considèrent qu'il est essentiel que le responsable du programme y croit et soit une personne crédible au collège. Dans la pratique, dans ces deux collèges, un conseiller pédagogique assume les principales responsabilités et incarne en quelque sorte le programme aux yeux des enseignants.

### ***4. Consensus sur le partage des responsabilités***

Un programme d'insertion fondé sur un partage des responsabilités qui fait consensus est généralement considéré comme une condition facilitante. Ce partage est basé sur la reconnaissance des responsabilités des départements et prend en compte les points de vue des professeurs, notamment du syndicat. Pour un instigateur appartenant au collège dont le programme est obligatoire, une condition favorable lors de l'élaboration d'un programme d'insertion consiste à reconnaître que les départements ont des responsabilités, à respecter le fait qu'ils puissent s'en acquitter de façons différentes et à proposer que le programme vise simplement à formaliser certains aspects de la désignation du mentor et de l'exercice de son rôle.

### ***5. Rôle actif du responsable dans le déroulement du programme et le suivi du mentorat***

Dans trois des quatre collèges, un conseiller pédagogique joue un rôle actif dans le déroulement du programme d'insertion et dans le suivi du volet mentorat du programme. Ceux-ci considèrent que la disponibilité suffisante du conseiller pédagogique pour assurer certains rôles dans le programme et pour effectuer un suivi des expériences de mentorat constitue une condition essentielle.

### ***6. Promotion du programme d'insertion***

Un programme d'insertion largement publicisé et comprenant des informations claires sur le mentorat est perçu comme facilitant. L'information aux destinataires premiers est bien sûr essentielle selon les instigateurs des quatre collèges. Pour être claires, ces informations doivent spécifier les buts du programme et du mentorat et en décrire le processus. Dans le collège où le programme institutionnel est facultatif, la personne instigatrice souligne également l'importance de faire beaucoup d'animation pour faire connaître le programme par l'ensemble du corps enseignant et pour susciter la participation.

### ***7. Valorisation explicite dès l'embauche***

Dans le collège où la participation au programme d'insertion a un caractère obligatoire, la participation au programme d'insertion est une condition d'engagement pour les professeurs qui ont une demi-tâche ou plus. C'est donc dès l'embauche que les nouveaux professeurs sont sensibilisés à l'importance de ce programme.

### ***8. Liens entre programme d'insertion et processus institutionnel d'évaluation formative de l'enseignement***

Dans les deux collèges où le programme d'insertion a un caractère institutionnel on trouve aussi un processus systématique d'évaluation formative de l'enseignement des nouveaux professeurs. Des mesures assurent la confidentialité des résultats de l'évaluation formative.

Dans un collège, cette évaluation est partie intégrante du programme d'insertion et le mentor y participe conjointement avec le conseiller pédagogique. Dans

l'autre collègue, une politique institutionnelle d'évaluation sommative assure que tous les nouveaux professeurs reçoivent un feedback sur leur enseignement. Dans ce collège où la participation au programme d'insertion est facultative, l'évaluation formative constitue, de l'avis de la conseillère pédagogique, un moment clé du processus d'insertion. C'est l'occasion pour le professeur d'identifier des cibles pour améliorer son enseignement et de rechercher un soutien dans les activités du programme d'insertion : formation et mentorat.

### *9. Exclusion du mentor de l'évaluation pour fins de renouvellement de contrat*

Dans les deux collèges où le programme a un caractère institutionnel, les instigateurs considèrent important de dissocier le programme de soutien à l'insertion et le processus d'évaluation pour fins de renouvellement de contrat. Ainsi, notamment, il est possible de présenter le programme d'insertion comme une aide et de donner à la relation entre le professeur accompagné et le mentor un espace de confidentialité. Dans les deux autres collèges, il n'y avait pas de règles favorisant une séparation systématique des deux processus. Des conflits de rôles peuvent en découler pour les responsables de département, notamment.

Dans un collège, on note que le programme d'insertion et le mentorat peuvent subir les contrecoups de ce qui se décide dans le collège relativement à l'évaluation « administrative ». Lorsque l'évaluation administrative est mal perçue, mal acceptée, on peut observer des résistances au programme de mentorat.

### *10. Information des mentors sur leur rôle et formation psychopédagogique d'appoint*

Dans un collège on souligne que, si les mentors sont choisis parmi des professeurs qui ont déjà une bonne formation psychopédagogique et qui sont des aidants naturels, une formation spécifique destinée aux mentors peut ne pas être nécessaire. Les besoins des mentors peuvent être différents selon leurs antécédents. Toutefois, il leur faut s'approprier les attentes à l'égard de leur rôle dans le programme.

Dans deux collèges, les instigateurs considèrent souhaitable d'offrir une formation aux mentors. Il peut s'agir d'une réflexion sur la façon dont ils ont appris à enseigner, sur leur conception de l'enseignement, etc. Notamment,

parce qu'il s'avère important que les mentors aient des idées claires sur leur propre pratique.

Dans le collège où s'est déroulé le projet pilote, une formation commune a été donnée aux mentors et aux professeurs accompagnés. D'une durée de 1,5 jour, elle a permis aux dyades de démarrer leur travail selon un plan élaboré par elles, et a permis de créer un lien entre tous les enseignants qui participaient à la formule de mentorat. Indirectement, les mentors se sont aussi approprié leur rôle.

### ***11. Possibilité pour les mentors de consulter une personne ressource***

Dans trois collèges, les mentors ont bénéficié d'une aide offerte par les conseillers pédagogiques en cas de besoin, ce qui est, selon eux, une condition favorable. À l'occasion, les professeurs accompagnés peuvent aussi demander un soutien supplémentaire au conseiller pédagogique.

### ***12. Formation psychopédagogique et occasions d'interaction pour les professeurs accompagnés***

Dans trois collèges, les instigateurs considèrent qu'une formation en psychopédagogie constitue un complément nécessaire au travail qui se fait dans la dyade mentor-professeur accompagné. On suggère qu'elle porte sur les principales tâches de l'enseignant telles que la planification, l'intervention en classe et l'évaluation des apprentissages. Des rencontres d'échange entre les professeurs accompagnés animées par une personne ressource sont également suggérées.

Dans un collège, on souligne plus particulièrement que la formation peut faire largement appel à des interconsultations entre professeurs, nouveaux et plus expérimentés et ainsi renforcer les mêmes comportements de collégialité auxquels le mentorat fait appel.

### ***13. Suivi du déroulement du mentorat dans les départements et soutien***

Dans les deux collèges qui ont un programme ou une politique institutionnels, un suivi et un soutien sont offerts aux départements. Dans le cas du programme obligatoire, certains aspects du suivi ont un caractère statutaire. Dans le cas du



programme facultatif, le suivi s'effectue notamment à la faveur d'une consultation offerte aux nouveaux professeurs par la conseillère pédagogique lorsqu'ils reçoivent les résultats des questionnaires d'appréciation de leur enseignement par les étudiants. C'est le moment où elle peut au besoin les référer à un professeur pour une consultation, de l'observation ou du mentorat. C'est un moment où des professeurs qui ne s'en étaient pas prévalu s'inscrivent dans le programme d'insertion et sont jumelés à un mentor. Dans le programme où le mentorat faisait l'objet d'un projet pilote, le suivi et le soutien ont été offerts dès le départ.

## **5.2 POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS**

Les propos des enseignants, mentors et professeurs accompagnés, concernant les conditions qu'ils jugent favorables à une expérience de mentorat fructueuse concernent tantôt des conditions qui ont été présentes dans leur expérience, tantôt des conditions qu'ils auraient souhaité voir présentes pour rendre leur expérience plus fructueuse, tantôt des conditions qui leur apparaissent nécessaires pour que l'expérience qu'ils ont vécue puisse se généraliser à un plus grand nombre d'enseignants.

Après analyse, nous avons décidé de fondre les différents points de vue des mentors et des professeurs accompagnés afin de faire un portrait global des conditions favorables selon les enseignants.

La section qui suit présente une synthèse des tendances qui se dégagent après analyse de l'ensemble des données. Quelques citations, tirées généralement des questionnaires écrits, viennent appuyer les conditions favorables.

### **5.2.1 CONDITIONS FAVORABLES AU NIVEAU DE LA DYADE**

Les conditions favorables qui se rapportent directement au processus de mentorat qui se déroule au sein de la dyade concernent, d'une part, les objets et les modalités du travail conjoint et, d'autre part, la relation interpersonnelle entre les partenaires. Plus particulièrement, les professeurs ont précisé les attitudes qui chez les deux partenaires favorisent une relation fructueuse.

### ***1. Planification conjointe du travail par le mentor et le professeur accompagné***

Très peu d'enseignants citent comme condition favorable le fait de travailler au jour le jour, sans plan établi. La planification doit être faite conjointement par le mentor et le professeur accompagné; elle doit toutefois rester très souple. Les rencontres doivent être régulières, mais la fréquence considérée comme favorable varie selon les personnes. Comme le soulignent deux mentors, il est souhaitable de « planifier leurs rencontres (se donner un but à atteindre) (M12) » et aussi de « prendre le temps d'avoir au moins au minimum une rencontre par semaine (M13) ».

### ***2. Utilisation de modalités d'apprentissage appropriées***

Certaines modalités d'apprentissage sont particulièrement appropriées au mentorat. Voici l'une d'entre elles : le mentor donne des exemples de sa propre pratique (*modeling*). Comme le souligne un mentor, il s'agit de montrer au professeur accompagné « ce qui se passe dans ton cas [...] (M6) ».

On considère aussi comme modalités favorables à l'apprentissage du nouveau professeur, l'observation mutuelle de la prestation d'enseignement, l'utilisation des résultats aux questionnaires d'évaluation formative remplis par les étudiants et l'élaboration commune d'examens.

### ***3. Relation de type collaboratif***

Une relation de type collaboratif est prônée par presque la moitié des participants. En effet, près de la moitié des professeurs accompagnés mentionnent que ce type de relation permet une expérience fructueuse. On insiste beaucoup sur le respect mutuel, l'écoute, la confiance, la relation d'égal à égal. Pour rendre plus harmonieuse cette relation, mentor et professeur accompagné doivent adopter des attitudes et des comportements appropriés. Ces précisions sur les attitudes explicitent la relation de type collaboratif à établir.

***Attitudes attendues de la part du mentor.*** Pour le mentor, il s'agit de proposer et non d'imposer, de se placer en position d'attente au regard des demandes de l'enseignant tout en les suscitant, d'adapter ses interventions aux besoins de la personne accompagnée et de savoir donner de la rétroaction, c'est-à-dire être

constructif dans ses commentaires. Comme le mentionnent deux mentors, il s'agit « d'être très ouvert, très suggestif plutôt que directif, très délicat dans sa façon de dire les choses (M6) », et aussi « d'adapter sa façon de travailler en fonction du professeur à suivre (M3) ».

Le mentor doit aussi croire au mentorat et à son efficacité, être engagé dans la relation. Bien que la relation soit de type collaboratif, c'est le mentor qui doit porter la responsabilité de la régulation de la relation si nécessaire. Le volontariat du mentor semble ici essentiel au développement de ces attitudes. Il faut aussi « s'assurer de la bonne volonté du prof supervisé (M11) ».

*Attitudes attendues de la part du professeur accompagné.* Pour le professeur accompagné, les attitudes et les comportements à adopter sont la capacité à reconnaître ses besoins et à demander de l'aide, savoir être ouvert aux conseils du mentor et savoir les écouter, mais aussi savoir en évaluer la pertinence pour lui-même et les appliquer s'il le juge à propos. C'est ce qu'on appelle souvent « savoir prendre sa place » chez les professeurs accompagnés. Ceci suppose une bonne connaissance de soi et une certaine confiance en soi. Comme l'expriment deux professeurs accompagnés :

« Il faut être conscient de nos forces ou plutôt de nos caractéristiques, de nos différences, afin de juger ce que l'on prend ou non du tuteur. » (P1)

« De prendre ce qui vous intéresse, d'écouter ce que le tuteur a à vous suggérer mais d'avoir confiance en soi. » (P7)

La présence d'affinités entre le mentor et le professeur accompagné semble aussi un facteur favorable au développement d'une relation favorisant le transfert d'expertise. Comme le suggère un mentor, sous forme de conseil à un collègue imaginaire, il devrait « s'assurer qu'il a le goût d'accompagner cette personne et qu'il sent une « chimie » réciproque (M1) ».

## **5.2.2 CONDITIONS DÉPARTEMENTALES FAVORABLES**

Le rôle du coordonnateur du département dans la valorisation et la mise en oeuvre du mentorat semble essentiel. Mais l'apport des autres membres du département peut aussi être bénéfique à la dyade.

### ***1. Valorisation du mentorat par le département***

Pour que le travail en dyade se fasse de façon harmonieuse, il importe que le mentorat soit valorisé par les individus qui partagent le quotidien du mentor et du professeur accompagné, soit les membres du département. Toute manifestation d'appui aux activités relatives au mentorat est jugée comme une condition favorable. Comme le précise un mentor, « l'appui [...] départemental est indispensable dans le développement de toutes les activités (M2) ».

Toute action ou discours qui contribue à contrer la peur du changement chez certains enseignants d'expérience est jugée favorable. En effet, des membres du département peuvent craindre, dans certains cas, que le mentor n'acculture le nouveau à des pratiques non conformes à la tradition départementale.

Se doter d'une politique départementale d'accueil et d'intégration des nouveaux membres du personnel enseignant est un atout indéniable pour la valorisation du mentorat.

### ***2. Culture départementale de partage***

La présence ou le développement d'une culture de partage au sein du département est également jugé favorable au mentorat. Il s'agit d'une culture de partage d'information, de matériel, de plans de cours et de documents didactiques entre tous les enseignants, et non seulement au sein de la dyade. Cela permet notamment la consultation des autres professeurs lorsque la dyade rencontre un problème, des situations difficiles.

### ***3. Rôle et responsabilités départementales assumés***

Le rôle et les responsabilités particulières du département dans le processus de mentorat doivent être précisés et dûment assumés. Le coordonnateur devrait avoir pour rôle d'informer les nouveaux enseignants sur le fonctionnement du département et sur les divers aspects du mentorat ou du programme d'insertion, s'il y a lieu.

Le département devrait jouer un rôle primordial au niveau du pairage des individus. Toutefois, selon certains, le pairage doit être basé sur les affinités disciplinaires ; pour d'autres, le mentor et le professeur accompagné peuvent enseigner des disciplines ou matières différentes. Il s'agit alors d'un mentorat

plutôt psychopédagogique que didactique. Pour certains, il est important que le professeur accompagné choisisse lui-même son mentor, et non pas que ce dernier lui soit imposé.

C'est au département que revient la tâche de fournir au nouvel enseignant un local qui lui permette de côtoyer facilement le mentor et les autres enseignants. Ceci pourra faciliter son intégration et le développement de la relation de mentorat dans ses dimensions tant formelles qu'informelles.

### **5.2.3 CONDITIONS INSTITUTIONNELLES FAVORABLES**

Les conditions favorables identifiées par les professeurs touchent les aspects suivants : valorisation du mentorat, encadrement de la formule, ressources, formation et soutien.

#### ***1. Valorisation institutionnelle du mentorat***

L'appui de l'établissement au programme de mentorat est une condition que les professeurs jugent très favorable à son essor, autant que l'appui du département. Cet appui doit venir autant de la direction que du syndicat. Cette condition est jugée essentielle pour que le mentor se sente appuyé et que la dyade puisse évoluer en synergie avec le milieu. Cela confirme que le mentorat n'est pas une relation privée qui se limite à un mentor et à son accompagné, mais plutôt une relation vécue dans un cadre institutionnel défini. À cet égard un mentor souligne que l'idée que l'enseignement collégial requiert un apprentissage et une formation psychopédagogique devrait être présente dans toutes les activités de l'établissement. Ce discours peut servir d'appui à une culture de valorisation du mentorat.

#### ***2. Encadrement de la formule de mentorat***

Le Collège élabore et rend publique une formule de mentorat comportant des règles souples, qui clarifient notamment les points suivants :

- définition du rôle du mentor,
- volontariat du mentor, condition essentielle à leur engagement dans la relation ;
- prise en compte du conflit potentiel des rôles de mentor et d'évaluateur.

Cette dernière règle est très importante. Pour la plupart des professeurs, il semble essentiel de veiller à séparer ces deux rôles. Dans un collège où le mentorat est jumelé à l'évaluation sommative, les enseignants trouvent difficile de jouer les deux rôles, quoique certains départements arrivent à les conjuguer plutôt harmonieusement. Mais, de façon générale, les professeurs s'accordent pour affirmer que le mentor ne doit pas participer à l'évaluation du professeur accompagné.

### ***3. Diffusion à l'ensemble des professeurs***

La direction diffuse les informations relatives au programme de mentorat à l'ensemble des professeurs. La diffusion des informations sur le collège et les ressources disponibles au nouvel enseignant est réalisée dans le cadre d'une séance d'accueil.

### ***4. Ressources favorisant la réalisation du processus de mentorat***

Selon les professeurs, une libération de tâche pour les mentors faciliterait leur recrutement et la qualité de leurs interventions. Comme l'affirme un mentor, il faudrait « allouer une libération au mentor car l'exercice est exigeant si on le fait sérieusement! (M11) ». Une tâche allégée pour le professeur accompagné faciliterait également son engagement dans le programme.

### ***5. Soutien aux mentors***

Le fait qu'un conseiller pédagogique soit disponible pour offrir du soutien constitue une condition favorable importante. Ce soutien peut prendre la forme d'une intervention du conseiller pédagogique auprès de la dyade, en cas de besoin, ou d'une intervention de ce dernier auprès d'une des deux personnes en cas de conflit. Il peut aussi s'exercer dans le cadre d'animation de rencontres d'échange entre les mentors leur permettant de partager leur expérience et leurs stratégies d'intervention. Des mentors ont en effet souhaité « mettre sur pied des séminaires pour permettre d'échanger sur des expériences (M17) ».

Le rôle du conseiller pédagogique est également de s'assurer que des outils soient fournis au mentor. Un professeur suggère qu'un guide soit élaboré pour instruire les mentors de leur rôle et des stratégies à utiliser pour favoriser le transfert d'expertise au professeur accompagné. Un mentor résume bien ces deux mesures de soutien :

« Que le responsable rédige en collaboration avec les mentors, un guide d'interventions ou de discussions incluant les meilleures façons de faire pour intervenir ou donner une formation aux mentors pour favoriser une intervention plus professionnelle qu'empirique. » (M18)

### **6. Formation psychopédagogique pour les professeurs accompagnés**

Pour les professeurs, il est souhaitable que le programme de mentorat soit accompagné d'une ou des activités de formation en psychopédagogie touchant les concepts et les aspects théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette ou ces activités pourraient être créditées (dans PERFORMA, par exemple) ou non créditées.

### **5.3 SYNTHÈSE DES CONDITIONS FAVORABLES**

Voici, sous forme de tableau, une synthèse des deux sous-sections précédentes où sont présentées la perception des instigateurs et celle des enseignants quant aux conditions favorables à mettre en place pour favoriser une expérience de mentorat fructueuse. Le tableau 21 permet de mieux saisir les conditions favorables telles qu'elles ont été émises par les différents participants à la recherche, quels que soient le collège et le contexte institutionnel d'où ils proviennent.

Il y a convergence entre les divers intervenants des quatre collèges sur la majorité des points soulevés dans le tableau. Il va de soi que, dans le collège où le programme repose sur les responsabilités départementales, on prône une politique départementale, tandis que dans ceux où il existe une politique institutionnelle, on insiste sur le fait que les mesures institutionnelles d'encadrement et de soutien offertes aux mentors et aux professeurs accompagnés sont des conditions favorables. Face au conflit de rôles potentiel pour le mentor, les répondants proposent, d'un côté, des mesures départementales à mettre en œuvre, de l'autre, des mesures institutionnelles.

Il est intéressant de constater que, dans tous les collèges, en ce qui concerne les conditions favorables au niveau de la dyade, émerge une vision convergente de la relation mentor-professeur accompagné. C'est une relation de confiance, une relation de type collaboratif où certains rôles particuliers sont dévolus au mentor,

mais où le professeur accompagné garde la responsabilité de son propre cheminement professionnel.

**Tableau 21 Synthèse des conditions favorables**

Contexte	Conditions favorables
<b>Dyade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le mentor et le professeur accompagné choisissent ensemble les objets de travail, grâce à des interventions appropriées du mentor pour identifier les besoins, ou un responsable les aide à le faire.</li> <li>• Le mentor possède un répertoire de modalités de travail avec lequel il est à l'aise de travailler pour soutenir le professeur accompagné; au besoin, il reçoit de l'aide pour les développer.</li> <li>• La relation établie entre le mentor et le professeur accompagné est structurée, bien que souple, pour conserver le caractère naturel et spontané ; elle favorise l'émergence d'une approche de type collaboratif.</li> </ul>
<b>Département</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La diffusion d'informations sur le programme par le responsable du programme (s'il y en a un) au RCD et réciproquement, du RCD vers le responsable quant au déroulement de l'expérience.</li> <li>• La diffusion d'informations sur le programme et sur le collège au professeur accompagné par le coordonnateur.</li> <li>• Une marge d'autonomie du département pour encadrer le déroulement du mentorat.</li> <li>• La valorisation par le département du mentorat qui va jusqu'à l'élaboration d'une politique départementale d'intégration des nouveaux enseignants.</li> <li>• La présence d'une culture de partage au niveau pédagogique entre tous les professeurs d'un même département.</li> <li>• La prise en compte du conflit de rôles potentiel pour le mentor par des mesures départementales appropriées.</li> </ul>
<b>Institution</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La diffusion d'informations claires aux divers intervenants sur le processus de mentorat.</li> <li>• La valorisation du mentorat par des écrits et des actions concrètes.</li> <li>• L'adhésion de tous les groupes d'intervenants du collège au programme de mentorat.</li> <li>• Un encadrement du mentorat tenant compte des aspects suivants : une personne crédible au collège représente le programme, tout en tenant compte d'un partage de responsabilités avec le département. Pour certains, l'encadrement revient au département.</li> <li>• Les mentors sont choisis parmi des volontaires.</li> <li>• Une libération de tâche pour le mentor et le professeur accompagné, afin de favoriser le travail entre eux.</li> <li>• Une session d'orientation, ou de formation, pour les mentors sur leur rôle autant que sur la psychopédagogie ; ainsi que le soutien d'un conseiller pédagogique au besoin.</li> <li>• Une formation psychopédagogique aux professeurs accompagnés parallèlement au mentorat, ainsi que le soutien d'un conseiller pédagogique au besoin.</li> <li>• La prise en compte du conflit de rôles potentiel pour le mentor : être soutien et être évaluateur.</li> </ul>



# RECOMMANDATIONS

Dans ce chapitre, nous prenons une distance face aux conditions favorables exposées par les participants afin de proposer des avenues pour les collègues qui voudraient mettre sur pied ou améliorer leur programme de mentorat. Pour ce faire, nous tirons parti à la fois de notre revue de la littérature sur le mentorat, des expériences vécues dans le réseau collégial et de notre réflexion.

### 6.1 RAPPEL DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de cette étude, nous ne cherchions pas seulement à faire l'inventaire des formules de mentorat expérimentées dans des collèges et à identifier des conditions favorables ; nous voulions également soutenir la mise en place de formules de mentorat efficaces dans le réseau collégial :

Proposer des stratégies d'implantation du mentorat, de formation et de soutien des mentors, en colligeant des outils développés dans les collèges et en émettant des recommandations issues des objectifs précédents et en recueillant le point de vue des instigateurs, des mentors et des professeurs accompagnés sur les conditions qui ont été vécues comme favorables et sur celles qu'ils jugent souhaitables. (objectif 1.5)

Il nous est maintenant possible d'émettre des recommandations issues des données analysées aux chapitres 4 et 5, et de nos réflexions personnelles au regard notamment de la revue de la littérature (chapitre 2). Les premières s'adressent spécifiquement aux divers intervenants des collèges qui voudraient mettre en œuvre un programme ; la dernière, s'adresse aussi aux collègues qui ont un programme mais qui voudraient l'améliorer.

### 6.2 RECOMMANDATIONS

Notre recherche permet de dégager six grandes recommandations dont découlent un certain nombre de mesures.

#### RECOMMANDATION 1

##### **S'appuyer sur les expériences de mentorat vécues par les professeurs de l'établissement**

La présente recherche a montré que les expériences de mentorat vécues par les professeurs des quatre collèges s'enracinent dans leurs relations professionnelles vécues principalement au sein du département. Le mentorat apparaît comme une manifestation particulière de collégialité.

Dans chaque établissement des expériences individuelles et des traditions départementales existent sûrement qui recèlent une base de connaissances sur le mentorat. Des professeurs qui ont vécu l'expérience devraient jouer un rôle important dans le design d'un projet ou d'un programme visant à soutenir le développement du mentorat dans un collège.

#### RECOMMANDATION 2

##### **Orienter le programme vers la création de conditions favorables au mentorat plutôt que vers l'obligation d'y avoir recours**

Tant les auteurs qui ont écrit sur le mentorat (notamment Houde, 1995) que les responsables et les professeurs rencontrés dans le cadre de cette recherche (chap. 5) ont souligné l'importance des conditions qui permettent le développement d'une relation libre et spontanée entre mentor et professeur accompagné.

Le défi lors de l'établissement d'un programme organisationnel de mentorat est de favoriser ce processus d'apprentissage tout en lui conservant le caractère naturel qui lui donne sa spécificité et une grande part de son efficacité. Une orientation vers des mesures incitatives plutôt que coercitives en découle.

#### RECOMMANDATION 3

##### **Définir les encadrements institutionnels du mentorat en fonction de la culture du collège, des ressources à y investir et des politiques existantes**

Cette recherche a permis de décrire quatre types d'encadrements institutionnels du mentorat, en quelque sorte quatre modèles différents. Nous avons montré que ces quatre modèles correspondent à des niveaux de formalisation différents

(tableau 20). Les intervenants qui veulent définir des encadrements institutionnels pour favoriser le mentorat dans leur collège pourront s'inspirer d'un de ceux-là.

Qui sont les intervenants qui devraient contribuer à bâtir ce modèle? Des membres des divers corps d'emplois touchés, soit un ou des adjoints pédagogiques, des enseignants d'expérience ayant de la crédibilité dans le milieu et un ou des professionnels qui agissent en assistance aux enseignants, formeraient ce que l'on peut appeler un comité d'implantation du mentorat.

Lors de l'étape de développement du modèle, le comité d'implantation pourra tenir compte des conditions favorables qui se rattachent aux quatre formules étudiées dans cette recherche et proposer au besoin des variantes pour en adapter des aspects selon les caractéristiques de leur établissement.

Dans deux collèges étudiés précédemment dans cette recherche (tableaux 20 et 21), la formule de mentorat s'appuie sur une politique institutionnelle d'insertion professionnelle, ce qui suppose des démarches plus importantes et vraisemblablement plus onéreuses. Dans le cas du projet pilote, les démarches institutionnelles ont été réduites, mais des réserves ont été mentionnées au regard d'un besoin d'une plus grande reconnaissance officielle du projet.

Nous avons vu au chapitre 2 que la formule de mentorat a souvent été implantée dans les collèges dans un contexte de moyens financiers réduits et de conditions générales difficiles. Ces mêmes conditions prévalent encore aujourd'hui : il n'est pas toujours possible d'implanter le programme idéal.

#### RECOMMANDATION 4

##### **Élaborer le modèle en concertation avec les diverses instances du Collège**

Le soutien institutionnel est très important lorsqu'on implante une formule de mentorat. Il faut donc conscientiser tous les membres de la direction du Collège, du syndicat et de la Commission des études, ainsi que les assemblées départementales. Cet aspect est essentiel à l'appropriation de la formule du mentorat par le milieu et à son intégration dans la vie quotidienne des enseignants.

## RECOMMANDATION 5

### **Intégrer au modèle des mesures permettant le développement d'une relation propice au transfert d'expertise**

On sait que la relation de mentorat vise à favoriser le transfert d'expertise entre une personne expérimentée et une autre débutante dans la profession. On a souligné au chapitre 2 que les faiblesses de plusieurs expériences de mentorat se situaient au niveau de la définition ambiguë du rôle du mentor, de l'absence de critères consensuels pour le choix des mentors et de l'absence de formation pour exercer le rôle des mentors. C'est pourquoi nous insistons sur ces aspects.

Le comité d'implantation pourra choisir les modalités spécifiques pour appliquer des mesures permettant le développement d'une relation propice au transfert d'expertise. Ces mesures devraient toutefois permettre au mentor :

- de bien connaître le programme dans lequel il va intervenir ;
- d'identifier les besoins spécifiques du professeur accompagné ;
- de choisir et d'utiliser des approches d'intervention appropriées pour soutenir le professeur accompagné ;
- d'intervenir pour assurer la régulation de la relation, au besoin ;
- d'échanger sur des stratégies d'intervention avec d'autres collègues mentors.

Cette recherche a aussi permis de dégager des mesures favorisant l'attitude d'ouverture du professeur accompagné à s'engager dans une expérience de mentorat. Ces mesures devraient permettre au professeur accompagné d'être à l'aise dans son rôle, autrement dit :

- de bien connaître la nature du programme dans lequel il va cheminer ;
- de pouvoir exprimer ses besoins ;
- d'être à l'aise pour choisir et utiliser des approches pour apprendre le métier d'enseignant ;
- d'obtenir le soutien d'une tierce personne si le besoin se fait sentir ;
- d'obtenir au besoin une formation psychopédagogique au cours de la période d'insertion, en plus du soutien du mentor ;
- d'expérimenter la relation avec le mentor dans un climat de confiance assuré par des garanties de confidentialité.

Compte tenu de l'ensemble de ces observations, nous suggérons les huit mesures suivantes :

- 1) la tenue d'une session d'orientation pour les mentors au regard de leur rôle et du processus de mentorat;
- 2) le soutien d'un conseiller pédagogique pour les mentors tout au long du déroulement du processus, si le besoin se fait sentir;
- 3) la possibilité, pour le professeur accompagné, de pouvoir choisir le mentor avec qui il désire travailler;
- 4) la tenue d'une session d'orientation pour les professeurs accompagnés (en présence ou non des mentors);
- 5) le soutien d'un conseiller pédagogique pour les professeurs accompagnés tout au long du déroulement du processus;
- 6) la définition du rôle de mentor en termes d'accompagnement, de soutien au nouveau professeur ; ainsi le mentor peut jouer un rôle dans l'évaluation formative du professeur accompagné, mais ne participe pas à l'évaluation administrative ;
- 7) l'organisation de sessions de perfectionnement en psychopédagogie au cours de la période d'insertion, au besoin;
- 8) l'adoption de politiques départementales traitant des mesures d'accueil et de soutien à mettre en place pour les nouveaux professeurs, dont le mentorat.

#### RECOMMANDATION 6

##### **Mettre en place des mesures pour assurer le suivi et l'évaluation du programme**

Il semble important qu'une fois le programme lancé, le Collège s'assure qu'il est bien appliqué et que les choix faits par l'établissement sont adéquats. Un suivi devrait être assuré par divers intervenants du programme afin de dynamiser et de renouveler ce dernier et, ainsi, indirectement, de le valoriser et de le diffuser auprès des autres membres du personnel enseignant qui n'y participent pas activement. À cette fin, nous recommandons les mesures suivantes :

- 1) la participation de divers membres du personnel, dont des mentors d'expérience, dans un comité d'orientation du mentorat chargé d'assumer le suivi et l'évaluation du programme ;

- 2) l'évaluation régulière du programme à l'aide de questionnaires aux participants et d'entrevues de groupe ;
- 3) la diffusion des résultats de cette évaluation aux divers groupes du Collège intéressés par le mentorat ;
- 4) la diffusion des recommandations de modifications au programme par des documents ;
- 5) le transfert de l'expertise de la personne responsable lors d'un changement de personnel cadre ou professionnel.

### 6.3 DÉFINITION DU MENTORAT

Une partie du chapitre 2 a été consacrée à explorer quelques définitions du mentorat ainsi que différents termes utilisés pour référer au mentor et au professeur accompagné. Nous avons également recueilli quelques définitions dans le cadre de cette recherche. À titre de cadre de référence entourant la mise en oeuvre des diverses mesures recommandées à la section précédente, nous suggérons aussi aux collègues de se donner une définition propre du mentorat ainsi que des termes qui lui sont apparentés.

On se souviendra qu'à la section 2.3, nous avons proposé une définition du mentorat qui était celle de l'équipe du Collège de Maisonneuve :

« Relation temporaire de soutien à la résolution de problèmes à caractère pédagogique qui s'établit entre deux personnes volontaires d'un même département ayant une certaine différence d'expérience dans l'enseignement. Cette relation est basée sur la confiance mutuelle et vise à répondre aux préoccupations et aux besoins des enseignants accompagnés en rapport avec le contenu, la connaissance de la clientèle, etc. ; elle suppose un accès au matériel pédagogique et aux pratiques développées par le mentor. (*Projet de mentorat entre enseignants*, Collège de Maisonneuve, 1999). »

Notre recherche a permis de recueillir une autre définition, celle d'un instigateur de Saint-Jérôme :

« C'est une relation temporaire, qui repose sur les affinités, la confiance, entre deux enseignants (parfois, plus) : un qui est un expert dans la didactique, mais aussi dans la disponibilité

à donner de l'aide. On utilise le substrat affectif pour le transfert professionnel. La condition pour une relation réussie : les deux éléments doivent être présents. S'il y a absence d'affectif, c'est de l'encadrement, non du mentorat. »

Voici notre propre définition du mentorat découlant de cette recherche dont l'un des objectifs était de cerner une définition opérationnelle (1.1 Proposer une définition opérationnelle du mentorat au collégial) :

« Relation temporaire de soutien à l'apprentissage du métier d'enseignant qui s'établit entre deux personnes ayant une certaine différence d'expérience dans l'enseignement. Cette relation, basée sur la confiance mutuelle, vise à favoriser le transfert d'expertise entre l'enseignant plus expérimenté et le débutant ; elle est axée sur les besoins des débutants au regard des divers aspects de leur rôle. Elle suppose un accès au matériel pédagogique et aux pratiques développés par le mentor. »

Pour désigner la relation de mentorat et les partenaires de la dyade, nous suggérons aux collèges de choisir parmi les termes présentés dans le tableau suivant.

<b>Relation</b>	<b>Professeur d'expérience</b>	<b>Professeur débutant</b>
Parrainage	Parrain (marraine)	Parrainé (marrainée)
Tutorat	Tuteur (tutrice)	Professeur accompagné
Mentorat	Mentor	Professeur accompagné

Le terme protégé n'a pas été retenu parce qu'il concorde moins avec une approche de type collaboratif. Nous croyons que le terme le plus approprié pour décrire la relation est celui d'accompagnement.





## CHAPITRE 7

# CONCLUSION

Outre l'objectif 1.4 que nous avons dû abandonner au moment du devis de cueillette pour des raisons de faisabilité, la cueillette et l'analyse des données nous ont permis d'atteindre globalement tous les objectifs de cette recherche. Dans le contexte des quatre collèges considérés et avec la participation des trois groupes de personnes ayant des rôles différents dans le processus, nous avons pu pour la première fois dresser un portrait des expériences de mentorat, telles qu'elles sont vécues dans le réseau collégial, et ce tant du point de vue de la terminologie utilisée que des objets et des modalités d'apprentissage, atteignant en cela notre premier objectif.

Notre recherche met en évidence un degré élevé de satisfaction des participants envers la formule de mentorat. Cela nous amène à prôner le mentorat comme mesure efficace à mettre en place, si des conditions favorables, telles que formulées aux chapitres 5 et 6, sont respectées. Nous avons constaté que, même des expériences exigeant un investissement peu élevé de la part de l'établissement, peuvent permettre de réussir un transfert d'expertise significatif. Notre analyse nous a également permis de dégager suffisamment de conditions favorables pour formuler des recommandations qui pourront contribuer à l'implantation et à la réussite des mesures d'accueil et d'insertion des nouveaux professeurs dans les collèges.

Nous comptons aussi effectuer une collecte et une sélection des documents pouvant aider les collèges à l'élaboration et à la mise en œuvre de leur propre projet de mentorat, ce qui constituait notre deuxième objectif. Mais ce n'est pas faute d'avoir poursuivi notre objectif que nous avons peu récolté. En effet, à notre grande surprise, nous avons constaté qu'il existe très peu de documents écrits sur le mentorat qui aient été développés dans les collèges et que nous aurions pu proposer comme outils d'animation, de perfectionnement et de soutien. C'est pourquoi nous avons tenu à compléter notre étude par des recommandations qui s'inspirent non seulement de l'analyse des données mais aussi de la littérature pertinente. Nous espérons qu'elles serviront à l'animation

institutionnelle qui conduira à l'élaboration de formules de mentorat dans les collèges du réseau.

Nous avons toutefois inclus à l'annexe C deux documents qui pourraient servir d'exemples aux collèges : la Politique du Collège de Saint-Jérôme et la Politique du département de Techniques d'éducation en services de garde du collège Édouard-Montpetit. Les seuls outils d'animation que nous avons trouvés sont ceux préparés par les conseillères pédagogiques du collège de Maisonneuve lors de la session d'orientation de juin et d'août 1999, mais ils n'ont pas été inclus dans cette recherche puisqu'il s'agissait de documents de travail.

Cette recherche nous a aussi permis de découvrir un phénomène peu connu et peu documenté, le co-mentorat, et de tenter de l'analyser. Nous avons aussi constaté que de nombreux mentors dans les quatre collèges avaient à leur actif plusieurs expériences d'accompagnement, ce qui rend leurs témoignages très riches pour les mentors débutants.

Nous avons vu au chapitre 2 que trois écoles de pensée existaient dans la recherche quant au mentorat formel ou informel. Les deux premières constituent deux positions opposées : le mentorat formel est voué au succès et seul le mentorat informel est efficace. La troisième, qui correspond à l'approche adoptée dans cette recherche, considère que la dimension affective peut se développer dans le cadre d'une relation formelle de mentorat.

Comme le mentionne Houde (1995), le mentorat est un phénomène qui survient de façon naturelle. Lorsqu'on établit un programme de mentorat, qu'il soit plus ou moins formel, on officialise une relation privée. Nous constatons qu'il est possible de respecter les qualités de la relation naturelle en respectant certaines conditions minimales, tout comme il est possible de mettre en place une formule de mentorat dans un cadre plus ou moins formel.

Le mentorat peut aussi être accompagné d'autres mesures qui le soutiendront et le rendront plus efficaces, mais ces mesures ne font pas partie directement de notre recherche. Nous constatons qu'au Québec, la recherche sur le mentorat au collégial est jeune et que de nombreuses questions soulevées par la présente étude pourraient bénéficier de recherches ultérieures ou du développement de matériel d'animation et de soutien. Voici quelques-unes des questions qui surgissent au terme de l'analyse du phénomène :

- Quelles sont les stratégies gagnantes utilisées par les mentors d'expérience ?
- Qu'est-ce que les mentors d'expérience pourraient apprendre aux mentors débutants ? et comment ?
- Quelles différences peut-on observer à long terme entre les enseignants qui ont été accompagnés par un mentor et ceux qui ne l'ont pas été ?
- Quel contenu et quelle forme pourraient prendre une session de formation et d'orientation pour les mentors ?
- Quel serait le contenu d'un guide à l'intention des mentors qui soit utilisable dans tous les collèges du réseau ?

Des recherches et des expériences futures pourront sans doute enrichir le réseau collégial sur ces questions.

## RÉFÉRENCES

- BEAUNÈGRE, J.-F. *Analyse descriptive et explicative des effets du mentorat sur le devenir professionnel d'un groupe de diplômés universitaires*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en administration des affaires, Écoles des Sciences de la gestion, UQAM, Montréal, 1998, p. 12-56.
- CARR, R. Mentors Peers Resources. Site : <http://www.peer.ca/Docs.html>
- COLLABORATION. « New visions of mentoring », dans *Theory into practice*, 2000, vol. 39, n° 1.
- COLLABORATION. « Les jeunes profs ou l'entrée dans la profession », dans *Vie pédagogique*, n° 111, avril-mai 1999, p. 9-40.
- COLLABORATION. « Mentoring Teachers », dans *Theory into practice*, 1988, vol. 27, n° 3.
- COLLÈGE DE MAISONNEUVE. *Projet de mentorat entre enseignants*, Service de développement pédagogique, 1999.
- COLLÈGE GÉRALD-GODIN. *Politique institutionnelle de gestion du cheminement professionnel du personnel enseignant*, Montréal, Collège Gerald-Godin, 1998, 38 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La formation du personnel enseignant au collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, 2000.
- GOLD, Y. « Beginning Teacher Support : Attrition, Mentoring, and Induction », dans *Handbook of research on teacher education*, J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton, directeurs de collection, 2<sup>e</sup> édition, New York, Macmillan, 1996, p. 548-594.
- GUAY, M.-M. « Chapitre 7 : Le mentorat : un levier pour relever le défi de la performance des organisations publiques », dans *Performance et secteur public, réalités, enjeux et paradoxes*, sous la direction de M.-M. Guay, Montréal, PUQ, 1997, p. 127-139.
- GUAY, M.-M. *Mentorat et développement de carrière*, rapport de recherche. Direction des Ressources humaines Canada, région du Québec, 1999, 38 p.
- HARGREAVES, A. et M. FULLAN. « Mentoring In the New Millennium », dans *New Visions of Mentoring*, vol. 39, n° 1, 2000, p. 50-56.
- HOUE, R. *Des mentors pour la relève*, Méridien, 1995.
- RAYMOND, D. et D. HADE. *Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*, PERFORMA, 2000.
- SAINT-LOUIS, M. « Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine », dans *Vie pédagogique*, vol. 88, mars-avril 1994, p. 43-45.
- ZIMPHER, N. L. et S. R. RIEGER. « Mentoring Teachers : What Are the Issues ? », dans *Mentoring Teachers*, vol. 27, n° 3, 1988, p. 175-213.

## ANNEXE A

# INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

- Canevas d'entrevue des instigateurs et des responsables du programme dans chaque collège
- Canevas pour les entrevues de groupe : version pour les professeurs accompagnés et version pour les mentors
- Questionnaires complémentaires aux entrevues : version pour les professeurs accompagnés et version pour les mentors

# Expériences de mentorat<sup>1</sup> au collégial

par Andrée Cantin et Michelle Lauzon

## ***CANEVAS D'ENTREVUE***

*aux instigateurs et aux responsables  
des expériences de mentorat au collégial*

Mars 2000

- 
1. Appelée aussi tutorat, parrainage, accompagnement, etc., il s'agit d'une expérience où un professeur peu expérimenté, ou débutant dans l'enseignement, est jumelé à un professeur expérimenté qui lui apporte aide et soutien.

Préalable : recherche subventionnée par La Délégation collégiale PERFORMA sur mentorat, parrainage entre les profs.

- Terminologie utilisée dans votre collège ?
- 1. Comment ça a commencé chez vous cette expérience de mentorat entre les profs ?**
  - Qui ?
  - Quand ?
  - Sous quelle forme
    - base volontaire ?
    - allié à un programme plus vaste ?
    - généralisé ou non ?
    - profs et/ou autres personnels
    - politique ou non ?
    - combien ?
    - ressources allouées ? (cons. péd, libérations de profs, etc.)
    - rôle des mentors
- 2. Est-ce que ça évolué ?**
  - dans quelle direction ?
  - suite à quel constat ?
- 3. Et maintenant ?**
  - qui fait quoi ?
  - création des tandems (recrutement, choix des mentors modalités, liberté ?)
  - formation des mentors
    - oui ou non ?
    - laquelle ?
  - suivi et soutien professionnel ?
  - ressources documentaires ?
  - assistance pédagogique ?
  - ressources financières et dégrèvement ?
- 4. Appréciation du programme**
  - taux de persévérance
  - perception de l'efficacité ?
  - comment serait-il plus efficace, d'après vous ?
- 5. L'avenir du programme : comment le percevez-vous ?**
- 6. Avez-vous des conseils à donner à des personnes d'autres collèges qui voudraient implanter un tel programme de mentorat ?**

#### DOCUMENTS DISPONIBLES

- pour lecture et diffusion dans le réseau

#### LISTE DES PROFS accompagnés et mentors, de janvier 1998 à décembre 1999

Merci  
Andrée et Michelle

# **Expériences de mentorat au collégial**

par Andrée Cantin et Michelle Lauzon

## ***CANEVAS D'ENTREVUE***

*mentors*

Mars 2000



## **Introduction (10-15 minutes)**

- Présentation des chercheuses et des participants (Cartons)
- Présentation de la recherche, subventionnée par le Regroupement des collèges Performa
- Validation des termes utilisés localement pour désigner les mentors et personnes accompagnées
- Présentation du déroulement de la rencontre : horaire ; mode d'animation de la rencontre ; questionnaire à la fin ; enregistrement ; confidentialité respectée dans le traitement des données ; prénoms changés au besoin

## **Type d'expérience des participants; leur définition du mentorat, du rôle de mentor (15 minutes)**

*1. Pour le premier thème je vais demander à chaque personne d'intervenir à tour de rôle en répondant à trois questions :*

- décrivez sommairement votre expérience du mentorat (tutorat) : depuis quand, combien de personnes accompagnées, expérience en cours ?
- en un mot ou en une formule, qu'est-ce qu'évoquent pour vous les termes de "mentorat" ou de "mentor" (tuteur, tutorat?), à quoi ça vous fait penser ?
- Qu'est-ce qui vous a intéressé dans la perspective de participer à cette recherche, y a-t-il des attentes dont vous aimeriez faire part ?

## **Planification, objets et modalités du travail (20 minutes)**

*2. De quelle façon avez-vous travaillé avec les personnes accompagnées ?*

questions de relance :

- plan de travail ?
- fréquence des rencontres ?
- composantes du travail à faire ?
- lien avec la façon de voir leur rôle, telle que définie à la question 1

*b) en faisant un retour sur votre expérience est-ce qu'il y a des façons d'organiser le travail qui vous semblent préférables ?*

questions de relance :

- plan de travail ?
- fréquence des rencontres ?
- composantes du travail à faire ?

### **Pertinence d'une formation des mentors (15 minutes)**

*3. Être mentor, est-ce que ça s'apprend? est-ce que ça découle d'un talent naturel?*

questions de relance :

- situations difficiles rencontrées ?
- information, perfectionnement, suivi des mentors sont souhaitables ?
- si oui sur quel mode ?

### **Conditions favorables (15 minutes)**

*4. Pour bien jouer son rôle comme mentor, est-ce que ça prend certaines conditions ?*

questions de relance :

- conditions qui favorisent que cette expérience soit utile aux nouveaux professeurs ?
- des conditions qui pourraient nuire ?
- du côté de la personne accompagnée ? du mentor ?
- du département ? du collègue ?
- autres formations à recevoir par les profs en même temps ?  
ex. cours PERFORMA, ateliers, consultation avec la conseillère pédagogique
- autre soutien à recevoir ? mentorat collectif ? mentorat situationnel ? qu'en pensent-ils ?
- volontariat des mentors ? volontariat des professeurs accompagnés ? qu'en pensent-ils ?

### **Impact de l'expérience sur le mentor (2 à 5 minutes)**

Tour de table facultatif comme mot de la fin

*5. Cette expérience vous a-t-elle apporté quelque chose à vous ? a-t-elle influencé votre évolution comme professeur ?*

questions de relance :

- au niveau professionnel
- au niveau personnel

### **Clôture (15 minutes)**

Remerciements

Questionnaire complémentaire

# **Expériences de mentorat au collégial**

par Andrée Cantin et Michelle Lauzon

## ***CANEVAS D'ENTREVUE***

*professeurs accompagnés*

Mars 2000

## **Introduction (10-15 minutes)**

- Présentation des chercheuses et des participants (Cartons)
- Présentation de la recherche, subventionnée par le Regroupement des collèges Performa
- Validation des termes utilisés localement pour désigner les mentors et personnes accompagnées
- Présentation du déroulement de la rencontre : horaire ; mode d'animation de la rencontre ; questionnaire à la fin ; enregistrement ; confidentialité respectée dans le traitement des données ; vous donnez votre prénom mais il sera changé si on doit l'utiliser

## **Type d'expérience des participants, leur définition du mentorat, du rôle du mentor (10 minutes)**

*1. Pour le premier thème je vais demander à chaque personne d'intervenir à tour de rôle en répondant à trois questions :*

- L'expérience de mentorat (tutorat) dont vous allez parler en est à quel moment de son déroulement : début, mi-parcours, terminée ?
- En un mot ou en une formule, qu'est-ce qu'évoquent pour vous les termes de "mentorat" ou de "mentor" (tuteur, tutorat ?), à quoi ça vous fait penser ?
- Y a-t-il quelque chose en particulier qui vous a intéressé dans la perspective de participer à cette recherche, y a-t-il des attentes dont vous aimeriez faire part ?

## **Planification du travail en commun, des rencontres (15 minutes)**

*2. Lors de la ou des premières rencontres avec votre mentor (tuteur) quels choix avez-vous faits concernant la façon dont vous alliez travailler ensemble ?*

questions de relance :

- plan de travail ?
- fréquence des rencontres ?
- que pensez-vous des choix que vous avez faits, avec le recul ?

## **Objets et modalités du travail (15 minutes)**

*3. Pouvez-vous nous donner un exemple d'une situation représentative du style de travail que vous avez fait ensemble ?*

questions de relance :

- sur quoi vous avez travaillé (type de problème à résoudre)
- comment se déroulait ce travail (moyens, climat qui se créait)

### **Impact de l'expérience (10 minutes)**

4. *La formule du mentorat (tutorat) est-ce que c'est (est-ce que ça a été) utile pour vous ? Si oui, à quoi cela vous est (a été) le plus utile ?*

questions de relance :

- qu'est-ce que ça vous a aidé à apprendre ?
- est-ce que ça a eu un effet sur la réussite de vos étudiants ?
- dans quel contexte est-ce le plus utile ?
- quelles sont les limites à son utilité ?

### **Conditions favorables (10 minutes)**

5. *À des personnes qui voudraient développer la formule du mentorat (tutorat) dans leur collège, quelles suggestions feriez-vous à partir de votre expérience ?*

questions de relance :

- conditions qui contribuent que cette expérience soit utile aux nouveaux professeurs ?
- des conditions qui pourraient nuire ?
- pertinence d'une formation créditée ou non créditée à suivre en même temps ?

### **Clôture (15 minutes)**

Remerciements

Questionnaire complémentaire

# Expériences de mentorat au collégial

par Andrée Cantin et Michelle Lauzon

## QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DES MENTORS

Dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Regroupement des collèges PERFORMA.

Prière de remplir le questionnaire le plus tôt possible et de nous le faire parvenir avant le **18 mai 2000**.

MERCI.

Mars 2000

## DÉROULEMENT DE VOTRE EXPÉRIENCE

1. Votre expérience d'accompagner un ou des professeurs moins expérimentés (professeurs accompagnés) s'est étalée sur combien de temps ? (nombre d'années scolaires)
2. Combien de personnes avez-vous accompagnées ?
3. En moyenne, sur combien de sessions s'est étalé l'accompagnement de chaque personne ?
4. En moyenne, durant la partie la plus active de votre travail avec un professeur accompagné, à quelle fréquence vous rencontriez-vous pour travailler ou échanger ensemble ?  
(nombre de fois par mois)
5. Le travail et les échanges avec les personnes accompagnées ont porté plus particulièrement sur quels aspects de leur travail de prof? (Cochez les cases appropriées.)

Aspects du travail	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
Planification du cours				
Préparation des documents pédagogiques (notes de cours, exercices, etc. )				
Attitudes à adopter face à différents groupes, clientèles				
Discipline en classe				
Préparation et correction des évaluations (examens, travaux)				
Expériences positives ou négatives vécues avec certains étudiants				
Perfectionnement professionnel, vos intérêts, les ressources au collège				
Fonctionnement du département, façons de s'intégrer				
Fonctionnement du collège, les ressources				
Autres, précisez :				

**Commentaires :**

6. Au cours de votre travail avec les personnes accompagnées, quels moyens ou formules avez-vous utilisés ? (Cochez les cases appropriées.)

Moyens	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
Me donner accès à des documents et à du matériel pédagogiques élaborés par lui (elle) ou par des collègues				
Analyser avec moi ma préparation de cours				
Analyser avec moi les copies d'exercices, les travaux ou les examens faits par mes étudiants				
Analyser avec moi un questionnaire d'appréciation du cours rempli par les étudiants				
Que j'aie l'observer en classe et qu'on échange ensuite				
Qu'il vienne m'observer en classe et qu'on échange ensuite				
Autres, précisez :				

**Commentaires :**

7. Comment décririez-vous la relation qui s'est développée entre la ou les personnes accompagnées et vous ? (Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants.)

Énoncés	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
Un climat de confiance régnait entre nous.				
Nous nous sommes découvert beaucoup d'affinités.				
Le tuteur a manifesté une bonne attitude d'écoute.				
L'expérience s'est vécue dans un climat d'égal à égal.				
Le tuteur m'a communiqué l'impression que je pouvais devenir un bon prof.				
L'expérience m'a donné le goût de poursuivre ma carrière dans l'enseignement.				
Autres, précisez :				

*Si vous avez accompagné plus d'une personne, vous pouvez nuancer votre réponse dans la section " Commentaires ".*



**Commentaires :**

8. Le principal bénéfice que je retire de cette expérience c'est

**CONDITIONS POUR FACILITER LE MENTORAT**

9. À un prof qui s'apprêterait à jouer un rôle de mentor je donnerais les conseils suivants :
10. Pour moi, le ou les mots qui résument ce qu'est le mentorat sont
11. Quelles suggestions feriez-vous à d'autres collègues qui voudraient implanter un tel programme chez eux?
12. Autres commentaires

## **DONNÉES FACTUELLES**

### **COLLÈGE DE ST-JÉRÔME**

Sexe :

Âge :

Discipline (s) enseignée(s):

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement collégial :

Nombre d'années à l'emploi du collège :

Avez-vous déjà vécu une expérience de mentorat (tutorat) dans un autre milieu ?

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

Si oui, précisez :

Avez-vous suivi déjà une formation ou un perfectionnement pédagogique ?

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

Si oui, quelle formation ou perfectionnement (nom du diplôme, nombre de crédits, etc.)

***Merci de votre précieuse collaboration***

# **Expériences de mentorat au collégial**

par Andrée Cantin et Michelle Lauzon

## **QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DES PROFESSEURS ACCOMPAGNÉS**

Dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Regroupement des collègues  
**PERFORMA**

Prière de remplir le questionnaire le plus tôt possible et de nous le faire parvenir  
avant le **18 mai 2000**.

MERCI.

Mai 2000

## DÉROULEMENT DE VOTRE EXPÉRIENCE

1. Votre expérience d'accompagnement par un professeur plus expérimenté (tuteur) s'est étalée sur combien de temps ? (nombre de sessions)
2. Durant la partie la plus active de votre travail avec votre tuteur, à quelle fréquence vous rencontriez-vous pour travailler ou échanger ensemble ? (nombre de fois par mois)
3. Le travail et les échanges avec votre tuteur ont porté plus particulièrement sur quels aspects de votre travail de prof ? (Cochez la case appropriée.)

Aspects du travail	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
Planification du cours				
Préparation des documents pédagogiques (notes de cours, exercices, etc. )				
Attitudes à adopter face à différents groupes, clientèles				
Discipline en classe				
Préparation et correction des évaluations (examens, travaux)				
Expériences positives ou négatives vécues avec certains étudiants				
Perfectionnement professionnel, vos intérêts, les ressources au collège				
Fonctionnement du département, façons de s'intégrer				
Fonctionnement du collège, les ressources				
Autres, précisez :				

**Commentaires :**

4. Au cours du travail avec mon tuteur, il (ou elle) a utilisé les moyens ou formules suivantes pour favoriser mon apprentissage. (Cochez la case appropriée.)

Moyens	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
Me donner accès à des documents et à du matériel pédagogiques élaborés par lui (elle) ou par des collègues				
Analyser avec moi ma préparation de cours				
Analyser avec moi les copies d'exercices, les travaux ou les examens faits par mes étudiants				
Analyser avec moi un questionnaire d'appréciation du cours rempli par les étudiants				
Que j'aie l'observer en classe et qu'on échange ensuite				
Qu'il vienne m'observer en classe et qu'on échange ensuite				
Autres, précisez :				

**Commentaires :**

5. Comment décririez-vous la relation qui s'est établie entre votre tuteur et vous ? (Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants.)

Énoncés	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
Un climat de confiance régnait entre nous.				
Nous nous sommes découvert beaucoup d'affinités.				
Le tuteur a manifesté une bonne attitude d'écoute.				
L'expérience s'est vécue dans un climat d'égal à égal.				
Le tuteur m'a communiqué l'impression que je pouvais devenir un bon prof.				
L'expérience m'a donné le goût de poursuivre ma carrière dans l'enseignement.				
Autres, précisez :				

**Commentaires :**

6. Le principal bénéfice que je retire de cette expérience c'est

#### CONDITIONS POUR FACILITER LE MENTORAT

7. À un prof qui s'apprêterait à jouer un rôle de mentor, je donnerais les conseils suivants :
8. Pour moi, le ou les mots qui résument ce qu'est le mentorat sont :
9. Quelles suggestions feriez-vous à d'autres collègues qui voudraient implanter un tel programme chez eux?
10. Autres commentaires

## DONNÉES FACTUELLES

### COLLÈGE DE ST-JÉRÔME

Sexe :

Âge :

Discipline (s) enseignée(s):

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement collégial :

Nombre d'années à l'emploi du collège :

Avez-vous déjà vécu une expérience de mentorat (tutorat) dans un autre milieu ?

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

Si oui, précisez :

Avez-vous suivi déjà une formation ou un perfectionnement pédagogique ?

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

Si oui, quelle formation ou perfectionnement (nom du diplôme, nombre de crédits, etc.)

***Merci de votre précieuse collaboration***

## ANNEXE B

# INVITATION À PARTICIPER À LA COLLECTE DE DONNÉES

- Lettres d'invitation à l'entrevue de groupe : version pour les mentors et version pour les professeurs accompagnés
- Lettre d'invitation à répondre au questionnaire (exemple de la collecte de données à Maisonneuve)



Collège de Maisonneuve

M. Claude Chayer  
Directeur des études  
Collège Lionel-Groulx  
100, rue Duquet, Sainte-Thérèse

Bonjour,

La présente est pour faire appel à votre collaboration pour la réalisation d'un projet de recherche en nous permettant de recruter des participants parmi les membres du personnel de votre collège.

Notre projet, *Expériences de mentorat*, est subventionné par la Délégation collégiale de PERFORMA. Il a pour but d'identifier les conditions organisationnelles et pédagogiques qui favorisent l'utilisation fructueuse de la formule du mentorat chez les enseignants du collégial.

Dans votre collège certains professeurs ont fait l'expérience du mentorat, appelé aussi parrainage ou accompagnement. Comme relativement peu de collèges ont expérimenté cette formule jusqu'ici, votre collaboration serait particulièrement appréciée.

Avec votre accord, nous demanderons à la répondante locale de PERFORMA de nous communiquer les informations nécessaires à la réalisation du projet et de nous faciliter l'accès aux personnes auprès de qui nous aimerions recueillir des données par questionnaire ou par entrevue. Le protocole déontologique de la recherche assure le respect de la confidentialité des données recueillies.

Espérant une réponse favorable à notre demande, nous demeurons disponibles pour toute information additionnelle. Merci à l'avance,

Andrée Cantin  
Conseillère pédagogique  
Collège Édouard-Montpetit  
Tel : 450 679 2631 poste 688

Michelle Lauzon  
Conseillère pédagogique  
Collège de Maisonneuve  
Tel : 514 254 7131 poste 4240



Collège de Maisonneuve

Montréal

Nous sommes deux conseillères pédagogiques intéressées par la question de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et nous avons entrepris une recherche sur l'expérience du mentorat. Nous souhaitons analyser les avantages et les limites de cette formule, de même que les conditions qui permettent d'en faire une expérience profitable pour les nouveaux professeurs et pour ceux qui les accompagnent. (Voir résumé du projet *Expériences de mentorat* joint à cette lettre.)

Nous faisons appel à vous parce que vous avez récemment l'occasion de prendre part à une expérience de ce type. À un moment où plusieurs collèges envisagent de mettre sur pied des mesures pour favoriser l'intégration des nouveaux professeurs, le point de vue de ceux qui ont vécu une expérience de mentorat formel doit être connu et analysé, afin qu'il soit pris en compte pour orienter le développement d'approches et de moyens qui favoriseront l'insertion professionnelle de ceux qui entreront dans la profession au cours des prochaines années. C'est dans ce but que notre recherche vise à recueillir, analyser et diffuser les expériences vécues.

Nous aimerions vous rencontrer dans le cadre d'une entrevue de groupe qui réunira de 8 à 12 professeurs de votre collège qui ont joué le rôle de \_\_\_\_\_ (mentors, tuteurs, ou personnes accompagnées, etc.). Les thèmes abordés seront les suivants :

Cette entrevue qui ne requiert aucune préparation particulière de votre part se tiendra au local \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_h à \_\_\_\_h.

S'il vous plaît, communiquez votre réponse à cette invitation à Claire Giroux, tel : \_\_\_\_\_

Au plaisir de vous rencontrer

Michelle Lauzon  
Collège de Maisonneuve  
514 254 7131 poste 4240

Andrée Cantin  
Collège Édouard-Montpetit  
450-679-2631, poste 688



## EXPÉRIENCES DE MENTORAT AU COLLÉGIAL

Projet subventionné par le  
Regroupement des collèges PERFORMA  
Hiver 2000

### Présentation

Cette recherche vise à dégager les caractéristiques d'une expérience de mentorat qui soit fructueuse pour les participants, caractéristiques relevant à la fois du transfert d'expertise et de la relation de mentorat. Elle s'appuie sur des expériences en cours dans quatre collèges.

### Objectifs

1. *Déterminer les conditions organisationnelles et pédagogiques qui favorisent l'utilisation fructueuse de la formule de mentorat chez les enseignants du collégial.*
2. *Recueillir et organiser les outils d'animation, de perfectionnement et de soutien développés dans les collèges.*

Pour atteindre l'objectif 1, nous devons :

- Proposer une définition opérationnelle du mentorat au collégial. (1.1)
- Décrire les conditions relatives au programme de mentorat telles qu'elles ont été conçues par divers instigateurs ou responsables du projet. (1.2)
- Dégager le rôle joué par le mentor, les habiletés nécessaires au rôle efficace de mentor et l'impact de cette expérience sur le mentor. (1.3)
- Analyser l'impact de la relation de mentorat sur l'acquisition d'expertise chez le professeur accompagné, sur son intégration départementale, son engagement dans la profession et la réussite des élèves. (1.4)
- Proposer des stratégies d'implantation du mentorat, de formation et de soutien des mentors, en colligeant des outils développés dans les collèges et en émettant des recommandations issues des objectifs précédents. (1.5)

## **Méthodologie**

Nous avons choisi d'étudier quatre programmes et nous avons fixé la période étudiée aux deux dernières années seulement, soit de janvier 1998 à décembre 1999. Les quatre collèges sont les suivants : Édouard-Montpetit, Lionel-Groulx, Saint-Jérôme et Maisonneuve.

À l'intérieur de chaque collège, les personnes sondées comprendront les instigateurs ou responsables du programme (adjoints, conseillers pédagogiques, formateurs, coordonnateurs) ainsi que les personnes ayant participé au programme à titre de mentor ou de professeur accompagné. Des entrevues de groupe et de courts questionnaires seront utilisés pour la collecte de données.

## **Chercheuses**

Andrée Cantin  
Conseillère pédagogique  
Collège Édouard-Montpetit

Michelle Lauzon  
Conseillère pédagogique  
Collège de Maisonneuve

## **Collaboration**

Louise Gatien  
Conseillère à l'aide à l'apprentissage  
Collège de Maisonneuve

Claire Giroux  
Conseillère pédagogique  
Cégep Lionel-Groulx

Danielle Pelletier  
Conseillère pédagogique  
Collège de St-Jérôme

## ANNEXE C

# POLITIQUES DES COLLÈGES RELATIVES AU MENTORAT

- Programme d'accueil et de formation initiale des nouveaux enseignants et enseignantes du Cégep de Saint-Jérôme (extraits, p. 1-2, 8-10)
- Politique du département de Techniques d'éducation en services de garde au Collège Édouard-Montpetit (extrait, p. 2-3)

PROGRAMME D'ACCUEIL ET DE FORMATION INITIALE DES  
NOUVEAUX ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES AU CÉGEP  
DE SAINT-JÉRÔME

(VERSION DE JUIN 1993  
MODIFIÉE À L'ÉTÉ 1994)

*Prix d'excellence de la Fédération des cégeps,  
catégorie «Développement des ressources humaines»*

Service de Recherche et Développement pédagogiques  
Direction des études  
COLLÈGE DE SAINT-JÉRÔME

## Présentation

Le réseau collégial accorde de plus en plus d'importance à la formation en pédagogie. Les réflexions sur la formation fondamentale, l'aide à l'apprentissage, l'approche-programme et les compétences, pour ne mentionner que ces préoccupations, ont mis en relief qu'au delà de la transmission du savoir, enseigner au collégial exige des connaissances plus étendues sur l'enseignement et l'apprentissage. Il existe aujourd'hui, dans le réseau collégial, une préoccupation visant à améliorer l'efficacité de l'acte pédagogique.

Parmi les nouveaux enseignants qui arrivent au collège, un bon nombre n'ont ni expérience dans l'enseignement, ni formation en psychopédagogie, ou si peu. On espère qu'ils s'intégreront rapidement au collège et au département où ils enseignent et que leurs premiers essais seront une réussite. On se fie au temps et à la bonne volonté de chacun pour, qu'au fil des ans, ils acquièrent les éléments nécessaires à l'exercice de leur profession.

On conviendra que cela n'est pas suffisant pour s'assurer de la qualité des apprentissages et de la formation des élèves, car c'est de cela dont il s'agit en définitive, lorsqu'on parle de la formation des enseignants. Le collège a décidé de tout mettre en oeuvre pour faciliter une intégration rapide des nouveaux enseignants dans le réseau collégial et dans le collège même; il veut aussi leur permettre d'acquérir les bases pour bien amorcer leur carrière et pour poursuivre, par la suite, leur perfectionnement en psychopédagogie.

Une telle intervention du collège se justifie en outre par les éléments suivants :

- Le développement des sciences de l'éducation, issues de l'observation de la pratique des enseignants en classe, et d'une tradition pédagogique collégiale : on dispose maintenant d'un ensemble de connaissances qui peuvent contribuer, de façon significative, à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages;
- La nécessité, de plus en plus grande, d'encadrer l'apprentissage des élèves;
- L'incitation de plus en plus pressante pour les enseignants de travailler en approche programme, ce qui implique:

- un fort sentiment d'appartenance, entendu ici dans le sens où chacun se sent membre d'une équipe et doit apporter sa contribution à la formation des élèves, en complémentarité avec les collègues<sup>1</sup>;
  - le partage de concepts communs en psychopédagogie;
- Le vieillissement du corps professoral du collégial qui fait que d'ici sept ans la moitié des enseignants du réseau actuellement en fonction auront pris leur retraite<sup>2</sup>.
  - La croissance de la clientèle étudiante qui devrait s'accélérer dans les trois ou quatre prochaines années et qui donc nécessitera l'engagement de nouveaux professeurs.
  - La mise en place par le collège de politiques de sélection et d'évaluation du personnel enseignant non-permanent.
  - L'obligation qui sera faite dans la nouvelle Loi sur les collèges, pour chaque collège, de se doter d'une politique d'évaluation des programmes et de l'enseignement.

Le collège a donc jugé tout à fait pertinent de mettre sur pied un programme d'accueil et de formation initiale des nouveaux enseignants puisqu'il croit que cela va dans le sens de la formation, du développement professionnel et de l'engagement de ce personnel dans leur nouveau métier.

Toutefois, il va sans dire que le programme d'accueil est une étape du processus d'intégration des nouveaux enseignants et enseignantes et que la sélection et la probation de ces nouveaux employés ne font pas partie de ce programme. Il faut voir ce dernier comme un programme essentiellement formatif. Il exclut tous gestes administratifs conduisant à l'attribution d'une priorité d'emploi. Autrement dit, le collège veut mettre à la disposition de toutes ces personnes les moyens nécessaires à l'accomplissement de leur tâche de façon professionnelle et leur assure, en contrepartie, la confidentialité de toutes les démarches de ce programme. On ne doit voir dans ce dernier qu'un geste d'appui à ceux que le collège a sélectionné et qu'il devra évaluer par la suite en conformité avec les exigences de cette sélection.

- 
1. Voir entre autres: Dorais, Sophie, "Réflexion en six temps sur l'approche-programme", **Pédagogie collégiale**, vol. 4, no 1, pp. 37-41 et Roy, Claude, L'approche-programme, dans les départements d'abord", **Pédagogie collégiale**, vol. 3, no 4, pp. 32-34.
  2. Faucher, Gaston, "Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain", **Pédagogie collégiale**, vol. 4, no. 4, Mai 1991, p. 33.

## [...] 5. LES RESSOURCES

### 5.1 Les personnes ressources

Plusieurs personnes ont à intervenir directement auprès des nouveaux enseignants; ce sont les collègues des départements-hôtes, les conseillers pédagogiques, les responsables de services, le directeur des études et ses adjoints.

On ne saurait trop insister sur la place que doivent occuper, dans un tel programme, les *collègues du département*. En effet, le département représente le cadre immédiat de travail auquel les enseignants s'identifient spontanément; c'est là que le nouvel enseignant trouve ses points de référence les plus importants. Il est donc essentiel que le département assure, dès le départ, l'intégration des nouveaux enseignants et leur fournisse tout l'encadrement et le soutien dont ils peuvent avoir besoin. Les départements désignent donc un parrain/une marraine dont le rôle est d'apporter de l'information spécifique et disciplinaire requise par l'adaptation du contenu des cours. Les parrains/marraines ont aussi à travailler avec les responsables aux différents moments qui sont prévus dans le programme.

Les *conseillers pédagogiques* ont un rôle conseil de premier plan à jouer dans un programme de formation. Leur expertise en fait des intervenants privilégiés, tant en ce qui concerne les diagnostics à poser et l'encadrement des «nouveaux» que la planification d'activités et la coordination du programme.

Le *directeur des études* et ses *adjoints* ont un rôle important à jouer dans l'accueil des nouveaux enseignants. C'est à eux que revient notamment la tâche de présenter le réseau collégial et le collègue; seraient également sollicités, pour l'accueil, tous les *responsables des services* auxquels un enseignant est susceptible d'avoir recours.

## 6. LA COORDINATION DU PROGRAMME

La coordination du programme d'accueil et de formation est confiée au service de Recherche et Développement pédagogiques. Ce dernier a entre autres comme responsabilités:

- De recruter, d'informer et de former, s'il y a lieu, les personnes-ressources;

- De colliger, adapter ou faire produire le matériel didactique nécessaire;
- D'assurer l'encadrement des nouveaux enseignants en collaboration avec le département et le parrain ou la marraine désigné;
- De planifier, de coordonner les activités d'accueil et de formation;
- De participer à la démarche d'évaluation formative des nouveaux enseignants;
- D'évaluer l'ensemble du programme c'est-à-dire:
  - L'efficacité, à savoir, l'atteinte des objectifs par les nouveaux enseignants et l'amélioration de la qualité de leurs interventions;
  - La satisfaction des usagers, nouveaux enseignants et personnes ressources;
  - Le fonctionnement et l'économie du programme.

## 7. TUTORAT ET SOUTIEN

La formule du tutorat par les pairs est privilégiée et est l'assise même de ce programme de formation. Il semble que là où la formule a été mise en application, elle ait donné de bons résultats<sup>4</sup>. Tout au long de la première année, le nouvel enseignant est accompagné par un professeur d'expérience, appartenant au même département que lui. Le parrain/la marraine est en quelque sorte un point de référence privilégié qui fournit l'information et l'appui moral dont le nouvel enseignant a besoin.

Des rencontres de soutien<sup>5</sup> facultatives sont prévues à chacune des mi-sessions, où les nouveaux enseignants entre eux, aidés d'un animateur, sans contrainte aucune, se font part mutuellement de leurs craintes, de leurs interrogations, des moyens qu'ils ont trouvé pour se sortir de situations difficiles, etc.

---

4. Huling-Austin, L. "Teacher Induction Program, and Internship", W.R. Houston (Ed.), op. cit., pp. 533-546.

5. id..

## 8. LES CONDITIONS DE SUCCÈS<sup>6</sup>



Nous avons déjà mentionné certaines conditions de succès d'un tel programme. Rappelons ici la nécessité de doter le programme des ressources nécessaires et d'offrir des activités qui collent de près aux activités et aux besoins des nouveaux enseignants de même que l'importance du rôle qu'ont à jouer les membres du département-hôte.

Il nous apparaît important de mentionner deux autres facteurs qui contribuent au succès d'un tel programme.

- Pour que le nouvel enseignant puisse se consacrer à sa formation, il importe qu'on lui confie une tâche raisonnable. Sans pour autant songer à un allègement de tâche, il faut s'assurer que le «nouveau» n'ait pas trop de préparations différentes et qu'il ne se retrouve pas avec les cours les plus difficiles à donner.
- Il faut, dans un tel programme, bien séparer l'évaluation sommative de l'évaluation formative. Sans nier l'importance de la première, il faut bien comprendre que le programme mise sur la deuxième essentiellement. Il s'agit d'aider les nouveaux enseignants à mieux accomplir leur tâche et non pas de sanctionner une première année par la mention succès ou échec. De plus, comme la plupart de ceux qui ont à intervenir auprès des nouveaux enseignants sont des pairs et des conseillers pédagogiques, il faut éviter de leur faire jouer un rôle de direction en exigeant d'eux qu'ils fassent de l'évaluation sommative. Celle-ci doit être distincte du programme comme tel et être sous la responsabilité de la direction du collège.

[...]

---

6. Voir Cruickshank, D.R. et Kenneth Metcalfe, K. "Training within Teacher Preparation", W.R. Houston (Ed.), op. cit., p. 474.

## SOUTIEN ET ÉVALUATION DES NOUVELLES PROFESSEURES DU DÉPARTEMENT

*VERSION MODIFIÉE LE 29 MAI 1996*  
*LES ÉCRITS EN ITALIQUE (EXCLUANT LES TITRES DES DIFFÉRENTES SECTIONS)*  
*REPRÉSENTENT LES MODIFICATIONS APPORTÉES À LA POLITIQUE*

### Introduction

Ce document vise à présenter les grandes lignes d'un processus de soutien et d'évaluation de l'enseignement s'adressant aux nouvelles professeures du département de Techniques d'éducation en services de garde. La démarche prévue a pour objectifs, entre autres, d'apporter un soutien à la nouvelle professeure s'intégrant au département et de faciliter la prise de décision en ce qui concerne l'attribution de la priorité d'emploi, par l'apport de données aussi objectives et complètes que possible.

### Les principes du processus de soutien et d'évaluation des nouvelles professeures

La démarche prévue comprend un dispositif d'accueil, de soutien et d'évaluation de la nouvelle professeure et repose sur les principes suivants.

1. La démarche proposée offre un soutien à la personne, ce qui l'aide à assumer sa tâche d'enseignement.
2. La démarche proposée amène à évaluer l'enseignement de la professeure et permet de lui indiquer les points positifs et les limites de sa contribution professionnelle.
3. Les données recueillies par cette démarche d'évaluation permettront de faire reposer la recommandation pour l'octroi de la priorité d'emploi sur des critères plus objectifs.
4. Cette démarche de soutien et d'évaluation permet à la professeure d'envisager différentes pistes pour son développement professionnel continu. Cependant, le perfectionnement demeure de l'entière responsabilité de la professeure concernée. C'est elle qui voit à travailler à l'amélioration des éléments lui ayant été signalés lors de l'évaluation.
5. La démarche de soutien et d'évaluation de l'enseignement s'adresse à toutes les nouvelles professeures du département jusqu'à la fin de leur période de probation (2 ans).
6. Le processus proposé est un processus continu et la nouvelle professeure fait partie intégrante de la démarche d'évaluation.
7. Le traitement des résultats se fait dans un climat d'échange et de soutien plutôt que de compétition et d'opposition.
8. Les données brutes recueillies ne sont jamais transmises à l'administration. Toutefois, dans le cas d'une recommandation de non-réengagement d'une nouvelle professeure, nous nous appuyons sur les données recueillies pour justifier le non-octroi de la priorité d'emploi et pour élaborer l'argumentation expliquant les motifs qui amènent à ne pas recommander le réengagement.

## Le processus de soutien et d'évaluation : démarche en deux volets

- Volet 1 :

Par le processus de marrainage\* l'accueil et le soutien de la nouvelle professeure lors de son premier trimestre au département sont assurés.

- Volet 2 :

Un processus d'évaluation est prévu et est complémentaire au marrainage.

### VOLET 1 : LE MARRAINAGE ET LE PROCESSUS DE SOUTIEN

#### 1. **Accueil de la nouvelle professeure par les coordonnatrices :**

- présentation à l'équipe des professeures
- visite guidée du Collège présentation des services du Collège et du personnel
- familiarisation avec certaines procédures administratives du Collège
- présentation globale de la tâche à assumer (stage, cours) : mettre en contact avec les personnes ressources pertinentes
- information sur le fonctionnement du département (dépôt, Baobab, réunion départementale, etc.)
- remise de documents à la nouvelle professeure :
  - rapport annuel de l'année antérieure
  - document traitant des principes pédagogiques du département
  - guide étudiant politique départementale de l'évaluation de l'apprentissage des étudiants
  - copie du présent document
  - cahier de la professeure du département

#### 2. **Désignation d'une marraine :**

Chaque nouvelle professeure est jumelée à une professeure du département sa « marraine ».

L'assignation des professeures appelées à assumer le rôle de marraine se fera sur une base volontaire. Toutefois, il est souhaitable que la nouvelle professeure soit jumelée à une professeure familière avec la tâche que la première a à assumer.

La marraine apporte un soutien continu à la nouvelle professeure, selon les besoins exprimés par cette dernière tout au cours de son premier trimestre d'intégration au département. *À compter du 2<sup>ième</sup> trimestre, la professeure évaluée a le libre choix d'avoir et de choisir une marraine (celle-ci devant accepter la demande), afin de répondre à son besoin de support à travers le processus d'évaluation.*

---

• Le terme « marrainage » a été choisi en dépit du fait qu'il ne figure pas au dictionnaire. Il a été préféré au terme « parrainage » qui nous apparaissait sexiste !

De plus, tout au cours du processus de soutien, la marraine :

- fournit à la nouvelle professeure des explications sur les documents qui lui sont remis, sur les modalités de fonctionnement départemental;
- fournit à la nouvelle professeure des explications sur le processus de soutien et d'évaluation;
- fait un retour avec la nouvelle professeure sur les résultats de l'évaluation des étudiants à la mi-trimestre et à la fin du trimestre;
- dresse un bilan, avec la nouvelle professeure, qui aborde l'évaluation de son travail et de son intégration au Collège;
- rencontre le comité d'évaluation pour lui soumettre le bilan effectué avec la nouvelle professeure à la fin du trimestre;
- rencontre au besoin au cours du trimestre le comité d'évaluation.

*Analyse des résultats de l'évaluation des étudiantes:*

La nouvelle professeure analyse les résultats recueillis des questionnaires remplis par les étudiantes et effectue un retour sur ce avec sa marraine. Ensemble, elles identifient les points forts et les limites de l'enseignement de la nouvelle professeure. Elles identifient les moyens à élaborer et à exploiter pour pallier aux lacunes nommées.

*Bilan à transmettre au comité d'évaluation:*

Le bilan effectué par la marraine et la nouvelle professeure et transmis au comité d'évaluation devra aborder, entre autres, la satisfaction étudiante en rapport avec les aspects suivants:

- contenu des cours
- méthodes d'enseignement
- productions étudiantes et travaux
- attitudes de la professeure

Le bilan comportera aussi une synthèse des moyens mis en place pour pallier aux lacunes identifiées et toute information jugée pertinente sur l'évaluation de la professeure.

### **3. Le soutien offert par le Collège:**

Tout au cours de cette période de 2 ans d'évaluation, la professeure pourra identifier les éléments qu'elle désire améliorer et les moyens qu'elle entend utiliser afin d'y travailler. À cette fin, elle pourra consulter les professeurs du département pour évaluer les différentes possibilités à entrevoir.

En outre, le Collège offre quelques activités de soutien auxquelles la professeure peut recourir, si elle en a le désir.

*Observation dans la classe:*

Le Service de développement pédagogique offre une forme d'assistance professionnelle avec service de consultation basé sur l'observation de l'enseignement (voir dans les activités Performa).

*Certificat en enseignement Performa:*

De plus, les cours Performa offrent différentes activités qui peuvent être utiles et profitables aux nouveaux professeurs (voir le cahier Performa qui présente, à chaque trimestre, les activités de perfectionnement planifiées au Collège).

[...]